

VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOLOGIJOS FAKULTETAS
LITUANISTINIŲ STUDIJŲ KATEDRA

Vigailė Zurbaitė

Taikomosios kalbotyros studijų programa

Sakytinis akademinis diskursas: fizikų seminarų atvejis

Magistro darbas

Darbo vadovė
prof. Meilutė Ramonienė

Vilnius, 2017

Vigailė Zurbaitė, *Sakytinis akademinis diskursas: fizikų seminarų atvejis*. Magistro darbas, vadovė prof. Meilutė Ramonienė. Vilniaus universitetas, Lituanistinių studijų katedra, 2017, 87 psl.

Raktiniai žodžiai: diskursas, sakytinis akademinis diskursas, pokalbio analizė, pokalbio strategijos, klausinėjimas, pritarimas, prieštaravimas, dėmesingas klausymasis, pertraukimas, taisymas(is), juokavimas.

ANOTACIJA

Šiame magistro darbe tiriamos pokalbio strategijos fizikų seminarų pokalbiuose. Akademinis diskursas dažniausiai iš anksto nulemia, koks santykis bus tarp skirtingus socialinius vaidmenis atliekančių asmenų (pavyzdžiui, dėstytojo ir jo studentų), tarp kalbančiojo ir jo pašnekovo. Tikėtina, kad studentai tarpusavyje bendraus kaip lygiaverčiai pašnekovai, o su dėstytoju bus palaikoma tam tikra distancija, atsižvelgiama į mandagumo normas ir rodoma pagarba. Taigi remiantis šiomis teorinėmis prielaidomis norima išsiaiškinti, ar fizikų seminarų pokalbiuose taikomos strategijos padeda kurti akademiniam diskursui būdingą nuotolį tarp pašnekovų, ar palaikyti solidarumą. Šio darbo tikslas – ištirti pokalbių plėtojimo strategijas, taikytas fizikos seminarų metu, ir nustatyti jų taikymo ypatybes, kokius tarpusavio santykius jos padeda palaikyti. Darbe analizuojama 11 seminarų įrašų, kurių bendra trukmė 7 valandos ir 34 minutės. Dalyvauja dėstytojas, įrašęs pokalbius (visuose įrašuose), studentai (visuose įrašuose bent po vieną), kelios studentės (dviejuose įrašuose) ir vienas vyresnis dėstytojas (viename įrašė). Tyrimui pasirinktas pokalbio analizės metodas. Iš analizuojamos medžiagos matyti, kad fizikų seminarų pokalbiuose taikomos klausinėjimo, pritarimo, prieštaravimo, dėmesingo klausymosi, pertraukimo, taisymo(si) ir juokavimo (juokas, kuris nesusijęs su juokavimu, taip pat svarbus komunikacijai) strategijos. Apibendrinant rezultatus galima teigti, kad visos šios pokalbio strategijos taikomos draugiškiems santykiams, solidarumui palaikyti. Pastebėti tik keli atvejai, kai dėstytojas tiesiogiai atskleidžia savo aukštesnę statusą ir institucinę galią. Mažos distancijos komunikacijos pobūdį atskleidžia ir tokie elementai, kaip buitinės kalbos, jaunimo kalbai būdingos leksikos, žargono vartojimas. Šis magistro darbas gali būti aktualus ne tik taikomosios kalbotyros ar sociolingvistikos specialistams, bet ir sociologijos, psichologijos tyrinėtojams. Kadangi šiame darbe dėmesys sutelkiamas į santykius, kurie yra kuriami per pokalbius akademinėje aplinkoje, tai darbas gali būti aktualus bet kurios srities akademikams, siekiantiems sklandaus bendravimo.

Turinys

ĮVADAS.....	4
1. Teorinės tyrimo prielaidos	7
1.1. Diskurso sąvoka.....	8
1.2. Akademinis diskursas	8
1.3. Akademinio diskurso dalyvių vaidmenys	11
1.4. Kalba ir socialiniai vaidmenys	13
1.5. Pokalbio samprata.....	16
1.6. Pokalbio analizė.....	17
1.7. Pokalbio strategijos.....	18
1.7.1. Pokalbio pradžios ir pabaigos strategijos.....	19
1.7.2. Pokalbio plėtojimo strategijos	20
1.7.2.1. Žodžio perėmimo strategija.....	20
1.7.2.2. Klausinėjimo strategija	211
1.7.2.3. Pritarimo strategija	24
1.7.2.4. Prieštaravimo strategija.....	25
1.7.2.5. Dėmesingo klausymosi strategija	26
1.7.2.6. Pertraukimo strategija	27
1.7.2.7. Taisymo(si) strategija	28
1.7.2.8. Juokavimo strategija	29
2. Fizikos seminarų pokalbiai.....	32
2.1. Klausinėjimo strategijos taikymas	34
2.2. Pritarimo strategijos taikymas	43
2.3. Prieštaravimo strategijos taikymas	50
2.4. Dėmesingo klausymosi strategijos taikymas.....	54
2.5. Pertraukimo strategijos taikymas.....	58
2.6. Taisymo(si) strategijos taikymas	66
2.7. Juokavimo strategijos taikymas.....	69
2.7.1. Juoko strategija.....	76
3. Komunikacinės strategijos raiška ir ypatybės	80
IŠVADOS.....	85
LITERATŪROS SĄRAŠAS	88
SUMMARY	94

IVADAS

Temos aktualumas ir naujumas. Pokalbis yra būdas žmonėms užmegzti ryšius ir juos palaikyti. Dažniausiai bendraudami žmonės pasitelkia kalbinį komunikacijos būdą, bet pokalbių atveju verta atkreipti dėmesį ne tik į kalbinę bendravimo išraišką. Labai svarbūs yra ir nekalbiniai dalykai, tokie kaip žvilgsnis, kūno padėtis, tylos intarpai. Kadangi pokalbis yra socialinis reiškinys, tai jį veikia ne tik pokalbio dalyviai, bet ir visas juos supančio pasaulio kontekstas, kuriame yra komunikuojama. Pokalbio kontekstas gali nulemti bendravimo pobūdį, temas, kuriomis šnekamasi, mandagumo raišką ir išryškinti pokalbio dalyvių socialinių vaidmenų skirtumus. Vienas iš galimų kontekstų, darančių didelę įtaką pokalbių pobūdžiui, yra akademinė aplinka, kurios diskursas yra analizuojamas šiame magistro darbe.

Akademinis diskursas dažniausiai iš anksto nulemia, koks santykis bus tarp skirtingus socialinius vaidmenis atliekančių asmenų (pavyzdžiui, dėstytojo ir jo studentų), tarp kalbančiojo ir jo pašnekovo. Tikėtina, kad studentai tarpusavyje bendraus kaip lygiaverčiai pašnekovai, o su dėstytoju bus palaikoma tam tikra distancija, atsižvelgiama į mandagumo normas ir rodoma pagarba. Galima daryti prielaidą, kad seniau mokytojo vaidmuo buvo daugiau ar mažiau autoritarinis, tad bet kokioje mokymo srityje pokalbių tematika buvo ribota, o draugiškų santykių palaikymui su studentais nebuvo skiriama daug dėmesio. Pastebėta, kad „neprieinamas“ dėstytojas tapo viena iš komunikacijos kliūčių, trukdančių kurti mokymui(si) būtiną abipusę komunikaciją (Petty 2006: 54). XXI amžiaus visuomenė tampa vis liberalesnė, taigi galima numanyti, kad tai paveikia ir švietimo sritį, o tuo pačiu ir bendravimą akademinėje aplinkoje. Šiuo metu geras mokymas yra siejamas su dėstytojo troškimu dalintis meile dėstomam dalykui, sugebėjimu bendrauti su studentais jiems priimtinu lygiu, rūpinimusi studentais ir jų poreikių bei nuomonės paisymu (Ramsden 2000: 120). Dėl šių priežasčių verta įdėmiau pažvelgti į akademinį diskursą ir į šiuolaikinius akademinės aplinkos pokalbių atvejus, tokiu būdu įvertinant, ar kryptama į šiuolaikiškumą (kai dėstytojas atlieka supratingo pagalbininko vaidmenį), ar dominuojantis lieka tradicinis požiūris (dėstytojas – žinių šaltinis).

Visų pirma reikia paminėti, kad yra nemažai atliekama akademinio diskurso tyrimų. Išleistas ne vienas tyrimų rinkinys, kuriame skirtingi autoriai aptaria įvairius akademinio diskurso aspektus. Daugiausiai dėmesio sutelkiama į rašytinę akademinę kalbą – kaip jis priklauso nuo kultūros ir nuo akademinės srities (Fløttum 2007; Hyland 1998, 2006).

Akademiniu diskursu domisi ir lietuvių mokslininkai. Geriau suprasti akademinės kalbos subtilybes, o ypač tai, kas yra susiję su autoriaus pozicija padeda ir Jolantos Šinkūnienės disertacija

„Autoriaus pozicijos švelninimas rašytiniame moksliniame diskurse: gretinamasis tyrimas“ (2011) bei šia tema išleista monografija „Lietuviškojo humanitarinių ir socialinių mokslų diskurso ypatybės“ (2014). Taip pat Nijolė Linkevičienė kartu su Jolanta Šinkūniene tyrė asmeninių įvardžių vartojimą rašytinėje mokslo kalboje (2012). Nors didžiausia tyrimų dalis yra apie rašytinį, o ne sakytinį diskursą, jie vis tiek padeda geriau suprasti akademinės kalbos subtilybes. Pavyzdžiui, Šinkūnienės tekste iškeliamas idėja, kad „autorius turi būti ne tik originalus, bet ir susieti savo pastebėjimus su jau įtvirtintomis tiesomis. Jis turi įtikinti skaitytoją, bet tuo pat metu negali būti per daug kategoriškas ir tiesmukiškas, be to, reikia atsižvelgti į įvairius tarpasmeninius dalykus ir mandagumo konvencijas“ (Šinkūnienė 2011). Į tai verta atkreipti dėmesį ir nagrinėjant sakytinį akademinį diskursą, kuriame komunikacijos dalyvių santykis yra artimesnis, o santykiai yra savaime kuriami vykstant pokalbiui. Taigi pokalbis, kaip akademinio diskurso dalis, gali atskleisti ir akademinės kalbos, ir santykių tarp pašnekovų ypatybes. Tam išsiaiškinti taikomas pokalbių analizės metodas (*angl. conversation analysis*).

Paminėtina, kad kasdieniška pokalbio prigimtis, kaip tyrimų objektas, ilgą laiką buvo nuvertinta kalbininkų. Vienas iš tokių – žymus amerikiečių kalbininkas Naomas Chomskis (1965), teigęs, kad kalba, vartojama spontaniškos komunikacijos metu, yra neigiamai veikiama nelingvistinių veiksnių. Toks požiūris kalbą atskyrė nuo jos pirminės vartosenos žmonių komunikacijoje. Vėliau buvo atsižvelgta į pokalbį, kaip į svarbią žmonių bendravimo dalį, ir juo, kaip tyrimų objektu, pradėta išsamiai domėtis XX a. septintajame dešimtmetyje. Šiuo metu pradėtas taikyti metodas, kuris yra žinomas kaip pokalbio analizė. Lingvodidaktikos terminų žodyne (toliau – LTŽ; 2012: 156) pokalbio analizė apibūdinama kaip „natūralaus pokalbio lingvistinis tyrimas, kurio tikslas – stebėti ir nustatyti pokalbio dalyvių kalbinį elgesį ir jų kalbos ypatumus“. Pokalbio analizės tyrimus pradėjo Harvey’us Sacksas su savo kolegomis, iš kurių žymiausi – Emanuelis Schegloffas ir Gail Jefferson. Šie autoriai savo darbais sukūrė pokalbių analizės pagrindą ir, remiantis jais, pradėta nagrinėti vis daugiau pokalbių skirtingais aspektais.

Pokalbiuose taikomomis strategijomis ir visa pokalbio struktūra susidomėjo tokie kalbininkai, kaip Robinas Wooffitas ir Ianas Hutchby’s (2005), Anthony’s J. Liddicoatas (2007). Jie savo knygose išsamiai nagrinėja pokalbio analizę – pateikia teorijos pagrindus ir tiria patį metodą, apžvelgia daugelį pokalbio analizės aspektų (žodžio perėmimą, sutampantį kalbėjimą, nuoseklumą, taisyumą(si), pokalbio pradžią ir užbaigimą, pasakojimus pokalbyje). Tyrimų pokalbio analizės metodu daugiausia atlikta užsienio autorių, bet augant šio metodo populiarumui, pokalbio analizės tyrimus pradėdama atlikti ir Lietuvoje.

Šiuo metu lietuvių pokalbio analizės tyrimų nėra daug. Ingridos Balčiūnienės tyrinėti vaikų ir jų tėvų pokalbiai daktaro disertacijos darbe (2009). Analizuota, kaip vaikas įsisavina pokalbio

struktūrą (išmoksta savarankiškai pradėti, plėtoti ir baigti pokalbį, tinkamai keisti pokalbio temą, spręsti komunikacinius nesklandumus, keisti kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis), kaip išmoksta atpažinti ir kurti tam tikrus šnekos aktus (daugiausia dėmesio skiriama nurodymų ir klausimų įsisavinimui). Šis darbas daugiau susijęs su psicholingvistika ir kalbos įsisavinimu, o ne su pokalbio strategijų analize, tačiau nurodo į pokalbių analizei aktualius dalykus ir patvirtina, kad pokalbio strategijų yra išmokstama jau vaikystėje. Reda Galinskaitė magistro darbe „Pokalbio strategijų analizė“ (2011) tyrė merginų, vaikų ir mišraus tipo pokalbius. Transkribavus pokalbių įrašus ir atlikus išsamią analizę, paaiškėjo, kokios strategijos yra dažniausiai taikomos, kokie yra skirtumai tarp vaikų ir merginų dialogų. Darbe daug dėmesio skiriama pokalbio analizei genderlektu aspektu. Dovilės Vysockajos magistro darbe „Paslaugų srities pokalbių analizė: telekomunikacijų bendrovės atvejis“ (2015) tiriama telekomunikacijų bendrovės darbuotojų ir klientų pokalbių struktūrą, kokios yra taikomos pokalbių strategijos. Nemažai dėmesio skiriama kalbiniam mandagumui, taip pat sutelkiamas dėmesys į lyties aspektą.

Taigi pokalbio analize tyrėjų yra domimasi, tačiau pastebėtina, kad Lietuvoje nėra atlikta tyrimų, kuriuose būtų išsamiai analizuojamos pokalbio strategijos akademinės aplinkos pokalbiuose. Dėl šios priežasties pradėta domėtis akademinio pokalbio analizės tema. Šiame magistro darbe dėmesys ir yra sutelktas į tai, kokios strategijos taikomos akademiniam pokalbiams palaikyti ir plėtoti, kokias funkcijas jos atlieka ir kokia raiška pasižymi. Taip pat atsižvelgiama į santykių kūrimo aspektą – ar strategijomis stengiamasi kurti artimesnį ryšį, solidarumą, ar palaikyti tradicinei akademiniai aplinkai priimtina atstumą tarp dėstytojo ir jo mokinių.

Pastebėtina, kad Lietuvoje atliekama gana daug įvairių diskurso tyrinėjimų, bet mažai dėmesio skiriama sakytiniam akademiniam diskursui. Tokio pobūdžio tyrimai labai aktualūs užsienyje, o Lietuvoje skiriamas dėmesys tik rašytiniam šio diskurso variantui. Pokalbio, jo strategijų analizė lietuvių mokslininkų taip pat atliekama retai. Taigi sakinio akademinio diskurso tyrimas, pokalbių analizės metodu, dar nebuvo atliktas Lietuvoje. Visų pirma, šis darbas aktualus ir naudingas dėl teorinių sumetimų – atkreipiamas dėmesys į akademinio diskurso sakinį variantą ir tai siejama su pokalbio analize, pokalbio plėtojimo strategijomis. Tačiau siekiama ne vien teorinės naudos, darbas galėtų būti naudingas ir praktiškai pritaikant sukaupią informaciją, pavyzdžiui, akademinio bendravimo įgūdžiams lavinti.

Darbo objektas, tikslas ir uždaviniai. Šio darbo **objektas** – fizikos seminarų metu vykę pokalbiai ir juose taikytos pokalbių plėtojimo strategijos. **Tikslas** – ištirti pokalbių plėtojimo strategijas ir nustatyti jų taikymo ypatybes, apibūdinti, kokie pašnekovų tarpusavio santykiai yra kuriami.

Kad tyrimo tikslas būtų pasiektas, keliami tokie **uždaviniai**:

1. Apdorojus tiriamąją medžiagą, nustatyti, kokios pokalbių strategijos yra taikomos fizikų seminarų pokalbiams plėtoti.
2. Išanalizuoti fizikų seminarų pokalbiuose taikomų pokalbio strategijų funkcijas ir raiškos ypatybes.
3. Nustatyti, ar strategijomis kuriamas ir palaikomas artimas ryšys, tarp dėstytojo ir studentų, ar siekiama išlaikyti distanciją.
4. Apibūdinti bendras tiriamų pokalbių kalbines ir komunikacines ypatybes.

Tiriamoji medžiaga ir metodai. Analizei atlikti pasirinkta 11 fizikos seminarų garso įrašų. Bendra įrašų trukmė – 7 val. 34 min. (trumpiausias įrašas – 5 min. 50 sek., ilgiausias – 1val. 46min. 19sek.). Tyrimui išrašyti visi pokalbiai iš eilės, bet praleistos ilgesnės dėstyto monologo tipo kalbėjimo dalys, kuriose dėstytojas, net minimaliai neįsiterpiančiam studentams, vardina prietaisus ar aiškina jų veikimo principus. Tokias kalbėjimo dalis nuspręsta praleisti, nes jų metu netaikomos jokios kalbinės pokalbio strategijos (gali būti taikoma dėmesingo klausymosi strategija, pavyzdžiui, linksint galva ar palaikant akių kontaktą, tačiau iš garso įrašų to nustatyti negalima). Pokalbiai vyksta tarp magistro studijų pakopos studento, kuris veda fizikos seminarus, ir jo mokinių – bakalauro studijų pakopos studentų. Didžiojoje įrašų dalyje (9 iš 11) pokalbiuose dalyvauja tik vyrai, bet keliuose įrašuose užfiksuotuose pokalbiuose dalyvauja ir moterys. Tiriamąją medžiagą įrašė dėstytojas, jo mokiniai apie įrašų rinkimą buvo informuoti. Visus tiriamuosius pokalbius išrašė darbo autorė, pokalbių kalba netaisyta. Pokalbių tyrimui pasirinktas pokalbio analizės ir kokybinės kalbinės analizės metodai.

Darbo struktūra. Šį darbą sudaro dvi dalys: teorinė ir tiriamoji. Teorinėje darbo dalyje aptariama diskurso sąvoka, apibūdinamas akademinis diskursas, jo dalyvių vaidmenys ir kalbos bei socialinių vaidmenų santykis. Po to aptariama pokalbio samprata, pokalbio analizė ir pokalbio strategijos, daugiausia dėmesio skiriama pokalbio plėtojimo strategijoms. Tiriamojoje dalyje pirmiausia išsamiai supažindinama su analizuojamąja medžiaga, toliau nuodugniai tiriami pokalbiai ir analizuojamos pokalbio plėtojimo strategijos, jų funkcijos ir raiška. Darbo pabaigoje pateikiamos išvados, literatūros sąrašas, santrauka anglų kalba. Atskirai pridėdamas priedo failas, kuriame paaiškinami šifravimo ženklai ir pateikiami išrašyti tiriamieji pokalbiai.

1. Teorinės tyrimo prielaidos

1.1. Diskurso sąvoka

LTŽ diskursas apibrėžiamas kaip „prasmingas, rišlus, išplėstas (paprastai daugiau nei vienos frazės, pasakymo ar sakinio apimties) minties apie kurį nors dalyką reiškimas, apimantis taip pat adresato ir adresanto bendravimo santykį, priklausomą nuo konteksto. Apima tekstą ir jo interpretaciją socialinio bendravimo procese“ (LTŽ 2012: 43). Audronė Poškienė teigia, kad „diskursas yra šneka, bendravimas, kurio sėkmė priklauso nuo komunikacinės kompetencijos“ (2004: 10).

Diskurso sąvoka apima bendravimo kalbą ir jos sąsajas su kontekstu. Jis susijęs ne tik su pasakymu arba tekstu, bet ir su adresantu bei adresatu ir su jų artimiausiu kontekstu, situacija, kurioje vyksta komunikacija. Kitaip sakant, diskursas apima tekstą, dalyvius, situaciją, kontekstą ir nekalbines raiškos priemones. Poškienės nuomone „diskurso dėmesio centre yra kalbos vartojimas, t.y. žmonių kalbėjimas realioje situacijoje“ (2004: 10). Nagrinėjant kalbą kaip diskursą sugriaunamas įsivaizdavimas, kad kalba yra tik koks nors instrumentas, priemonė, o svarbiausiu diskurso aspektu tampa tai, kad kalbėtojas/ rašytojas ir klausytojas/ skaitytojas paverčia kalbą komunikacijos aktu.

Diskursai gali būti klasifikuojami pagal įvairius kriterijus. Audronė Telešienė savo pranešime pateikia tokį skirstymą: pagal tematiką (vienalyčiai ir daugiasluksniai), pagal vietą (globalūs, nacionaliniai, regioniniai, lokalūs), pagal diskurso dalyvius (pagal socialinį lygmenį – privatūs, kolektyviniai ar instituciniai; pagal socialines grupes – politikų, ekonomistų, aplinkosaugininkų, sociologų ir kt.), pagal diskurso vyksmo lauką (politiniai, pilietiniai, akademiniai ir kt.) (2006: 3-4). Pagal informacijos pateikimo formą tradiciškai išskiriamos dvi didelės diskurso grupės: rašytinis ir sakytinis diskursas. Žvelgiant istoriškai, pirminis yra sakytinis diskursas, o iš jo vėliau išsivystė rašytinis. Taigi diskursą galima apibūdinti kaip komunikacijos procesą tam tikroje situacijoje, o šiame magistro darbe bus tiriamas sakytinis akademinis diskursas.

1.2. Akademinis diskursas

Lyginant akademinio diskurso terminą su anksčiau aptarta diskurso sąvoka būtų galima teigti, kad akademinis diskursas yra kalbos vartojimas komunikuojant akademinėje aplinkoje. Šį diskursą gali kurti visi akademinės bendruomenės nariai, tačiau šio magistro darbo autorei aktualiausias tas

diskursas, kurį kuria dėstytojai ir studentai paskaitų, seminarų metu. Taigi šiame darbe akademinis diskursas vadinama veikla paskaitoje¹ (plačiau prasme – ir teorinėje, ir pratybų, ir seminare).

Jolanta Šinkūnienė teigia, kad „apibūdinant mokslinį diskursą ilgą laiką buvo pabrėžiamas jo tikslumas, objektyvumas ir abstraktumas“ (2011: 6). Kenas Hylandas, pradėdamas kalbėti apie akademinį diskursą, pateikia mintį, kad akademinis diskursas yra unikali įrodymo forma, nes jis priklauso nuo visiškos tiesos pateikimo, empirinių įrodymų ar nepriekaištingos logikos (2004: 87). Šis diskursas pasižymi galia įtikinti, kuri remiasi racionalumu ir tiksliais metodologijomis, nešališkais stebėjimais bei kompetentingomis refleksijomis. Šiuo metu svarbu atkreipti dėmesį, kad akademinis diskursas nėra tik žinių, idėjų kaupimo, jų įrodinėjimo ir įgyvendinimo procesas, jis turi būti suvokiamas kaip tam tikrų visuomenės narių kuriamas reiškinys.

Svarbi akademinio diskurso dalis – akademinė kalba (angl. *academic language*). LTŽ ji apibūdinama kaip „akademinėje veikloje (pavyzdžiui, studijuojant, dėstant) vartojama dalykinės kalbos atmaina, t. y. akademinėje situacijoje vartojamos kalbos priemonės (pavyzdžiui, terminai, tam tikros gramatinės formos), kuriami ir suvokiami tekstų žanrai, pavyzdžiui, paskaita, referatas, kursinis, diplominis darbas, mokslinis straipsnis, monografija, pranešimas, seminaras. Akademinė kalbos tekstų žanrai yra susiję su tam tikra kalbinės veiklos rūšimi, pavyzdžiui, paskaitos klausoma, referatas ar kursinis darbas yra rašomi, mokslinis straipsnis skaitomas, o darant pranešimą, dalyvaujant seminare, taikomos atitinkamos kalbėjimo strategijos. Mokant akademinės kalbos, ypač daug dėmesio skiriama akademiniam rašymui, t. y. mokslinio teksto kūrimo strategijų formavimui“ (2012: 19). Iš šio apibrėžimo matyti, kad daug dėmesio skiriama rašytinei akademiniai kalbai, nes, norint ją vartoti, reikia įgyti specialių žinių ir gebėjimų. Daugiausiai atliekama būtent akademinio rašymo tyrimų, taigi dažniausiai yra pabrėžiama jo svarba.

Tiriant rašytinį akademinį diskursą, sutelkiamas dėmesys į asmeninių įvardžių vartojimą (Linkevičienė, Šinkūnienė 2012), į autoriaus pozicijos švelninimo būdus ir raišką (Šinkūnienė 2011). Taip pat yra išleista mokslo studija „Lietuviškojo humanitarinių ir socialinių mokslų diskurso ypatybės“ (Šinkūnienė 2014). Akademinis diskursas tiriamas pasitelkiant tekstynus: kad būtų galima palyginti pasirinktą žanrą (mokslo tiriamasis darbas), kokios jo ypatybės skirtingose disciplinose ir kalbose (Fløttum 2007); kad ištirtų įtikinėjimą, citavimą, interakciją ir savęs minėjimą akademinuose tekstuose (Hyland 2004).

¹ **Paskaita** (angl. *lecture*) 1. sisteminis, nuoseklus, žodinis mokomosios medžiagos, dažniausiai teorinio pobūdžio, dėstymas monologo forma (trunka gana ilgai, iki 90 min.); viena iš mokymo organizavimo formų, tradicinė aukštojoje mokykloje <...>. 2. aukštojoje mokykloje taip dažnai vadinama bet kokia pamoka: teorinė, pratybų, seminaras (LTŽ 2012: 150).

Mokslo kalba dažniausiai įsivaizduojama kaip tokia, kurioje dominuoja vien tik faktai, specifiniai terminai ir sąvokos, o autorius išlieka atsiribojęs ir nepastebimas. Šinkūnienė teigia, kad „akademinio diskurso tyrimuose analizuojama, kaip autorius save pateikia tekste, kokį jo balsą girdi skaitytojas“ (2014: 14), taigi taip stengiamasi įrodyti, kad akademiniai tekstai nėra „beveidžiai“. Atliekant rašytinio akademinio diskurso tyrimus siekiama atkreipti dėmesį, kad akademinio diskurso kalbai būdinga ne tik informacinė funkcija, bet ji atskleidžia rašytojo santykį su aprašomuoju dalyku, jo santykį su skaitytojais ir visu teksto kūrimo kontekstu. Akademinį diskursą išsamiai tyrinėjęs Hylandas pabrėžia šiuos su kontekstu susijusius mokslinio teksto kūrimo aspektus. Pasak Hylando, kalba akademiniam diskurse nėra tik informacijos (idėjų ir teorijų) perdavimo kanalas, ji yra elementas, sujungiantis žinias ir mokslo bendruomenę į nedalomą visumą (1998: 82-83). Ši nedaloma visuma gali egzistuoti tik tuo atveju, jei viskas tarpusavyje dera. Kitaip tariant, autoriaus perduodamos idėjos ir jų argumentavimas turi būti priimtinas, suprantamas ir įdomus. Šinkūnienės iškeliamą idėją, kad „autorius turi būti ne tik originalus, bet ir susieti savo pastebėjimus su jau įtvirtintomis tiesomis. Jis turi įtikinti skaitytoją, bet tuo pat metu negali būti per daug kategoriškas ir tiesmukiškas, be to, reikia atsižvelgti į įvairius tarpasmeninius dalykus ir mandagumo konvencijas“ (Šinkūnienė 2011: 7). Į tai verta atkreipti dėmesį ir nagrinėjant sakytinį akademinį diskursą, kuriame komunikacijos dalyvių santykis yra artimesnis.

Jolanta Šinkūnienė pabrėžia, kad „nereikėtų pamiršti ir kitų veiksnių, sąlygojančių vienokią ar kitokią autoriaus raišką. Egzistuoja institucinės konvencijos, konkretaus žanro ypatybės ir dalykinė specifika, kurie taip pat daro įtaką žinių kūrimo procesui ir jų pateikimo būdams. Tarpkultūriniai skirtumai, pastebimi įvairiose kitose gyvenimo srityse, išryškėja ir skirtingų kultūrų retorikoje. Be to, kiekvienas tekstas daugiau ar mažiau atspindi ir paties autoriaus asmenybę“ (2011: 8). Šie skirtingi elementai, kuriuos galima pastebėti kalboje, atskleidžia autorių, jo poziciją ir padeda kuriant įdomų ir įtaigų tekstą.

Kaip jau buvo minėta, akademinio diskurso dalyviai ir kūrėjai yra dėstytojas bei jo studentai. Frances Christie savo darbe argumentuoja poreikį apgalvoti pedagogo autoriteto svarbą ir jo vaidmenį mokymosi procese (2004: 173). Verta paminėti, kad mokytojo, dėstytojo autoritetas ir gebėjimas tinkamai bendrauti daro įtaką mokinių motyvacijai. Dėl to galima teigti, kad dėstytojo vaidmuo susideda mažiausiai iš dviejų dalių: jis turi organizuoti paskaitos ir viso mokymo(si) proceso veiklą, vadovauti studentams, kuriuos moko, ir kartu bendrauti su studentais, kurti tokią atmosferą, kurioje studentai nejaustų diskomforto. Analizuojant dėstytojo ir studentų pokalbius, kokios pokalbių strategijos juose taikomos ir kokius galios ar solidarumo santykius atskleidžia, svarbu aptarti ne tik dėstytojo, bet ir studentų vaidmenį, taigi kitame skyriuje apie tai ir rašoma.

1.3. Akademinio diskurso dalyvių vaidmenys

Aptariant akademinį diskursą, negalima nepaminėti jo dalyvių ir kūrėjų – dėstytojų bei studentų. Šiame magistro darbe bus analizuojami dėstytojo ir jo studentų pokalbiai, todėl svarbu apibūdinti pedagogų ir jų mokinių vaidmenis mokymo(si) kontekste.

Lietuvos švietimo koncepcijos (1992) skiltyje apie pedagogų rengimą² akcentuojamas ne tik pedagogų gebėjimas plėtoti mokinio prigimtines galias (fazines, psichines, dvasines), suteikti galimybę skleisti individualybei ir tobulėti asmenybei, bet ir kūrybingumo svarba. Šiame dokumente pradėta akcentuoti, kad viena pagrindinių veiklų turėtų būti tinkamas bendravimas, atkreiptas dėmesys į toleranciją, pagarbą.

Socialinių mokslų daktarė Ona Tijūnėlienė atliko studentų nuomonių apie dėstytojus tyrimą, kuriame domėjosi dėstytojo, kaip mokslininko (2012: 109) ir dėstytojo, kaip mokslinės informacijos teikėjo (ten pat, 112), poreikiu. Tyrimas atskleidė, kad dėstytojas „turi būti aukščiausio profesionalumo mokslininkas“; „kad dėstytojas privalo tirti aktualias praktines ir mokslines problemas, atlikti empirinius tyrimus, rašyti mokslinio turinio knygas studentams ir visuomenei aktualiomis temomis <...>“, susiejus visą gautą informaciją, buvo nurodyta dėstytojo, kaip mokslininko, funkcija – „siekti karjeros aukštumų ir tapti studentams autoritetu“ (ten pat, 117). Tiriant studentų poreikius dėstytojo, kaip informacijos teikėjo, atveju, buvo pastebėta, kad „visų kursų ir programų studentams svarbu, kad dėstytojais sudomintų teikiama medžiaga“ (ten pat); „norima paskaitų, kurių turinys būtų grindžiamas konkrečiais pavyzdžiais, siejamas su praktika“ (ten pat, 118). Svarbu paminėti, kad studentai akcentavo dėstytojo bendravimo su auditorija aktualumą. Pasak studentų, dėstytojas turi būti „žmoniškas, patrauklus, turintis pedagoginę prasmę, kuriantis tarp studijuojančiųjų ir dėstytojų dvasinius ryšius, pedagoginę sąveiką, kuri turi abipusę ugdomąją reikšmę“, ne mažiau svarbu – „mokėjimas bendrauti su studentais paskaitų metu, dėstytojo geranoriškumas, supratingumas, vidinė kultūra ir jos raiška“. Taip pat studentams svarbu

² Lietuvos švietimo bei visuomenės atsinaujinimo tikslai gali būti sėkmingai įgyvendinami tikrai parengus pedagogus, gebančius kuo geriau išplėtoti ugdytinio prigimtines fizines, psichines ir dvasines galias, sudaryti sąlygas laisvai skleisti jo individualybei ir tobulėti asmenybei. Todėl svarbiausia, kad būsimieji pedagogai būtų kūrybingos asmenybės – žmogaus ugdytojai, o ne vien tik dalykinių žinių perteikėjai. Jie turi gebėti ugdytinio ir pedagogo sąveiką grįsti dialogu, tolerancija, pagarba, teisingumu, reiklumu, kūrybiškumu. Lietuvos švietimo įstaigų pobūdį, ugdymo tikslų ir uždavinių įgyvendinimo būdus lemia pedagogai, jų vertybinės nuostatos ir profesinė kompetencija. Siekdama, kad visų lygių ir pakopų švietimo įstaigų pedagogai būtų brandžios kultūros, dorovės, pilietinės sąmonės, inteligencijos, pedagoginės, dalykinės ir mokslinės kompetencijos.

Prieiga internetu: http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/koncepcija2.htm#5_1; žiūrėta: 2017-01-16

atsipalaidavimas ir teigiamos emocijos (ten pat). Tyrime dalyvavo 62 Klaipėdos universiteto edukologijos krypties programų studentai, o duomenys buvo surinkti grupinių diskusijų metodu, taigi gautų rezultatų negalima pritaikyti apibūdinant visos Lietuvos studentų nuomones ir poreikius. Tačiau verta atkreipti dėmesį į tam tikrus dalykus, kurie galimai pasikartotų tiriant ir kitų studentų nuomones bei poreikius. Apibendrinus galima sakyti, jog studentams svarbiausia, kad dėstytojas būtų profesionalus, niekada nestokojantis žinių, gebantis sudominti studentus ir tinkamai su jais bendrauti.

Tai, kad iš dėstytojo šiuo metu reikalaujama labai daug, pagrindžia Paulas Ramsdenas: „dėstytojas ar dėstytoja turi profesionaliai pritaikyti mokymo kursus bei keisti mokymo metodus, ieškoti tinkamiausių kiekvienai studentų grupei, vadovauti didelėms auditorijoms, sudarytoms iš turinčių įvairių sugebėjimų studentų <...>“ (2000: 14). Seniau pedagogas turėjo atlikti tik vieną vaidmenį – būti autoritetu, kuris suteikia žinias it tokiu būdu ugdo mokinį. Dabar, kaip matyti iš Tijūnėlienės atlikto tyrimo ir Ramsdeno įžvalgų, mokytojo vaidmuo yra daugialypis, reikalaujantis daug daugiau dalykinių ir socialinių kompetencijų išmanymo bei taikymo.

Renaldas Čiužas teigia, kad „šiuolaikinis mokymas ir mokymasis grindžiamas konstruktyvizmo teorija, kuri remiasi prielaida, jog žmogus, sąveikaudamas su aplinka, savo ankstesnės patirties pagrindu, kuria individualų žinojimą“ (2007: 65). Remiantis šia teorija mokymasis (žinių kūrimas) yra suvokiamas kaip aktyvus procesas, kurio metu besimokantysis, remdamasis anksčiau įgytomis žiniomis ir savo gyvenimiška patirtimi, formuoja naujas sąvokas, idėjas, prasmes. Mokytojas užleidžia lyderio pozicijas ir tampa patarėju, tyrėju, mokymosi skatintoju, konsultantu, o besimokantysis nebebūna tik pasyviu žinių priėmėju, jis tampa aktyviu mokymo(si) proceso dalyviu (Čiužas 2007: 65). Taip pat verta paminėti Louise Stoll ir Deano Finko akcentuotą idėją, kad mokiniai gali ir turi būti mokymosi proceso dalyviai (1998: 165-166). Galima teigti, kad toks mokymas ir mokymasis remiasi pedagogo ir besimokančiojo asmens tarpusavio sąveika bei lygybės principu.

Apibendrinus galima pasakyti, kad šiuolaikinio akademinio diskurso dalyviai – pedagogai ir besimokantieji – yra beveik lygiaverčiai partneriai. Vis dėlto reikia atkreipti dėmesį, kad dėstytojas yra tam tikros institucijos (šio darbo tyrimo atveju – universiteto) atstovas, kuriam suteikiama institucinė galia. Tad dėstytojas turi teisę vadovauti studentų veiklai ir tai parodo, kad jis užima aukštesnį socialinį statusą visuomenėje.

1.4. Kalba ir socialiniai vaidmenys

Verta išsamiau, atsiribojant nuo akademinio diskurso, aptarti kalbos ir socialinių vaidmenų ryšį. Socialiniai vaidmenys – nustatyti būdai, kaip reikia elgtis. Visuomenės nariai tos elgsenos tikisi ir net reikalauja atitinkamai pagal situaciją (Karaliūnas 2008: 92). Taigi tam tikro vaidmens atlikimo visuomenė tikisi, gali jo reikalauti, o individas turi prisiderinti pagal tai, ko tikimasi ir reikalaujama. Pavyzdžiui, dėstytojas universitete tikisi, kad studentai išmano morfologiją ir kartu gali reikalauti, kad jie ją išmanytų, atliktų su morfologija susijusias užduotis, o pats jis privalo dėstyti mokomąjį dalyką, nes to iš jo tikisi studentai. Simo Karaliūno teigimu, „socialinį vaidmenį galima suprasti esant tam tikrą tarpusavyje susijusių teisių ir prievolių visumą“ (2008: 93). Reikia atkreipti dėmesį, kad socialiniai vaidmenys priklauso ne tik nuo tikėjimosi ir privalėjimo, bet jiems daug įtakos daro įvairios aplinkybės, kurios nulemia vaidmens pobūdį.

Eglės Gudavičienės teigimu, „vienus vaidmenis lemia visuomeninė, t. y. socialinė, stratifikacija, kitus – konkreti bendravimo aplinka, t. y. situacinė stratifikacija“ (Gudavičienė 2006: 61). Pagal tai vaidmenys yra skirstomi į statuso, pozicijos ir situacijos (Karaliūnas 2008: 93). Statuso vaidmenys ir dvejopi: jie paveldimi (tai tokie požymiai kaip lytis, rasė, etninė kilmė) arba įgaunami vėliau iš gyvenimo (amžius, šeimyninė padėtis, religija, priklausymas tam tikram socialiniam sluoksniui). Pozicijos vaidmenys yra tokie, kuriuos žmogus atlieka užimdamas visuomenėje tam tikrą poziciją (pavyzdžiui, dėstytojo, vadovo, teisininko, menininko ir pan.). Pozicijos vaidmenimis pasireiškia ir statuso vaidmenys, kurie daro įtaką pozicijos vaidmens atlikimui (pavyzdžiui, dėstytojo pozicijos vaidmenį gali atlikti ir vyras, ir moteris, ir lietuvių, ir rusų kilmės, ir jaunas, ir brandaus amžiaus, ir vienišas, ir susituokęs asmuo). Pozicijos vaidmenys dažniausiai yra susiję su profesijomis. Situacijos vaidmenys – elgsenos ir veiklos standartai, kurie priklauso nuo konkrečios situacijos ir išorinių aplinkybių (pavyzdžiui, grožio salono kliento, svečio, draugo, atsitiktinio pakeleivio). Apibendrinus galima pasakyti, kad kai kurie socialiniai vaidmenys³ yra įgimti, nepakeičiami ir neišvengiami, o kiti – trumpalaikiai, daugiausiai priklausantys nuo to, kokioje situacijoje ir aplinkoje turi būti atliekami.

Komunikuodami žmonės kuria įvairius socialinius santykius. Egidijus Zaikauskas atkreipia dėmesį, kad socialiniai santykiai yra komunikacijos dalyvių socialinių vaidmenų sugretinimas (2002: 152). Socialiniai santykiai yra skirstomi į simetrinius ir asimetrinius. Simetriniai santykiai

³ Pastebėtina, kad kiekvienas socialinis vaidmuo turi pavadinimą, kurį ištarus iškyla visas vaidmens turėtojo teisių ir prievolių rinkinys (Karaliūnas 2008, 94). Pavyzdžiui, kalbant apie pardavėją, manoma, kad jis turi būti paslaugus, mandagus, išmanantis savo pardavimų sritį ir pan. Neretai toks „visko žinojimas“ apie socialinius vaidmenis paskatina stereotipų atsiradimą.

būdingi asmenims, kurių socialiniai vaidmenys lygiaverčiai (jie turi vienodas teises, pareigas), o asimetriniai santykiai – atvirkščiai – būdingi nelygiaverčių socialinių vaidmenų asmenims (Zaikauskas 2002: 151). Pedagogas ir jo mokinio santykiai paprastai priskiriami asimetriniam tipui, nes dažniausiai tarp komunikacijos dalyvių yra ryškus amžiaus skirtumas ir, kaip jau buvo minėta, pedagogui yra suteikta institucinė galia, taigi jis turi daugiau pareigų ir tvirtesnį žodį. Galima teigti, kad socialiniai vaidmenys ir jais pagrįsti socialiniai santykiai konstruoja ne tik individų elgesį, bet ir gali būti laikomi visuomenės konstravimo elementais. Taigi kalbant apie socialinius vaidmenis ir santykius dar svarbu paminėti socialinį statusą (jis gali būti *žemas*, *aukštas*, *lygus* kito individo atžvilgiu), kuris atskleidžia socialinių grupių ar individų skirtumus, susijusius su amžiumi, lytimi, padėtimi šeimoje, darbe ir pan. (Gudavičienė 2006: 62). Gudavičienė (ten pat) išskiria tris būdus, kaip komunikacijos dalyviai gali vienas kitą veikti:

1) viršesnis → žemesnis (viršesnę socialinę padėtį užimantys adresantai turi didžiausią galimybę paveikti savo adresatą);

2) lygiateisis → lygiateisis (komunikacijos dalyviai turi tokias pačias galimybes vienas kito atžvilgiu);

3) žemesnis → viršesnis (žemesnę socialinę padėtį užimantys adresantai turi mažiau galimybių paveikti viršesnės socialinės padėties adresatą).

Dėl komunikacijos dalyvių socialinių vaidmenų ir santykių asimetrijos gali būti pastebima galios demonstravimo strategija, kuri yra priešinga solidarumui. Paprastai galia komunikacijoje demonstruojama tais atvejais, kai norima išryškinti arba sukurti socialinį nuotolį, kai norima parodyti savo viršenybę pašnekovo atžvilgiu, pabrėžti aukštesnį socialinį statusą. O solidarumas pasirenkamas tada, kai ryšys tarp pašnekovų yra artimas arba kai norima kurti artimą ryšį, parodyti, kad su savo pašnekovu siekiama lygybės. Žinoma, kalbinės priemonės turėtų būti pasirenkamos atsižvelgus į adresato ir adresanto santykius, į jų socialinį nuotolį.

Geerto Hofstede (1986) teigimu, komunikacijos dalyvių galios raiška yra susijusi ir su nacionaline kultūra, kuriai jie priklauso. Mokslininkas įveda galios nuotolio (angl. *power distance*) dimensiją. Ji apibūdinama kaip kultūros charakteristika, mastas, kuriuo mažiau galios turintys visuomenės nariai pripažįsta, kad galia tarp individų pasiskirsčiusi nevienodai (Hofstede 1986: 307). Pastebėtina, kad nelygybė egzistuoja visose kultūrose, bet ji toleruojama kiekvienoje kultūroje skirtingai. Galios nuotolis gali būti didelis arba mažas. Mažo galios nuotolio kultūros – Norvegijoje, Vokietijoje, Kanadoje, Jungtinėse Amerikos Valstijose ir kt., o didelio galios nuotolio – Japonijoje, Irane, Indijoje, Turkijoje ir kt. (Hofstede 1986: 309).

Loreta Vilkienė atkreipia dėmesį, kad galios nuotolio aspektas yra būdingas edukacinėms tradicijoms (2013, 8). Hofstede'as teigia, mažo galios nuotolio kultūrų švietimo sistemos centre yra besimokantysis: dėstytojas gerbia jo savarankiškumą, paskaitų metu studentui leidžiama kalbėti spontaniškai, jis gali prieštarauti dėstytojui ir net jį sukritikuoti. Mokymo(si) efektyvumas priklauso nuo abipusės – dėstytojo ir studento – komunikacijos. Dėstytojas yra pagalbininkas, kuris už akademinės aplinkos ribų yra toks pat žmogus, kaip ir visi kiti. Atkreipiamas dėmesys, kad mažo galios nuotolio kultūrose jauni dėstytojai labiau mėgstami nei vyresnio amžiaus dėstytojai. Didelio galios nuotolio kultūrų švietimo sistemos centre – pedagogas, kuriam turi būti rodoma pagarba (ir už akademinį užsiėmimą ribų), kuriam negalima prieštarauti ir sakyti pastabų. Tokiose bendruomenėse tikima, kad mokymo(si) efektyvumas priklauso nuo dėstytojo profesionalumo, taigi vyresni dėstytojai yra labiau gerbiami už jaunos, o studentas turi galimybę kalbėti tik tada, kai jam tai daryti nurodo dėstytojas (Hofstede 1986: 313). Apibendrinus galima pastebėti, kad mažo galios nuotolio kultūrose daugiau remiamasi lygybės principais, puoselėjamas draugiškumas, o didelio galios nuotolio kultūrose yra pabrėžiama dėstytojo galia, jo autoritetas, juntamas emocinis atsiribojimas.

Šiuo metu Lietuvoje vis labiau įsigali toks požiūris į švietimą, koks būdingas mažo galios nuotolio kultūroms (mažiau dėstytojo autoritarizmo ir daugiau dėmesio mokiniui, jo savarankiškumui ir saviraiškai), taigi, galima manyti, kad Lietuva gali būti priskiriama būtent prie tokių kultūrų. Vilkienės atliktas elektroninių laiškų tyrimas atskleidžia abejonę šiuo priskyrimu, nes laiškuose, kuriuos studentai rašė savo dėstytojui, pasitaikė ir tokių atvejų, kai „laiško pradžioje pademonstravęs pagarbą dėstytojo statusui, atsisveikindamas stengiasi atskleisti šiltus santykius, tačiau pasirašydamas vėl grįžta prie didesnio galios nuotolio raiškos“ (2013: 21). Tokį rašymo pasirinkimą gali lemti keli veiksniai: pirma, studentas nori pasirinkti tokias kalbines priemones, kurios atskleistų institucinį studento ir dėstytojo statusą; antra, komunikuojant dėstytojui ir studentui auditorijoje kuriama draugiškumo, mažo galios nuotolio atmosfera, taigi rašydamas laišką jis nori parodyti draugiškumą (ten pat). Taigi analizuotų laiškų raiška parodo, kad Lietuva negali būti besąlygiškai priskirtina prie mažo galios nuotolio kultūrų, tačiau einama ta linkme.

Galima daryti išvadą, kad socialiniai vaidmenys, nuo jų priklausantys santykiai, juose atsispindinti galia ir solidarumas, atsikleidžia per komunikaciją. Komunikacija yra specifinė žmonių tarpusavio sąveikos forma, viena iš svarbiausių žmonių veikimo sričių, artimai susijusi su pačia visuomenės ir žmogaus egzistencija (Karaliūnas 2008: 101). Komunikacija yra ne paprastas pranešimas, bet bendravimas, ryšys, keitimasis informacija (verbaliniais ir neverbaliniais būdais) visuomenėje. Galima teigti, kad žmonių tarpusavio sąveika ir komunikacija yra socialinio gyvenimo

pamatinis veiksnys, kuris gali reikštis įvairiais būdais, bet daugiausia tai įvyksta tiesioginiu kontaktu tarp žmonių. Vienas iš tokių kontaktų – pokalbis. Jo samprata aptariama kitame skyriuje.

1.5. Pokalbio samprata

Prieš aptariant pokalbio analizę ir pokalbio strategijas komunikacijos procese, pirmiausia derėtų išsiaiškinti, kas apskritai yra pokalbis. Kaip jau buvo minėta, jis gali būti laikomas viena iš įprasčiausių ir dažniausių sąveikos ir komunikacijos formų. LTŽ jis apibūdinamas kaip „kalbėtojų sąveika, kai verbalinėmis ir neverbalinėmis formomis perteikiama ir priimama informacija, klausytojui daromas poveikis, įtaka, išreiškiama kalbėtojo asmenybė“ (2012: 156 – 157). Oksfordo anglų kalbos žodyne (toliau – OAKŽ) pateikiamas apibūdinimas, kad pokalbis (angl. *conversation*) yra keitimasis mintimis ir žodžiais; artimas diskursui ir šnekėjimui⁴.

Martinus Warrenas (2006: 6) pastebi, jog nėra vieningo tyrėjų susitarimo dėl pokalbio, kaip sakinio diskurso, apibrėžties. Dėl to mokslinėje literatūroje terminas vartojamas ir kasdienei, ir oficialiame kontekste vykstančiai žmonių sąveikai apibūdinti. Pokalbius galima klasifikuoti pagal jų oficialumo (angl. *formality*) lygmenį (Hakulinen 2009: 55). Auli Haulinen teigia, kad neformalūs pokalbiai – neplanuoti, vyksta tarp lygiaverčių asmenų, šeimos narių ir draugų, o formalūs – tipiški viešosioms situacijoms (ten pat). Taigi pokalbis priklauso nuo jo dalyvių, situacijos, kurioje yra komunikuojama ir gali kisti priklausomai nuo temos bei komunikacijos dalyvių tikslų.

Kalba yra socialinis, visuomeninis veiksmas, kuris įtraukia mažiausiai du skirtingus asmenis, kurie komunikuoja ir kuria pokalbį. Kadangi pokalbis yra tarpusavio sąveikos dalis, jis padeda kurti, palaikyti ir puoselėti santykius, taigi pokalbio dalyviai turi laikytis ir pokalbio maksimumų t.y. principų, sudarančių sąlygas pašnekovams efektyviausiai keistis informacija. Paulas Grice'as suformulavo ir apibūdino keturias maksimas: kiekybės (angl. *quantity*), kokybės (angl. *quality*), tinkamumo (angl. *relation*) ir aiškumo (angl. *manner*) (Grice 1975: 45-47). Šiomis taisyklėmis norima pabrėžti, kad reikia tik tiek informacijos, kiek reikalauja tam tikra situacija, tik tokios, kuri būtų reikalinga ir teisinga, kuri būtų susijusi su tos, o ne kitos temos turiniu, kuri būtų aiški ir suprantama, o nuomonė išsakoma konkrečiai, vengiant dviprasmybių.

Harvey'aus Sackso teigimu, net kasdieniškas pokalbis yra gerai organizuotas, struktūruotas reiškinys (Hutchby 2005: 17). Ši hipotezė buvo pagrįsta tyrinėjant natūralių pokalbių įrašus ir yra laikoma pokalbio analizės metodo pradžia.

⁴ <http://www.oed.com/view/Entry/40748?rskey=VvKgw0&result=1#eid>; žiūrėta 2017-05-13

1.6. Pokalbio analizė

Pokalbio analizė (angl. *conversational analysis*; toliau – PA) iškilo iš novatoriškų Harvey'aus Sackso tyrimų, atliktų Kalifornijos universitete 1964 – 1975 metais (Hutchby 2005: 17). Laikui bėgant jo darbai pradėjo traukti vis daugiau šalininkų iš skirtingų pasaulio vietų. Šiuo metu PA domina daug įvairių sričių mokslininkų, kurie ją taiko tam, kad išsiaiškintų net tai, kas nėra tiesiogiai susiję su kalba, tačiau per ją atsiskleidžia.

Skirtinguose šaltiniuose pateikiami šiek tiek skirtingi PA apibūdinimai, tačiau tai neklaidina, o kaip tik papildo jo sampratą. Johno Chatwino teigimu, PA yra sociolingvistinė prieiga, kuri glaudžiai susijusi su verbalinės komunikacijos, kurią žmonės reguliariai vartoja sąveikaudami vienas su kitu, analize (2004: 131). Manoma, kad PA pateikia analitinį metodą, kuris gali būti taikomas tam, kad atskleistų esmines „taisykles“, nulemiančias kasdienės veiklos organizavimą. Pabrėžiama, kad daugiausia dėmesio sutelkiama į tai, kaip yra kuriamas veiksmų nuoseklumas.

Anssi Peräkylä (2008) PA apibūdina kaip metodą, kuriuo tiriamas socialinės žmonių sąveikos procesas ir jo struktūra. Anksčiau pateiktame apibrėžime minima tik verbalinės raiškos svarba, o Peräkylä papildo šį faktą – iš tiesų daugiausia dėmesio yra skiriama kalbai, bet domimasi ir neverbaliniais sąveikos elementais. Atkreipiamas dėmesys, kad PA gali tirti ir kasdienes pokalbius, vykstančius tarp pažįstamų asmenų ar tarp šeimos narių, ir institucinius susitikimus, kuriuose pašnekovai atlieka savo institucines užduotis komunikuodami vienas su kitu. Teigiama, kad PA padeda išsiaiškinti pamatinius žmogaus socialumo aspektus, kurie pastebimi kalboje, ir tirti būdus, kuriais veikiama per kalbą.

Iano Hutchby'o ir Robino Wooffitto teigimu, PA – įrašytos, natūraliai atsiradusios kalbinės sąveikos mokslas (2005: 14). Jos taikymo naudingumas grindžiamas tuo, kad atskleidžia, kaip pokalbio dalyviai supranta ir reaguoja į tai, kas pasakyta, kaip atsako vienas kitam. Pabrėžiama, kad PA yra ne tik kalbos, bet būtent kalbinės sąveikos mokslas. Išskiriami 4 metodologinio PA pagrindo aspektai:

- 1) Kalbinė sąveika yra sistemingai organizuota ir tvarkinga.
- 2) Kalbinės sąveikos produkcija yra metodiška.
- 3) Kalbinės sąveikos analizė turi remtis natūraliai atsiradusia kalbine medžiaga.
- 4) Analizė neturi nuo pat pradžių būti suvaržyta ankstesnių teorinių prielaidų (2005: 39).

Hutchby's ir Wooffittas sutelkia dėmesį ir į tai, kad PA centre yra susidomėjimas žodžio perėmimu kalbinėje sąveikoje: kaip jis organizuojamas, kaip pokalbio dalyviai tai atlieka.

LTŽ PA apibūdinama kaip „natūralaus pokalbio lingvistinis tyrimas, kurio tikslas – stebėti ir nustatyti pokalbio dalyvių kalbinį elgesį ir jų kalbos ypatumus“ (2012: 156). Šiame apibrėžime,

minima, kad PA domisi tuo, kaip „pokalbio metu kalbėtojai nusprendžia, kiek laiko ir kada kieno eilė kalbėti, kaip sąveikauja dviejų ar daugiau kalbėtojų pasakymai (pokalbio maksimos), kokia yra pokalbio struktūra (pradžia, pabaiga, eiga, perėjimas nuo vienos temos prie kitos), kokios yra pokalbio funkcijos (pavyzdžiui, ar siekiama nustatyti pokalbio dalyvių vaidmenis, pareikšti pagarbą, išsakyti jausmus ir pan.)“ (ten pat).

Apibendrinus PA galima apibūdinti kaip žmonių bendravimo analizę, kurios medžiaga – garso ir vaizdo įrašai, surinkti natūraliomis sąlygomis įvykusių sąveikų metu. Taip pat svarbu paminėti, kad PA neatsiejama nuo pokalbio strategijų, kurios aptariamos kitame skyriuje.

1.7. Pokalbio strategijos

Aptardami pokalbio strategijas, mokslininkai jas apibūdina kaip tam tikras taisykles, kurios padeda pašnekovams plėtoti pokalbį. Deborah Tannen teigimu, įvairūs veiklos principai, kuriais remiantis tam tikros verbalinės ir neverbalinės priemonės yra sąmoningai pasirenkamos tam tikram tikslui pasiekti, yra suprantami kaip pokalbio strategijos (2005: 41). Taigi galima teigti, kad pokalbio strategijos yra įvairūs būdai, priemonės ir taisyklės, kuriais remiantis pokalbiai yra kuriami. Pastebėtina, kad pokalbio strategijos įsisavinamos dar vaikystėje⁵.

Kadangi šiame magistro darbe tiriami akademinio pobūdžio pokalbiai, kuriuose dalyvauja ir moterys, tikslinga trumpai aptarti, kas būdinga skirtingų lyčių šnekai. Reda Galinskaitė sudarė vyrų ir moterų dažniausiai taikomų pokalbio plėtojimo strategijų sąvadą, kuriame išvardija pokalbio strategijas ir trumpai apibūdina, kuo išsiskiria jų taikymas (2011: 2). Teigiama, kad vyrai klausinėja rečiau nei moterys, o ypač vengiama klausinėti tais atvejais, kai kyla grėsmė asmeniniam statusui. Priešingai, moterys linkusios klausinėti gana daug, nes „toku būdu galima paskatinti pašnekovą tęsti pokalbį ir išreikšti bendradarbiavimą“. Galinskaitė teigia, kad vyrai trumpus reakcijos pasakymus dažniausiai vartoja pritarimui reikšti, o moterys juos dažniau vartoja taikydamos dėmesingo klausymosi strategiją. Taip pat pateikiami duomenys, kad vyrai dažniau nei moterys pertraukia pašnekovą ir nevengia prieštarauti (tai daro atvirai, tiesiogiai), o moterys vengia ir pertraukti pokalbį, ir prieštarauti (jei prieštarauja, tai netiesiogiai). Juokavimo strategijos taikymas taip pat skiriasi – vyrai daugiau juokauja viešojo gyvenimo srityse, o moterys – privačioje erdvėje.

⁵ Tai įrodo Ingridos Balčiūnienės atliktas pokalbio struktūros tyrimas kalbos įsisavinimo požiūriu (*Pokalbio struktūros analizė kalbos įsisavinimo požiūriu*, 2009) ir Ingos Daraškienės magistro darbas apie vaikų taikomas pokalbio strategijas (*Pokalbio strategijos vaikų kalboje*, 2015).

Pokalbio strategijos gali būti skirstomos ne tik pagal komunikacijos dalyvius, jos įprastai skirstomos į tris dideles grupes: pokalbio pradžios, plėtojimo ir pabaigos strategijas. Šiame magistro darbe daugiausia dėmesio bus skiriama pokalbio plėtojimo strategijoms.

1.7.1. Pokalbio pradžios ir pabaigos strategijos

Trumpai aptariant pokalbio pradžios strategijas reikia paminėti, kad pokalbis labai dažnai gali būti pradedamas ir neverbaliniais būdais, kurie remiasi vizualiniais komunikacijos aspektais. Pavyzdžiui, pokalbis gali būti pradedamas neverbaliniu pakvietimu – skambučiu, pabeldimu į duris. Deja, dažnai nepavyksta aptarti neverbalinės informacijos, nes didžioji dalis PA medžiagos yra garso įrašai. Taip pat reikia paminėti, kad prie pokalbio pradžios strategijų priskiriami ir pasišnekučiavimai (angl. *small talk*).

Anthony's J. Liddicoatas (2007: 213-215) išskiria tris būdus, kuriais gali būti pradedamas pokalbis:

1. Verbalinis pakvietimas – šūktelejimas.
2. Pasisveikinimas.
3. Klausimais ir atsakymais. Pavyzdžiui, pokalbiuose telefonu pirmiausia galima pasiteirauti „Ar su Jonu kalbu?“, o pašnekovas gali atsakyti „Taip. Kas teiraujasi?“.

Pokalbio pradžios strategijai būdinga prisistatyti (pavyzdžiui, *Sveiki, esu Algis*) arba nustatyti kito tapatybę. Pavyzdžiui, pokalbis telefonu:

((skambina))

- Klausau.

- Jonai!

Apibūdinant pokalbio pabaigos strategijas, svarbu sutelkti dėmesį, kad besikalbantieji iš pokalbio turi pasitraukti taip, kad tai nepakenktų jų santykiams, ir tik tada, kai yra įsitikinta, kad jau visi pakalbėjo apie viską, apie ką turėjo pakalbėti (Liddicoat 2007: 255). Šiai strategijai būdingi prieš užbaigiamieji pasakymai – apsikeitimas trumpais pasakymais: *ok, gerai, taip, jo ir pan.* Pokalbį galima užbaigti atsisveikinimu, kuris tiesiogiai praneša, kad pokalbis baigiasi, arba jį galima tiesiog nutraukti (pavyzdžiui, *Žiūrėk, Jonai, jau turiu eiti, Petras jau tikriausiai namie...*). Taip pat būdingas susitarimas: *Tai pranešk, kas ten nutiko, kai jau sužinosi*, suvestinė (kai buvo kalbama vis apie tą patį): *Taigi apie tai aš tau kalbėjau visą laiką*. Pokalbį galima užbaigti ir padėkojimu: *Ačiū, kad paskambinai*.

1.7.2. Pokalbio plėtojimo strategijos

Kaip jau buvo minėta, šiame magistro darbe dėmesys bus skiriamas pokalbio plėtojimo strategijoms, taikomoms fizikų seminaruose. Toliau pokalbio plėtojimo strategijos aptariamos išsamiau.

1.7.2.1. Žodžio perėmimo strategija

Kaip jau buvo minėta, žodžio perėmimas (angl. *turn-taking*) yra laikomas pagrindiniu pokalbio dėsniu. Inga Daraškienė tirdama pokalbio strategijas vaikų kalboje, įrodo, kad taisyklių, kaip tinkamai keistis kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis ir perimti žodį, išmokstama jau vaikystėje interakcijos su tėvais metu (2015: 15). Šią pokalbio plėtojimo strategiją galima pavadinti cikliniu procesu – pokalbis prasideda kalbant vienam asmeniui ir yra tęsiamas kai šis perduoda galimybę plėtoti pokalbį kitam asmeniui.

Išskiriamos trys pagrindinės pokalbio dalys: 1. Įvyksta žodžio perėmimas; 2. Kurį laiką kalba vienas iš pokalbio dalyvių; 3. Žodis perimamas kai atsiranda pauzė arba sutapus kalbėjimui (Hutchby 2005: 47). Paminėtina, kad sutampantis kalbėjimas (angl. *overlap speech*) atsiranda tuomet, kai antrasis pašnekovas pradeda šnekėti anksčiau nei pirmasis baigė. Atlikti tyrimai atskleidė, kad kai pokalbyje dalyvauja daugiau nei du asmenys arba jeigu pašnekovai yra vienas kitam labai artimi ir juos sieja ilgalaikiai santykiai, tai padidėja galimybė, kad bus daugiau galimybių perimti žodį (daugiau pauzių ir gerokai daugiau sutampančio kalbėjimo atvejų). Bet tai neturėtų būti laikoma pokalbio silpnumu ar nepilnavertiškumu (Hutchby 2005: 48). Jeigu tokiais atvejais pokalbio dalyviai be didelių nesklandumų vis tiek gali sėkmingai sekti ir plėtoti pokalbį, tai kaip tik pabrėžia pokalbio turtingumą ir pašnekovų tarpusavio ryšio tvirtumą.

Taip pat yra nustatytos žodžio perėmimo taisyklės:

- 1) Kalbėtojas nurodo į pašnekovą, kad šis turėtų būti kitas kalbėtojas. Kai pašnekovas yra įpareigotas perimti žodį, niekas kitas negali to padaryti.
- 2) Jeigu kalbėtojas nenurodo, kas turėtų perimti žodį, tai gali padaryti bet kuris iš pokalbio dalyvių.
- 3) Jeigu nei vienas iš pašnekovų neperima žodžio, tai prieš tai kalbėjęs asmuo gali tęsti savo kalbėjimą (Hutchby 2005: 49).

Kalbant apie žodžio perėmimo taisykles, verta paminėti ir žodžio perėmimui tinkamas vietas (angl. *transition relevance places*). Tai tokios pokalbio vietos, kuriose apsikeitimas kalbėtojo

vaidmeniu gali būti tinkamas. Tiksliau sakant, tai ne tos vietos, kuriose kalbėtojo vaidmenį turi perimti kitas asmuo, o tos, kuriose vaidmuo gali būti perimamas (Liddicoat 2007: 61).

Paminėtina, kad idealus pokalbio variantas yra toks, kurio metu pašnekovai kalba po vieną, darydami trumpas pauzes, ir kurio metu įvyksta maži kalbėjimo sutapimais tarp pasikeitimo žodžiu (Hutchby 2005: 52). Toks pokalbio variantas laikomas idealiu, nes rodo pokalbio dalyvių gebėjimą tinkamai valdyti pokalbį ir, atsižvelgiant į situaciją, rasti tinkamą laiką pasisakyti. Kitu atveju, jeigu pašnekovas laukia momento, kada kalbantysis tikrai nustos kalbėti, tai atsiranda galimybė, kad šis iš viso praras galimybę perimti žodį. Delsiant gali atsitikti taip, kad prieš tai kalbėjęs asmuo tęs savo kalbą, pradės kitą pasakojimo dalį ar pakeis temą. Taip pat galimas variantas, kad žodį perims dar kitas pokalbio dalyvis. Galima teigti, kad per ilgos pauzės klaidina pašnekovą. Kai kalbantysis nustoja kalbėti ir daro gana ilgą pauzę, žodis natūraliai gali būti bandomas perimti, bet jeigu prieš tai kalbėjęs asmuo lyg niekur nieko tęsia savo kalbėjimą, tai gali būti laikoma žodžio perėmimo taisyklių pažeidimu.

Galima teigti, kad žodžio perėmimo strategija parodo, kad kalbantieji ir pokalbio temos nuolat keičiasi. Sukuriamas nuolat pasikartojantis modelis, kuris leidžia sėkmingai plėtoti pokalbį. Svarbu paminėti, kad žodžio perėmimo kompetencijos išmanymas padeda išvengti nesklaidumų ir nesusipratimų tarp pokalbio dalyvių.

1.7.2.2. Klausinėjimo strategija

Prieš aptariant klausinėjimo strategijos ypatybes, kurios atsiskleidžia pokalbio metu, pirmiausia verta trumpai aptarti klausimus, kaip neatsiejamą kalbos dalį. Vitas Labutis, pagal funkciją klausiamuosius sakinius skirsto į tris tipus: a) tikrinamuosius; b) specialiuosius (konkrečiuosius); c) retorinius. Mokslininko teigimu, tikrinamojo klausimo sakiniiais pašnekovas yra skatinamas patvirtinti arba paneigti tai, kas pranešama, dėl ko pats adresantas nėra tikras (į tokius klausimus atsakoma tik vienu žodžiu – *taip* arba *ne*), o specialiaisiais – kalbėtojas nori sužinoti konkrečią informaciją (šie sakiniai pradedami klausiamaisiais įvardžiais irrieveiksmiais, kitaip sakant, *k* tipo žodžiais: *kas*, *kuris*, *kelintas*, *koks*, *kada* ir t.t.), taigi galimi atsakymai yra įvairesni nei tikrinamųjų klausimų atveju) (Labutis, 1998, 113-115). Retoriniai klausimai nereikalauja atsakymo, bet yra labai paveikūs. Jie dažniausiai girdimi net ne kaip klausimai, o kaip reikalavimai, tvirtinimai (Koshik 2005: 2). Verta paminėti, kad Labutis savo darbais orientuojasi į kalbos sistemą ir idealiuosius sakinius, o tokie mokslininkai kaip Irene Koshik (2007) teigia, kad pokalbio analizės tyrimų atžvilgiu turi būti išryškintas skirtumas tarp klausimų, kaip kalbinės

formos, ir klausinėjimo, kaip įvairių socialinių veiksmų, kurie yra įgyvendinami per klausimo formą.

Koshik (2007) teigimu, klausimai, kaip formaliosios kalbinės sistemos dalis, inicijuoja veiksmus ir nustato atitinkamus atsakymus, kurie visais atvejais yra tinkami ir nuspėjami. Kitaip sakant, gramatinė klausimo forma sukuria apribojimus atsakymams. Pavyzdžiui, nustatoma, kad tikrinamieji klausimai reikalauja tik *taip* ir *ne* atsakymų, o pasirinkimo klausimai nulemia, kad reikia rinktis vieną atsakymą iš pateiktų. Nepaisant to, pokalbio dalyviai gali pasirinkti tokius atsakymus į klausimus, kurie nepatvirtina gramatinės klausimo formos. Pavyzdžiui, į tikrinamąjį klausimą galima atsakyti žodžiu *nežinau*.

Klausimai ir atsakymai yra vienas iš lengviausiai pastebimų ir daugiausiai paplitusių būdų, kuriais interakcijos dalyviai pasiekia savo komunikacinius tikslus (Bolden 2009: 122). Klausimai nėra skirti vien naujai informacijai gauti. Jie yra vartojami tam, kad kalbantis asmuo pasitaisytu, pavyzdžiui, pašnekovas gali užduoti vieno žodžio klausimą *Ką?* ir taip pareikalauti patikslinimo, pasitaisymo. Klausimai taip pat atlieka tokius socialinius veiksmus, kaip kvietimai (*Nori ateiti pas mane ir papietauti?*), pasiūlymai (*Nori puodelio kavos?*), nusiskundimai (*Kodėl mes ten turime eiti?*) ir prašymai (*Galiu pasiskolinti tavo knyga?*) (Koshik 2007).

Robin Lakoff teigia, kad tikrinamieji klausimai su klausiamosiomis dalelytėmis sakinio pabaigoje (angl. *tag-question*) tokių situacijų atveju, kai norima adresato ko nors paprašyti ar pasiūlyti ką nors atlikti, gali atlikti mandagumo raiškos funkciją. Teigiama, kad tokie klausimai yra mandagūs, nes jais nereikalaujama pritarimo ar besąlygiško pasitikėjimo kalbančiojo asmens išsakyta nuomone. Lakoff nuomone, klausimu išreikštas pasiūlymas gali būti laikomas mandagiu įsakymu, kuris daugiau primena pasiūlymą ką nors padaryti dėl kalbėtojo, bet nereikalauja visiško paklusimo (1973: 56).

Janet Holmes (1990) taip pat teigia, kad klausinėjimas ne visada atlieka įprastą informacijos gavimo funkciją. Pirmiausia teigiama, kad tikrinamaisiais klausimais su klausiamosiomis dalelytėmis sakinio pabaigoje kalbėtojas gali atskleisti abejojimą ir taip iš pašnekovo reikalauti patvirtinimo. Taigi pirmasis Holmes teiginys prieštarauja Lakoff nuomonei, bet kitos klausinėjimo funkcijos taip pat apibūdinamos kaip susijusios su mandagumo raiška, šiuo atveju – su pozityviuoju ir negatyviuoju mandagumu⁶. Holmes nuomone, tokie klausimai pokalbyje gali būti vartojami kaip

⁶ Vietoje negatyviojo ir pozityviojo mandagumo terminų Giedrė Čepaitienė (2007) ir Eglė Gudavičienė (2007) siūlo distancinio ir kontaktinio mandagumo sąvokas. Taip stengiamasi išvengti neigiamos žodžio *negatyvusis* konotacijos (Hilbig 2008: 3).

pozityviojo mandagumo⁷ priemonė, suteikianti pašnekovui galimybę įsiterpti į pokalbį. Taip pat tokie klausiamieji sakiniai gali būti vartojami kaip negatyviojo mandagumo⁸ priemonė, skirta sušvelninti kritiką ar nurodymus. Paminėtina, kad tokiais klausimais galima paskatinti pašnekovą perimti žodį, priversti kalbėti ne savo noru (Holmes 1990: 196).

Analizuojant tiriamąją medžiagą pastebėta, kad fizikų seminarų pokalbiuose klausinėjimo strategiją taiko ir dėstytojas, ir studentai. Didžioji dalis pokalbių vyksta tarp vyrų, o pokalbių, kuriuose dalyvavo ir moterys, buvo mažai. Vis dėlto verta trumpai aptarti, klausinėjimo strategiją lyčių aspektu. Kalbant apie moteris, teigiama, jog jos linkusios klausinėti dažnai ir tokiu būdu nori paskatinti pašnekovą tęsti pokalbį, palaikyti solidarumą (Galinskaitė 2011: 2). Kalbant apie vyrų pokalbius, teigiama, kad jie klausinėti linkę mažiau. Verta atkreipti dėmesį į Deboros Tannen duomenis, kurie atskleidžia, jog vyrai vengia klausinėti tada, kai kyla grėsmė jų statusui. Pasak Tannen, vyrams klausinėjimas sukelia nepatogumo ir nevisavertiškumo jausmą. Taip atsitinka tais atvejais, kai nepavyksta savarankiškai išspręsti problemos ir tenka prašyti kitų pagalbos, klausti, teirautis informacijos. Tokiose situacijose žmogus, kuris suteikia informaciją, tarsi įgyja aukštesnį statusą. Jis įgauna pranašumą ir pripažinimą, tampa žinovas, tam tikros srities specialistas. O žmogui, kuris užduoda klausimus ir taip atskleidžia savo žinių trūkumą, tenka užimti žemesnę padėtį (Tannen, 1990, 63). Apibendrinant Tannen duomenis galima teigti, kad klausinėjimas tam tikrais atvejais vyrams gali asocijuotis su žemu statusu, todėl vengiama užduoti tokius klausimus, kuriais parodomas nežinojimas, ir kurie verstų pašnekovo atžvilgiu pasijausti nepatogiai. Grįžtant prie tiriamosios medžiagos verta paminėti, kad akademinio fizikų diskurso pokalbiuose vyrai klausinėja daug ir dažnai, nebijo pasirodyti, kad dar nėra fizikos srities specialistai. Galima teigti, kad taip yra dėl specifinių akademinio pokalbio ypatybių – jų metu siekiama kuo daugiau suprasti, išsiaiškinti ir tapti specialistu, kaip ir asmuo, kuris atsako į užduodamus klausimus.

Klausinėjimo strategija pokalbiuose gali būti taikoma dėl daugelio priežasčių. Gali būti siekiama sužinoti informaciją, parodyti susidomėjimą. Taip pat klausinėjimu galima demonstruoti ir savo galią, abejones. Svarbu, kad klausinėjimas dažnai susijęs su mandagumo raiška ir tokiais veiksmais, kaip pakvietimai, pasiūlymai, nusiskundimai, prašymai. Atliekant tyrimą bus

⁷ Pozityviuoju mandagumu pabrėžiamas artimas, draugiškas ryšys (Hilbig 2008: 3). Ši mandagumo strategija susijusi su noru būti suprastam, priimtam, vertinamam ir mėgstamam aplinkinių (Hilbig 2009: 23), interakcijoje rodo norą suartėti (ten pat, 27).

⁸ Negatyvusis mandagumas pasižymi poreikiu atsiriboti ir būti nepriklausomam (teisė į asmeninę erdvę ir laiką) (Hilbig 2009: 23). Šios strategijos taikymo atveju yra įprasta reikšti pagarbą pašnekovui, parodyti, kad jis yra aukštesnės padėties. Ji taikoma tais atvejais, kai reikia įvaizdžiui grėsmingą aktą (atsiprašymą, raginimą, prieštaravimą, įspėjimą, priekaištavimą) pateikti neutraliai (ten pat, 28).

atsižvelgiama, koks mandagumas būdingas fizikų seminarų pokalbiams ir kokias funkcijas atlieka klausinėjimo strategija.

1.7.2.3. Pritarimo strategija

Pritarimas parodo palaikymą, sutikimą su tuo, kas buvo pasakyta. Pritarimai dažniausiai išreiškiami minimaliais pasakymais (angl. *minimal response*): *jo, aha, taip, mhm, supratau, teisingai, tikrai?, juokauji? ir pan.* (Zimmerman, West 1975: 108; Eckert, McComell-Ginet 2003: 111; Coates 2004: 87). Paminėtina, kad pritarimai išreiškiami ne tik vartojant trumpus žodžius arba garsažodžius, bet ir pakartojant pašnekovo pasakymą (Pilkington 1998: 261), taip pat – duodant pavyzdžių, papasakojant ką nors ar pakomentuojant. Atlikti tyrimai atskleidė, kad pritarimai dažniausiai yra staigūs ir nedviprasmiški (Pomerantz 1984: 65).

Pritarimai pašnekovui parodo, kad pokalbis yra sekamas, kad viskas suprantama, jais reiškiamas skatinimas tęsti pokalbį. Pastebėta, kad dažniausiai pritarimą reiškiantys pasakymai įterpiami tada, kai kalbėtojas daro pauzę ar atsikvepia. Taip pat svarbu, kad kartais jie sutampa (angl. *overlap*) su kalbančiojo pasakymu (Zimmerman, West 1975: 108), tačiau tai nėra laikoma pašnekovo pertraukimu.

Verta paminėti, kad dažnai pritarimai (ypač tie, kurie išreiškiami minimaliais pasakymais) vadinami grįžtamoju ryšiu (angl. *feedback*), kurio raiška sutampa su dėmesingo klausymosi strategijos raiška (apie tai plačiau kalbama dėmesingo klausymosi skyriuje). Pasak Eckert ir McComell-Ginet (2003:111), kalbėtojas visada iš savo pašnekovo laukia pritarimo, kaip grįžtamojo ryšio, nes nori įsitikinti, kad tai, ką jis sako, pašnekovui yra aktualu ir suprantama.

Išskiriami kai kurie socialinio konteksto motyvai, kurie yra susiję su pritarimo strategijos taikymu. Pritarimas yra laikomas patogia reakcija, galimybe išreikšti palaikymą, sustiprinti tarpusavio ryšį. Pritariama gali būti siekiant parodyti, kad norima bendrauti, kad tarp pašnekovų yra kažkas bendro, panašiai mąstoma. Tai priešinga strategija prieštaravimui, kuris dažnai laikomas sudėtinga, nepatogia ir nemalonia reakcija, kuria rizikuojama įžeisti ar įskaudinti pašnekovą (Pomerantz 1984: 77).

Pritarimo strategija, kaip ir kitos pokalbio strategijos, tiriama ir genderlekto⁹ aspektu. Tokiais tyrimais siekiama nustatyti, kurios lyties atstovai linkę dažniau pritari savo pašnekovas ir kokių tikslu tai daroma. Redos Galinskaitės atliktas vaikinių ir merginų pokalbių tyrimas atskleidė, kad pritarimo strategija gali atlikti šias funkcijas: a) palaikyti, pateisinti kalbėtoją, b) apginti ir užtarti

⁹ „Tai lyčių dialektas, skirtingas vyrų ir moterų kalbėjimo būdas arba pokalbio stilius“ (Galinskaitė 2011: 18).

kalbėtoją arba padėti pašnekovui apsiginti pačiam, c) pasišaipyti iš pokalbyje nedalyvaujančio asmens, d) paremti kalbėtojo mintį (2011: 16). Tačiau galima numanyti, kad akademių pokalbių atveju pritarimo strategijos funkcijos skirsis dėl temų ribotumo ir asimetriškų socialinių santykių.

Apibendrinant galima teigti, kad pokalbyje taikant pritarimo strategiją siekiama parodyti susidomėjimą, išreikšti palaikymą, pritarimą ir tokiu būdu paskatinti pašnekovą tęsti pradėtą temą. Svarbu, kad pritarimo strategija yra vienas iš būdų palaikyti draugiškus ryšius ir atskleisti pozityvų požiūrį pašnekovo ir pokalbio temos atžvilgiu.

1.7.2.4. Prieštaravimo strategija

Taikant prieštaravimo strategiją parodoma, kad apie kalbamus dalykus nusimanoma šiek tiek daugiau už pašnekovą. Taip pademonstruojama galia, pranašumas pašnekovo atžvilgiu. Tačiau prieštaravimas gali išreikšti ir solidarumą, pavyzdžiui, palaikant draugiškus ir artimus santykius, prieštarauti nebijoma, nes žinoma, kad pašnekovas to nepriims kaip neigiamos reakcijos.

Jane Pilkington teigimu (1998: 264), gali būti skiriami keturi prieštaravimo raiškos būdai. Visų pirma, gali būti užduodamas klausimas, kuris prieštarauja pašnekovo pasakymui. Taip pat galima iš karto paneigti pašnekovo propoziciją. Dar galima pateikti teiginį, kuris prieštarauja pašnekovo pozicijai. Ir, galiausiai, prieštarauti galima kritikuojant pašnekovą ar jo pasakymus.

Lyginant su pritarimais, prieštaravimas yra sudėtingesnė pokalbio palaikymo strategija. Tai atspindi didesnis kiekis strategijų, kurios taikomos prieštaravimui įvykdyti. (Johnson 2006: 53). Verta paminėti, kad prieštaravimai, atvirkščiai nei pritarimai, kurie dažniausiai yra neatidėliojami, vienareikšmiški, sudaryti tik iš pritarimui būdingų elementų, yra linkę būti atidedami ilgomis pauzėmis ir gali būti pradedami pritarimams būdingais elementais, pavyzdžiui, „*Taip, bet...*“, jiems būdingas sąšvelnių vartojimas.

Fiona Johnson (2006), norėdama nustatyti, kaip prieštaravimai gali būti sušvelninami, rėmėsi kitų tyrėjų darbais. Buvo įvardinti įvairūs sušvelninimo būdai, susiję su tokiais nemaloniais veiksmais, kaip prašymas, atsiprašymas, skundimasis. Johnson manymu, tai gali būti naudingai pritaikyta prieštaraujant:

- 1) Prieveiksminiai elementai, kuriais kalbantysis asmuo vengia atskleisti ilokucinę pasakymo esmę. Pavyzdžiui, *maždaug, iš dalies, truputį*.
- 2) Sakinio pažymimasis žodis, kuris modeliuoja sakinio poveikį. Pavyzdžiui, *kaip (čia) pasakius, dar neaišku, pažiūrėsim, daugmaž, galbūt, tikriausiai*.

- 3) Abejojimo raiška: sąmoningas, apgalvotas nestandartinių kalbos elementų vartojimas tam, kad būtų atskleistas abejojimas. Pavyzdžiui, *ehm*, mikčiojimas, kartojimas.
- 4) Kalbinės priemonės, kurios yra nukreiptos į pašnekovą, siekiant parodyti lygiavertiškumą. Pavyzdžiui, *žinai, matai, taip?, ar ne?* (Johnson 2006: 53-54).

1.7.2.5. Dėmesingo klausymosi strategija

Dėmesingu klausymusi dažniausiai laikomas trumpų reakcijos pasakymų vartojimas pokalbio metu, kuris skatina tęsti pasakojimą. Manoma, kad trumpais reakcijos pasakymais parodomas dėmesys arba išreiškiamas pritarimas pašnekovui (Eckert, McComell-Ginet, 2003: 111). Reikia paminėti, kad trumpi reakcijos pasakymai pasirodo nebūtinai tuomet, kai pašnekovas daro pauzę ar baigia kalbėti.

Įprasta, kad pokalbio metu klausytojas ne tik klausosi savo pašnekovo. Kai du žmonės šnekasi, tai jie savaime keičiasi kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis. Tiksliau galima pasakyti, kad abu pokalbio dalyviai yra ir kalbėtojai, ir klausytojai. Bet kuriuo pokalbio metu klausytojas, perduodamas verbalinius ir neverbalinius signalus, gali tapti kalbančiuoju. Dažnai įvairūs minimalūs pasakymai yra įterpiami pašnekovui kalbant ir sutampa su jo žodžiais, tačiau nėra laikomi pertraukimu. Taip pat reiktų pridurti, kad dėmesingas klausymasis išreiškiamas ne tik vartojant trumpus reakcijos pasakymus, bet ir pakartojant pašnekovo pasakymą (Pilkington 1998: 261), užbaigiant pasakymus, prašant patikslinti ir pasitelkiant neverbalinius ženklus, tokius kaip linksėjimas sutinkant su pašnekovu arba galvos purtymas nesutinkant, stebintis (Fujimoto 2007:39).

Donna T. Fujimoto teigimu (2007: 38), Charlesas C. Friesas (1952) buvo pirmasis, kuris atkreipė dėmesį į pavienius pasakymus anglų pokalbiuose. Tai tokie pasakymai, kaip „*taip*“, „*aha*“, „*jo*“, „*suprantu*“, „*o*“ (sutampa su daugeliu pritarimo strategijai būdingų pasakymų, kurie buvo aprašyti pritarimo strategijos skyriuje). Pažymėtina, kad jie yra vartojami parodyti, jog yra klausomasi, palaikomas dėmesys. Vėliau šie pasakymai apibrėžti grįžtamojo ryšio terminu (angl. *backchannel*). Grįžtamojo ryšio reiškinys leidžia klausytojui įsiterpti su minimaliais pasakymais ir neperimti kalbėtojo vaidmens. (Fujimoto 2007: 38-39). Grįžtamojo atsako elementai gali būti ir kalbinės, ir neverbalinės reakcijos. Tokie atsakymai pasižymi specialiomis funkcijomis, kuriomis klausytojas gali informuoti kalbantį asmenį, kad jo žinutė buvo priimta, suprasta ir jai pritarta. Grįžtamasis ryšys taip pat suteikia informacijos apie tai, ar pasakymas padarė kokį nors poveikį klausytojui (ten pat, 39).

Verta paminėti, kad kai kurias dėmesingos klausymosi strategijos funkcijas sunku tiksliai nustatyti. Pavyzdžiui, sunku pasakyti, ar faktas yra pripažįstamas, ar pašnekovas tiesiog rodo susidomėjimą, taip pat sunku nuspręsti, ar pašnekovas tik rodo, kad viską supranta, ar ir sutinka su viskuo, kas sakoma (ten pat, 41). Galima daryti išvadą, kad dėmesingo klausymosi strategijos taikymo atvejų interpretacija ypač priklauso nuo pokalbio konteksto.

1.7.2.6. Pertraukimo strategija

Pokalbio pertraukimas yra laikomas kalbėjimu kai dar pašnekovas nebaigė savo minties. Tokie mokslininkai, kaip Coates, Zimmerman ir West, laikosi pozicijos, kad pertraukinėjimas yra tam tikras taisyklių pažeidimas (Coates 2004, 113; Zimmerman ir West 1975: 123). Kitaip sakant, kalbėtojo teisės pabaigti savo kalbėjimo eilę pažeidimas. Galima teigti, kad pertraukimu uždraudžiama kalbėti ir tai sugriauna pokalbio simetriją: kalbėtoją pertraukiantis asmuo atima galimybę šiam baigti savo mintį, pasakymą ir tuo pačiu metu perima žodį (Coates, 2004, 113-114).

Pertraukimai yra laikomi viena akivaizdžiausių strategijų, kuria galima pasiekti dominavimą pokalbyje (Coates 2004: 111). Tokiai teorijai pritaria ir mokslininkė Tannen (1994). Jos teigimu, kad įvyktų pertraukimas, vieno pokalbio dalyvio nepakanka – pertraukimas įvyksta tuo atveju, kai vienas iš pokalbio dalyvių pradeda kalbėti kitam nebaigus ir kai dabartinis kalbėtojas nustoja šnekėti (Tannen 1994, cituota iš Eckert, McComell-Ginet 2003: 112). Taip galima parodyti konkurenciją, norą valdyti pokalbį ir būtent tokiu atveju pertraukimas gali būti suprantamas kaip kalbos taisyklių pažeidimas.

Pastebėtina, kad savo pašnekovą pertraukti yra linkę aukštesnę socialinę padėtį užimantys asmenys arba tokie, kurie pokalbio metu jaučiasi viršesni už savo pašnekovą. Kaip jau buvo minėta, didžiąją dalį šio magistrinio darbo analizuojamos medžiagos sudaro pokalbiai tarp vyrų. Pašnekovai šiuo atveju užima ir skirtingus socialinius vaidmenis – dėstytojui priskiriama institucinė galia, taigi ir aukštesnis socialinis statusas studentų atžvilgiu. Verta paminėti Zimmerman ir West (1975) tyrimo duomenis, kurie atskleidė, kad vyrų pokalbiuose pertraukimo strategija taikoma dėl dažnai jaučiamo noro konkuruoti, pasirodyti kiek galima geriau.

Galima numanyti, kad pertraukimo strategija gali būti taikoma ne tik parodyti savo galią, bet ir norint pasitikslinti arba patikslinti (užduodant klausimus arba pakartojant pašnekovo pasakymą), parodyti, kad pašnekovo pasakojimas yra įdomus, sukelia daug minčių ir taip išreikšti solidarumą jo atžvilgiu.

Šiame darbe siekiama iširti, ar pertraukimo strategiją pašnekovai linkę taikyti akademinio pobūdžio pokalbiuose. Jei taip, tai kokias funkcijas ši strategija atlieka, ar ja siekiama parodyti savo galią ir pranašumą kitų atžvilgiu, ar pertraukinėjimai atsiranda dėl pokalbio gyvumo, noro parodyti, kad dalykai, apie kuriuos kalbama, yra įdomūs ir aktualūs.

1.7.2.7. Taisymo(si) strategija

Lietuvių pokalbio analizės tyrimuose mažai dėmesio skiriama taisymo(si) strategijos taikymui pokalbiuose. Į šią strategiją atkreipiamas dėmesys Ingridos Balčiūnienės daktaro disertacijoje (2009), tačiau šiek tiek nuo pokalbio analizės srities nutolusiu tikslu. Minėtame darbe analizuojama pokalbio struktūra kalbos įsisavinimo požiūriu ir pastebima, kad „*taisymas apibrėžiamas kaip pašnekovo ankstesnio pasakymo pakartojimas pataisant netinkamus, netaisyklingus (arba pašalinant nereikalingus) turinio ar formos elementus*“ (Balčiūnienė 2009: 103). Šio tyrimo metu taisymai buvo užfiksuoti tik aukštesnio statuso (tėvų) kalboje ir buvo retesni už kitus pasakymus. Vis dėlto verta atkreipti dėmesį, kad taisymo(si) strategija yra išskiriama kaip svarbi pokalbio analizės dalis (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Hutchby 2005; Liddicoat 2007), nes prisideda sklandaus pokalbio kūrimo. Šio darbo autorė mano, kad ši strategija aktuali fizikų seminarų pokalbių atveju, nes akademinis kontekstas reikalauja išskirtinio kalbos ir faktų tikslumo.

Taisymo(si) (angl. *repair*¹⁰) terminas nurodo į procesą, kurio metu kalbėtojas turi galimybę susidoroti su problemomis, iškilusiomis pokalbio metu. Ši pokalbyje taikoma strategija yra daugiau apimantis reiškinytis nei įprastas kalbos klaidų taisymas, pavyzdžiui, pakeičiant neteisingą formą teisingu variantu, nors tai irgi yra taisymo(si) strategijos dalis (Liddicoat 2007: 171).

Pateikiamas pokalbio metu atliekamų taisymų modelis, kuris nubrėžia ribas tarp to, kas inicijuoja taisymus ir kas juos atlieka. Taisymas(is) gali būti inicijuojamas arba paties kalbėtojo (angl. *self-initiated repair*), arba pašnekovo (angl. *other-initiated repair*). Taisymą gali atlikti ir kalbėtojas (angl. *self-repair*), ir klausytojas, kuris pastebi taisytiną elementą (angl. *other-repair*). Pagal tai yra skiriamos keturios taisymo(si) rūšys:

¹⁰ Norint pabrėžti taisymo(si) strategijos aktualumą, pokalbio analize užsiimantys mokslininkai pirmenybę teikia terminui *repair*, o ne *correction*. Taip yra dėl to, kad *correction* vartojimas asocijuojasi su tuo, jog žmonėms prireikia taisymo(si) strategijos tik tais atvejais, kai iškyla aiški problema ir grėsmė pokalbiui, kurią privaloma taisyti arba pašalinti. Tačiau tai būtų klaidingas požiūris, nes pasitaiko taisymo(si) strategijos taikymo atvejų net tada, kai pokalbyje nekyla jokių problemų. Pavyzdžiui, dėl didesnio tikslumo gali būti įvykdomas žodžio pataisymais, nors jis nėra neteisingai pavartotas ar ištartas (Huchby 2005: 59).

- 1) Paties kalbėtojo pastebėta klaida ir pasitaisymas (kalbėtojas ir pastebi taisytiną elementą, ir išsprendžia iškilusią problemą);
- 2) Paties kalbėtojo pastebėta klaida, bet kito (klausytojo) pataisymas (kalbėtojas pats pastebi kalbėjimo metu kilusią problemą, bet pašnekovas ją išsprendžia);
- 3) Kito (klausytojo) pastebėta klaida ir kalbėtojo pasitaisymas (klausytojas pašnekovo kalboje pastebi problemą, o ją ištaiso pats kalbėtojas);
- 4) Kito (klausytojo) pastebėta klaida ir pataisymas (klausytojas ir pastebi taisytiną elementą, ir išsprendžia iškilusią problemą) (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; cituota iš Hutchby 2005: 61).

Taigi tai yra vienas su kitu glaudžiai susiję procesai. Iš šio skirstymo matyti, kad kai kurios kalboje kylančios problemos sukelia sunkumų kalbėtojui, o kitos – klausytojui, dėl to jas taiso ir vieni, ir kiti pokalbio dalyviai. Pokalbiuose gali kilti nemažai skirtingų problemų, tokių kaip neteisingo žodžio parinkimas, neteisingas ištarimas, ko nors praklausymas, nesupratimas (Hutchby 2005: 59), kurias pastebi ir taiso kuris nors iš pokalbio dalyvių.

Pastebėtina, kad taisymo(si) strategija padeda išvengti arba pašalinti pokalbio aiškumui ir tikslumui kylančias grėsmes. Galima numanyti, kad šią strategiją daugiau yra linkę taikyti aukštesnio statuso pokalbio dalyviai, taigi analizuojamų fizikų pokalbių atveju – dėstytojas. Šiame tyrime bus atkreipiamas dėmesys į tai, dėl kokių priežasčių ir kokios taisymo(si) rūšys yra taikomos dažniausiai.

1.7.2.8. Juokavimo strategija

Kalbant apie juokavimo strategiją, taikomą pokalbiuose, visų pirma, reikėtų aptarti, kas yra juokas ir juokavimas (humoras). Į šias sąvokas verta atkreipti dėmesį, nes juokas ne visada yra susijęs su humoru, o juokavimas, priešingai, be humoro būtų neįmanomas. Tai patvirtina Matthijsas Mulderis ir Antonas Nijholtas (2002: 7), kurių teigimu humoras ir juokas yra labai artimai susiję, bet tai tikrai nėra tas pats dalykas. Juokas gali būti humoro rezultatas, bet ne kiekviena humoristinė situacija susilauks juoko, kaip atsako, kurio tikimasi. Taip pat pastebėtina, kad žmonės juokiasi ne vien iš pokštų ir ne vien juokingose situacijose.

Dabartinės lietuvių kalbos žodyne (toliau – DLKŽ) pateikiami tokie *juoko* apibūdinimai: 1. *pasitenkinimo, džiaugsmo ir pan. reiškimas tam tikrais nutrūkstamais garsais, iškvepiant orą; 2. išdaiga, pokštas; 3. menkniekis*. Šiuo atveju aktualiausia pirmoji pateikiama reikšmė, iš kurios galima pasakyti, kad juokas yra tarsi įrankis išreikšti kokį nors jausmą, būseną. Nors žodyne minimi

tik pasitenkinimas ir džiaugsmas, tačiau juoku galima išreikšti ir ne tokias pakilias būsenas, pavyzdžiui, ironiją, stresą, pyktį. Verta paminėti, kad OAKŽ pateikiamame juoko (angl. *laugh*) apibūdiname pažymima, kad kartais jis gali būti vartojamas pašaipai reikšti ir gali būti tiesiog reakcija į tokius veiksmus, kaip kutenimas¹¹.

Mokslininkų Chen, Scott, Lavan, ir McGettigan darbe teigiama, kad juokas dažnai yra laikomas humoro produktu, tačiau pabrėžiama, kad juokas yra visuomeninė emocija, atsirandanti interakcijos metu, kuri yra susijusi su ryšių kūrimu ir palaikymu, įtakos darymu bei emocinėmis nuostatomis (Chen 2014: 618). Skaistės Aleksandravičiūtės ir Loretos Vaicekauskienės nuomone: „Juokas yra nukreiptas į interaktyvumą ir parodo pokalbio kontekstą – bendrą draugišką toną, neformalumą, kalbėtojų atsipalaidavimą“ (2012: 285). Pagal sukėlimo pobūdį skiriamos dvi juoko rūšys: nevalingas, kuriuo reaguojama į išorinius veiksnius, ir sąmoningas juokas, kurį gali kontroliuoti, numatyti kalbantysis asmuo (Chen 2014: 618).

Pastebėtina, kad asmuo, paklaustas, kada jis juokiasi, atsako, jog jis juokiasi veikiamas išorinių veiksnių – iš pokštų ir dėl humoro. Tačiau tyrimai atskleidė, kad pokalbiuose didžioji dalis juoko yra susijusi su tam tikrais teiginiais ir komentarais, o ne su pokštais. Be to, asmuo, kuris dažniausiai juokiasi pokalbio metu, yra ne klausytojas, o kalbėtojas, nes juokas gali būti įtampos (sutrikimo, streso) ženklas arba būdas tai įtampai sumažinti. Taip savo juoku pažymima, kad juokas nėra reakcija į kito asmens pasakymą (ten pat). Galima teigti, kad didžioji juoko pokalbiuose dalis yra sąmoningas ir savanoriškas komunikacinis veiksmas. Aptariant juoką, verta paminėti ir šypsena. Jau nustojus juoktis galima vis dar šypsotis arba juoką gali pakeisti šypsena, tokiais atvejais girdimas „kalbėjimas su šypsena“ (Liddicoat 2007: 27).

DLKŽ nepateikia *juokavimo* reikšmės, o veiksmažodis *juokauti* apibūdinamas, kaip *linksmi, su juokais šnekučiuoti, nerimtai kalbėti*. Kaip jau minėta, juokavimas yra glaudžiai susijęs su *humoru*, taigi yra aktualūs jo apibūdinimai: 1. *komiškumo rūšis – pakantus, neįžeidžiamas pajuokimas, toks pavaizdavimas*; 2. *juokavimas, pašaipia*. Iš šių apibūdinimų matyti, kad humoras yra neatskiriamas nuo juoko, komizmo ir gali būti tiek neįžeidžiantis, tiek ir pašaipus, priklausomai nuo tikslų, dėl kurių pasitelkiamas humoras ar juokavimas. Svarbus pastebėjimas, kad humoras labai dažnai atlieka svarbų vaidmenį palaikant pokalbį (Mulder, Nijlholt 2002: 1). Vadinasi, teisinga būtų manyti, kad humoras, taip pat ir juokavimas, yra viena pokalbio plėtojimo strategijų.

Pastebėtina, kad net paprasti kasdieniniai pokalbiai dažnai kurpini žodžių žaismo, sarkazmo, anekdotų ir pajuokavimų. Nealo R. Norricko teigimu, juokavimas turi būti svarbi kiekvienos pokalbių analizės dalis, nes įvairios humoro formos pagyvina pokalbius, „pralaužia ledus“, užpildo

¹¹ <http://www.oed.com/view/Entry/106250?rskey=YPCcF3&result=2#eid>; žiūrėta 201705-13

nepatogias pauzes, padeda prašant paslaugų, mažinant konfliktus ir kuriant grupės solidarumą (1993: 1). Taip pat svarbu, kad humoras padeda sėkmingai vykti interakcijai ir kartu suteikia galimybę žaismingu būdu pristatyti save, išbandyti ir įvertinti aplinką, pašnekovus (ten pat, 43).

Aleksandravičiūtė ir Vaicekauskienė atkreipia dėmesį, kad juokavimo strategijos taikymas pasitarnauja ne tik kasdieninėje komunikacijoje, bet ir gana viešuose komunikaciniuose kontekstuose, kuriuose vyrauja monologas: „Pavyzdžiui, pusiau viešo, tradiciškai formalus ir parengto žanro akademinio diskurso (mokslinių pranešimų) tyrimai rodo, kad juokas dažniausiai būna reakcija į pranešėjo sąmoningai (tiek planuotai, tiek spontaniškai) naudojamą humorą. Prajuokinti tokiam kontekste nėra savaiminis tikslas: būdamas neįprastas rimto žanro elementas, humoras tarnauja priemone auditorijai sudominti, jos dėmesiui sutelkti, išardyti hierarchinį pranešėjo ir auditorijos santykį, sukurti artimo auditorijai pranešėjo įvaizdį, suteikti tradiciškai monologiškam žanrui refleksyvumo, dialogiškumo bruožų“ (2012: 285). Tokiose situacijose juokavimas rečiau yra spontaniškas, bet jo elementai dažniau sąmoningai įterpiami, kad kalbėjimas būtų laisvesnis, daugiau įtraukiantis ir sudominantis klausytoją.

Nors juokas ir juokavimas dažniausiai siejamas su veiksmu, mažinančiu įtampą, švelninančiu nepatogias situacijas ir kuriančiu, stiprinančiu tarpusavio ryšį, tačiau pasitaiko atveju, kai „minima pašaipus juoko kaip tam tikros agresijos ir galios demonstravimo funkcija“ (Aleksandravičiūtė, Vaicekauskienė 2012: 286). Ši funkcija labiausiai atsiskleidžia esant formaliems santykiams, bendraujant asmenims, kurių socialiniai statusai yra skirtingi. Verta atkreipti dėmesį, kad ne vien pašaipus juokas yra susijęs su galios demonstravimu. Tannen pastebi, kad bet koks juokavimas pokalbio metu yra viena galimybių pasiekti lyderio poziciją. Tai ypač būdinga bendraujant vyriškos lyties atstovams: jeigu juokaujant pokalbio metu sugebama sudominti ir prajuokinti pašnekovus, tai tas asmuo trumpam atsiduria dėmesio centre ir tokiu būdu tampa viršesnis už kitus (Tannen 1990: 140).

Galima pastebėti, kad juokas ir juokavimas pokalbyje yra daugialypė strategija. Ji gali būti pasitelkiama ir kuriant gerą atmosferą, solidarumą, mažinant distanciją tarp pašnekovų, stengiantis sumažinti įtampą, ir gali būti priemonė demonstruoti galią, viršenybę, užsitvirtinti lyderio poziciją. Ši strategija gali būti taikoma įvairiausiuose kontekstuose – nuo kasdieninio neoficialaus pokalbio iki mokslinio pranešimo pristatymo. Analizuojamuose fizikų seminarų pokalbiuose pastebėta, kad juokavimo strategiją taiko ir studentai, ir dėstytojas, taip pat netrūksta ir juoko. Šiame darbe siekiama išsiaiškinti, koku tikslu juokaujama ir ar juokas visais atvejais eina išvien su juokavimu.

2. Fizikos seminarų pokalbiai

Kaip jau buvo minėta, šiame darbe tiriami, fizikos seminarų metu vykę pokalbiai ir juose taikytos pokalbių strategijos, jų funkcijos ir raiškos ypatybės. Kai kurioms pokalbių detalėms išsiaiškinti, buvo susitikta pasikalbėti su dėstytoju, kuris įrašė visus garso įrašus. Analizei pasirinkta 11 fizikos seminarų garso įrašų. Pokalbiai vyksta tarp dėstytojo, kuris dar yra antro kurso magistro studijų pakopos studentas, vedančio fizikos seminarus, ir jo mokinių – bakalauro studijų pakopos studentų. Didžiojoje įrašų dalyje (9 iš 11) pokalbiuose dalyvauja tik vyrai, bet keliuose įrašuose užfiksuotuose pokalbiuose dalyvauja ir moterys. Taip pat svarbu paminėti, kad viename pokalbyje komunikuojama dar ir su kitu dėstytoju, o dar kitame – su pirmo kurso magistro studentu, kuris yra dėstytojo draugas. Įrašų trukmė iš viso sudaro 7 valandas ir 34 minutes:

1. Seminare dalyvauja dėstytojas ir studentai. Įrašo trukmė 27 minutės ir 23 sekundės;
2. Seminare dalyvauja dėstytojas ir studentai. Įrašo trukmė 1 valanda ir 46 minutės, 19 sekundžių.
3. Darbo pristatymas, ilgas dėstytojo monologas, o tik įrašo pabaigoje įvyksta pokalbis. Dalyvauja ir studentai, ir studentė. Įrašo trukmė 22 minutės ir 10 sekundžių.
4. Seminare dalyvauja dėstytojas ir tik vienas studentas. Įrašo trukmė 21 minutė ir 1 sekundė.
5. Seminare dalyvauja dėstytojas ir studentai. Įrašo trukmė 5 minutės ir 50 sekundžių.
6. Seminare dalyvauja dėstytojas ir studentai. Įrašo trukmė 8 minutės ir 18 sekundžių.
7. Seminare dalyvauja dėstytojas ir studentai. Vienas iš studentų – dėstytojo draugas, bet, dėstytojo žodžiais, „*passive aggressive* charakterio“. Įrašo trukmė 8 minutės ir 2 sekundės.
8. Seminare dalyvauja dėstytojas ir tik vienas studentas. Įrašo trukmė 7 minutės ir 58 sekundės.
9. Seminare dalyvauja dėstytojas, studentai. Šiek tiek vėliau ateina vyresnis dėstytojas. Jis išeina seminarui nepasibaigus. Įrašo trukmė 1 valanda ir 19 minučių, 19 sekundžių.
10. Seminare dalyvauja dėstytojas, studentai ir dvi studentės. Įrašo trukmė 1 valanda ir 12 minučių.
11. Seminare dalyvauja dėstytojas ir tik vienas studentas. Įrašo trukmė 1 valanda ir 35 minutės, 40 sekundžių.

Visų seminarų metu nesikeičia tik vienas pokalbio dalyvis – dėstytojas (jis yra rusų kilmės, Vilniuje baigė rusų mokyklą). Studentai seminaruose ne visuomet tie patys, nes lankomumas nebuvo privalomas. Šio darbo autorės pokalbio su dėstytoju metu paaiškėjo, kad tai buvo laisvo užsiėmimo ciklai, kuriame nebuvo studentų sąrašų. Studentams buvo pasiūlyta juos lankyti savo noru, kaip papildomą veiklą. Kadangi studentų sąrašų nebuvo, tai į užsiėmimus ateidavo savo noru

tik motyvuoti, norintys įgyti daugiau žinių ir praktinių įgūdžių studentai. Dėstytojo nuomonė apie studentes yra kitokia. Šio darbo autorė pasiteiravo, ar studentės yra tokios pat aktyvios seminarų lankytojos, kaip ir vaikinai (to buvo paklausta, nes yra tik du įrašai, kuriuose girdima, kad seminaruose dalyvauja merginos). Dėstytojas atsakė, kad jos ne tokios aktyvios ir mažiau domisi savarankiška veikla. Tai iš dalies atsiskleidžia ir įrašuose užfiksuotame pokalbyje (10 įrašas) – studentė žinios ir įgūdžiai yra prastesni už seminare dalyvaujančių vaikinių. Taip pat verta paminėti, kad 9 įrašo pokalbiuose dalyvauja ir vyresnis dėstytojas. Jis yra docentas, vadovavęs pokalbius įrašiusio dėstytojo kursiniams darbams ir magistro darbui ir jis – laboratorijos, kurioje vyksta seminarai, vedėjas.

Pokalbiai įrašyti 2015 metais, kai dėstytojas studijavo antrame magistrantūros kurse. Didžioji dalis pokalbiuose dalyvaujančių asmenų – pirmo kurso bakalauro studentai, bet buvo ir kitų kursų studentų, pavyzdžiui, dėstytojo draugas, kuris dalyvauja 7 įrašo pokalbyje, yra tik metais jaunesnis už dėstytoją (pirmo kurso magistro studentas). Seminarų metu studentai supažindinami su fizikos laboratorijoje esančia technika, medžiagomis, mokomasi lituoti, programuoti, frezuoti.

Tiriamąją medžiagą įrašė dėstytojas. Studentai iš anksto buvo informuoti, kad pokalbiai bus įrašinėjami ir jų sutikimas buvo gautas. Visus tiriamuosius pokalbius išrašė darbo autorė. Pokalbių kalba netaisyta. Išrašyti visų įrašų pokalbiai iš eilės, praleidžiant kai kuriuos monologus. Tai tokie monologai, į kuriuos net minimaliais pasakymais *mhm, jo, m*, norėdamas parodyti, jog klausosi ir supranta, neįsiterpia joks pašnekovas. Dažniausiai tai tokios pokalbio dalys, kuriose dėstytojas pristato laboratorijos prietaisus, medžiagas, vardina jų pavadinimus. Tokias kalbėjimo dalis nuspręsta praleisti, nes tai yra šnekėjimas, o ne pokalbis – netaikomos jokios pokalbio strategijos. Galima manyti, kad pašnekovai taiko nekalbines pokalbio palaikymo priemones (palaiko akių kontaktą, linksi galva), tačiau analizuojami garso įrašai yra be vaizdinės medžiagos, taigi nėra galimybės to užfiksuoti. Dėl šios priežasties atsiranda tam tikrų ribotumų ne vien tik tais atvejais, kai dėstytojas kalba monologu. Kadangi nematyti kūno kalbos, veido išraiškos ir kitų neverbalinių ženklų, svarbių komunikacijai, praleidžiama dalis svarbios informacijos, kuri galėtų padėti nustatyti, kokie santykiai palaikomi tarp pašnekovų, kaip reaguojama į tam tikrus pasakymus.

Verta paminėti, kad pokalbių dalyviai neidentifikuojami, tiriamojoje dalyje neminimi jų vardai, taigi pavyzdžiuose pasirinkta juos žymėti tik raidėmis. Šio darbo autorė mano, kad tai padės dėmesį sutelkti į bendrą analizuojamų fizikos seminarų kontekstą, juose vyraujančią atmosferą ir bus išvengta atskirų pokalbio dalyvių santykių interpretavimo. Visi pokalbiai pateikiami atskirame priedo faile. Teksto kodavimo ženklai ir jų reikšmės taip pat pateikiamos priede. Iš viso šiame darbe analizuojama 132 puslapiai išrašyto pokalbių teksto.

2.1. Klausinėjimo strategijos taikymas

Teorinėje darbo dalyje buvo minėta, kad vyrai neretai vengia tokių klausimų, kurie parodytų jų nežinojamą, neišmanymą, nes tai gali pakenkti jų įvaizdžiui, sumenkinti socialinį statusą. Akademiniam diskurse yra kitaip – čia kaip tik skatinama kelti klausimų kuo daugiau, nes tai yra svarbi bet kurio mokslo dalis. Taip yra dėl to, nes atskleidžia kaip besimokantysis mąsto, kaip viskuo domisi, ir dėl to, kad padeda išsiaiškinti visas svarbias detales. Pastebėta, kad fizikų seminarų pokalbiuose klausinėjimo strategija taikoma labai dažnai ir viena iš klausimų funkcijų – išsiaiškinti tai, kas nežinoma ar nesuprantama. Pavyzdžiui:

- D: <...> Dar šitą taisyčiau belenkiek kartų... Šitas buvo įmestas į vandenį. Čia blokas maitinimo. Čia buvo viskas parėję. Tranzistorius...*
S: Maitinimo blokas, jis kam skirtas?
D: Vandens filtram. Jo. Šitas tranzas buvo pakeistas, kažkur tai xxx tiltelis buvo... Pagadintas. Ir... Pvm plokštelė šita. Sidabrinė. Bet galų gale nieko nesiga-... Bent jau netrumpina, bet neduoda vis tiek įtampos <...>¹².
- S: Ką reiškia *įterptinis*?**
D: Įterptinis reiškia, kad... Ehm. Matot, ką jūs galit pastebėt plokštėje? Nu pavyzdžiui, aš nuimsiu... Va šitą plokštytę atskirą. Va. Čia yra atskiras [modulis].
S: [Mhm].
- S2: O va kas čia, čia šitas va dalykas?**
D: Šitas yra bekorpusinis kažkoks tai lustas. Čia jau nebe Jonkus gamina šitą.
- D: Taip, galėsi... Visą tą bateriją sulituot. Aš tau tada duodu du keturiasdešimt, kaip ((neaiškiai, tyliai užbaigia pasakymą)).*
SM: Kaaaip? Ką duos čia? ((nusijuokia))
S: Ką reikės tau lituot čia.

1, 2, 3 pavyzdžiuose matyti, kaip studentai užduoda dėstytojui papildomus klausimus, kurie kyla dėl prieš tai pasakotų dalykų. Šiais klausimais norima išsiaiškinti *kam skirtas* tam tikras paminėtas prietaisas, *ką reiškia* tam tikra sąvoka ir pasiteiraujama *kas* yra tam tikras seminaro metu matomas prietaisas. Į visus klausimus dėstytojas atsako, tai galima teigti, jog studentai tokiais klausimais nėra linkę provokuoti, o tik išsiaiškinti tuos dalykus, apie kuriuos trūksta žinių. Nesivaržoma parodyti, kad kažkas yra dar nežinoma, neaišku, nes viso to išsiaiškinimas darys įtaką studentų vėlesniems pasiekimams ir tobulėjimui fizikos mokslo srityje. 1 ir 2 klausimais studentas aiškiai nurodo, kuo domisi – *maitinimo bloko* funkcija ir termino *įterptinis* (pasakoma pabrėžiant žodį) reikšmę. 3 klausimu tikriausiai teiraujamasi apie prietaisą, kurį pamato studentas – taip manoma dėl prieveiksmio *čia* ir parodomojo įvardžio *šitas* vartojimo.

¹² Šis ir kiti pavyzdžiai yra šio darbo autorės išrašyti iš fizikos seminarų įrašų. Pokalbių kalba netaisyta.

4 pavyzdys išskiria tu, kad parodomas žinių trūkumas tada, kai jau užduodama atlikti darbą – *bateriją sulituot*. Šiuo atveju klausimus užduoda mergina, kuri nėra labai aktyvi seminarų dalyvė. Dėstytojas jai duoda *visą bateriją sulituot*, dar prideda, kad duoda *du keturiasdešimt*. Studentei visa tai pasirodo per daug neaišku ir ji klausia: *Kaaaip? Ką duos čia?* Nors dėstytojas ką tik kalbėjosi su studente, tačiau šiame pokalbyje kreipiamasi ne į jį, jis lieka trečiasis asmuo (*Ką [dėstytojas/ jis] duos čia?*), o atsakymo tikimasi iš bendramokslų. Iš to galima spręsti, kad studentės santykiai su dėstytoju nėra tokie artimi, kaip kitų studentų, ir kad ji, nenorėdama sulaukti neigiamos reakcijos, bijo tiesiogiai klausyti dėstytojo ir taip parodyti savo žinių trūkumą. Verta paminėti, kad klausimų pabaigoje nusijuokiamas, taigi tokiu būdu bandoma sumažinti įtampą ir nepatogią padėtį.

Kalbant apie klausimų tipus fizikų seminarų interakcijoje, išskiriami pasitikrinimo klausimai. Šią funkciją atliekantys klausimai yra svarbūs akademiniam diskursui, nes jais siekiama tikslumo, kuris yra būtinas įsisavinant teorines žinias, o ypač atliekant praktinius darbus. Pavyzdžiui:

5. D: *Ten matysit, yra trys plokštės. Ta, kuri per vidurį, ne juoda, o tokia žalia.*
S: ***Ai, ta per vidurį?***
D: *Jo. Tai iš priekio matosi toksai... Ras, du, trys, du.*
S: ***Šitas?***
D: *Jo. Šitas. Toksai storas kabelis panašus į VGA.*

Dėstytojas aiškina ir demonstruoja, kaip atlikti tam tikrą darbą. Studentas kartais įsiterpia su klausimais, kurie rodo, kad šis įdėmiai viską stebi ir nori pasitikslinti, ar atkreipia dėmesį į tinkamas vietas: *Ai, ta per vidurį?; Šitas?* Dėstytojo klausimai neišblaško – jis trumpai atsako į juos vienu žodžiu *jo* ir prideda pasakymus, kurie dar labiau patikslina, apie kokią detalę kalbama.

Klausimai taip pat gali atlikti reikalavimo patikslinti funkciją. Tokiais atvejais nėra klausama su prašymu, kad prieš tai kalbėjęs asmuo paaiškintų tai, kas yra nežinoma, o norima, kad patikslintų tai, kas jau pasakyta. Pavyzdžiui:

6. S: *Tie takeliai, gerai suprantu, čia viskas lydmetaliu padengta, tai tiesiog reikia viską, ar ne?*
D: ***Ką reikia?***
S: *Nu tiesiog, kai... Nereikia papildomo lydmetalio? Ar kaip? Kai metalizuoju.*
D: ((galvodamas)) *Ehm... Vis tiek nesupratau, ko tu nori?*
S: *Nu, tipo, čia viskas ir taip lydmetaliu padengta.*
D: *Jo, čia ir taip lydmetalio yra.*

Šis pokalbio fragmentas prasideda studento klausimu, kuriuo išsakomas supratimas apie tam tikrus dalykus ir norima tą supratimą pasitikslinti. Dėstytojui šis studento pasakymas nėra labai aiškus, tad jis, norėdamas daugiau tikslumo, paklausia: *Ką reikia?* Tokiu klausimu nurodoma, kad neaiški studento pasakymo dalis, kurioje minima, jog *tiesiog reikia viską*. Studentas vėl bando aiškinti ir į savo aiškinimą įterpia klausimus, kurie rodo jo norą pasitikslinti (*Nereikia papildomo*

lydmetalio?) ir neužtikrintumą (*Ar kaip?*). Į šį pasakymą dėstytojas sureaguoja klausimu, kuris aiškiai parodo, jog norima tikslesnio minčių dėstymo: *Vis tiek nesupratau, ko tu nori?* Šiuo atveju netiesiogiai prašoma paaiškinti, patikslinti ir tam pasirenkama taikyti pozityviojo mandagumo strategiją.

Klausimais galima reikalauti ne tik patikslinimo, bet ir nuomonės, faktų pagrindimo. Ši klausimų funkcija taip pat svarbi visam akademiniam diskursui, nes skatina kritinį mąstymą, atskleidžia pašnekovo sąmoningumą ir susidomėjimą mokomuoju dalyku. Pavyzdžiui:

7. D: *Septynis įrašėm į... Į ketvirtą ląstelę, matyt.*
S: **O iš kur žinai, kad į ketvirtą?**
D: *Todėl, kad aš [ket]uris paspaudžiau.*
S: [M].
8. D: *Nu jo, artėja į nulį. Ta prasme, kaip padarom iš tikrųjų. Loginėse grandinėse yra ehm... Visokie Šmito... Ehm... Inverteriai. <...> Nu, matyt, vienas kablis aštuoni ar net mažiau...*
S2: *Bet tai, o tai, pavyzdžiui, tie triukšmai, jie tada gali trukdyti?*
D: **Kodėl?**
S2: *Nu, jeigu tokia maža įtampa...*

7 pavyzdyje matyti, kaip studentas reikalauja, kad dėstytojas pagrįstų savo teiginį, jog kažkas buvo įrašyta į ketvirtą ląstelę. Studentas pareikalauja argumentavimo galbūt dėl to, nes dėstytojas savo pasakymo pabaigoje prideda įterpinį *matyt*, kuris turi abejonės ir spėjimo atspalvį. 8 pavyzdyje dėstytojas reikalauja, kad studentas pagrįstų savo nuomonę, kurią išreiškia klausimu: *Bet tai, o tai, pavyzdžiui, tie triukšmai, jie tada gali trukdyti?* Dėstytojas į šį klausimą atsako papildomu klausimu: *Kodėl?* Šis klausimas nurodo, kad norima gauti informaciją, kodėl studentas galvoja, kad *triukšmai gali trukdyti*.

Fizikų seminarų pokalbiuose pastebėta ir tokių klausinėjimo strategijos atvejų, kai ji pasitelkiama liepiant ką nors padaryti. Pavyzdžiui:

9. D: *Va, dar vienas laikiklis gatavas. **Kas norės pamatuot, kur koilai susijungia?***
S: *Pračekint.*
10. D: *Aha. ((pauzė)) Nu lyg ir kažkas išeina. ((pauzė)) **Nori atsargiai nuimt šitą?***
S: *Nu pabandyčiau.*
11. D: *M. **Dabar galėtum pataisyti šiek tiek šitą?** Kad kraštuose jį daug prispaustų, okei?*
S: *Mhm.*

Visuose 3 pavyzdžiuose netiesiogiai liepiama ką nors padaryti ir tam pasiekti pasitelkiamas pozityvusis mandagumas bei klausimo forma. 9 pavyzdyje klausimu *Kas norės pamatuot, kur koilai susijungia?*, iš tiesų siūlymo forma liepiama atlikti tam tikrą darbą, bet leidžiama pasirinkti,

kuris iš seminare dalyvaujančių studentų tai padarys. 10 pavyzdžio atveju liepimo funkciją atlieka klausimas apie adresato norą *nuimt šitą*. Nors klausiama, ar studentas *nori*, tačiau suprantama, kad jis negali atsisakyti, o turi padaryti tai, kas netiesiogiai liepiama. 11 pavyzdyje matomas klausimas gali būti suprantamas ir kaip prašymas, ir kaip liepimas *pataisyti šiek tiek šitą*. Atsižvelgiant į akademinio diskurso ypatybes ir dėstytoji skirtą institucinę galią, manytina, kad šis klausimas atlieka liepimo funkciją. Jeigu tai būtų prašymas, adresatas galėtų atsisakyti *pataisyti*, bet šiuo atveju jis tokios galimybės neturi. Tai dar patvirtina sekantis pasakymas, kuris detalizuoja, kaip turi būti pataisyta: *kad kraštuose jį daug prispaustų*. Pasakymo gale pridamas klausiamasis žodelis *okei* reikalauja atsakymo, ar užduotis suprasta, ir tuo pačiu pabrėžia, kad studentas privalo atlikti užduotį. Pozityvusis mandagumas šiuose netiesioginiuose paliepimuose atsiskleidžia tuo, kad matomas draugiškumas, siekimas įtraukti į veiklą, o ne atstumti. Taip pat svarbu, kad nėra demonstruojama pokalbio dalyvių distancija, o visi yra vertinami kaip lygiaverčiai.

Reikia pasakyti, kad klausimo forma pasitelkiama ir tais atvejais, kai netiesiogiai ko nors prašoma. Pavyzdžiui:

12. *S2: Yra man darbo kažkokio?*

D: Jo, kada aš baigsiu šitą daryt, tai tikrai atsiras.

13. *D: Viskas, okei. Kur pats drėmelis?*

S3: Stale.

D: A! Fuckin' blind. Sposibo.

14. *D: Aha, išimti... Pala, aš dabar noriu prisimint, ką reiškia pirmas, antras operantas. A!*

Aš prisiminau, ką jis reiškia. Įrašyt skaičių kažkokį į kurią ląstelę, tai, matyt, mes įrašėm... Ką mes įrašėm?

S: Septynis.

Studentas 12 pavyzdyje užduoda klausimą *Yra man darbo kažkokio?*, kuriuo netiesiogiai prašoma, kad dėstytojas seminaro metu užduotų ką nors daryti. 13 pavyzdyje dėstytojas klausimu *Kur pats drėmelis?* netiesiogiai paprašo, kad kas nors padėtų jį surasti ar net jį paduotų. Studentas atsako, kad jis yra *stale*, o dėstytojas sureaguoja pasakymu: *A! Fuckin' blind. Sposibo*. Iš šio pasakymo galima spręsti, kad dėstytojas nematė *drėmelio* ir klausimu prašė pagalbos jį surasti. Abejais klausimų atvejais matomas pozityvusis mandagumas. 12 pavyzdžio atveju studentas parodo, kad nori įsitraukti į veiklą, nori būti priimtas ir vertinamas už savo iniciatyvą ką nors daryti. 13 pavyzdyje matyti, kad esant draugiškiems santykiams tarp pašnekovų, nėra didelės grėsmės įvaizdžiui, tai galima prašymus išreikšti labai tiesmukais šnekos aktais, kuriais pasakoma tiek, kiek yra pasakoma pažodžiui be jokių kompensacinių kalbinių veiksmų.

14 pavyzdyje dėstytojas netiesiogiai prašo priminti, *kas buvo įrašyta*. Šiuo atveju verta atkreipti dėmesį į įvardžio *mes* ir atitinkamo veiksmažodžio *įrašėm* pavartojimą. Galima teigti, kad tokio pobūdžio įvardžio *mes* vartojimas yra būdingas akademiniam diskursui. Pavyzdyje matomas vienas iš atvejų, kai dėstytojas moko savo studentus kaip naudotis tam tikrais prietaisais, kaip atlikti tam tikrus darbus. Kalbama vartojant įvardį *mes*, nors būtų galima sakyti *aš* – tai atskleidžia platesnis kontekstas. Iš tikrųjų tik dėstytojas atlieka visus veiksmus, apie kuriuos praneša – jis *įrašė skaičių*, o studentai tik stebi, ką dėstytojas daro, arba prisideda prie darbo kaip nors netiesiogiai – siūlymais, priminimais. Svarbu, kad šiuo atveju įvardis *mes* ir jį atitinkanti daugiskaitos pirmojo asmens veiksmažodžio forma padeda adresantui susitapatinti su adresatu, įtraukti jį į bendrą veiklą net ir tuo atveju, kai adresatas niekuo fiziškai neprisideda prie darbo, taigi *mes* gali būti laikomas vienijančiu adresantą su adresatu. Taigi tokiu klausimu dėstytojas ir paprašo priminimo, ir įtraukia studentus į bendrą veiklą, atkreipia jų dėmesį, patikrina, ar šie klausosi, ir tuo pačiu metu išreiškia solidarumą, lygiavertiškumą.

Pastebėtina, kad klausinėjimas labai gelbsti tais atvejais, kai pokalbyje dalyvauja daugiau nei du asmenys, kurie užsiima skirtinga veikla. Tokiais atvejais klausimai padeda susiorientuoti, į ką kreipiamasi, kuriam pašnekovui perduodamas žodis. Pavyzdžiui:

15. **D: O tu padengei lydmetaliu pajalniką?**

S: Mhm... Buvau padengęs.

D: Okei. ((pauzė)) **Dėstytojau?** A dar negrąžino to pliuso su teptuvu?

((pauzė))

D2: Nepaklausiau... Paklausiu.

16. **D: Veikia, dėstytojau?**

D2: Veikia.

D: Tuoj. **Luktelkit.** ((pauzė)) **Padėk man.** ((pauzė)) Okei.

D2: Kabelio kažkokio chromuoto, specialaus. Nusipirkai?

D: Jo, čia au-ausinėms. ((pauzė)) **Jūs pagalvojot, čia stipriai?**

D2: Ne, nepagalvojau, pagalvojau neuro kokių signalų, kokiems sensoriukam pajungt.

D: M... Jo, irgi variantas, bet ten... Ko gero bus nuo tų pačių medicininių elektrodų.

((atsikvepia)) Nors, kartais galvoju, gal ir iš audio jungties irgi tiktų. ((pauzė)) Kartais...

Nematei, kur buvo ketvirtas laidelis?

S: Ketvirtas...

D: Aha...

S: Čia kažkoks yra, bet... Ne, ne tas ((nusijuokia)).

Šiose pokalbių ištraukose atsikleidžia dėstytojo santykis su studentais ir su vyresniu dėstytoju, kuris yra darbų vadovas ir laboratorijos vedėjas. Suprasti, su kuo šnekamasi, galima iš įvardžių *tu*, *jūs* ir atitinkamų formų veiksmažodžių vartojimo. Kai kreipiamasi į kurį nors studentą – vartojamas vienaskaitos antrojo asmens įvardis *tu*, o kai į dėstytoją – daugiskaitos antrojo asmens įvardis *jūs*. 15 pavyzdyje pirmuoju klausimu kreipiamasi į studentą: *O tu padengei lydmetaliu pajalniką?* Tai

parodo įvardis *tu* ir atitinkamos formos veiksmažodis *padengei*. Studentas supranta, kad kreipiamasi į jį, taigi atsako į klausimą, o dėstytojas parodo, kad išgirdo, pavartodamas minimalų pasakymą *okei*. Po trumpos pauzės dėstytojas pakeičia adresatą tiesiogiai jį įvardindamas: *Dėstytojau?* Aiškiai girdima klausiamoji intonacija skirta tam, kad dėstytojas iš karto atkreiptų dėmesį ir pasiruoštų kitam klausimui.

Galima teigti, kad to paties pokalbio metu vartojama skirtinga mandagumo raiška – su studentais palaikomas pozityvusis mandagumas, būdingas draugiškiems santykiams, o su dėstytoju – negatyvusis, kuriuo parodoma pagarba. Tai matoma 16 pavyzdyje. Pirmasis klausimas yra skirtas dėstytojui, tai vėl nurodoma konkrečiu kreipiniu – *dėstytojau*. Po trumpo atsakymo eina kitas pasakymas, kuris susideda iš dviejų dalių: pirma, vyresniojo dėstytojo paprašoma luktelėti, o po pauzės kreipiamasi į studentą ir pozityviajam mandagumui reikšti būdinga forma paprašoma pagalbos: *Padėk man*. Vėliau grįžtama prie pokalbio su vyresniuoju dėstytoju ir vėl įterpiamas klausimas, adresuotas studentui: *Nematei, kur buvo ketvirtas laidelis?* Gali būti, kad dėstytojas, kreipdamasis į kurį nors iš pašnekovų, tai daro ir kūno kalba, pavyzdžiui, pakreipia galvą į pašnekovo pusę, palaiko akių kontaktą arba parodo kokiu nors gestu, kad norima kontakto būtent su juo, tačiau kalbiniame lygmenyje tai išaiškėja ir vartojant tam tikras veiksmažodžio formas bei įvardžius, kurie atskiria vyresnįjį dėstytoją nuo studento.

Klausinėjimo strategija fizikų seminaruose taikoma ne tik siekiant tikslumo ir ne tik mandagiai liepiant ar prašant. Klausimais taip pat gali būti išreiškiama kokio nors reakcija, pavyzdžiui, nuostaba:

17. D: *Šičia symbian[as]...*

S: *[Sym]bian[as]?*

D: *[Jo].*

S: *Taigi jis jau užrauktas.*

D: *Nu tai vat ir sakau, o mum tele2 tiesiog padovanojo. Taigi neturėjo jau galimybės parduot, tai mum atidavė. Čia ir symbianas S šešiasdešimt trečios kartos. Paskutinis.*

Dėstytojas parodo tam tikrą objektą ir įvardina, kad tai yra *symbianas*. Studentas pakartoja šį žodį su kylančia klausiamąja intonacija. Galima būtų manyti, kad tai šiaip perklausimas, parodymas, kad yra klausomasi arba netiesiogiai prašoma patikslinti, bet šį klausimą laikyti tam tikra reakcija leidžia kitas studento teiginys: *Taigi jis jau užrauktas*. Šiuo pasakymu studentas išreiškia nusistebėjimą, kai dėstytojas parodo *symbianą*, nes, studento žiniomis, šio tipo prietaisų gamyba yra sustabdyta. Tokiu būdu parodoma, kad dėstomas dalykas domina klausytoją, kad pateikiama informacija yra aktuali ir tai norima pabrėžti bei neapsiriboti tik pasyvaus klausytojo vaidmeniu.

Pastebėtina, kad klausinėjimas fizikų seminaruose padeda palaikyti pokalbį, bet ne tik tais atvejais, kai norima ką nors išsiaiškinti ar padaryti, o ir tada, kai bendras pokalbio kontekstas yra nutolęs nuo fizikos. Klausinėjimo strategija suteikia galimybę sužinoti dominančią informaciją ir taip parodyti, kad domimasi pašnekovu ir norima palaikyti tarpusavio ryšį:

18. D: *Taip... Čia aš, su vargonais groju kartais.*

S2: **Rimtai? Moki vargonais grot?**

D: *Čia mano dėstytojas, vargonščikas.*

S2: **Geeeras! O kur tu mokais vargonais?**

D: *Ehm... Yra toksai... Būrelis. Vadinasi xxx. Jisai vyksta pirmadieniais penktą valandą.*

Bet reikia susitart su dėstytoju...

S2: *Geras.*

19. S: *Nu, dabar skaityt... Dabar – šventybė ir pasaulietiskumas.*

D: **Ką tokį skaityt?**

S: *Šventybė ir pasaulietiskumas.*

D: **What a hell? Kuo jūs užsiimat?**

S: *Ką?*

D: **Kuo jūs užsiimat?**

S: *Alchemija.*

((studentai juokiasi))

D: *A! Aišku, viskas. **Didelę naudą atneša jūsų alchemija?***

S: *Kaip?*

D: **Didelę naudą atneša alchemijos mokslas?**

S: *((dvejodamas)) Nu... Tiesiog vėliau pradėdau laborus daryt vakare, tai neišsimiegu, tai tokia ir nauda. Ne, šiaip tai įdomu, įdomu.*

18 pavyzdyje matoma, kaip susidomėjimas ir nuostaba išreiškiama pavartojant trumpąjį tikrinamąjį klausimą: *Rimtai?* Dar užduodamas klausimas, kuris patikslina, dėl ko yra stebimasi, ir kartu reikalauja patvirtinimo, kad tikrai mokama *vargonais grot*. Taip pašnekovas yra skatinamas plėtoti naujai pradėtą temą. Verta paminėti, kad prieš tai buvo kalbama apie su fizikos mokslu susijusius dalykus, taigi tema apie grojimą vargonais dar nebuvo plėtojama. Galima numanyti, kad dėstytojas studentams savo kompiuteryje rodo nuotraukas ar vaizdo įrašus, nes į klausimus atsako teiginiu: *Čia mano dėstytojas, vargonščikas*. Šis pasakymas suprantamas kaip patvirtinimas, jog tikrai mokama groti vargonais ir į jį sureaguojama sušunkant: *Geeeras!* Sušukimu vėl išreiškiama nuostaba ir susidomėjimas. Tuo pačiu studentas užduoda dar vieną klausimą, kuriuo norima dar daugiau sužinoti apie dėstytoją: *O kur tu mokais vargonais?* Sulaukęs tokios studento reakcijos, dėstytojas pateikia išsamų atsakymą – sužinoma ir kur mokosi groti vargonais, ir kada.

19 pavyzdyje matyti, kaip susidomėjimą klausimais išreiškia dėstytojas. Visų pirma, studentas pasako, kad dabar turės skaityti knygą *Šventybė ir pasaulietiskumas*. Tai tikriausiai adresuoja savo bendramoksliui, nes prieš tai su dėstytoju nebuvo kalbėtasi nei apie knygas, nei apie kitus mokslus. Dėstytojas į šį pasakymą iš karto, neslėpdamas susidomėjimo, sureaguoja klausimu: *Ką tokį*

skaityt? Paminėtina, kad garso įrašė studento pasakymas girdimas labai aiškiai, tai galima manyti, jog ir dėstytojas tikrai išgirdo knygos pavadinimą, o klausimu ne tiek reikalauja to pavadinimo pakartojimo, kiek išreiškia savo susidomėjimą ir norą plėtoti pokalbį. Kai studentas pakartoja, jog knygos pavadinimas yra *šventybė ir pasaulietiškumas*, dėstytojas vėl išreiškia savo nuostabą klausimais: *What a hell? Kuo jūs užsiimat?* Šiuo atveju anglų kalbos klausimas yra ypač susijęs su nuostabos raiška, nes į jį net nebūtų galima rasti tinkamo atsakymo, o angliška leksika vėl išreiškia solidarumą studentų atžvilgiu. Į dėstytojo klausimą atsakoma klausimu: *Ką?* Dėstytojas pakartoja savo klausimą ir taip patvirtina, kad jam iš tiesų įdomu, kodėl jo pašnekovas turi skaityti minėtą knygą. Galiausiai studentas atsako, kad jis su bendramoksliau užsiima *alchemija*. Atsakymą palydi juokas, nes tikriausiai studentai supranta, kaip kontrastingai šis dalykas skamba tokio tikslojo mokslo, kaip fizika, kontekste. Dėstytojas toliau skatina tęsti šią temą: *Didelę naudą atneša jūsų alchemija?* Studentas vėl nesupranta ar neišgirsta dėstytojo ir atsako klausimu: *Kaip?* Klausimas vėl pakartojamas, bet šį kartą šiek tiek patikslinant, kad klausama apie *alchemijos mokslo atnešamą naudą*. Galima teigti, kad neatsisakymas du kartus pakartoti tuos pačius klausimus rodo dėstytojo norą palaikyti pokalbį, sužinoti daugiau ir kurti draugiškus santykius su studentais. Studentas, suprasdamas, kad dėstytojas siekia palaikyti santykius, į jo klausimą atsako pusiau juokaudamas, pusiau rimtai.

Verta atkreipti dėmesį, kad retoriniai klausimai, kaip klausinėjimo strategijos dalis, kartais lieka neaptariami. Taip nusprendžiama dėl to, kad jie nereikalauja atsakymo, taigi nėra laikytini tokiais, kurie gali įtraukti į pokalbį. Šio darbo autorės nuomone, akademiniam fizikų seminarų diskurse retoriniai klausimai atlieka gana svarbią funkciją. Visų pirma, jais atkreipiamas studentų dėmesys, pažymima, kad bus keičiama pokalbio tema arba objektas, apie kurį kalbama. Pavyzdžiui:

20. *Čia ((atsikrenščia))... Ne-nieko nebandėm, nes reikia aštuntų windowsų development kitui įsidięgti. Mes neturim jiem, kol kas, licencijos. **Toliau kas?** Čia yra nokia, matyt, irgi kažkoks symbianus bus... Blackberry's. Aš net nežinau kaip jis veikia. Šičia yra...*

21. *D: <...> Pvm plokštelė šita. Sidabrinė. Bet galų gale nieko nesiga-... Bent jau netrumpina, bet neduoda vis tiek įtampos ((tyliai kažką sumurma)). **Tada kas?..** Čia... Tarybinių laikų laikrodis. Su lempom vakuuminėm ((susijuokia)). Plazminėm. Va... Ehm. Veikia, iš tikrųjų, laikrodis. Bet... Skuba. Po vienos paros ir pradeda skubėt kažkodėl labai.*

Iš šių pavyzdžių matyti, kad retoriniais klausimais *Toliau kas?; Tada kas?*, dėstytojas pažymi, kad bus pradedama kalbėti apie kitą dalyką. Dėstytojas tokius klausiamuosius pasakymus į savo kalbėjimą įterpia dažnai. Galima numanyti, kad jie ir pačiam padeda konstruoti pasakojimą, išlaikyti kalbėjimo eiliškumą. Jie taip pat užpildo tylą tarp skirtingų pasakymų, o klausiamoji

intonacija pasitarnauja kaip būdas sužadinti studentų dėmesį, parodyti, kad bus pereinama prie kito objekto. Panašūs pasakymai gali būti vartojami studentų įtraukimui. Pavyzdžiui:

22. D: *Nes čia yra kol-kol startas taip vadinamas. Jis be asistentų, be nieko turi susirast, ko jam reikia. Tai dėl to. **Ką mes ten dar turim?** ((pauzė)) Intikas. Į intiką galim įlįst. Prie to viso prisijungti. Ir... Kažką rašyt. O! Emeilas yra, matyt.*

23. D: *Toliau... **Ko mum dar reikėtų?** A! Dabar reikia nustatymų.*

Šie pavyzdžiai iš kitų retorinių klausiamųjų pasakymų išsiskiria tuo, kad dėstytojas kalba ne vienaskaitos, o daugiskaitos pirmuoju asmeniu – vartoja įvardį *mes* ir atitinkamos formos veiksmažodžius: *Ką mes ten dar turim?*; *Ko mum dar reikėtų?* Kaip jau buvo minėta anksčiau, įvardžio *mes* vartojimas yra būdingas akademiniam diskursui tais atvejais, kai norima atkreipti studentų dėmesį, įtraukti juos į bendrą veiklą ir išreikšti lygiavertiškumą. Taip adresantas susitapatina su adresatu ir nors jis veikia vienas, bet ta veikla laikoma bendra visų, kurie dalyvauja joje net ir kaip pasyvūs klausytojai.

Pastebėti tokie retorinių klausimų vartojimo atvejai, kurie tiesiogiai prisideda prie pašnekovų santykių, būdingų būtent šiems fizikų seminarams, palaikymo. Pavyzdžiui:

24. D: ***Who the fuck? Ups!***

((abu nusijuokia))

S: *O tau skambino kažkas?*

D: *Jo, man kažkas skambino.*

((studentas nusijuokia))

25. D: *Svarbu veikia. ((pauzė)) AAA!! Vis tiek nulūžo! Šaize!!!*

S: *Galvojau, įsidūrei ((nusijuokia)). Ai, čia suklijuota buvo?*

D: *Jo, čia buvo suklijuota. **Gal man padaryt pauzė ir prasikeikti?***

((nusijuokia studentai))

S: *Tiesiai į mikrofoną.*

D: *((nusijuokdamas)) Tiesiai į mikrofoną.*

24 pavyzdyje dėstytojas sureaguoja jaunimo kalbai būdingu klausimu, kuris dažniausiai atlieka funkciją, panašią į jaustuko (rodo žmogaus emocinę reakciją): *Who the fuck?* Klausiamasis pasakymas turi necenzūrinį elementą – žodį *fuck*. Tokia leksika visai nebūdinga akademinėi kalbai, kuri pasižymi taisyklingumu ir bendrinės kalbos elementų dominavimu. Po šio retorinio klausimo seka kitas jaustukas – *Ups!* Jis gali reikšti ir reakciją į atsitikusį nesklandumą, ir gali atlikti atsiprašymo funkciją už pasakytą necenzūrinį žodį. Vis dėlto retorinis klausimas, nors ir su nevertotinos leksikos elementu, priimamas teigiamai – abu pokalbio dalyviai juokiasi. Vartojant tokį pasakymą tapatinamasi su jaunimu ir solidarizuojamasi su studentais. Taip pat parodoma, kad

pirmenybė yra teikiama draugiškam bendravimui, o ne ryšiams, nulemtiems jų skirtingų socialinių vaidmenų.

Iš 25 pavyzdžio pradžios matyti, kad seminaro metu kažkas nepavyksta, sulūžta: *AAA!! Vis tiek nulūžo! Šaize!!!* Dėstytojas ypač ekspresyviai išreiškia savo susierzinimą, nes prieš tai tikėjosi, kad viskas yra gerai, tai parodo pasakymas: *Svarbu veikia*. Dėl didelio susierzinimo, dėstytojas iškelia retorinį klausimą: *Gal man padaryt pauzę ir prasikeikti?* Sakydamas *padaryt pauzę*, dėstytojas turi mintyje prietaiso, kuriuo įrašinėjami pokalbiai, sustabdymą tam, kad galėtų išlieti neigiamas emocijas – *prasikeikti*. Klausiamuoju pasakymu nėra prašoma studentų leidimo išjungti įrašinėjimo prietaisą ir pradėti keiktis, bet jis atlieka pajuokavimo funkciją, kuri pagyviną atmosferą. Studentai supranta dėstytoją ir dar papildo, kad tai reikėtų padaryti *tiesiai į mikrofoną*. Toks papildymas, kuriam nusijuokdamas pritaria pats dėstytojas, sustipriną humoristinį efektą, o šis prisideda kuriant draugišką tarpusavio ryšį.

Taigi matyti, kad klausinėti fizikų seminaruose nevengiama. Apibendrinant galima išskirti, kokias funkcijas atliekama klausinėjimo strategija: klausimais galima išsiaiškinti tai, kas nežinoma ar ne iki galo suprasta, užduoti klausimus galima norint pasitikslinti arba reikalaujant, kad pašnekovas ką nors patikslintų, galima reikalauti nuomonės ir faktų pagrindimo. Svarbu, kad klausimo forma pasitelkiama, kad netiesiogiai būtų kas nors liepiama, ko nors prašoma (iš šios funkcijos klausimų matyti, kad fizikų seminaruose vyrauja pozityvusis mandagumas). Klausimai padeda ir tais atvejais, kai pokalbyje dalyvauja daugiau nei du asmenys, jie suteikia aiškumo, kam perduodamas žodis. Klausinėjimo strategija taikoma palaikyti pokalbį, o retoriniai klausimai – kurti nuoseklų kalbėjimą ir į jį įtraukti pašnekovą.

2.2. Pritarimo strategijos taikymas

Kaip jau buvo minėta teorinėje darbo dalyje, aptariančioje pritarimo strategijos ypatybes (1.7.2.3), gali būti skiriamos tokios jos funkcijos: palaikyti, pateisinti, apginti, užtarti kalbėtoją, pasišaipyti iš pokalbyje nedalyvaujančio asmens, paremti kalbėtojo mintį (Galinskaitė 2011: 16). Verta atkreipti dėmesį, kad akademinio diskurso ir būtent šių fizikų seminarų atveju, pritarimo strategijos funkcijos skiriasi nuo tų, kurios yra dažniausiai aptariamoms. Taip yra dėl pokalbio temų ribotumo – daugiausiai dėmesio skiriama akademinėi veiklai ir nuo šios temos nukrypstama gana retai, o jei nukrypstama, tai dažniausiai tik trumpam laikui. Dar vienas svarbus aspektas – aptariamuoju atveju santykiai tarp pokalbių dalyvių yra draugiški, tačiau dėstytojas ir studentai nėra

draugai, kurie dalintųsi asmeninio gyvenimo detalėmis. Galima teigti, kad dėl šių priežasčių analizuojamuose fizikų pokalbiuose pritarimo funkcijų yra nedaug.

Pastebėtina, kad pritarimo strategija fizikų seminarų pokalbiuose taikoma gana dažnai. Galima teigti, kad pritarimo strategija tiriamuosiuose pokalbiuose dažnai taikyta todėl, kad pokalbiai ir kalbančiųjų santykiai yra draugiški, nekonfliktiški, taigi nenorima daug prieštarauti, keisti nuomonės ar veiksmų eigos. Kita galima priežastis, daugiau susijusi su akademinė aplinka – pokalbiuose dalyvaujantys studentai išmano fizikos teoriją, tinkamai atlieka jiems skirtus darbus, taigi neatsiranda daug priežasčių, dėl kurių dėstytojas galėtų prieštarauti jų mintims, nuomonėms. O dėstytojo atžvilgiu studentai taiko pritarimo strategiją dėl to, kad nesijaučia tokie kompetentingi, jog prieštarautų. Toliau įvairūs pritarimo būdai, taikomi fizikos seminarų pokalbiuose, aptariami išsamiau.

Visų pirma, asmuo, taikydamas pritarimo strategiją, gali sutikti su pašnekovo išsakyta mintimi. Pastebėta, kad tai daroma vartojant minimalius pasakymus. Pavyzdžiui:

S: Čia juos... Tiesiog pažėt ar tinka, a-ar pilnai susukt? Net nereik tenai?

D: Nu...

S: Ar reik?

D: Nu bent jau pradėt jau sukt [j tą diską]...

S: [Tai... Jo, jo].

D: Pažėt ar jie tinka pagal dydį, [nes]...

S: [Jo].

D: Neaišku.

S: M.

Iš šio pavyzdžio matyti, kaip studentas pritaria dėstytojui minimaliais pasakymais *jo, jo; jo*. Visi studento pritarimai persidengia su dėstytojo išsakoma mintimi, kuriai ir yra pritariama. Galima teigti, kad tai parodo, jog studentas nori kuo greičiau dėstytojui parodyti, kad supranta ir kad laikosi tos pačios nuomonės.

Sutinkama su pašnekovo mintimi ir pakartojant prieš tai pasakytą kalbėtojo žodį ar frazę.

Pavyzdžiui:

26. *S: Tai... Imtuvas gauna signalą ir tada jau... Greičio regulatorius bendrauja su tuo imtuvu kažkaip...*

D: Mhm.

S: Išskirsto, kiek duoti tam varikliui. Aš nežinau, kodėl trijų reikia laidų. Gal...

D: Nu vat ir man neaišku kam to reikia iš tikrųjų, nes...

27. D: *Pala, pala, pala, čia parašyta... Ehm... Reorganizuojama į pagrindinę.*
 S: *M.*
 D: *Šitaip net. Jo, man sakė, kad prieš... Penkerius metus, kad tai atsitiks kažkada, nieks nežinojo kada. Nu tai va, atsitiko.*
 ((studentas nusijuokia))
 D: *Goo[d night], sweet beans.*
 S: *[Happens].*
 D: *Kadangi seniai ten nebesimokau, tai...*
 S: *Who cares.* ((nusijuokia))
 D: *Who cares. Tai gal po dešimties metų universitetą reorganizuos į licėjų.*
 ((studentas nusijuokia))
28. D: *O apskritai, kiek kainuoja koncertas?*
 S: *Aceit jisai kainuoja tris eurus studentui ir penkis šiaip. ((nusijuokdamas)) Bet kadangi duoda laisvai spausdint kvietimus, tai, galima sakyti, už dyką. Čia po dešim centų vienas.*
 D: *Nu jo. Bet, žinai, kaip būna ehm... Kartais į koncertą dažniausiai ateina tiktais ehm... Pažįstami žmonės.*
 S: *Tai jo, jo, [jo].*
 S2: *[Daž]niausiai taip ir būna, jo.*

26 ir 27 pavyzdžiuose matyti, kaip dėstytojas pritaria studento pasakymams, pakartodamas prieš tai išreikštą mintį ar pakartodamas pasakytus žodžius. 26 pavyzdyje studentui pritariama perfrazuojant jo mintį. Šis pavyzdys iliustruoja įprastą akademinę situaciją, kai kažkas aiškinamasi. Iš pradžių studentas pasako, ką ir kaip supranta, o dėstytojas minimaliu pasakymu *mhm* paskatina tęsti mintį, parodo, kad klausosi. Po šio pasakymo studentas pripažįsta, kad nežino *kodėl trijų reikia laidų*, o dėstytojas jam pritaria pasakydamas, kad jam neaišku, kad jis taip pat nežino. Pasakydamas, kad *ir jam neaišku*, iš dalies solidarizuojamasi su pašnekovu, atskleidžiama, kad pašnekovai yra lygiaverčiai. Galima teigti, kad taip reiškiamas pritarimas yra stipresnis už tokį pasakymą, kaip, pavyzdžiui, *tikrai neaišku*, kuriame nėra įvardžio, sukuriančio asmenišką santykį.

27 pavyzdyje matyti, kaip dėstytojas pritaria studentui identiškai atkartodamas jo pasakymą. Pradedama kalba apie tai, kad mokykla, kurią dėstytojas baigė, tampa pagrindine. Pasakymas yra nutolęs nuo akademinio fizikų diskurso ir iš pokalbio atkarpos matyti, kad pašnekovų nevaržo akademinės aplinkos jiems priskirti socialiniai dėstytojo ir studento vaidmenys, jie bendrauja labai laisvai. Laisvumą atskleidžia gana asmeniška pokalbio tema ir įterpiami anglų kalbos leksikos elementai. Dėstytojo pasakymą „*Kadangi seniai ten nebesimokau, tai...*“ užbaigia studentas jaunimo kalbai būdingu anglišku pasakymu: *Who cares*. Dėstytojas, pakartodamas šį pasakymą, pritaria savo pašnekovui.

Iš 28 pavyzdžio matyti, kaip studentai pritaria dėstytojo minčiam. Šiuo atveju pokalbio tema vėl nutolsta nuo akademinio diskurso – šnekamasi apie būsimą koncertą. Dėstytojas pasidalina savo pastebėjimu apie tai, kas ateina į koncertus, o abu pašnekovai pritaria: pirmasis – minimaliais pasakymais: *Tai jo, jo, jo*, o antrasis – patvirtindamas dėstytojo žodžius: *Dažniausiai taip ir būna* ir

pridėdamas minimalų pasakymą *jo*. Kadangi visi trys pokalbio dalyviai yra muzika užsiimantys asmenys, tai galima teigti, kad jų patirtis šia tema sutampa, taigi belieka pritarti jau pasakytai minčiai.

Pritarimu taip pat gali būti reaguojama į spėjimus. Pavyzdžiui:

29. D: *Pasiimsiu reples ir pamodifikuosiu šitą laidelį. M! Man atrodo, jis nemodifikuojamas.*
((studentas nusijuokia))
D: *Jo. Nu gerai. Paimsim kitą, kuris modifikuojasi. Blemba, ir šitas nesimodifikuoja!*
S: *Turbūt ir šitas nesimodifikuoja ((nusijuokia)).*
D: **Tu teisus.**
((studentas nusijuokia))

Iš šio pavyzdžio matyti, kad studentui pritariama pasakymu *Tu teisus*. Seminaro metu išskyla problema – nepavyksta rasti tinkamo laido, kurį būtų galima modifikuoti. Du laidai buvo netinkami, taigi studentas spėja, kad netiks ir trečias. Spėjimas išreiškiamas pasakymu: *Turbūt ir šitas nesimodifikuoja*, kurį lydi juokas. Paaškęjus, kad studento spėjimas buvo teisingas, dėstytojui tenka sutikti. Pritarimą dėstytojas pasirenka išreikšti stipresniu pasakymu *Tu teisus*, kuris gali būti vertinamas ir kaip pritarimas pašnekovo spėjimui, ir kaip fakto, kad trečias laidas taip pat nesimodifikuoja, konstatavimas.

Akademinio konteksto specifika nulėmė, kad daugiausia pritarimų yra susiję su moksline veikla, seminaro metu atliekamais darbais. Dėstytojas dažnai vartoja minimalius pasakymus *aha*, *mhm*, *taip* tam, kad pritartų studentų pasakymams ir tokiu būdu parodytų, jog studentas viską tinkamai supranta, paskatintų toliau tęsti darbą ar mintį. Pavyzdžiui:

30. D: *Gerai, gerai. Pala. Dabar žiūrėkim, čia yra trys laidai, ką jie daro? Kodėl trys, ne du?*
S3: *Tai... Jo. Tai... Yra taip, tenai gaunasi... Eina į... Į greičio regulatorių...*
D: **Aha** ((pritariamai)).
S3: *Greičio regulatorius turi tris laidus.*
D: **Aha.**
S3: *Aš nežinau, kodėl jam reikia trijų, bet jis kažkaip, suprantat, greičio reg-, greičio regulatorius, jis jungiasi prie variklio...*
D: **Mhm.**
31. S2: *Ai, tai aš galiu palaikyt?*
D: *Jo, gali palaikyt.*
S2: *Ai, supratau... Tas toks pats, tiesiog ehm... Tai... Tą pačią funkciją atlieką, tie[siog]...*
D: **[Taip], taip.**
S2: *M.*

Toks *aha*, *mhm* vartojimas, koks yra matomas 30 pavyzdyje, galėtų būti laikomas dėmesingo klausimosi strategija, bet šiuo atveju jis priskiriamas pritarimams dėl to, kad reaguojama į studento atsakymus. Dėstytojas užduoda klausimą ir, pavartodamas po vieną minimalų atsakymą, pritaria

studento atsakymui. Taip parodoma pašnekovui, kad jis mąsto tinkamai ir skatinama mintį tęsti toliau. 31 pavyzdyje dėstytojas, pavartodamas du tuos pačius minimalius pasakymus *taip, taip*, pritaria studentui, šiam dar net nebaigus savo minties. Tokiu būdu dėstytojas pritaria studento teiginiui *supratau* ir parodo, kad nebereikia pakartoti to, kas jau buvo pasakyta anksčiau.

Ši pritarimo funkcija gali būti išreiškiama ir pakartojant žodžius. Pavyzdžiui:

32. S2: *Du... Ir kam?*

D: *Nu [ir kam du]?*

S3: **[Plius, minus]!**

D: **Pliusas, minusas** [ir į plus]ą paduodi tiesiog impulsinį ehm...

S2: [Ai].

33. D: *Pala. Aš jau pradėdau maišyt kartais windowsus su linuxais.*

S: *Ehm... Nu jo, čia tasai ipconfigas labiau windowsinis.*

D: **Ai, jo. Windowsinis.**

34. D: *Ten yra strypelis. Tai prie jo prisukti va šitą laikiklį, kurį irgi reikia sudizainint kažkaip. Ir... Tas laikiklis jau bus ant šitos ašies.*

S: *Jo, supratau jau. Ir tenais jau, tarkim, būtų galima įtempi[nėt].*

D: **[Jo], ir galima įtempi[nėt].**

S: **[Jo], turbūt geriausia.**

Visuose 3 pavyzdžiuose dėstytojas pritaria studentų pasakymams ir patvirtina jų teisingumą. 32 pavyzdyje studentas atsako į užduotą klausimą. Galima numanyti, kad atsakymo teisingumu jis neabejoja, nes tai pasako kylančia intonacija. Dėstytojas, jam pritarėdamas ir pratęsdamas aiškinimą, tik dar daugiau sustiprina teisingą atsakymą. 33 pavyzdyje dėstytojas, pavartodamas minimalų pasakymą *ai, jo* ir pakartodamas paskutinį studento pasakymo žodį *windowsinis*, kuris padeda dėstytojui susiorientuoti, pritaria studento patikslinimui. 34 pavyzdyje dėmesį atkreipia dvigubas pritarimas. Visų pirma, dėstytojas minimaliu pasakymu *jo* ir studento žodžiais, kad *galima įtempi[nėt]*, patvirtina studento mintį, pritaria jos teisingumui. Po to studentas, taip pat pasakymą pradėdamas minimaliu *jo* ir pridėdamas *turbūt geriausia*, pritaria dėstytojui ir kartu savo pasakytai minčiai. Abiejų pasakymų pirmieji žodeliai *jo* persidengia su ankstesnio pasakymo paskutiniu skiemeniu.

Akademiniam diskursui būdingos pritarimo strategijos taikymo galima tikėtis ir užduodant klausimą, kuriuo norima pasitikslinti bei sulaukti patvirtinimo, kad viskas yra suprantama teisingai. Pavyzdžiui:

35. D: *Jis kažkur sustoja, trūkčioja. Tas trūkčiojim[as-]*

S: [Kur] įmagnetina, toj viet[oj]?

D: **[Jo], jo. Ir toj**

vietoj kažkiek tai gali daugiau pasiimt to tonerio, bent jau man taip atrodo.

Šiame pavyzdyje studentas, norėdamas pasitikslinti, savo klausimu net nutraukia dėstytojo aiškinimą ir dėstytojo pasakymo pabaiga sutampa su studento klausimo pradžia. Dėstytojas nesulaukia klausimo pabaigos ir pradeda savo atsakymą, taigi klausimo paskutinis skiemuo sutampa su atsakymo pirmąja dalimi. Į užduotą klausimą atsakoma teigiamai, vartojant minimalų pasakymą *jo, jo*. Tokiu būdu pritariama studento mąstymui, patvirtinama, kad viskas suprantama teisingai.

Verta atkreipti dėmesį, kad fizikų seminarų atveju gana dažnai pritarimo reikalaujama klausimais. Pavyzdžiui:

36. S: *O va, pavyzdžiui, žiūrėk, visa plokštė, **ane**? Yra, tai tu... Kažkaip turi didelį lakštą tokios? **Taip?***

D: **Mhm.**

S: *Tu išsikerpi.*

D: *Taip.*

S: *Ir tada... Ai.*

D: *Ten truputį kitaip padaryta...*

37. D: *Tai jei atitinka... Du koilus, dvi rites.*

S: *Mhm.*

D: *Nu, jos yra sudėliotos, nu kažkaip tai kringiškai, **ane**?*

S: **Mhm.**

Iš 36 ir 37 pavyzdžių matyti, kaip klausimų pabaigoje pridėdami žodeliai *taip* ir *ane* skatina pašnekovą pritarti. 36 pavyzdyje studentas prie klausimų pridėda ir *ane*, ir *taip*. Galima teigti, kad studentas, klausimo gale pridėdamas žodelį *ane*, nori atkreipti dėmesį į tą objektą, kuriuo domimasi (*visa plokštelė*), o paskutiniu klausimu, kuris yra sudarytas tik iš vieno žodžio *taip*, norima sulaukti pašnekovo reakcijos – pritarimo. 37 pavyzdyje dėstytojas užduoda klausimą, kurį baigia pridėdamas žodelį *ane*, ir tokiu būdu skatina savo pašnekovą sureaguoti, atkreipti dėmesį ir pritarti. Ir 36, ir 37 pavyzdžio atveju sulaukiama reakcijos, kurios buvo tikėtasi – pašnekovai sureaguoja į klausimus ir pritaria kalbėtoji trumpais atsakymais *mhm*.

Atliekant tyrimą pastebėta, kad neretai fizikų seminaruose pritarimas išreiškiamas juoku. Galima teigti, kad tokia pritarimo raiška pasirenkama dėl draugiškų santykių, vyraujančių tarp pašnekovų. Pavyzdžiui:

38. S: *Čia žmogus litavo tuos?*

D: **((juokiasi))**

S: *Jolki palki!*

39. S: *Tu čia per devynias valandas nubrėžei šitą?!*

D: *Jo.*

S: *Pff. Čia greit.*

D: **Jo ((nusijuokia)).**

40. D: Nes, nu matai, ((atsikosėja)) tautinės mažumos mokykla buvo.
 S: A!
 D: Čia rusų mokykla, tai va. Ne visai kai kuriem patogu.
 S: Mhm.
 D: Nu ką padarysi... ((pauzė)) Gerai, savo laiku spėjau.
 ((studentas nusijuokia))
 S: ((su šypsena)) Svarbiausia išeit prieš-, skęstant laivui ((nusijuokia)).
 D: Jap!

38 pavyzdyje studentas užduoda klausimą, kuris yra susijęs su nuostaba dėl paprastu lituokliu sulituoto procesoriaus. Dėstytojas į šį reakcijos klausimą sureagoja juoku. Galima teigti, kad juokas reiškia teigiamą atsakymą į studento klausimą, pritarimą nuostabai. Teigiamą pritarimo juoku prasmę dar labiau išryškina pašnekovo reakcija. Studentas į dėstytojo pritariamą atsakymą sureagoja ne kokiu nors trumpu reakcijos pasakymu, o kylančia intonacija pavartoja buitinei kalbai būdingą pasakymą: *Jolki palki!*¹³. Nors pasakymas nėra grubus, tačiau verta paminėti, kad tokia reakcija nebūtų įprasta tradicinėje akademinėje aplinkoje, kurioje laikomasi tam tikrų bendravimo taisyklių ir kur yra juntamas socialinių vaidmenų skirtumas.

39 pavyzdyje minimaliu pasakymu ir juoku pritariama studentui. Visų pirma, studentas klausimu išreiškia nuostabą dėl dėstytojo atlikto darbo. Dėstytojui į klausimą atsakius teigiamai, studentas prideda: *Pff. Čia greit.* Šį pasakymą galima interpretuoti kaip komplimentą dėstytojui už greitai atliktą darbą. Dėstytojas į komplimentą sureagoja minimaliu pasakymu *jo* ir nusijuokdamas. Šią reakciją galima laikyti ir pritarimu, nes komplimentas nėra tiesioginis, o tarsi konstatavimas, kad devynios valandos – trumpas laiko tarpas. Taigi dėstytojas pritaria studentui, kad tai yra greitai atliktas darbas, o juokas dar labiau pabrėžia studento reakciją. Verta atkreipti dėmesį, kad studentas, kreipdamasis į dėstytoją, vartoja įvardį *tu* ir atitinkamos formos veiksmažodį *nubraižei*. Tai pabrėžia pašnekovų bendravimo laisvumą.

40 pavyzdyje studentas dėstytojo minčiai pritaria juoku, o dėstytojas išreiškia pritarimą minimaliu pasakymu. Šioje situacijoje vėl kalbama apie mokyklą, kurią baigė dėstytojas. Į kiekvieną dėstytojo pasakymą studentas sureagoja minimaliu pasakymu *a*, *mhm* ir taip parodo, kad klausosi, seka dėstytojo pasakojimą. Po pauzės dėstytojas grįžta prie *who cares* pozicijos ir prideda pasakymą: *Gerai, savo laiku spėjau.* Studentas į šį pasakymą sureagoja juoku, kurį galima suprasti kaip pritarimą. Pritarimo funkciją sustiprina su šypsena pasakoma mintis: *Svarbiausia išeit prieš-, skęstant laivui*, kuri taip pat užbaigiama studento juoku. Galų gale ir dėstytojas pritaria studento minčiai, kylančia intonacija pasakydamas šnekamajai kalbai būdingą *jap*.

¹³ Iš rusų kalbos – *eglés pagaliukai*. Šis pasakymas yra būdingas neoficialiajai šnekamajai kalbai, bet nėra vulgarus. Jis gali būti laikomas sinonimišku tokiems pasakymams, kaip „po perkūnais“, „kad tave kur“.

Pastebėtas vienas atvejis, kai pritarimu reaguojama į dėstytojo institucinę galią parodantį pasakymą:

41. D: *Taip. Tada aš įjungsiu... Tik ne s-su striukėmis.*
SM: *Ai, jo, jo.*

Šiame pavyzdyje pokalbis vyksta tarp dėstytojo ir studentės, kuri į seminarą atėjo gerokai vėliau nei kiti studentai. Dėstytojas studentei duoda užduotį, tačiau, prieš leisdamas ją atlikti, atkreipia dėmesį į tai, kad ji nenusivilkusi striukės ir pasako: *Tik ne s-su striukėmis*. Galima teigti, kad taip dėstytojas parodo savo institucinę galią ir liepia nusirengti striukę, kuri yra netinkama fizikos seminaro aplinkoje. Dėstytojo pasakymas – netiesioginis direktyvas, išreiškiamas be veiksmazodžio *liepiu*, kuris tiesiogiai nurodytų į tai, ko pasakymu siekia kalbėtojas. Eglės Gudavičienės nuomone: „Formuluodamas pasakymą adresantas turi atsižvelgti ir į savo bei adresato atliekamus vaidmenis, kad siekdamas konkrečių komunikacijos tikslų pasirinktų juos atspindintį vienokį ar kitokį pasakymo modelį. Svarbiausia sąlyga – kad adresatas juos atpažintų ir suprastų, ko iš jo norima“ (Gudavičienė 2006:61). Studentė supranta, kokią žinutę dėstytojas norėjo perduoti, taigi iš karto su juo sutinka trumpu reakcijos pasakymu: *Ai, jo, jo*. Šioje situacijoje tokia pritarimo raiška yra priimtina, nes dėstytojui nėra būdinga dažnai demonstruoti savo socialinio vaidmens galią, taigi draugiški santykiai lieka nepakitę.

Apibendrinant galima pasakyti, kad pritarimo strategija dažniausiai taikoma tais atvejais, kai reikia pritarti su akademinė veikla susijusiems dalykams. Atliekant tyrimą nustatyta, kad pritarimas fizikų seminarų pokalbiuose gali būti reiškiamas minimaliais reakcijos pasakymais, ankstesnio pasakymo ar minties pakartojimu ir juoku.

2.3. Prieštaravimo strategijos taikymas

Kaip paaiškėjo ankstesniame šio darbo skyriuje, fizikų seminarų pokalbiuose pritarimo strategija yra taikoma dažnai. Atliekant tyrimą buvo pastebėta, kad šiuose pokalbiuose prieštaraujama gerokai rečiau. Galima numanyti, kad prieštaravimo atvejų pasitaikė mažai dėl to, kad pašnekovai palaiko draugiškus santykius, seminarų metu nesiekiami konkuruoti, parodyti savo viršenybę. Verta paminėti, kad visais prieštaravimo atvejais prieštarauja aukštesnį socialinį vaidmenį užimantis asmuo – dėstytojas.

Pilkington (1998: 263) vyrų pokalbių tyrimo metu pastebėjo, kad vyrai pokalbiuose dažnai tiesiogiai, pakartotinai reiškė prieštaravimą ir net priešišumą. Pastebėta, kad vyrai dažnai akivaizdžiai nesutikdavo su savo pašnekovo nuomone. Fizikų seminarų pokalbiuose pastebėti

prieštaravimai taip pat vyko tarp vyrų, tačiau jų buvo nedaug ir jais nebuvo reiškiamas priešiškas. Akademinių pokalbių situacijose prieštaravimas dažniausiai susijęs su tam tikrų minčių, idėjų neigimu, neigiamas atsakymais į klausimus. Nepatogių situacijų prieštaravimai nesukėlė, nes nekalbama apie asmeninius dalykus, neprašoma tokių dalykų, kurie nebūtų įgyvendinami.

Daugiausia prieštaravimo atvejų pasitaikė tokių, kaip dėstytojas nesutinka su studento išreikšta nuomone apie tam tikrą dalyką. Pavyzdžiui:

42. D: <...> *Aš turiu pirštinę, kurioj mygtukai kol kas. Ir tada ji taip valdau, bet aš dabar kuriu neuro interface'ą pas mane namie. Ir ten skirti tie medicininiai elektrodai. Uždedi ant raumenų, įtempi raumenis, kiek tau reikia, ir kol tu dirbi, tie raumenys nu... Tiesiog relaksuoja, o gali juos įtempt ir tada valdyti papildomai. Tai va toks mano...*

S3: **O tai ne geriau su savo rankom? Su tuo patogiau?**

D: **Ne.** *Ta prasme, su savo rankom. Įsivaizduok, kad tau reikia lituot – [laikyt plokšt]ę, detalę, laidą, ehm...*

S3 :

[Mmm].

D: *Lydmetali, plusą ir lituoklį. Ir tiek daug tau visko reikia daryt.*

S3: *Mhm.*

D: *Tai va šita ranka šiuo metu laikė man lituoklį, o aš laikiau plokštę ir kažkokią detalę.*

43. D: *Jo. Šitas yra kaip kompas. Tiktais mažukas, čia yra procas keturi šimtai megahercų. Ehm ((pauzė, bando prisiminti))... Ramas, man atrodo, trim du megabaitai. O...*

S2: **Bet tai telefonas jau geriau.**

((*kitas studentas nusijuokia*))

D: **Nu... Telefonas geriau, bet telefonas kam skirtas, o kam šitas skirtas.** *Šitas yra akomotacijai ir maršrutizavimui. <...>*

44. D: *Mano ehm... Draugas daro šitą nuosavą, tiktais nuo nulio. Su plokštelėm, su vandeniu, su viskuo. Su vikšrais.*

S2: **Bet tai čia labiau toksai... Ehm... Nu, meno kūrinys gausis.**

D: **Nu, meno kūrinys, bet vis tiek reikia įskaityt, ką, kiek tu ten pastumsi savo mechaninę kažkokią [dale]lę.**

S2: [Ai].

D: *Kur tu variklius prikabinsi, kur tenais vikšrai amortizuosis.*

Iš visų 3 pavyzdžių matyti, kad pokalbiai yra susiję su akademinė veikla. Dėstytojas studentams aiškina su fizika susijusius dalykus, o šie apibendrinami išsako savo nuomonę aptariamų dalykų atžvilgiu, kuriai dėstytojas nepritaria. 42 pavyzdyje dėstytojas pasakoja apie įrenginį, kuris yra valdomas paties žmogaus ir atlieka papildomos rankos funkciją. Studentas užduoda klausimą, kurį galima suprasti ne tik kaip klausimą, o netiesioginį būdą išsakyti nuomonę, jog tikriausiai patogiau viską daryti savo rankomis. Dėstytojas į studento klausimus atsako žodžiu *ne* ir tuo pačiu paprieštarauja studento nuomonei, kad papildoma ranka yra gana nepatogus prietaisas. Dėstytojas išlieka profesionalus, nes neapsiriboja vien neigimu. Iš karto yra argumentuojama konkrečiais pavyzdžiais, kodėl dirbti su papildoma dirbtine ranka yra patogiu.

Studentas reaguoja į dėstytojo argumentavimą trumpais reakcijos pasakymais *mmm, mhm*, kurie rodo, kad klausomasi ir informuojama, kad informacija yra aktuali, įtikinama.

43 pavyzdyje dėstytojas studentus supažindina su nauju prietaisu, kuris yra panašus į kompiuterį, bet silpnesnis už jį. Galima numanyti, kad studentams prietaisas pasirodo per mažai galingas ir nelabai reikalingas, taigi vienas iš jų, pasinaudodamas dėstytojo padaryta trumpa pauze, pasako, kad *telefonas jau geriau* ir tokiu būdu atskleidžia savo nuomonę apie pristatomą įrenginį. Kitas studentas juoku pritaria išsakytai nuomonei. Dėstytojas pasirenka korektišką prieštaravimo būdą – iš pradžių pritaria studento nuomonei, pakartodamas, kad *telefonas geriau*, nes tai nėra visiškai neteisinga nuomonė – telefonas iš tiesų galingesnis už prietaisą, apie kurį kalbama. Po pritarimo dėstytojas tęsia savo pasakymą, prijungdamas jį priešpriešiniu jungtuku *bet*, kuris yra būdingas prieštaravimų raiškai. Po jungtuko eina argumentavimas, kodėl telefonas nėra geresnis už aptariamą prietaisą, pirmoji dalis: *telefonas kam skirtas, o kam šitas skirtas*. Žodis *šitas* ištariamai pabrėžtinai, taip išryškinant jo svarbą. Pasakymo pabaigoje įvardijama, kodėl svarbus ir nepakeičiamas yra aptiriamas prietaisas: *Šitas yra akomotacijai ir maršrutizavimui*. Taigi dėstytojas atlieka savo vaidmenį ir išlieka korektiškas – paaiškina prietaiso svarbą ir tinkamai paprieštarauja studento skubotai susidarytai nuomonei.

44 pavyzdyje prieštaravimo raiška panaši į 2 pavyzdyje aptariamą prieštaravimą, tačiau skiriasi prieštaravimo situacija. Dėstytojas pasakoja apie tai, kokį prietaisą konstruoja jo draugas, išvardina jo detales. Studentas įsivaizduoja, kaip visa tai atrodo ir išsako savo nuomonę, kad *meno kūrinys gausis*. Galbūt studentas nenorėjo pasakyti nieko neigiamo, bet dėstytojas išsakytą nuomonę supranta kaip savotišką nuvertinimą, kuriam paprieštarauja. Taikoma ta pati prieštaravimo strategija – iš pradžių pritariama studento teiginiui, nes jis iš dalies teisingas dėl prietaiso estetiškos vertės, o po to priešpriešiniu jungtuku *bet* prijungia argumentą, kuris pabrėžia prietaiso sudėtingumą ir funkcinę vertę.

Buvo pastebėtas ir toks prieštaravimo atvejis, kai kalbamasi tema, nutolusia nuo akademinio fizikų konteksto. Pokalbis yra susijęs su muzika. Dėstytojas paprašo vieno studento, kad šis pagrotų kartu, šis sutinka ir vėliau norima išsiaiškinti, kaip studentas greitai įsimena, ką reikia groti. Tiksliau – norima išsiaiškinti, ar studentas sugeba viską įsiminti, nes dėstytojas nemoka rašyti natų. Dėl netikslaus minčių formulavimo nepavyksta visko sklandžiai išsiaiškinti:

45. D: *Nu, pa-pas-pairink septynias aštuntąsias ar dvi ketvirtąsias, ar tris ketvirtąsias, ar dar kažką egzotiškiau. Ehm... Tai vat aš su... Su tais tempais galbūt negal-negalėsiu susirašyt. Tai nebent tiesiog parodyt sekvenciją ir parodyt tempą, duo-duot paklausyt.*

S2: *Gerai.*

D: *Ta prasme, taip?*

S2: ***Ir improvizacija kažkokia?***

D: *Nu... **Improvizacijos galbūt vengti**, bet labiau, nu...<...>*

Studentas supranta, kad dėstytojas teiraujasi apie jo gebėjimą improvizuoti, taigi užduoda klausimą, kuris atskleidžia šią studento mintį: *Ir improvizacija kažkokia?*. Dėstytojas atsako, kad *improvizacijos galbūt vengti*, taip paprieštaraudamas studento minčiai. Išsakant prieštaravimą, pavartojamas žodis *galbūt*, kuris sušvelnina pasakymo reikšmę, pabrėžiančią, kad studentas neteisingai suprato dėstytoją.

Analizuojamoje medžiagoje pastebėti du atvejai, kai dėstytojas studentams paprieštarauja tiesiogiai, prieštaravimą išreiškia atvirai:

46. S2: *O nebandot išsiardyti tokio ten kažkur prijungt?*

D: ***Nu eik tu jau! Jinai veikianti nokia ir mes dabar ardysim ją?!***

((studentas nusijuokia))

D: ***Per galvą duos už tai. Taip.** Bet šita nokia yra... Ehm...*

S: *Ar skambina?*

D: *Ne, neskambina. Mes dabar irgi rašom aplikacijas kaip ir planšetėms.*

47. S: *Gal žaidimus kokius?*

D: *Oi, ne! Tik ne žaidimus! Ką jūs, tiktais ne juos. Mane jie užknisa. Žaidimai, dirbtiniai intelektai... ((suurzgia, lyg nusipurto nuo kažko nemalonaus)) Urrr!*

((studentai juokiasi))

46 pavyzdyje studentas užduoda klausimą, kurį dėstytojas supranta kaip netiesioginį siūlymą išardyti seną „Nokia“ modelio telefoną ir panaudoti jį kitiems tikslams. Dėstytojas į šią mintį sureagoja ekspresyviai. Galima sakyti, kad už tokią mintį pasakymu *Nu eik tu jau!* studento atžvilgiu išreiškiamą kritiką. Šį pasakymą galima suprasti kaip sinonimišką pasakymui „kokia kvailystė!“. Klausimu su kylančia intonacija *Jinai veikianti nokia ir mes dabar ardysim ją?!* dėstytojas pabrėžia, kad telefonas yra veikiantis, taigi nėra prasmės jo ardyti. Studentas į šią dėstytojo reakciją sureagoja juoku, taigi galima teigti, kad studentas priima kritiką, sutinka su prieštaravimu. Po studento reakcijos juoku, dėstytojas dar prideda: *Per galvą duos už tai*, kuris dar daugiau pabrėžia prieštaravimą studento minčiai.

47 pavyzdyje dėstytojas staiga ima prieštarauti studentui, kai jis, užduodamas klausimą: *Gal žaidimus kokius?*, pasiūlo kitą pusmetį kurti žaidimus. Dėstytojas, sušukdamas *Oi, ne!*, iš karto prieštarauja studento pasiūlymui. Prieštaravimą sustiprina ir studento pasiūlymą dar labiau sumenkina pakartojimai: *Tik ne žaidimus!, tiktais ne juos*. Galų gale dėstytojas pagrindžia savo

prieštaravimą, pasakydamas, kad jį *užknisa žaidimai, dirbtiniai intelektai*. Šiam prieštaravimui netrūksta ekspresijos – įrašė girdėti ir kintanti intonacija, ir balso tonas, ir jaustukas *urrrr*, kuris primena nusipurtyimą tarsi nuo labai nemalonios minties. Visa tai dar aiškiau atskleidžia nuomonės tvirtumą apie žaidimų kūrimą, kuri yra priešinga studento pasiūlymui. Studentai priima šią reakciją teigiamai – palydi ją juoku ir priima kaip pagrįstą prieštaravimą. Galima teigti, kad tokia prieštaravimo raiška vyrų fizikų diskurse parodo draugiškus pašnekovų santykius.

Apžvelgus prieštaravimo strategijos taikymą fizikų seminarų atveju, galima daryti išvadą, kad ši strategija pasitaiko gana retai. Taip yra dėl to, kad pašnekovai palaiko draugiškus ryšius, nėra didelės konkurencijos ir siekio pasirodyti geriau už kitus. Prieštaravimo strategiją taiko tik dėstytojas, bet tai daro korektiškai, nesistengdamas parodyti savo viršenybės ir aukštesnio statuso. Pastebėti du atvejai, kai dėstytojas prieštaravimą parodo labai akivaizdžiai ir ekspresyviai, bet į tai studentai sureaguoja teigiamai, taigi draugiški pašnekovų santykiai lieka nepakitę.

2.4. Dėmesingo klausymosi strategijos taikymas

Analizuojamuose fizikų seminarų pokalbiuose dažnai pasitaikė atvejų, kai taikoma dėmesingo klausymosi strategija. Ją taiko ir dėstytojas, ir studentai. Kaip jau buvo minėta teorinėje dalyje, minimaliais pasakymais ir tokiomis kalbinėmis priemonėmis, kaip pasakymo užbaigimas, pasakymo pakartojimas ir prašymas patikslinti, galima pritarti pašnekovui, parodyti, kad klausomasi ir kartu skatinti pašnekovą tęsti pasakojimą. Atliekant tyrimą pastebėta, kad dažniausiai vartojami minimalūs pasakymai *m*, *mhm*, *jo*, norint parodyti, kad klausomasi, o kitos kalbinės priemonės vartojamos rečiau. Galima numanyti, kad minimalūs pasakymai vartojami dažniau dėl mažesnės galimybės pertraukti ir išblaškyti kalbantį asmenį.

Studentai linkę taikyti dėmesingo klausymosi strategiją, kai dėstytojas ką nors aiškina ir kartu rodo. Dažniausiai pritariama vartojant minimaliu pasakymus. Pavyzdžiui:

48. D: *Mėlynas reikš, kad...*

S: *((nusijuokdamas)) Neliest.*

D: *Ne. Mėlynas reikš, kad reikės pastorintas... Ehm... Vielutes įkišt.*

S: **M.**

D: *Nes čia bus didelės srovės. ((pauzė)) Mmm... Va. Yra riba, kur tos vielutės bus. Ta prasme, šitoj pusėj.*

S: **Aaaha.**

D: *Visos vielutės turėtų būt pastorintos. Šitos.*

S: **M.**

D: *O kitur bus, nu, paprastos. Plonos va tokios.*

S: **Jo.**

49. D: **Pažiūrėk.** Dabar kadangi mes patikrinom tractioną, galima bus panaudot visą šitą platformą kaip pagrindą, ane? Reikėtų ehm... Suplanuot... Imk ką nori.

S: **Jo.**

D: Ehm... Suplanuot, kaip pastatyt šitą variklį.

S: **Jo.**

D: Ir šitą platformą.

S: **Mhm.**

48 pavyzdyje studentas iš pradžių klaidingai nuspėja dėstytojo pasakymo pabaigą, bet siekis užbaigti pasakymą taip pat rodo dėmesingą klausymąsi. Toliau dėstytojas tęsia aiškinimą. Iš prievoksmio *čia*, parodomųjų įvardžių *tos, šitoj, šitos, tokios* galima spręsti, kad viską, apie ką kalba, pademonstruoja. Studentas stebi, klausosi dėstytojo ir jo pasakymų pabaigos pauzės metu įterpia trumpus reakcijos pasakymus *m, aaaha, jo*. Šiais minimaliais pasakymais dėstytojui parodo, kad klausosi ir viską spėja sekti, supranta.

Iš studentui adresuoto veiksmazodžio *pažiūrėk* matyti, kad 49 pavyzdyje dėstytojas nori didesnio studento dėmesio ir aktyvaus klausymosi. Vėl vartojami parodomieji įvardžiai (*šitą*) atskleidžia, kad dėstytojas ne šiaip aiškina studentui, o nurodo, ką jis turi padaryti. Studentas po kiekvieno dėstytojo pasakymo-nurodymo reaguoja minimaliais pasakymais *jo, mhm*, taigi parodo, kad viską supranta ir dėstytojas be pertraukimų gali tęsti savo aiškinimą.

Pastebėta, kad tais atvejais, kai dėstytojas ilgai ką nors aiškina, dažniausiai neįsiterpiama net minimaliais pasakymais. Priešingais atvejais, kai studentai ko nors paklausia dėstytojo, o šis pateikia išsamų atsakymą, dažniausiai taikoma dėmesingo klausymosi strategija. Pavyzdžiui:

50. S: *Tai tada čia belekaip su-su-sulipdai ir tada gremži ten [per vid]urį? ((nusijuokia))*

D: *[Nu...]*

S: *Ar kaip?*

D: *Oi... Čia jeigu failas visiškas. Ta prasme, aš buvau prilitavęs procą ir žiūriu, kad nu viskas sutam[pa].*

S: *[Aha].*

D: *Viskas gerai. Šiuk, šiuk, šiuk – prilitavau. Ir žiūriu, kad viskas gerai, o vienoj pusėj ne. Nes nu geometriškai kaip ir gerai sutapo, ane?*

S: **Mhm.**

D: *Ten nedidelis liftas, apačioj irgi. Čionais iš vis nesvarbu, kadangi takeliai va taip va suėjo. Ane? Gerai, o šitoj pusėj visiškai blogai. Va taip va. ((pauzė)) Šonas.*

S: **Ai.**

Studentas užduoda klausimą, kuriuo nori tikslesnio paaiškinimo, kaip padaryti tam tikrą dalyką, apie kurį kalbama. Dėstytojas išsamiai ir ekspresyviai atsako į klausimą, o studentas reaguoja minimaliais atsakymais – *aha*, kuris sutampa su dėstytojo pasakymo pabaigos paskutiniu skiemeniu, *mhm* sureaguojama į klausiamąjį žodelį *ane?*, kuris vartojamas atkreipti dėmesį.

Pokalbio atkarpa baigiama gana dažnai fizikų seminarų pokalbiuose vartojamu *ai*, kurį būtų galima laikyti trumpesniu tokių pasakymų, kaip *tiksliai, aišku, supratau*, sinoniminiu variantu.

Dėstytojas taip pat linkęs vartoti minimalius pasakymus, dėmesingo klausymosi strategijai reikšti. Pavyzdžiui:

51. S2: *Bet kaip jie čionais skrenda tiesiai, ane?*

D: **Mhm.**

S2: *Vienas, va, labiau...*

D: **Mhm.**

S2: *Reiškia, labiau va... Vat šitas va ant jo labai gerai matosi. Kad ant šito...*

D: **Mhm.**

S2: *Kai skrendi į priekį.*

D: **Mhm.**

S2: *Reiškia, kažkoks čia, aš nežinau, vat servas patraukia, ane? Reiškias, va šitas pasikreipia čia ir mentės... Jos irgi eina nu vat su šituo...*

D: **Mhm.**

S2: *Ir kažkas jau atsitiko. Va, tai čia jisai... An-ant jo labai gerai matosi.*

D: **Mhm.**

S2: *Sakykim, pasikreipia į priekį, ane? Visa jėga į priekinę...*

D: **Mhm.**

S2: *Mentės krypsta į priekį ir at-atakuoja orą pasvirusios.*

D: **Taip.**

S2: *Dėl to jisai pats krypsta ir...*

D: **Mhm.**

S3: **Dėl šito?**

D: **Ne, šitas stabilizuoja.**

52. D: *Tai kaip ten sakėt? Ehm...*

D2: *Turėtų būt iš eilės, sakykim, vienos vijos pradžia...*

D: **A.**

D2: *Paskui tos pačios vijos pa[baiga].*

D: **[Taip].**

D2: *Tada kitos vijos pradžia...*

D: **Aha, aišku, turėsiu omeny.**

Iš 51 pavyzdžio matyti, kaip dėstytojas reaguoja į studento aiškinimą. Pritarimo reikalaujantys klausiamieji *ane?*, neužbaigti pasakymai rodo, kad studentui trūksta pasitikėjimo savo aiškinimu. Galima teigti, kad dėstytojas į tai atkreipia dėmesį, todėl minimaliais pasakymais reaguoja į kiekvieną studento mintį, kai šis padaro pauzę, atsikvepia, ir taip parodo, kad klausosi, pritaria bei skatina plėtoti mintį toliau. Pokalbio atkarpos pabaigoje įsiterpia kitas studentas su klausimu *Dėl šito?* ir dėstytojas iš karto pateikia atsakymą: *Ne, šitas stabilizuoja*. Tai sustiprina dėmesingo klausymosi strategijos taikymo prasmingumą, nes parodo, kad dėstytojas tikrai klausosi, seka visą studento aiškinimą ir sąmoningai į jį reaguoja, o ne tik užpildo tylos momentus.

52 pavyzdyje pats dėstytojas užduoda klausimą kitam dėstytojui. Minimaliais pasakymais *a, taip* parodo, kad klausosi. O paskutiniuju pasakymu *Aha, aišku, turėsiu omeny* patvirtina, kad gavo tokį atsakymą, kokio ir norėjo.

Verta paminėti, kad dėmesingo klausymosi strategija fizikų seminarų pokalbių atveju reiškia ne tik vartojant minimalius pasakymus, bet ir tokiais būdais, kaip juokas, pasakymo pakartojimas, reagavimas į tai, kas pasakyta vartojant jaustukus. Pavyzdžiui:

53. D: *Bet jis tikrai ne dėl to, kad čia buvo prilituota. Dažniausiai flisų mažėja, nes juos išlieja. Tiesiog netyčia ranka nustumia ir viskas per stalą išsitaško.*

S: **Jo** ((su šypsena)).

D: *Kaip ir maniškiam nutiko namuose, taip ir čia. Nu tas pats, žodžiu. Tai va. Aštuoniasdešimt procentų viskas lieka ant stalo, o viskas kitkas ant plokštės. Arba išgaruoja.*

((studentas nusijuokia))

54. D: *Jeigu aš padaryčiau kitaip, pavyzdžiui, iš naujo palyginsim. Ehm... Aš [nor]iu palygint....*

S2:

[Ai].

D: *Ne tris, o du. Du... O tas... Ir jeigu aš paspausiu trys, tai tada [less].*

S2:

[Less], jo.

D: *Mažiau. Ir čia [net, man atrodo, yra palyginimas]...*

S2:

[Vau, vau, vau, vau]...

55. D: *Toliau... Prisiliečiam prie kažkurio tai taško. Litavimo. ((pauzė)) Ir matosi, kad tai jau išsilydo viskas. Ir po truputį juostelės sugeria. **Matosi, ane?***

S: **Cool.**

53 pavyzdyje matyti, kaip dėmesingas klausymasis gali būti parodomas juoku. Į pirmą dėstytojo pasakymą studentas sureaguoja trumpu pasakymu *jo*, kuris ištariamas šypsantis, o į antrą pasakymą sureaguoja nusijuokiant. Dėstytojui studento šypsena ir juokas gali pranešti, kad pasakojimas yra įdomus, atkreipia dėmesį ir ne tik informuoja, bet ir sukelia pozityvias emocijas. Taigi šiuo atveju juokas atstoja kalbinėmis priemonėmis išreiškiamą dėmesingą klausymąsi.

54 pavyzdžio pokalbyje dėmesingas klausymasis išreiškiamas skirtingomis priemonėmis. Visų pirma, sureaguoja minimaliu pasakymu *ai*, po to parodoma, kad sekamas dėstytojo pasakojimas, nes tuo pačiu metu pasakoma *less*, dar pridamas minimalus pasakymas *jo*. Galų gale į dėstytojo pasakymą sureaguoja keturis kartus pakartojant jaustuką *vau*, kuris turi nuostabos atspalvį.

55 pavyzdyje dėstytojas savo kalbėjimą užbaigia klausimu: *Matosi, ane?*, kuriuo norima atkreipti studento dėmesį ir sužinoti, ar šis seka seminaro veiklą. Studentas atsako anglišku žodžiu *cool*, kuris netiesiogiai atsako į dėstytojo klausimą, o daugiau atskleidžia tai, jog studentas stebi tai, kas vyksta ir į tai teigiamai reaguoja.

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad dėmesingo klausymosi strategijos taikymas fizikų seminarų pokalbiuose yra įprastas reiškinys. Ši strategija padeda palaikyti pokalbį net neperimant žodžio, nepakeičiant pokalbio temos. Ją taiko ir studentai, kai dėstytojas ką nors aiškina ir kartu rodo, kai atsako į užduotus klausimus, ir dėstytojas, kai nori paskatinti studentus kalbėti ir kai rodo susidomėjimą. Kaip jau minėta, dažniausiai dėmesingas klausymasis reiškiamas vartojant minimalius pasakymus, nes toks variantas geriausiai tinka pagal kontekstą ir nekelia rizikos nutraukti kalbėtojo mintį, tačiau vartojamos ir kitos klausymosi parodymo priemonės – juokas, pakartojimai, jaustukai.

2.5. Pertraukimo strategijos taikymas

Pertraukimai daugeliu atvejų yra laikomi pokalbio taisyklių pažeidinėjimu ir pokalbio simetrijos ardymu, tačiau jų išvengti labai sunku. Šis pokalbių bruožas pastebėtas ir fizikų seminaruose. Iš karto galima pasakyti, kad šiame kontekste aptariama strategija mažiausiai buvo taikoma demonstruojant galią ar norą dominuoti pokalbyje, nors dažniausiai ši pertraukimų funkcija yra išskiriama kaip pagrindinė. Vis dėlto tikriausiai taip yra, nes akademinio diskurso atveju visi pokalbio dalyviai turi aiškiai apibrėžtus vaidmenis ir veiklos kryptis. Studentai yra žemesnio statuso, taigi jiems nepridera pertraukimais demonstruoti savo pranašumą dėstytojo atžvilgiu, bet tokiu būdu gali konkuruoti su kitais studentais. O dėstytojas pertraukimais akivaizdžiai nedemonstruoja savo pranašumo, nes jis ir taip žinomas studentams, tad papildomas jo pabrėžimas didintų atskirtį tarp pašnekovų ir kurtų gana neigiamą įvaizdį.

Fizikų seminaruose buvo nemažai pertraukinėjimo strategijos atvejų ir ji taikyta tiek studentų, tiek dėstytojo dėl įvairių priežasčių. Pastebėta, kad studentai pertraukimo strategiją dažnai taiko tais atvejais, kai nori pasitikslinti, daugiau sužinoti ir išsiaiškinti. Taigi dėstytojas dažniausiai pertraukiamas klausimais. Pavyzdžiui:

56. D: *[Atakos kampas]. Ir tenais... Važinėja va taip jisai – čiuk, čiuk, čiuk. Sis[tema]-*
S3: *[O jeigu] jis nori mestis į*
šoną?
S2: *Jis vieną primažina, gali... Nu, gali.*
57. D: *Pikai irgi procesorių... Va. Procesorius čionais yra. Čia irgi jis buvo pas kitaicus užsisakęs. Plokštes sulitavęs, padaręs viską... Surašė bibliotekos belenkiek ten... Daug visokių... Ir dėsto labor[at-]*
S2: *[Ką] reiškia „biblioteką surašė“? Kas čia?*

58. S: Pavyzdžiui, tas kojas turi kiekvieną atskirai prilituoti, kad jos nesiliestų? Pavyzdžiui, šitą? Ane?
 D: Taip. ((pauzė)) **Kažkur proces-**
 S: **Tai šitas irgi?** Kiekvieną koją turi prilituoti ir kad nei viena nesi[liestu]?
 D: [Aha]. Tai va, tai...

56 pokalbio fragmente studentas pertraukia dėstytoją šiam net nebaigus žodžio – sutampa paskutinioji dėstytojo žodžio dalis ir studento klausimo pradžia. Studento užduodamas klausimas rodo siekį daugiau sužinoti, išsiaiškinti „o kas būtų, jeigu..?“, tad, nors ir yra užduodamas pertraukiant aukštesnio statuso pašnekovą, atitinka akademinės aplinkos normas ir nepažeidžia paties pokalbio.

57 pavyzdyje dėstytojas pasakoja apie laboratorijos įrangą ir ją aprodo. Pasakodamas pasako, kad *surašė bibliotekos belenkiek*, o studentui šis pasakymas yra neaiškus, taigi dėstytojo vėlesnis pasakymas yra pertraukiamas klausimu, kuriuo norima sužinoti *biblioteką surašė* reikšmę. Matyti, kad studentas ne iš karto užduoda klausimą dėstytojui, nes tikriausiai tikisi, kad jis pats paaiškins, kas tai yra. Kai dėstytojas pradeda naują pasakymą, studentas daro išvadą, jog tai bus kita mintis, o ne *bibliotekų surašymo* aiškinimas, taigi, nenorėdamas nutolti nuo šio rūpimo klausimo, pertraukia ir užduoda du klausimus: [Ką] *reiškia „biblioteką surašė“? Kas čia?* Šiais klausimais prašoma paaiškinimo, patikslinimo ir parodomas noras žinoti, nuosekliai viską suprasti.

58 pašnekovo pertraukimo atveju matyti, kad studentui reikia daugiau žinių dėl darbo atlikimo tikslumo. Iš pradžių studentas pasiteirauja, kaip turi būti *prilituotos kojos*. Jis dėstytojui vienu metu užduoda tris vienas su kitu susijusius klausimus ir dėstytojas į juos atsako vienu žodžiu – *taip*. Atsakęs į klausimą, po trumpos pauzės, dėstytojas pradeda naują pasakymą. Studentas greitai jį pertraukia, užduoda dar du klausimus (paskutiniojo klausimo reikšmė lygiai tokia pati, kaip ir paties pirmojo), kurie atskleidžia studento norą įsitikinti, kuo tiksliau žinoti, kaip reikia *prilituoti kojas*. Dėstytojas ir į šiuos klausimus atsako vienu žodžiu – *aha*. Iš parodomųjų įvardžių *tas, šitą, šitas* galima spręsti, jog studentas objektą, apie kurį kalbama, turi prie savęs ir tai yra tam tikros praktinės užduoties dalis, kurią studentas turės atlikti. Taigi šiuo atveju dėstytojas pertraukiamas klausimais, nes studentas nori iki galo įsitikinti, kad atlikdamas užduotį nepadarys klaidų.

Galima teigti, kad akademiniam diskurse tokio tipo pertraukimai nėra laikomi pokalbio taisyklių pažeidimu. Taip yra dėl to, nes tokiais pertraukimais gaunamas grįžtamasis ryšys: parodoma, kad ne tik klausomasi, bet ir domimasi tuo, kas išgirstama. Studentai įsiterpia tik tai akimirakai, nesiekia valdyti pokalbio, o dėstytojas, atsakęs į klausimą, gali plėtoti savo ankstesnę mintį.

Analizuojamoje medžiagoje pasitaikė ir tokių atvejų, kai dėstytojas pertraukia studento klausimą, kuriuo norima pasitikslinti. Pavyzdžiui:

59. S: *Tai čia-?*

D: *Čia... Kiek visos staklės plunginsis.*

S: *Ai, į ją.*

60. D: *Taip... Taip. Čionais yra išlitavimo juostelė.*

S: *Lydmetalių sugeria? Ar-?*

D: *Jo, jina! sugeria lydmetalių. Jos reikės. Nu, tiktai neišeikvokit visos. Taip. Pincetas ir...*

Kažko gal trūksta? Aš nežinau. ((pauzė)) Reikia pagalvot. <...>

59 pavyzdyje studentas, užduodamas klausimą, nori patikslinti, kas yra *čia*. Iš prieš tai buvusių pasakymų yra žinoma, kad kalbamasi apie įrenginius, kuriuos abu pokalbio dalyviai mato ir gali liesti. Dėl to galima teigti, kad dėstytojas pertraukia studento klausimą, nes nuspėja į kokią vietą nurodo studento pavartotas prievoksmis *čia* (gali būti ir taip, kad studentas rodo į tą vietą, apie kurią teiraujasi). Toks pertraukimas galėtų būti laikomas pokalbio taisyklių pažeidimu, jeigu kalbantysis būtų pertrauktas su neteisingu atsakymu į nebaigtą klausimą ir taip būtų išblaškomas. Tačiau šiuo atveju dėstytojas studento klausimą nuspėja teisingai ir atsako tinkamai, tai įrodo sekantis studento pasakymas: *Ai, į ją*. Minimaliu atsakymu parodoma, kad studentas gavo informaciją apie tą objektą, apie kurį ir norėjo pasiteirauti.

60 pavyzdyje studentas nelaukia dėstytojo paaiškinimo apie *išlitavimo juostelę*, o užduoda klausimus apie ją, kuriais ir parodo savo žinias apie aptariamo objekto funkciją, ir kartu nori jas patikslinti. Atsakymu į pirmąjį klausimą dėstytojas nutraukia antrąjį patikslinimo klausimą ir taip sužinoma, kad pirmoji įvardinta *išlitavimo juostelės* funkcija yra parinkta teisingai. Galima teigti, kad dėstytojas pertraukia studentą, nes išgirdęs tinkamą klausimą, kuriuo įvardijamas ir teisingas atsakymas, nebemato prasmės išklaudyti kito klausimo. Toks pertraukimas taip pat nepažeidžia pokalbio – studento žinios pripažįstamos ir kartu sutaupomas paskaitos laikas, praleidžiant neteisingą funkciją įvardinantį klausimą. Šiuo atveju atsiskleidžia dėstytojui suteikta institucinė galia ir viršesnis statusas – būtent jis gali pertraukti klausimą dėl to, nes iš anksto žino teisingą atsakymą.

Taip pat galimi tokie pertraukimo strategijos atvejai, kai norima patikslinti prieš tai pasakytą savo teiginį. Pavyzdžiui:

61. S3: *Čia kaip vilkelio principas.*

D: *Taip.*

S3: *Kad pasukt-*

D: *Bet tai čia ne tik vilkelio, matai, jis pats ehm... Laisvai gali važiuot.*

S3: *Jo.*

Studentas tam tikrą veiksmą įvardina *vilkelio principu* ir dėstytojas, pavartodamas minimalų pasakymą *taip*, pritaria studento pastebėjimui. Šiame pavyzdyje matyti, kaip dėstytojas pertraukia

studentą, nes nori patikslinti prieš tai išsakytą pritarimą. Pradedamas kitas teiginys, o dėstytojas jį pertraukia patikslindamas, kad *čia ne tik vilkelio* principas, tai pagrindžia pridėdamas, jog šis *laisvai gali važiuot*. Pertraukimas nesugriauna pokalbio, studentas sureaguoja į patikslinimą ir jam pritaria pasakymu *jo*.

Kita didelė pertraukimų dalis – pašnekovo pasakymo užbaigimas. Kai pokalbiai susiję su akademinė veikla, fizika, dažniausiai taip studentai siekia dėstytojui parodyti savo žinias. Pavyzdžiui:

62. S2: *Bet nežinau... Negali, nu, tipo, ar nebus per daug?*

D: *Ne, nebus per daug, kadangi [ten-]*

S2: *[Stor]las jisai.*

D: *Jo, labai storas. Tenai, nežinau, valandų valandas su[gaiši] kol tu supjaustysi.*

S2: *[Gerai].*

63. D: *Nu tai va. Priveržiau. Galima tėtistoliau. ((pauzė)) Dabar... Papildomai be viso šito reikėtų stakles-*

S: *Nustatyt?*

D: *Truputį... Nustatyt į... Nulio padėtį ir pasitikrint lygiagreitiškumą. <...>*

62 pavyzdyje studentas dėstytojo klausia, *ar nebus per daug*, nes nori patikslinti ir gerai atlikti jam skirtą užduotį. Dėstytojas atsako, kad *nebus per daug*, nori pagrįsti šį atsakymą, bet jį pertraukia studentas ir užbaigia – *storas jisai*. Tai, kad pasakymas buvo užbaigtas teisingai, pabrėžia dėstytojas pakartodamas (*storas*) ir sustiprindamas (*jo, labai*) pašnekovo žodžius. Tokiu pertraukimu parodoma, kad būtų užtekę pritarimo, jog *nebus per daug*, o dėl kokios priežasties yra būtent taip, žino ar prisimena pats studentas, tai ir atskleidžia įsiterpdamas su pasakymo užbaigimu.

Su šiek tiek mažesniu pasitikėjimu studentas dėstytoją pertraukia 63 pavyzdyje. Čia matyti, kad dėstytojas demonstruoja, kaip atlikti tam tikrą darbą. Po trumpos pauzės jis nori pratęsti aiškinimą, taigi pradeda sakyti, kad *papildomai be viso šito reikėtų stakles*, o jį nutraukia ir pasakymą veiksmožodžiu užbaigia studentas. Veiksmožodis *nustatyt* ištiriamas su klausiamąja intonacija, kuri rodo, kad kalbantysis nėra visiškai užtikrintas savo teiginiu. Nors ir nelabai tvirtai, bet studentas parodo savo žinias – pasakymą baigia tinkamu veiksmožodžiu. Tai patvirtina dėstytojas ir kartu patikslina, kad *nustatyt reikėtų truputį ir į nulio padėtį*. Apibendrinant galima pasakyti, kad tokio tipo pertraukimai nekliudo komunikacijai, neišblaško pašnekovų. Tai suteikia jiems papildomos informacijos – studentas turi galimybę parodyti ir įsivertinti savo žinias, o dėstytojas sužino apie tai, kaip studentas supranta dėstomą dalyką.

Analizuojant tyrimo medžiagą dėmesį atkreipė tokie pertraukimo strategijos taikymo atvejai, kurie tradicinėje akademinėje aplinkoje tikriausiai būtų netinkami – pažeidžiantys ir pokalbio taisykles, ir pagarbų bendravimą su aukštesnį statusą turinčiu pašnekovu. Galima teigti, kad tai rodo

pokalbių gyvumą ir lygiavertį bendravimą. Tokiais atvejais studentas pertraukia dėstytoją dėl įvairių priežasčių. Pavyzdžiui:

64. S: *Tą nagrinėtis. Ir būtų labai gerai, jeigu **jūs** kažką tai...*

D: *Paaiškinkčiau kažką tai?*

S: *Užvestumėt. Jo.*

D: *Uf. Tada nežinau, reikėtų kokias keturias valandas-*

S: *Tik, aišku, ne šiandien! Šiandien jau užtenka...*

D: *Aha.*

Pateiktame pavyzdyje studentas į dėstytoją kreipiasi daugiskaitos antro asmens įvardžiu *jūs*. Analizuojamuose fizikų seminaruose, toks kreipinys yra labai retas, taigi iš karto sukuria atstumo tarp pašnekovų įspūdį, išryškina santykių asimetriją ir kartu parodo pagarbą dėstytojui bei pabrėžia jo aukštesnį statusą studentų atžvilgiu. Galima numanyti, kad tokia forma pasirinkta dėl netiesioginio prašymo. Dėstytojas atsako, pradeda kalbėti apie tai, kad aiškinimas užims daug laiko: *reikėtų kokias keturias valandas*. Studentas pertraukia kalbantįjį, manydamas, kad bus siūloma pratęsti kalbėjimo momentu vykstantį seminarą: *Tik, aišku, ne šiandien!* Pirmasis pasakymas pasižymi kylančia intonacija ir jo tvirtumą pabrėžia kalbėtojo požiūrį rodantis įterpinys *aišku*. Teiginys argumentuojamas tuo, kad *šiandien jau užtenka*, o dėstytojas minimaliu pasakymu *aha* pritaria studentui. Šis pertraukimo strategijos taikymo atvejis išsiskiria skirtingu pasakymų „svoriu“. Pirmiausiai studentas pavartoja pagarbą ir socialinį atstumą pabrėžiantį įvardį *jūs* bei atitinkamos formos veiksmažodį *užvestumėt*, tai pasakymai įgauna rimtumo ir oficialumo atspalvį. Paskui dėstytojas pertraukiamas tokiais pasakymais, kurie atskleidžia studento tikrąjį požiūrį į dėstytoją – kad jo institucinė galia nėra neginčijama ir kad su juo galima derėtis lyg su lygiaverčiu pašnekovu.

65. D: ***Ai, kaimynė suprato, kaip-***

S: ***Pala, pala, pala – žiūrėk. Man atrodo, panašu buvo.***

D: *Jo, [šit]as.*

S: *[Jo].*

Šiame pavyzdyje dėstytojas nori pradėti pasakojimą apie kaimynę, o studentas jį pertraukia, nes randa tai, ko anksčiau jie ieškojo kartu. Pertraukimas išsiskiria savo neformalia raiška. Greitai tris kartus pakartojamas sutrumpintas *palauk* variantas *pala, pala, pala*, kuris yra būdingas neoficialiajai šnekamajai kalbai, gali būti suprantamas kaip mintis, kad dabar yra netinkamas laikas kalbėti apie nuo fizikos nutolusius dalykus. Taip pat matyti vienaskaitos antrojo asmens formos veiksmažodžio *žiūrėk* pavartojimo atvejis. Tokia kreipimosi forma dėstytojui yra priimtina, taigi sureaguojama pritariant, kad studentas rado tą dalyką, kurio ir ieškota: *jo, šitas*. Reikia paminėti,

kad prie pasakojimo apie kaimynę, kurį bandė pradėti dėstytojas, nebegrižtama, o toliau vyksta pokalbis apie bendrai atliekamą darbą.

66. S3: *Reiškia, du yra stacionarūs.*

D: *Aha.*

S3: *Šitie. O gale yra vienas toks, kuris gali va taip pasidaryt...*

D: *Mhm.*

S3: *O galinis pats gali dar į šonus suktis.*

D: **Mhm. Kiek atsimenu-**

S3: **Reiškia, jeigu ehm...** *Kad skristų į priekį, stipriau veikia šitas variklis, verčiasi jisai.*

D: *Mhm.*

Šioje pokalbio atkarpoje studentas aiškina apie tam tikro prietaiso veikimą, o dėstytojas atlieka klausytojo vaidmenį ir, taikydamas dėmesingo klausymosi strategiją, įsiterpia su minimaliais pasakymais *aha, mhm*. Kiek vėliau yra bandoma perimti žodį ir prisidėti prie aiškinimo, patikslinti studentą, bet tai nepavyksta. Studentas nutraukia pradėtą pasakymą ir lyg niekur nieko tęsia savo aiškinimą. Galima numanyti, kad seminare, kuriame aiškiai apibrėžtos dėstytojo ir studentų bendravimo ribos, būtų kitaip – dėstytojui pradėjus kalbėti, jo ir būtų klausomasi, nes jis būtų vertinamas kaip vienintelis autoritetas, kuris sako nenuginčijamą tiesą ir kurio suteikiama informacija yra pati vertingiausia.

67. SM: *Aš tau sakau, visi dalykai, kurie turėjo atsitikt, kad aš tik nenuėičiau į tą filmą, atsitiko.*

D: *Koks... Filmas?*

S2: *Čapis. Chappie.*

D: **A, aš jau-**

S2: **Čia tas su tuo robotu.**

D: *Chappie?*

S: *Kur dabar reklamuot pradėjo.*

D: **Aš jau galvojau – fifty shades of grey, nes...**

((studentas nusijuokia))

D: *Nes kažkodėl apie jį visi kalba.*

S2: *Kažkodėl...*

SM: ((nusijuokdama)) *Kažkodėl!*

Visų pirma, toks pokalbis, kurio ištrauka yra pateikta 42 pavyzdyje, yra labai nutolęs nuo fizikos disciplinos ir tradiciniame akademiname kontekste būtų sunkiai įsivaizduojamas. Studentė užsimena apie tai, kad nenuėjo į filmą ir dėstytojas pasiteirauja, apie kokį filmą kalbama. Sulaukus atsakymo norima atskleisti motyvą, kodėl jis uždavė klausimą, tačiau studentas tęsia savo aiškinimą apie *Chappie*. Vėliau dėstytojas gauna galimybę pasakyti tai, kuo norėjo pasidalinti anksčiau: *Aš jau galvojau – fifty shades of grey*. Studentai į pasakymą sureaguoja juoku, tad galima numanyti, jog visi žino apie šį filmą, kurio pasirodymas visuomenėje sukėlė daug diskusijų. Jeigu nebūtų žinoma, kokioje aplinkoje kalbamasi ir kokie socialiniai vaidmenys dėl tos aplinkos yra priskirti

pašnekovams, tai būtų galima teigti, kad tai lygiaverčių asmenų pokalbis. Tai toks pokalbis, kuriame kai kurių taisyklių nepaisymas yra leistinas, nes dėl draugiško bei lygiaverčio tarpusavio ryšio ir taip viskas suprantama.

Kaip jau buvo minėta, studentai nepertraukinėja dėstytojo tam, kad parodytų savo galią ar norą dominuoti, valdyti pokalbį. Tikėtina, kad taip yra, nes studentai supranta, kad dėstytojo žinios yra žymiai gilesnės, gausesnės, taigi kartu sąmoningai įvertina ir jo viršenybę, teisę dominuoti ir kontroliuoti pokalbį. Nepastebėta ir kad dėstytojas aptariamą strategiją akivaizdžiai taikytų galiai demonstruoti. Tai nebūtų tikslinga, nes visų seminarų metu dėstytojas ir be pertraukinėjimų kalba daugiausiai. Visai kitas atvejis yra tada, kai studentai pertraukia vienas kitą. Pokalbiuose, kuriuose dalyvauja ne vienas studentas, yra pastebima konkurencija, noras pasirodyti viršesniu ir geresniu, būtent tai atsikleidžia taikant pertraukimo strategiją. Pavyzdžiui:

68. D: *Nu tarkim, kuo skiriasi jie?*

S2: *Nu vat, kažkas yra.*

S3: ***Du failai, vie-***

S2: ***Nu šitą aš irgi suprantu.***

69. D: *<...> O jums dau-daug užduoda pamokų ir paskaitų? Namuose darytis?*

S2: *Dabar pirmą kartą, turbūt ((nusijuokia)).*

D: *Pala, o... O visi kiti steponauskai ir kas ten?*

S2: *Steponauskas davė pora kartų. Ar ne?*

S: ***Jo! Šiaip, palyginus, nedaug namuose-***

S2: ***Neduoda, nes vis tiek nesimokysim.***

S: *Nu tai vis tiek...*

((studentai nusijuokia))

68 pavyzdyje dėstytojas užduoda klausimą ir vienas studentas, negalėdamas atsakyti, pakomentuoja: *Nu vat, kažkas yra*. Kitas pokalbyje dalyvaujantis studentas šį komentarą įvertina kaip galimybę pasisakyti ir pradeda savo pasakymą: *Du failai, vie-*. Dominavimas matomas kai studentas nutraukia savo bendramokslinio pradėtą pasakymą fraze: *Nu šitą aš irgi suprantu*. Tokiu būdu tarsi parodoma, kad toks pasakymas yra bevertis, „ir taip aiškus“, taigi sumenkinamas ir pats pašnekovas, o jį pertraukęs studentas pademonstruoja savo viršenybę.

Humoras yra labai svarbi komunikacijos dalis, ypač tarp vyrų (apie tai plačiau juokavimo strategijos ir juokavimo strategijos taikymo skyriuose). Neretai juokaudami vyrai siekia užsitvirtinti lyderio poziciją, parodyti savo galią ir pranašumą. 69 pavyzdyje matyti, kaip vienas studentas pertraukia kito pasakymą tam, kad pajuokautų. Šis pokalbis prasideda nuo dėstytojo klausimo, ar studentams daug *užduoda pamokų ir paskaitų*. Studentas atsako, kad *dabar pirmą kartą, turbūt* ir savo pasakymą užbaigia juoku, taip pabrėždamas, kad namų darbų jiems užduodama mažai. Toliau pasiteiraujama apie kitus dėstytojus (*visi kiti steponauskai*) ir įsiterpia kitas studentas. Jo pasakymą

šiaip, palyginus, nedaug namuose- pertraukia prieš tai kalbėjęs studentas ir pajuokauja, kad neduoda, nes vis tiek nesimokysim. Taip yra parodomas pranašumas, nes gebama į klausimą atsakyti šmaikščiai ir kartu ironiškai.

Verta paminėti atvejį iš seminaro, kuriame dalyvavo ir kitas dėstytojas, kuris yra seminarus vedančio dėstytojo darbų vadovas ir laboratorijos, kurioje vyksta seminarai, vedėjas. Kadangi kitas dėstytojas yra vyresnis, daugiau patyręs ir turintis daugiau žinių, tai savaime suprantama, kad jis yra aukštesnio statuso už visus kitus seminaro metu vykstančio pokalbio dalyvius. Jis pertraukia jaunesnįjį dėstytoją:

70. D: <...> *Kažkaip čia nelabai prasukau, ane? Čia prasideda jau linksmumai. Laikykit tą beveik apvalų. Atsimenu, kažkuriam ten ehm... Žaidime buvo. Ehm... Edgeless cube! Toks pavadinimas [tas].*
D2: [Man] atrodo, per šaltas toks.
D: Sakot?
D2: Ar ne?
(pauzė)
D: *Edgeless-*
D2: *Tradicinė – trys trisdešim.*
M: *Mhm. Edgeless cube'as. Arba.... Rusiškai skrub-skrublionai kub. Kaip ir čia. Ane, dėstytojau? (pauzė) Ne.*
D2: *Kaip šitas vos ne trikampis žiedas. Kokia čia figūra?*
(nusijuokia visi)
D: *Nu, ko gero toksai... Toksai, tiktai trikampis.*
D2: *Mhm!*

Jaunasis dėstytojas, dalyvaudamas atliekant bendrą užduotį, pradeda kalbėti apie žaidimą *Edgeless cube*. Kai pirmą kartą apie jį užsimenama, vyresnysis dėstytojas į jį neatkreipia jokio dėmesio, o pasako – *man atrodo, per šaltas toks*. Šis pasakymas niekuo nėra susijęs su prieš taiėjusiu pasakymu. Tai parodo, kada šis dėstytojas yra susikoncentravęs į atliekamą darbą, tad ir kalba tik apie jį. Jaunesnysis dėstytojas sureaguoja į vyresniojo pastabą klausimu, o šis atsako taip pat klausimu, kuriuo išreiškia pasitikslinimą. Įrašė neužfiksuotas joks garsinis atsakas, tai galima numanyti, jog į dėstytojo klausimą *Ar ne?* buvo atsakyta koku nors neverbaliniu ženklu. Po trumpos pertraukos jaunesnysis dėstytojas grįžta prie minčių apie žaidimą. Jis pradeda savo pasakymą žodžiu *edgeless*, kuris iš karto yra pertraukiamas fraze *tradicinė – trys trisdešim*. Savo pasakymu vyresnysis dėstytoja ir vėl parodo, kad jo dėmesys nukreiptas tik į akademinę veiklą. Galima numanyti, kad jaunesnysis dėstytojas yra prie to pratęs, nes į prieš tai pasakytą teiginį jis sureaguoja tik trumpu reakcijos pasakymu *mhm* ir toliau tęsia savo mintį apie žaidimą, į kurią galų gale sureaguoja ir vyresnysis dėstytojas. Šioje pokalbio atkarpoje pertraukimo strategija nėra taikoma specialiai tam, kad būtų parodoma galia, tačiau ji labai aiškiai matoma ir kartu atskleidžia abiejų dėstytojų asmenines savybes. Jaunesnysis yra daugiau atsipalaidavęs, mėgstantis daug

kalbėti, dalintis savo mintimis ir pastebėjimais, o vyresnysis – patyręs, profesionalus, linkęs nesiblaškyti, kol neatliko pradėto darbo.

Apžvelgus skirtingus pertraukimo strategijos taikymo pavyzdžius, galima daryti išvadą, kad fizikų seminarų atveju ši strategija yra taikoma dažnai ir dėl labai skirtingų priežasčių, bet ji nėra laikytina pokalbio pažeidimu. Daugiausiai ji taikoma norint parodyti savo žinias (užbaigiant pašnekovo pasakymą) ar siekiant jų tikslumo (užduodant klausimus, patikslinant savo teiginius). Taip pat pertraukinėjimai atskleidžia seminaruose vyraujančią bendravimo pobūdį – jis yra draugiškas, lygiavertis, tad ir pokalbiai yra įdomūs, skatinantys kuo greičiau pasidalinti savo mintimis, pastebėjimais. Pertraukimo strategija pranašumui ir galiai parodyti kartais taikoma tik tarp bendramokslių studentų, taigi neapsunkina nei pokalbių, nei santykių su dėstytoju.

2.6. Taisymo(si) strategijos taikymas

Kaip jau buvo minėta, ši strategija yra taikoma tais atvejais, kai siekiama kurti kuo tikslesnį pokalbį. Manoma, kad taisymas(is) ypač aktualus akademiniam kontekste, nes šis reikalauja itin didelio tikslumo – ir faktų, ir pavyzdžių, ir viso to kalbinės raiškos. Taigi analizuojamuose fizikų seminarų pokalbiuose tikėtasi daug šios strategijos taikymo atvejų, tačiau, lyginant su kitų strategijų pavyzdžiais, taisymo(si) buvo mažai. Taip pat buvo manoma, kad daugiausiai aptariamą strategiją taikys dėstytojas, atlikdamas klausytojo vaidmenį, tai yra, pastebės taisytiną dalyką kalbėtojo (studento) kalboje ir pats ištaisys ją arba inicijuos paties kalbėtojo pasitaisymą. Ši hipotezė nepasiteisino, nes daugiausia pastebėta savarankiško pasitaisymo atvejų – pats kalbėtojas (dėstytojas) pastebi taisytiną elementą ir pats jį ištaiso. Tai daroma dėl skirtingų priežasčių, bet dažniausiai dėl to, kad susipainiojama ir pasitaisoma siekiant kuo didesnio tikslumo. Pavyzdžiui:

71. D: *Irgi symbianas S trečias. Tai yra, S šešiasdešimtas trečios kartos. Čia yra nokia lumia, jau kažkas naujesnio.*
72. D: *Tenais ehm... Yra vien tik ritės. Ant statorių ritės, ant rotorų ritės, pavyzdžiui, ant statorių ritės... Atskirai maitinamos. **Kiek jos maitinamos, tiek ir susikuria elektrinis laukas. Tai yra, magnetinis.** Va. Tiek susikuria magnetinis laukas, tai priklauso nuo to koks... Kiek jis, tas generatorius, nuo apsisukimų duos srovės tau. <...>*
73. D: *Šitas... Kažkuris iš jų... Kažkuris iš jų, matyt, sudėties mazgas. Turbūt šitas. Čia yra... Kažkoks tai mazgas, jau pradėdu pamiršt ką jis daro iš tikrųjų. Va. O čia yra visa baterija ehm... Atminties. Įrašoma į atmintį kažkiek tai, galima į kažkokią tai ląstelę, pavyzdžiui. Ir... Čia yra vielinimo kažkoks tai mazgelis, kuris užvieleina atminties... Sujungimą. Nu, kad galima būtų ištrinti ir taip toliau. <...> Pavyzdžiui, aš noriu sudėt. **Tai kada sudėt, reikia paspausti mygtuką du ir antram operandui...***
S: *Mhm.*

D: Tai yra, ne operandui, o antrai instrukcijai. Įsijungia antra instrukcija. Dabar pirmas operandas yra vienas. Čikšt vieną paspaudėm. Dabar vienas. Ir, tarkim, trys, nes reik sudėt su trim. Trys. Ir tada sudėjus gausi keturi.

Visuose 3 pavyzdžiuose pasitaisoma pavartojant pasakymą *tai yra*, kuriuo išskiriama, kad pasitaisoma, patikslinama. Šiuose pavyzdžiuose pats kalbėtojas (dėstytojas) pastebi taisytiną kalbinį elementą ir pats jį ištaiso. 71 pavyzdyje dėstytojas aprodo įvairius prietaisus ir rodydamas vieną iš jų pasako, kad tai *irgi symbianas S trečias*. Iš karto pastebimas taisytinasis elementas ir pridodama: *Tai yra, S šešiasdešimtas trečios kartos*. Pastebėtina, kad dėstytojas nepasako visiškai klaidingo dalyko, o tik pasitaiso tam, kad būtų tiksliau.

72 pavyzdyje matome kaip dėstytojas pasitaisymu pašalina faktinę klaidą. Visų pirma yra pasakoma, kad *kiek jos maitinamos, tiek ir susikuria elektrinis laukas*. Vėl iš karto pastebimas taisytinasis elementas, tik šį kartą jį reikia ne patikslinti, o visą pakeisti: *Tai yra, magnetinis*. Tokiu pataisymu išvengiama klaidos savo, kaip dėstytojo, profesionalumo atžvilgiu ir pašalina galimybę, kad studentas įsidėmės klaidingą informaciją.

73 pavyzdys išsiskiria tuo, kad į klaidingą pasakymą sureaguoja studentas. Tačiau sureaguoja ne kaip į taisytiną elementą, o minimaliu pasakymu *mhm* parodoma, kad pasakymas, kuriuo pateikiama informacija, jog *reikia paspausti mygtuką du ir antram operandui*, buvo priimtas kaip teisingas. Galima manyti, kad studentas būtų įsisavinęs neteisingą informaciją, kuri trukdytų tolesniam mokymosi procesui ir darbų atlikimui. Dėstytojas pastebi taisytiną elementą ir pasitaiso, pasako teisingą variantą: *Tai yra, ne operandui, o antrai instrukcijai*.

Šią pasitaisymo funkciją dėstytojas reiškia ir paneigdamas savo pasakymą, o tik po to pasakydamas teisingą, tikslią informaciją. Pavyzdžiui:

*74. D: Va, nes ant c kalbos rašomi draiveriai visokie, ant tokių plokščių kerneliai rašomi. Ant... Kas tenais? Bibliotekos, mikrokontroleriai. Taip. Ant c kalbos. Jau tiktais ant c. Ant c plus plus irgi kompiliuojama. Pavyzdžiui, tenais viršuj dar yra deftir. **Truputį galingesnė. Ne, ne galingesnė. Brangesnė įranga. Tenais galima programuot ant c sharpo. Ir tik ant c sharpo.***

Pasakoma, kad deftir įranga yra *truputį galingesnė*. Tai pasakius suprantama, kad informacija yra neteisinga. Ji paneigiama pabrėžtinai pasakant *ne* ir dar kartą pakartojant, kad ji nėra galingesnė. Galiausiai klaidingas pasakymas ištaisomas patikslinant, kad įranga, apie kurią kalbama, yra *brangesnė*. Taigi išvengiama nesusipratimo ir netikslumo.

Akademiniam diskurse taisymo strategija labai svarbi tada, kai reikia pataisyti kitus asmenis. Fizikų seminaruose tie atvejai, kai dėstytojas pastebi studento taisytiną elementą, daugiau yra susiję su atliekamais darbais, o ne pačiu kalbėjimu. Pasitaikė du atvejai, kai dėstytojas, stebėdamas

studento darbą, pastebi taisytinus elementus ir pats pasako kaip reikia ištaisyti, o studentas tik padaro taisymą:

75. D: *A. Tai tada control a. Ir x. Tai parašyk viską, ką tau sakiau iki tol.*
((studentas nusijuokia; rašo, tyliai kartoja sau po nosimi tai, ką veda į kompiuterį))
D: **Ten, kur brūkšnys turi būt... Brūkšnys, o ne tarpas.** *((pauzė)) Aha.*

76. S: *Kokia komanda būtų maždaug? Ip tiesiog?*

D: *Ipconfig.*

S: *M. Okei.*

((pauzė))

D: **Kartu.**

S: *M?*

D: **Be tar[po].**

S: *[Ai]!*

75 pavyzdyje, studentui suvedinėjant tam tikrus duomenis į kompiuterį, dėstytojas viską stebi ir atsiradus taisytinam elementui, iš karto jį identifikuoja ir pasako, koks turėtų būti teisingas variantas: *Ten, kur brūkšnys turi būt... Brūkšnys, o ne tarpas.* Iš po pauzės einančio minimalaus pasakymo *aha* galima spręsti, jog studentas tinkamai ištaisė klaidą. 76 pavyzdyje dėstytojas stebi, kaip studentas į kompiuterį veda komandą *ipconfig*. Galima numanyti, kad šią komandą jis parašo kaip du žodžius. Dėstytojas tai pastebi ir pasako: *Kartu.* Studentas iš pradžių nesupranta dėstytojo, tai šis patikslina, kad reikia komandą įvesti *be tarpo*. Iš abiejų pavyzdžių matyti, kad pats studentas, šiais atvejais atliekantis rašančiojo asmens vaidmenį, nepastebi klaidų, o skaitytojas (dėstytojas), įdėmiai sekdamas tekstą ir žinodamas, kaip iš tikrųjų viskas turi būti, iš karto pastebi taisytinus elementus.

Analizuojamoje medžiagoje pastebėtas vienas atvejis, kai klausytojas (studentas) pataiso kalbantįjį (dėstytoją). Pataisymas išreiškiamas klausimo forma:

77. D: *Pala. Čia, man atrodo, kažkoks procesorius. Keistai atrodo, bet procesorius. Man atrodo, paprastas.*

S: **Ne mikro valdiklis čia?**

D: *Nu... Taip. Mikro valdiklis. Ne tas procesorius, kuris kompui lituojamas. Nu žodžiu, jų yra visokių įvairiausių, su tokiom dipinėm kojom ir išskėtom kojom, tokia novanoškės.*

Dėstytojas pradeda kalbėti apie kažkokį prietaisą ir, teigdamas, kad tai yra *kažkoks procesorius*, parodo neužtikrintumą. Tai, kad kalbama neužtikrintai, patvirtina du kartus pavartojamas įterpinys *man atrodo*. Šiuo įterpiniu įprastai yra parodomas kalbėtojo požiūris, tačiau šiuo atveju jis įgauna ir abejonės reikšmę. Studentas, jausdamas dėstytojo neužtikrintumą, paklausia: *Ne mikro valdiklis čia?* Toks klausimas gali būti suprantamas ir kaip noras patikslinti

savo žinias, ir tuo pačiu atkreipia pašnekovo dėmesį į taisytiną elementą. Galima teigti, kad šiuo atveju taisytiną elementą pastebi abu pokalbio dalyviai, bet ištaiso, patikslina studentas.

Pastebėtina, kad fizikų seminaruose pasitaiko ir tokių taisymo(si) situacijų, kuriose kalbėtojas nepadarо jokių konkrečių kalbos klaidų, tačiau pasitaiso dėl tikslumo arba praneša, kad gali būti taisomas. Pavyzdžiui:

*78. D: Toliau... Kitas būdas. Tai su pajalniku po apačia pakišt. **Visą tą smeigulį, ar kaip jis ten vadinasi tas daikčiukas.***

Pasakoma, kad galima *po apačia pakišt visą tą smeigulį*. Galima teigti, kad jokio konkretaus kalbinio ar faktinio nesklandumo šioje pokalbio situacijoje nekyla, nes dėstytojas viską, ką apibūdina, nupasakoja, rodo studentams. Taigi visiems pokalbio dalyviams suprantama, kas yra *tas smeigulys*, tačiau dėstytojas, pasakydamas *ar kaip jis ten vadinasi tas daikčiukas*, studentams palieka galimybę jį pataisyti, patikslinti, jei šie žino tikslų *to daikčiuko* pavadinimą.

Akademiniam diskursui, taigi ir analizuojamiems fizikų seminarų pokalbiams, taisymo(si) strategija yra labai naudinga. Ji padeda pokalbyje išlaikyti aiškumą, tikslumą, kuris yra neatsiejamas nuo pokalbių, susijusių su mokslu, kuriais siekiama gilinti savo žinias ir tobulėti. Fizikų seminarų atveju taisymo(si) strategija taikoma siekiant kuo didesnio tikslumo, o daugiausiai ją taiko daugiausiai žinių turintis asmuo – dėstytojas. Jis ir pats pastebi taisytinus elementus, ir pats pateikia jų taisymą. Galima teigti, kad akademiname diskurse visos kylančios problemos yra bendros. Jos vienu metu gali sukelti sunkumų ir kalbėtojui (gali būti apkaltintas klaidinimu, kompetencijos trūkumu), ir klausytojui (gali įsisavinti neteisingą informaciją ir klysti ten, kur ta informacija pasinaudos), taigi jas būtina kuo greičiau pastebėti ir taisyti.

2.7. Juokavimo strategijos taikymas

Juokavimo strategija pastebėta ne tik tarpusavyje bendraujant studentams, bet ir dėstytojo pokalbiuose su studentais. Kaip jau buvo minėta teorinėje dalyje (Juokavimo strategija), juokavimui, kaip pokalbio plėtojimo strategijai, skiriamas nemažas dėmesys, nes ji yra svarbi kuriant ir stiprinant tarpasmeninius ryšius, norint atskleisti savo asmenybę ir patikrinti pašnekovus, jų požiūrį į tam tikrus dalykus. Atliekant šį tyrimą buvo pastebėta, kad juokavimo strategija taikoma palaikant draugiškus santykius, dar labiau mažinant socialinių vaidmenų atskirtį. Pastebėti tik keli atvejai, kai dėstytojas juokaudamas atskleidžia jam suteiktą institucinę galią. Verta paminėti, kad

analizuojamoje medžiagoje juokas ne visada buvo susijęs su juokavimu, tačiau tai yra svarbi pokalbių dalis, taigi bus aptariama kaip juoko strategijos taikymo atvejai.

Analizuotuose įrašuose pastebėti atvejai, kai pajuokaujama pavartoiant vaizdingą palyginimą. Pavyzdžiui:

79. D: <...> *Ai, beje, bus ehm... Smarvė. Ir jisai bus baltos spalvos. So... Taip. **Ou yės, gerai. Kažkokį fliudą gavom. Ir tada visą galim padengt. Kiek mum reikia.***
S: *Ir tada ant pirštų.*
D: *Nu, kas yra geriausia, tai šitas nėra toksai nuodingas, kaip momentas, kiek atsimenu. Momentas sukietėja ir tau **pirštai tampa kaip, kaip gitaristo šešiasdešimtmečio.***
(studentai juokiasi)

„Moment“ klįjais aplieti pirštai palyginami su šešiasdešimtmečio gitaristo pirštais (galima numanyti, kad „šešiasdešimtmetis“ – patyręs ir daug grojęs asmuo). Toks palyginimas yra nutolęs nuo fizikos srities, tačiau atskleidžia dėstytojo asmenybės detales. Iš įrašų paaiškėjo, kad jis domisi muzika, groja vargonais. Keli fizikos studentai taip pat užsiima muzika – groja smuiku ir klarnetu. Galima teigti, kad dėstytojas, pajuokavimui pasirinkdamas šį palyginimą, stipriną draugišką ryšį su studentais, nes atskleidžia save ir, galbūt jau žinodamas apie studentų veiklą, savotiškai solidarizuojasi su jais. Taip pat reikia atkreipti dėmesį, kad dėstytojas, vartodamas anglišką, jaunimo kalbai būdingą leksiką – *so, ou yės*, derinasi prie jauno amžiaus pašnekovų. Visa tai parodo, kad dominuoja draugiški ir neoficialūs santykiai.

Kitas palyginimas nėra tiek daug nutolęs nuo akademinės aplinkos:

80. D: *Čia visi taip **stebi, kaip operaciniam teatre.***
S: = Jo. ((nusijuokia)) *Gal kas įvyks.*

Šis palyginimas tampa pajuokavimu dėl susiklosčiusios situacijos – du dėstytojai atlieka vieną darbą, keli studentai padeda, o likę – įdėmiai stebi. Toks palyginimas gana įprastai fizikų seminarų situacijai prideda nekasdieniško rimtumo, pakilumo, paverčia tarsi iliustracija. Pavartojus tokį palyginimą taip pat palaikomas draugiškas santykis, nes atkreipiant dėmesį į situaciją, norima pralinksinti.

Seminare, kurio įrašė užfiksuota, kad jame dalyvavo ir kelios merginos, dėmesį atkreipia keli pajuokavimai, kurie yra susiję būtent su merginomis. Vienas iš šių pajuokavimų yra pačios merginos. Ji save pavadina *lituotojų galva*:

81. SM: *Jo, gerai. Nes aš, aš, jo. Biški... **Lituotojų galva...***
(keli studentai nusijuokia)
S: ((besijuokdamas)) ***Lituotojų galva!***
(mergina nusijuokia)

Merginos savęs įvardijimas tampa pajuokavimu, nes yra priešingai nei sakoma – pasakymas neatitinka realybės. Iš tikrųjų merginai sunkiai sekasi lituoti, ji tą daro retai, taigi šioje srityje yra silpna. Tokiu atveju savęs įvardijimas *lituotojų galva* gali būti suprantamas kaip pajuokavimas ir tuo pačiu patogi forma išreikšti savikritiką užbėgant už akių kitų kritikai, kurios ji gali susilaukti. Mergina pripažįsta savo įgūdžių trūkumą, bet tai paverčia juoku, kurį teigiamai priima ir bendramoksliai – pakartoja pasakymą ir nusijuokia. Vietoje žodžio *truputį* pavartojama buitiniam šnekamajam stiliui būdinga svetimybė *biškį*. Tokia vartosena gali būti veikiamą įpročio, bet tai parodo, kad studentai yra atsipalaidavę, jų nevaržo oficialūs santykiai su pašnekovu ir nesistengiama sąmoningai kontroliuoti savo kalbos.

Kitas pajuokavimas yra apie merginą, inicijuotas jos bendramokslio:

82. ((*dėstytojas atsidūsta*))

D: *O kas man padės?*

S: **Tai Inga padės...**

((*studentai nusijuokia ir pradeda šnekėtis, bet nebepavyksta nieko suprasti*))

Šis pasakymas taip pat sukelia juoką dėl to, kad sukuria priešpriešą realiai situacijai. Mergina turi mažiausiai įgūdžių, todėl turi mažiausiai galimybių padėti dėstytojui. Pajuokavimas kartu yra pasišaipymas – teigiant, kad mergina padės dėstytojui, išryškinama, kad ji negali padėti. Pašaipą sustiprina ir tai, kad studentas, tardamas merginos vardą, dar jį pabrėžia. Kitu atveju šis pajuokavimas-pašaipta galėtų sukelti konfliktinę situaciją, bet šio seminaro atveju išlieka draugiškas santykis, nes mergina, pajuokaudama apie save ir parodydama savo humoro jausmą, suteikia leidimą juokauti, ryšiai galbūt net dar sustiprėja, nes į tai sureaguoja juoku ir mintis nebeplėtojama.

Prie juokavimo strategijos priskiriami ir juokingų istorijų pasakojimai. Pavyzdžiui:

83. D: <...> *Ei, o smuikas tavo garsiai gali grot bažnyčioj?*

S: *Pakankamai.*

D: *Gerai. Excellent!*

((*studentai pradeda juoktis*))

S: ((*besijuokdamas*)) *Man-man kiekvieną repeticiją sako – tyliau grok! ((nusijuokia))*

Nes, tipo, buvo pirmi koncertai su ehm... Su... Dviem chorais jungtiniais. Mes su orkestru grojam. Ir tenais viena vieta yra fortisimo, nu labai garsiai. Ir ką? Mano smuikas normaliai gro-, nu, tipo, skamba, aš mėgstu dar daugiau smičiaus ten duot, taip toliau ir... Nu, tipo paėmiau ir, ir va taip groju, labai garsiai.

D: *Aha.*

S: *Ir, pasirodo, kad pramušiau visą chorą. ((besijuokdamas)) Ir visą orkestrą turbūt vietomis.*

((*juokiasi abu studentai*))

D: *Aha.*

S: *Sako – nu jo, tu ten girdėjaisi ((nusijuokia)). Ačiū Dievui.*

S2: ((*juokdamasis*)) *Visą laiką.*

*S: Nors **tipo** smuikų visa grupė pirmų, tarkim, groja tą patį ir ehm... Ir ten... Du chorai dainuoja milžiniški ir dar šiaip orkestras groja... ((besijuokdamas)) Ir mane vieną girdėjo.*

Studentas, atsakydamas į dėstytojo užduotą klausimą, papasakoja juoką keliančią istoriją. Istorijos pagrindinė funkcija – įrodyti, kad studentas tikrai gali garsiai groti smuiku. Galima teigti, kad vyraujant formaliems akademiniam santykiams tarp dėstytojo ir studentų, būtų apsiribota trumpu atsakymu *pakankamai*, bet dėl dominuojančių draugiškų santykių atsakymas išplečiamas, norima atskleisti daugiau detalių, taigi papasakojama juokinga istorija. Neoficialų bendravimą atspindi ir vartojama leksika – dėstytojo pavartojamas angliškas žodis *excellent*, studento vartojama akademiniam stiliui nebūdinga šnekamosios kalbos leksika – *tipo*, *nu jo*, vietoje „garsiau grojau“ pasakoma *pramušiau*.

Juokingų istorijų pasakoti nevengia ir dėstytojas. Pavyzdžiui:

84. *D: Ai, va! Radau **žudiką**. Va, čia šitie špiceriukai, kuriuos sukinėja, va, įveržinėjant. Ir, va, matai šitą žymę? Aš taip va buvau padėjęs.*
((studentas nusijuokia))
*D: Suka, spaudžia, tada – **chrest!***
((studentai juokiasi))
*D: Tada mano žodžiai buvo – **medic!***
((studentai juokiasi))
S: Panašu, kad linksma buvo.
D: Labai linksma. <...>

Pasakojimas prasideda dėl to, kad dėstytojas randa kažkokį objektą, kurį iš karto pavadina neįprastai – *žudiku*, ir tai nurodo, kad su juo atsitiko kažkas neigiamo. Pasakojimui humoristinio atspalvio suteikia kylančia intonacija išstartas ištiktukas *chrest*, pavartojamas vietoje atitinkamo veiksmazodžio. Studentai į pasakojimą reaguoja juoku, o pabaigoje pakomentuoja: *Panašu, kad linksma buvo*, dėstytojas atsako patvirtindamas studento žodžius. Taigi šis pasakojimas tampa juokingu daugiausiai dėl pasakojimo ekspresijos. Dėstytojas pasirenka situaciją nupasakoti nuotaikingai, ekspresyviai, o ne „sausai“, techniškai. Pasakojimo pabaigoje patys studentai patvirtina, kad pasakojimą suprato taip, kaip dėstytojas ir norėjo – tikėtina, kad situacija nebuvo juokinga, nes nupasakojamas nelaimingas atsitikimas (taip galima spręsti dėl apibūdinimo *žudikas* pagalbos prašymo – *medic*), bet ji buvo pasakojama juokaujant ir, kaip norėta, sukėlė juoką studentams.

85. *D: <...> Primena tą situaciją iš... Kaip jis ten... Filmas Star Trupers. Neatsimentat?*
<...>
*D: Ten **ne-netyčia** vienam čuvakui galvą ištaškė.*
S2: ((juokdamasis)) Netyčia...
D: ((nusijuokdamas)) Nu, rimtai netyčia, nes nu... <...>

Ši dėstytojo pasakojimo fragmentą komišku padaro viename pasakyme nederantys žodžiai *netyčia* ir *galvą ištaškė*. Juoką sukelia makabriška situacija, kuri studentams pasirodo per daug nutolusi nuo realybės. Tokia istorija ir tokia jos leksinė raiška (*čuvakui, galvą ištaškė*) nėra būdinga tradicinės akademinės aplinkos situacijai, taigi galima manyti, kad dėstytojas pasakoja tokią istoriją žinodamas, jog bus suprastas ir tai nesutrikdys jo studentų. Vartojama nenorminė leksika atskleidžia draugišką ryšį ir solidarumą.

86. D: *Hm... Aš a-. Aš atsimenu, su vienu web developeriu kalbėjau. Ir... Kažkaip mes ten aiškinomės... Nu kas ką daro. Nu aš šitą darau, jis šitą. Sako – bet aš manau, C kalba jau mirusi.*

<...>

D: *Tenais buvo tvenkinys kažkur tai šalia, nu ar ežeras, kažkas tenai... **Tai aš norėjau iš karto jį paskandinti.***

((studentai juokiasi, nusijuokia ir dėstytojas))

Istorija neišsiskiria savo leksine raiška, papaskojama kai pradedama kalbėti apie programavimo C kalbą. Tik pasakojimo pabaigoje pajuokaujama, „prisipažįstama“: *Tai aš norėjau iš karto jį paskandinti*. Galima teigti, kad dėstytojas jau yra įvertinęs situaciją ir žino, kad toks pajuokavimas bus suprastas. Tokia dėstytojo nuomonės apie C kalbą raiška yra priimtina dėl vyraujančių draugiškų santykių.

Pastebėta, kad fizikų seminarų atveju nemažai juokaujama apie nelaimingus atsitikimus. Kai kuriais atvejais pajuokavimas atsiranda dėl jau įvykusios nelaimės, o kitais atvejais juokaujama apie tai, kas neįvyko, bet gali įvykti. Tokia forma netiesiogiai primenama, kad laboratorijoje reikia laikytis saugaus darbo taisyklių. Pastebėti trys atvejai, kai šiame kontekste minimas *katapultavimas*¹⁴:

87. D: *O po to į išorę – žūūū – važinės, važinės, kol galų gale **nekatapultuos** mums į akį kur nors.*

((studentai nusijuokia))

88. D: *Jo, šitie irgi buvo nuplėšti ir **katapultuoti** kažkam į akį.*

((studentai juokiasi))

89. D: *Ai! Va, prisimini, ko mum reikia. Žirklių! Paimsim kusačkes, nes... Šita plokštelė ir juostelė jau beveisai tinka... ((garsas, kai nukerpa kažką kieto)) Tiktais vienas kitam į akį **nekatapultuoti.***

((studentas nusijuokia))

¹⁴ Katapultuoti [↗ katapulta] – išmesti žmones arba krovinį iš lėktuvo, erdvėlaivio arba nuleidžiamojo aparato; <http://www.zodynas.lt/tarptautinis-zodziu-zodynas/K/katapultuoti>; žiūrėta 2017-04-10.

Katapulta - senovės graikų ir romėnų mašina rąstams, akmenims, padegamosioms statinėms svaidyti į apgultas tvirtoves; <http://www.lietuviuzodynas.lt/terminai/Katapulta>; žiūrėta 2017-04-10.

Veiksmažodis *katapultuoti* pasirenkamas vietoje kokio kito neutraliesnio veiksmažodžio, situacija hiperbolizuojama ir pasakymas tampa juokingas. Galima manyti, kad tokios raiškos pasakymą geriau įsimins studentai ir bus atsargesni, dėmesingesni.

Fizikų akademinėje aplinkoje įprasta vartoti kitų kalbų terminus ir apibrėžimus, fizikai turi savo profesinį žargoną, taigi pajuokavimų atsiranda dėl noro bandyti kalbėti taisyklinga bendrine lietuvių kalba. Pavyzdžiui:

90. D: *Jo. Čia yra prabangus daiktas iš tikrųjų. Vieno egzemplioriaus, tai yra FPGA. Field-programmable gate array. Va, čia yra...*

S: *O lietuviškai?*

D: *Lietuviškai...*

S: *Nu ne-neišverst, bet paaiškint.*

D: *Ehm... **Lauku programuojamas ehm... Varto masyvas.***

((studentas nusijuokia))

91. D: *<...> **Trolina mane gaikės** visos. Kur galvojau, kad yra keturių milimetrų storis, yra iš tikrųjų penkių.*

S: *Kaip lietuviškai pasakyt ((nusijuokdamas)) **trolina mane gaikės?***

((visi juokiasi))

D: *Jo, kaip tai pasakyt?*

((studentai juokiasi))

<...>

D: ***Gaikės** yra veržlės, o **trolinti...** K-ką reiškia **trolinti**? Šmaikštaut arba tyčiotis? Tai, reiškias, veržlės iš manęs juokiasi ir tyčiojasi. Viskas paprasta. <...>*

90 pavyzdyje dėstytojas, paprašytas paaiškinti, kas yra *field-programmable gate array*, pasirenka išversti šį pavadinimą į lietuvių kalbą ir nesėkmingu bandymu prajuokina studentą. 91 pavyzdyje pats studentas išprovokuoja, kad būtų taisyklinga lietuvių kalba pakeičiamas pasakymas *trolina mane gaikės* ir dėstytojas su šiuo iššūkiu susidoroja, prideda, kad *viskas paprasta*. Dėl vyraujančių draugiškų santykių dėstytojas gali sau leisti surizikuoti pakenkti savo įvaizdžiui ir pasirodyti neprofesionalus, o studentas gali dėstytoją provokuoti.

Perklaudus visus įrašus, galima daryti išvadą, kad analizuojamų fizikų seminarų atveju tarp dėstytojo ir jo studentų dominuoja draugiški santykiai, akademinė aplinkai būdingo formalumo pastebima labai retai. Kaip buvo minėta teorinėje darbo dalyje apie akademinio diskurso dalyvių vaidmenis, galia gali pasireikšti instituciniu lygmeniu. Išrenkant juokavimo strategijos taikymo variantus buvo pastebėti du atvejai, kai juokaujant atskleidžiama dėstytojui suteikta institucinė galia:

92. D: *Ir... Galim apversti. Iš kitos pusės. Užspaudėm. Nes jis tada bus kreivas iš vien-. Ir iš šitos pusės. <...> Čiukšt. Dar galim kaip cementą nuo plytų dar nuvalyt. Čiukšt, čiukšt. Nes po to vėl reikės priverst tą Arnoldą man šlifuoti.*

((studentai nusijuokia))

93. D: ((juokdamasis)) *Ten buvo tokia tragedija! Toks košmaras! Kad oh god! Ką aš padariau?! Tai žodžiu...*
 S: *Ką darei? Atlipint reikia?*
 D: *Nu, reikia arba oru atlituot, tiesiog nuimt.*
 S: *M.*
 D: *Arba... Aš nežinau ką daryt iš tikrųjų. Aš **priverčiau vieną studentą dirbt už mane.***
 ((dėstytojas nusijuokia ir visi juokiasi))

Dėstytojas du kartus pavartoja veiksmožodį *priversti* (versti - primygtinai reikalauti, spirti, priverstinai raginti ką daryti, atlikti (LKŽ)). Studentai į šiuos pasakymus reaguoja juoku, nepriima to kaip galimybės, kad ir juos gali priversti ką nors padaryti. Dėstytojas palaiko draugiškus ryšius su studentais, todėl pasakymai suprantami kaip pajuokavimas, bet šiuo pasakymu dėstytojas parodo, kad turi daugiau privilegijų nei jo studentai ir gali jomis pasinaudoti. 67 pavyzdyje pasakymo rimumą sumažina dėstytojo tris kartus įterpiamas išiktukas *čiukšt*. 68 pavyzdyje – emocionalus praeities įvykių nupasakojimas – situaciją hiperbolizuojantys daiktavardžiai *košmaras, tragedija*, angliškas įterpinys *oh god* ir retorinis klausimas *ką aš padariau?!*

Prie šių institucinės galios demonstravimo situacijų verta paminėti pašaipaus juoko atvejį. Kaip jau buvo minėta teorinėje darbo dalyje (Juokavimo strategija), formalių santykių situacijose (šiuo atveju – akademinėje aplinkoje) pašaipta gali atlikti galios demonstravimo funkciją. Tokiu atveju juokiamasi „ne drauge“, o „juokiamasi iš“ ko nors kito. Tokia situacija pastebėta analizuojamoje medžiagoje:

94. D: *Nu tai taip. ((pauzė)) Tai... Turbūt tiek. Ar kiek-?*
 SM: ((užduoda klausimą, bet tikriausiai sėdi toli, nes beveik nesigirdi. Iš balso panašu, kad moteris yra vyresnio amžiaus))
 D: ***Pala, pala.***
 ((visa auditorija juokiasi, girdėti tik vyriški balsai))
 D: ((sutrikęs, su šypsena)) ***Kaip tai? Dar klausimas toksai keistas... Kie-? Tai, pff...***
 SM: *Nekeistas!*

Dėstytojas baigia savo paskaitą ir tikriausiai nori pasiteirauti, ar viskas aišku, o jo klausimą nutraukia moteriškos lyties studentė ir užduoda išsamų klausimą. Moters klausimui pasibaigus dėstytojas labai ramiai pasako *pala, pala* ir tai sumenkina užduotą klausimą ar išsakytą pastebėjimą – visi, tarsi gavę leidimą, pradeda juoktis. Sumenkinimą dar sustiprina toliau sekantys dėstytojo žodžiai: *Kaip tai? Dar klausimas toksai keistas...* Taigi dėstytojas atskleidžia kompetentingo, viršesnio ir valdančiojo situaciją autoriteto tapatybės dalį net ir vartodamas veiksmožodžio *palauk* sutrumpinimą *pala*, kuris nėra būdingas akademinės aplinkos kalbai.

Galima daryti išvadą, kad fizikų seminarų atveju juokavimo strategija daugiausiai taikoma tam, kad būtų kuriamas draugiškas ryšys, stiprinamas solidarumas, o ne siekiant įtvirtinti dominavimą ir asmeninę ar institucinę galią. Draugiškus ir lygiaverčius santykius atskleidžia ir

dėstytojo bei studentų vartojama leksika – nevengiama žargono, anglišku žodžių ir tradicinei akademinei aplinkai nebūdingų pasakymų.

2.7.1. Juoko strategija

Analizuojamuosiuose įrašuose juokiamasi dažnai, tačiau, kaip jau minėta, juokas nėra visada susijęs su juokavimu. Apie juoką rašoma atskirai nuo juokavimo strategijos, nes, šio darbo autorės manymu, juokavimas yra susijęs su noru pralinksinti pašnekovą, sukelti jam teigiamas emocijas, o juokas – ne tik atsakas į juokavimą, bet ir būdas ką nors sušvelninti, parodyti dėmesingumą. Juoką galima išgirsti net tada, kai nejuokaujama ar net nepasakoma kas nors juokingo. Tai gali būti patogi forma išsakant kritiką ir ją priimant, pripažįstant ką nors nepatogaus (pavyzdžiui, kad kas nors nesuprantama, nesiseka ir pan.), mažinant įtampą ir solidarizuojantis – parodant, kad viskas suprantama, sutinkama su išsakyta nuomone.

Pastebėti tokie juoko strategijos taikymo variantai, kai studentai išreiškia kritiką dėstytojo atžvilgiu dėl to, kad šis rodo per daug sudėtingus dalykus ir kad kalba per daug neaiškiai. Pavyzdžiui:

95. S: Nes, pavyzdžiui, va tas tai, kai **jūs** vat atidarėt tą visą. Tai ten **tragedija** man.
((dėstytojas juokiasi))
S: Atrodo taip... **Siaubingai** ir aš nu, ta prasme...

96. S2: Čia tiek daug **keiksmazodžių**. Tų visokiausių, kad taip sunku suprast, ką **šneki**. ((nusijuokia))
D: Ką šneku? Daug kas neaišku?
S2: M... ((nusijuokdamas)) Nežinau...

95 pavyzdyje studentas hiperbolizuoja situaciją, vartodamas tokius žodžius kaip *tragedija*, *siaubingai*, tačiau dėstytojas nesutrunka ir į studento nuomonę atsako juoku. 96 pavyzdyje studentas fizikos terminus, įvairių prietaisų pavadinimus pavadina *keiksmazodžiais*, teiginio šiurkštumą sušvelnina juoku ir dėstytojas supranta kritiką – pasiteirauja, ar neaišku. Pastebėtina, kad 95 pavyzdyje į dėstytoją kreipiamasi įvardžiu *jūs*, o 96 – pavartojamas vienaskaitos antro asmens formos veiksmazodis *šneki*, kuris atitinka kreipimąsi įvardžiu *tu*.

97. S: Aha. Tai... Ehm... O tu man pr-per facebooką galėsi parašyt?
D: Jo. Tiksliau būtų... Man atrodo, aš ten pasirašęs net savo mobiliaką, tai galit persiskaityt.
S: **M! Mobiliakas – gerai!** ((nusijuokia)) Nes kartais būna sunku, kai neateina laiku kas nors ir tada... **Facebooke nieko neatrašo.** ((nusijuokia))
D: Čia akmenys į mano daržą?
S: ((su šypsena)) Čia į visų daržą. ((juokiasi)) Nes ir mes kartais ne-, nu, vėluojam. ((nusijuokia))

Studentas išsako kritiką dėl to, kad žmonės kartais vėluoja ir kad sunku su jais susisiekti. Dėstytojas pasiteirauja, ar kritika yra skirta būtent jam, studentas to nepaneigia, bet situacija dėl to netampa komplikuoata. Juokas sušvelnina kritiką ir parodo, kad studentas neturi didelių priekaištų ir piktų ketinimų. Ir dėstytojo, ir studento vartojamas žargoninis mobiliojo telefono pavadinimas *mobiliakas* dar kartą parodo, kad pokalbio dalyvių nevaržo oficialūs santykiai.

Kiti juoko strategijos taikymo atvejai yra susiję su padėties sušvelninimu paties studento atžvilgiu. Pavyzdžiui, kai studentas pasijaučia nepatogiai:

98. S: *Tai, jeigu išmoksime plus plus, mokėsime ir c? Ar jeigu c išmoksi, tada... Ir c plus plus?*
((kažką sako kiti studentai, vienas nusijuokia))
S: *Atsakykit, jeigu jums reikėtų dabar nuspręst, kokią kalbą aš mokysiuos – kurią?*
((pauzė, studentai pradeda juoktis))
S: ((besijuokdamas)) **Aš jau nesąmones čia aiškinu.**
D: C.
S: C? Viskas. C.
((nusijuokia keli studentai))

Studentas užduoda kelis klausimus ta pačia tema, tačiau nesulaukia dėstytojo atsako. Šiuo atveju pasakymas *Aš jau nesąmones čia aiškinu* ir kartu einantis juokas yra patogi forma parodyti, kad „tas klausimas ne toks ir svarbus“. Dėstytojas sureaguoja į šią studento strategiją ir atsako į užduotą klausimą.

Juokas yra geras būdas priimti kritiką. Pavyzdžiui:

99. D: *Pala, pala, tu viską išmetei, ką tu išlitavai?*
SM: *Nu, tq... Ne, ne, ne, ne, čia tie sulituoti.*
((studentai nusijuokia))
D: *A, aišku.*
((studentai juokiasi))
SM: *Aš nemėtau dalykų! ((nusijuokia))*

Dėstytojas nepamato studentės darbo rezultatų ir sulaiko ją klausimu, tačiau studentė viską parodo ir dar atsako į kritiką. Atsakymą lydi ir juokas, kuris sušvelnina situaciją.

Pasitaikė nemažai atvejų kai studentas juokiasi dėl to, kad nepavyksta ko nors padaryti. Pavyzdžiui:

100. S: ***This does not work!*** ((nusijuokia))
<..>
S: *Čia... Kažkaip tai ne... ((nusijuokia)) Atrodo gražiai, bet... ((nusijuokia))*
((pauzė, fone kalba kiti studentai))
S: *Galėtų būt geriau!*

Studentas pripažįsta, kad kažkas negerai, atkreipia dėmesį į problemines detales ir juoku mažina dėl nesėkmių kylančia įtampą. Situacijoje iškilusius sunkumus supaprastina kylančia intonacija ištariamais angliškas ekspresyvus pasakymas ir neužbaigti sakiniai, kuriuos lydi juokas.

Studentai dažnai juoku reaguoja į dėstytojo pasakymus ir tokiu būdu išreiškia solidarumą, supratimą. Pavyzdžiui:

101. D: *O jau pats sau darau kursinį, jau turiu rašyt ir skubėt. Rytoj man reikia priduoť vieną darbą, aš galvoju gal šiandien daryt, gal dabar, bet – ai – nebegaliu dabar jau.*
((keli studentai nusijuokia))

102. D: *Mmm... Ir čia... Nu lyg ir viskas. Neatsimenu daugiau. Iš kitos pusės? ((pauzė)) Hm... ((pauzė)) Nu ir tiek turbūt. ((pauzė)) Aš jau pats nebežinau kur kas.*
((studentas nusijuokia))

103. D: *Su kuria? Nu... Su kusačkėm aš nelabai, su tokiom būtent, moku nu-nugalsti... <...> Aš neturiu tiek skillų.*
((studentas nusijuokia))

101, 102 ir 103 atvejais, kuriais studentai juoku reaguoja į dėstytojo pasakymus tam, kad pasakymai neliktų be jokios reakcijos ir būtų išvengta tylos pauzės. Iš dalies šie dėstytojo pasakymai nereikalauja jokio atsako, tačiau studentai pasirenka taikyti juoko strategiją ir taip parodo draugišką nusiteikimą bei solidarumą. Tai paskatina ir pasakymų tematika – jis pripažįsta, kad nėra visažinis, kad ne viską moka ir ne viską gali.

104. D: *Gerai, žiūrīm kas gavosi. Ehm... Yra kažkur maišelis... Paieškok, va su tokiais varžtais.*
S: *Šitas?*
D: ***Davai, dėk.***
((studentas nusijuokia))

105. D: ***Ai! Who cares?!***
((studentas nusijuokia))
D: *Pasimatavom savo **simkines.***
((studentas nusijuokia))

106. D: ***Yes!!! Yes!!! Penketas! Yes!!! Christ production rates, please the machine god.***
((studentas nusijuokia))

104, 105 ir 106 pavyzdžiuose juoku atsakoma į visiškai akademinę aplinkai nederančią kalbinę raišką. Dėstytojas pavartoja gatvės kalbai būdingą slavizmą *davai*, į tai, kad nepavyko atlikti vieno darbo, sureaguoja anglišku retoriniu klausimu *Who cares?!*, SIM korteles pavadina *simkinėmis*, o į sėkmę reaguoja labai ekspresyviai – su daug sušukimų ir vartodamas anglišką leksiką.

Pastebėta atveju, kai juoku sureaguoja į tai, į ką būtų suku atsakyti žodžiais. Pavyzdžiui:

107. SM: *Ir aš, kiek ži-, kiek supratau, tai ten daug sekso ir visiems dėl to kažkaip... kažkas ten gero...*
 ((studentas nusijuokia))
 D: **Jo.** *Bet kas yra keisčiausia, kad vyrams nepatinka, o moterims – taip. **Whats up with that?***
 ((studentai juokiasi ir pradeda šnekėtis))

Vyksta diskusija apie skandalingą filmą *Fifty shades of gray*, moteriškos lyties studentė paliečia daugeliu atveju tabu laikomą sekso temą, taigi į šį komentarą studentai atsako tik juoku. Dėstytojas nesutrunka, atsako į merginos teiginį kasdieninei leksikai būdingu *jo* ir pratęsia mintį, užduoda anglišką šnekamosios kalbos klausimą, bet jį studentai arba supranta kaip retorinį, arba nebenori plėtoti šios temos ir pokalbį baigia juoku. Šis pokalbio fragmentas dar kartą atskleidžia vyraujančius draugiškus santykius ir nutolinimą nuo akademinėi aplinkai būdingų taisyklių bei temų.

Dėstytojas juoko strategiją pritaiko priimdamas netiesioginius studentų komplimentus:

108. S2: **O čia pats susikonstravai?**
 D: *Ne. Raspberry pijus jisai... Iš element keturiolikos. Jeigu aš taip sukonstruočiau tai būčiau Dievas ((nusijuokia)). Taip gražiai. <...>*
109. S2: **Kaip taip įmanoma?**
 D: *Ehm... ((nusijuokdamas)) Nu vat įmanoma kažkaip tai, kažką padariau. Ir čia jis kaip veikia? Čia, matyt...*

Studentai nepasako tiesioginio komplimento, o išsako juos netiesiogiai – užduodami klausimus. 108 pavyzdyje studento klausimą dėstytojas priima kaip komplimentą, nes šis savo klausimu atskleidžia pagalvojęs, kad sudėtingą mikroschemą sukonstravo pats dėstytojas. Komplimentą dėstytojas sustiprina pasakydamas, kad *aš būčiau Dievas*. 109 pavyzdyje studentas užduoda klausimą išreikšdamas nusistebėjimu dėl sudėtingo mechanizmo. Šiuo atveju dėstytojas pats jį sukonstravo, bet komplimentą vis tiek priima nusijuokdamas.

Verta aptarti ir tokius atvejus, kai juokas kyla net nesistengiant, o dėl kokio nors nesusipratimo, nesusikalbėjimo. Pavyzdžiui:

110. S: *Ehm... Mes galvojam padaryt ehm... Su lazeriukais dviem ((toliau pasakoja, bet nesigirdi)), kad pieštų...*
 D: *Ai, tas funkcijas?*
 S: *Nu... Ta prasme, šiaip, kad veidrodėliai judėtų.*
 D: *A!*
 S: *Taisyklę ir, ir...*
 D: *Supratau, aš jau pagalvojau, kad ehm... Lazeris pieštų formules.*
 S: *Ehm... Ne, ne, ne!*
 ((studentai pradeda juoktis))
 S: ((besijuokdamas)) *Ne, ne, ne!*
 D: ((besijuokdamas)) *Sugalvojot kažkaip...*
 ((studentai juokiasi))
 D: ((besijuokdamas)) *Nonsense kažkoks tai. ((nusijuokia)) <...>*

Iš pateiktos situacijos matyti, kad niekas nbando juokauti, o atvirksčiai – bando rimtai apibūdinti kilusią idėją. Juokas kyla dėl situacijos, kurios metu studentas neaiškiai viską pasako, o dėstytojas neteisingai supranta. Dėl draugiškų dėstytojo ir studentų santykių tampa užkrečiama ir priimtina reakcija.

Galima daryti išvadą, kad juokas, kaip ir juokavimo strategija, analizuojamų fizikų seminarų atveju sustiprina draugiškus ryšius, puoselėja solidarumą tarp skirtingus socialinius vaidmenis atliekančių asmenų. Ši strategija taikoma norint sušvelninti tam tikrą situaciją, pavyzdžiui, išsakant abejones, nepasitikėjimą. Svarbu, kad juokiamasi ne tam, kad kas nors pasijaustų prasčiau, silpniau, o tam, kad kiltų kuo mažiau nepatogumų, pavyzdžiui, tais atvejais kai išsakoma kritika.

3. Komunikacinės strategijos raiška ir ypatybės

Iš analizuotų pokalbio strategijų matyti, kad fizikų seminaruose tarp pašnekovų palaikomi draugiški santykiai, bendraujama be didelės distancijos. Pokalbiuose be skirtingų strategijų taikymo svarbūs ir kiti komunikacijos komponentai. Vienas iš tokių – pokalbio metu vartojama leksika. Visas komunikacijos procesas yra formuojamas priklausomai nuo to, kokia leksika yra pasirenkama vartoti ir kokių tikslų tuo siekiama. Tai būtų galima pavadinti komunikacine strategija, padedančia kurti ir palaikyti norimus santykius su pašnekovais. Prie šios strategijos gali būti priskiriami ir įvairūs aplinkos veiksniai, ir nekalbiniai ženklai, kuriuos sąmoningai ar nevalingai siunčia pašnekovai vieni kitiems, bet, kaip jau buvo minėta, iš garso įrašų to nustatyti negalima. Šią strategiją aptarti svarbu dėl to, kad tai gali padėti geriau išsiaiškinti, kokie tarpusavio santykiai vyrauja tarp pašnekovų.

Visų pirma verta aptarti įvardžių *tu* ir *jūs* vartojimą fizikų seminarų pokalbiuose. Seminarus vedantis dėstytojas į kitą dėstytoją (darbų vadovą ir laboratorijos vedėją) kreipiasi daugiskaitos antro asmens įvardžiu *jūs*, kuris dažniausiai yra siejamas su mandagumo ir pagarbos, distancijos raiška. Pavyzdžiui:

111. *D: Jūs nepersistenkit, dėstytojau.*

D2: Dėl ko nepersistengt?

D: Kad nesulūžtų.

D2: M...

Šiame pavyzdyje matyti, kaip į vyresnįjį dėstytoją kreipiamasi vartojant įvardį *jūs* ir atitinkamos formos veiksmažodį *nepersistenkit*. Distanciją dar daugiau išryškina pridėdamas kreipinys *dėstytojau*, kuris išskiria adresatą iš kitų seminare dalyvaujančių asmenų.

Pokalbių įrašuose nebuvo užfiksuota, kaip studentai kreipiasi į vyresnįjį dėstytoją, bet į seminarams vadovaujantį dėstytoją dažniausiai kreipiamasi įvardžiu *tu*. Pavyzdžiui:

112. S3: *Ką tu baigai?*
D: *Aš... Dabar baigiau beveik magistrą studijuot telekomunikacijų fiziką.*
113. S2: *O, pavyzdžiui, dar ką tu sukūrei?*
D: *Dar... Eclipse'ą.*
114. S2: *Tu čia pats sugalvojai šitą mašiną?*
D: *Nu... Ta prasme, aš sugalvojau ehm... Mintį, kad galima būtų pad-padaryt.*

Visuose 3 pavyzdžiuose į dėstytoją kreipiamasi vienaskaitos antro asmens įvardžiu *tu* ir vartojant atitinkamos formos veiksmažodžius. Dėstytojui užduodami klausimai yra susiję su akademinė veikla – klausama, kokias studijas baigė dėstytojas, ką yra dar sukūręs, ar pats sugalvojo sukurti tam tikrą demonstruojamą mašiną. Į šiuos klausimus atsakoma įprastai, matyti, kad dėstytojui toks kreipimosi būdas yra priimtinas.

Pasitaikė ir tokių atvejų, kai į dėstytoją studentai kreipdavosi įvardžiu *jūs*. Pavyzdžiui:

115. S: *Ką jūs turėjot omeny – liest? ((nusijuokia))*
((pauzė))
D: *Ne, čia šiaip precoutionas.*

Į dėstytoją kreipiamasi palaikant distanciją ir parodytant pagarbą aukštesnio statuso pašnekovui: *jūs turėjot*. Šiuo atveju dėstytojas neatkreipia dėmesio į tokią jam adresuoto klausimo formą ir po trumpos pertraukos atsako studentui. Kaip jau minėta, analizuojamuose fizikų seminarų pokalbiuose dažnesni kreipimosi *tu* atvejai, kurie dėstytojui yra priimtini. Pastebėtas atvejis, kuris atskleidžia dėstytojo poziciją kreipinių vartojimo atžvilgiu:

116. S: *Tai kaip va jūs pradėjot?...*
D: *Kas mes?*
S: *Nu, tai... Oi! Tu.*
D: *((nusijuokia)) Aš? Nuo ko pradėjau?.. Aš pradėjau nuo programavimo. Po to... Va tokiom schemom...*

Šiame pavyzdyje matyti, kaip į dėstytoją kreipiamasi įvardžiu *jūs* ir vartojant atitinkamos formos veiksmažodį *pradėjot*. Tokia forma užduodamas klausimas, į kurį dėstytojas sureaguoja klausimu: *Kas mes?* Šiuo klausimu parodoma, kad dėstytojas yra vienas asmuo ir todėl į jį nereikia kreiptis daugiskaitos forma. Panašu, kad studentas iš pradžių nesuprato, kokią mintį nori perduoti dėstytojas, nes savo pasakymą pradeda lyg norėdamas paaiškinti, kas tie *mes*, bet tik pradėta

pasakymą nutraukia pasitaisymu: *Oi! Tu*. Dėstytojas nusijuokia iš susiklosčiusios situacijos (juoką galima suprasti kaip pasitaisymo priėmimą) ir tada jis atsako į prieš tai užduotą studento klausimą.

Šio magistro darbo autorė apie kreipinius pasiteiravo paties dėstyto pokalbio metu. Visų pirma buvo paklausta, ar studentams iš karto buvo nurodyta kreiptis įvardžiu *tu*, ar tai buvo leidžiama suprasti iš visos komunikacijos. Dėstytojas atsakė: „Aš nukreipiu formalumą. Nes... Ar aš panašus į kokį dėdę? Kai jie kreipiasi į mus, tai aš klausiu: Kas mes? Apsigrėžiu ir tada“. Dėstytojo nupasakojamą požiūrį tiksliai iliustruoja prieš tai nagrinėtas pavyzdys. Kitas klausimas buvo apie kreipimąsi į savo darbų vadovą ir laboratorijos vedėją. Buvo atsakyta, kad į šį pašnekovą kreipiamasi įvardžiu *jūs*, „nes jis dėstytojas. Jam keturiasdešimt-penkiasdešimt metų“. Iš šio atsakymo galima pasakyti, kad taip kreipiamasi dėl dviejų priežasčių: ir dėl vyresnio pašnekovo amžiaus, ir dėl aukštesnio statuso.

Galima teigti, kad dėstytojas, kreipdamasis į savo dėstytoją, vartoja daugiskaitos antro asmens įvardį *jūs*, nes laiko jį viršesniu autoritetingesniu už save, taigi išreiškia pagarbą ir palaiko akademinę aplinkai tinkamą distanciją. O iš savo studentų jis tikisi kreipimosi vienaskaitos antro asmens formos įvardžiu *tu*, nes nejaučia amžiaus skirtumo apribojimų ir nenori būti viskam vadovaujantis asmuo, kuris kurtų oficialią atmosferą fizikos seminaruose. Dėstytojo teigimu: „Bendravimas draugiškas, nes laboratorijos esmė ir buvo, kad studentai ateitų ką nors nuveikti ir pabendrauti su bendraamžiais“. Taigi dėstytojas sąmoningai palaiko draugiškus ryšius su studentais ir savo solidariu bendravimu skatina juos elgtis taip pat.

Kitas svarbus aspektas, kuris padeda distanciją tarp pašnekovų palaikyti mažą, yra ne oficialiosios, o buitinės šnekamosios kalbos elementų vartojimas. Ir dėstytojas, ir studentai savo kalboje vartoja daug šnekamajai kalbai būdingų žodelių, tokių kaip *nu, tai, ai, jo, okei, ane, čionais, tenais*. Tokia leksika nėra būdinga akademinę aplinkai, kurioje orientuojamasi į sunormintos bendrinės kalbos vartojimą. Galima teigti, kad toks kalbėjimas pasirenkamas kuriant laisvą mokymo(si) aplinką. Fizika, kaip tikslusis mokslas, orientuojasi į faktų ir darbų tikslumą, taigi į kalbinių elementų vartojimą neatkreipiamas dėmesys tol, kol jie netrukdo sėkmingai komunikacijai vykti.

Dar vienas distancijos mažinimo ir solidarumo su pašnekovais kūrimo būdas – jaunimo kalbos vartojimas. Kaip jau buvo minėta, dėstytojas nėra daug vyresnis už savo studentus. Galima numanyti, kad fizikos seminarų dalyvių visuomeninės žinios ir gyvenimo būdas yra panašus, todėl panaši ir kalba. Dėstytojas savo kalbėjimo stiliumi pasirenka tapatintis su jaunimu (studentais), o ne išskirti save kaip aukštesnio statuso ir daugiau galios turintį asmenį. Taigi dėstytojui būdinga į savo pasakymus įterpti jaunimo žargono elementų, tokių kaip *čuvakai, blemba, nukarosint, susiknist, užknisa*. Jaunimo kalba siejama ir su anglų kalbos žodžių ar jų variantų, kai pridedama lietuviškas

priešdėlis, galūnė, vartojimu, tokios leksikos fizikų seminarų pokalbiuose taip pat buvo gana daug. Tai tokie žodžiai, kaip *yes, cool, masterpiece, excellent, nonsense, nonsense'ishai, stuff, failas, skillai, challenge'as*. Dėstytojas gana dažnai vartoja ne tik pavienius žodžius, kurie yra jaunimo kalbos bruožas, bet ir frazes: *Bring it more for me!; Don't say...; whats up with that?; Let's do this then; So smart guy*. Verta paminėti, kad Aurelijos Čekuolytės tyrimas atskleidė, jog lietuvių jaunuolių akimis, žmogus, kuris įterpia anglišių žodžių į savo kalbą, yra šiuolaikiškas (2010: 338), o rusų kalbos vartojimas gali būti siejamas arba su solidarumu, arba su vyresniais žmonėmis. Nors dėstytojas yra rusų kilmės, tačiau rusų kalbos elementų vartojama labai mažai. Kelis kartus pasakoma *davai* ir kartą rusiškai padėkojama – *sposibo*.

Studentai taip pat vartoja su jaunimo kalba siejamus anglų kalbos žodžius: *cool, yes, freakin'*, bet tokių atvejų pastebėta mažiau. Galbūt taip yra dėl tos priežasties, kad jie mažiau šneka seminarų metu. Kita galima priežastis, nors akivaizdžiai neparodoma, kad studentai suvokia dėstytojo viršenybę savo atžvilgiu: jis yra aukštesnio statuso už studentus ir jam yra suteikta institucinė galia, kuria galima pasinaudoti. Taigi nors dėstytojas yra panašaus amžiaus kaip ir studentai, pirmenybę teikia neformaliai kreipiniui *tu*, kalba neoficialiu stiliumi, vartodamas daug akademinėi kalbai nebūdingų žodžių, tačiau studentai vis tiek stengiasi vartoti mažiau buitinės, jaunimo šnekamosios kalbos bruožų, nes pokalbiai vyksta akademinėje aplinkoje.

Pastebėta ir anglų kalbos keiksmų. Dėstytojas septynis kartus nusikeikia vartodamas tokius pasakymus: *bullshit, fuck* (2 kartus); *Fuckin' blind; Who the fuck?; Who the fuck?; What a fuck?*, o studentų užfiksuoti tik du nusikeikimo atvejai: *fucked up; What the fuck?* Verta paminėti, kad studentė, išreikšdama savo nuomonę apie filmą, vartoja žodį *šūdas*: *Bet sakė, tikrai šūdas labai; Jei neskaitei knygos, tai... Visiškas šūdas*. Bendrinės kalbos ir akademinio diskurso atveju tai nevertotina leksika (*fuck, šūdas*), kuri daugeliu atvejų būtų vertinama neigiamai. Tačiau šiuose fizikos seminaruose, kuriuose pokalbių dalyviai nėra varžomi kalbėjimo normų ir kuriuos sieja draugiški ryšiai, tokie keiksmi yra būdas emocijoms (nuostabai, nusivylimui) reikšti ir jie yra priimami kaip norma.

Fizikų seminarų pokalbiuose dažnai vartojamos svetimybės. Tai tokie žodžiai, kaip *pajalnikas, webcamas, samodielka, pirichadnikas, lišnas, špricai, špakliofkė, miksinti, printeris, save'as, išseivino, bugas*. Svetimybės neretai yra vertinamos kaip greičiau pasakomi ir paprasčiau suprantami žodžiai (pavyzdžiui, *seivinti, printeris* kai kuriems yra patogesni žodžiai už *išsaugoti, spausdintuvas*). Taip pat vartojami svetimžodžiai: *mobiliakas, mobilka, smskės, kompas, procas, stipriakas, labė, matkė, dremelis, svalkė, kusačkės, telikas, kitaicai, japoniskas*. Didžiąją dalį šių žodžių vartoja dėstytojas, nes, kaip jau minėta, seminarų metu jis kalba daugiausiai. Svetimžodžių vartojimas taip pat gali būti paaiškinamas kaip būdas sutaupyti laiko, nes taip yra paprasčiau,

nereikia laikytis normų ir tokia kalba daugumai suprantama. Galima teigti, kad tokia leksika fizikos dalykinę kalbą padaro laisvesnę, mažiau formalią ir tokia kalba mintys perduodamos greičiau.

Su formalumo mažinimu susijęs ir įvairių garsažodžių (jaustukų, išiktukų) vartojimas. Kartais dėstytojas, aiškindamas apie tam tikrus procesus, veikimo principus, tai iliustruoja garsažodžiais: *žmegt, čiukšt, šiuk, žūū, kš, žiugt, bz, vūžt*. Taip aiškinimas tampa vaizdingesnis, atkreipia daugiau studentų dėmesio.

Apibūdinus įvardžių *tu* ir *jūs*, jaunimo kalbai būdingų elementų, svetimybių, barbarizmų, išiktukų ir jaustukų vartojimą, matyti, kad šiuo fizikų seminarų atveju renkamasi komunikuoti laisvesne forma nei įprasta akademinėje aplinkoje. Tokia leksika yra netrikdo pašnekovų, nes bendraujama palaikant mažą distanciją, norint parodyti solidarumą ir palaikyti draugiškus ryšius. Šiuose fizikos seminaruose visi paminėti atvejai priimtini, nes svarbiausia yra suprasti, apie ką kalbama. Galima numatyti, kad tai, kaip viskas pasakoma, yra nelabai svarbu iki tol, kol nekyla komunikacinių nesklandumų (nesuprantama ar suprantama neteisingai).

IŠVADOS

Išanalizavus fizikų seminarų pokalbiuose taikomas klausinėjimo, pritarimo, prieštaravimo, dėmesingo klausymosi, pertraukimo, taisymo(si), juokavimo strategijas galima daryti tokias išvadas:

1. Išanalizavus pokalbio strategijų funkcijas ir jų raiškos ypatybes buvo nustatyta:
 - Akademiniam diskurse skatinama kelti kuo daugiau klausimų, nes jie yra geriausias būdas išsiaiškinti viską, kas svarbu ar kelia sunkumų, taigi pastebėta, kad fizikų seminarų pokalbiuose **klausinėjimo strategija** taikoma labai dažnai. Fizikos seminaruose užduodami tokie klausimai, kuriais siekiama išsiaiškinti su akademinė veikla susijusius dalykus. Klausinėjimo strategija taikoma ir tais atvejais, kai norima tikslumo – pasitikslinama arba reikalaujama, kad pasakymas būtų patikslintas, kad būtų pagrįsta nuomonė. Klausimo forma yra liepiama ir prašoma, nurodoma į kurį iš pašnekovų yra kreipiamasi, kuriam perduodamas žodis. Klausimai yra ir būdas palaikyti pokalbį, daugiau sužinoti apie pašnekovą. Analizuotuose pokalbiuose svarbūs ir retoriniai klausimai. Jie vartojami kaip priemonė įtraukti pašnekovą, atkreipti jo dėmesį ir palaikyti minties nuoseklumą.
 - Fizikos seminaruose **pritarimo strategiją** dažniausiai taiko dėstytojas tam, kad parodytų savo pašnekovams, jog šie viską teisingai supranta ir paskatintų kalbėti toliau, tęsti darbus. Kai kalbama ne apie akademinę veiklą, pritarimai yra susiję su solidarumo kūrimu. Nustatyta, kad pritarimas fizikų seminarų pokalbiuose gali būti reiškiamas minimaliais pasakymais, ankstesnio pasakymo pakartojimu ir juoku.
 - Analizuojamuose pokalbiuose **prieštaravimo strategiją** taiko dėstytojas, kuris šiame kontekste yra aukštesnio statuso nei jo pašnekovai studentai, tačiau prieštaravimais nebuvo siekiama tiesiogiai parodyti savo galios ar viršenybės. Pasakymai, kuriems prieštaraujama, yra bendro pobūdžio arba susiję su akademinė veikla, taigi su jais nesutinkama ne dėl asmeninių priežasčių, o mąstant objektyviai, pateikiant paaiškinimus. Pastebėti du atvejai, kai dėstytojas prieštarauja akivaizdžiai ir ekspresyviai, bet studentai į tai reaguoja teigiamai.
 - **Dėmesingo klausymosi strategija**, taikoma ir dėstytojo, ir studentų, dažniausiai išreiškiama vartojant minimalius pasakymus *m*, *mhm*, *jo*. Studentai vartoja ir pasakymą *ai*, kuriuo parodoma, kad klausomasi ir suprantama. Ši strategija taikoma, kad kalbėtojas gautų grįžtamąjį ryšį, žinotų, kad jo klausomasi. Fizikos seminaruose dar taikomi ir kiti dėmesingo klausymosi parodymo būdai – juokas, pakartojimai, jaustukai, bet šią strategiją patogiausia išreikšti minimaliais pasakymais, nes jie nepertraukia ir neblaško kalbėtojo.

- Fizikos seminarų atveju **pertraukimo strategija** nelaikoma pokalbio ar kito kalbėtojo teisės pasisakyti pažeidimu. Šiame kontekste pertraukimai atskleidžia, kad pokalbiai yra įdomūs, tad skatina kuo greičiau pasidalinti savo mintimis, pastebėjimais. Seminaruose pašnekovai pertraukiami užbaigiant kito pasakymą ir užduodant klausimus, patikslinant teiginius. Tokiu būdu norima parodyti savo žinias ir siekiama pokalbio, pasakymų tikslumo. Pertraukimo strategija, kaip būdas demonstruoti galią ir pranašumą, buvo taikyta tik tarp visiškai lygiaverčių pašnekovų – studentų, bet dėl vyraujančių draugiškų santykių tai nesukėlė konfliktinių situacijų.
- Analizuojant **taisymo(si) strategijos** taikymą fizikos seminarų pokalbiuose, daugiausia pastebėta savarankiško pasitaisymo atvejų – dėstytojas pastebi taisytiną elementą ir pats jį ištaiso. Tokiu būdu siekiama kuo didesnio kalbos, faktų aiškumo, tikslumo ir išvengiama neteisingos informacijos perdavimo, kuris gali apsunkinti tolimesnį mokymą(si). Pasitaikė ir tokių atvejų, kai dėstytojas studento veikloje pastebi taisytiną objektą ir inicijuoja jo taisymą. Taip pat pastebėtas vienas atvejis, kai studentas klausimu atkreipia dėstytojo dėmesį į taisytiną elementą. Ši strategija akademiniam pokalbiams yra labai svarbi, nes ją pasitelkiant išlaikomas aiškumas ir tikslumas, kuris yra būtinas siekiant sėkmingų mokymo(si) rezultatų.
- Fizikos seminaruose **juokavimo strategijos** pagrindinė funkcija – kurti ir stiprinti solidarumą, palaikyti draugiškus ryšius, mažinti distanciją tarp skirtingus socialinius vaidmenis atliekančių pašnekovų. Pastebėti tik keli atvejai, kai dėstytojas juokavimu pašnekovams parodo jam suteiktą institucinę galią, tačiau tuo nesiekia, kad kas nors pasijaustų prasčiau. Svarbu paminėti, kad seminaruose juokiamasi ir norint sušvelninti tam tikrą situaciją, pavyzdžiui, abejojant, išreiškiant ar priimant kritiką.

2. Atlikus tyrimą nustatyta, kad visomis taikomomis pokalbio plėtojimo strategijomis tarp pašnekovų yra kuriamas draugiškas ryšys, siekiama palaikyti mažą distanciją. Nors akademinė aplinka nulemia susiskirstymą vaidmenimis, vieniems asmenims priskiria aukštesnį statusą, o kitiems žemesnį, tačiau fizikos seminaruose didelė atskirtis tarp dėstytojo ir studentų nėra pastebima. Šiuose seminaruose laikomasi solidarumo, lygybės principo ir stengiamasi sumažinti formalumą. Taigi galima teigti, kad akademinis bendravimas tolsta nuo tradicinio požiūrio, kuriuo remiantis dėstytojas turi būti tik autoritetingas žinių suteikėjas ir darbų vadovas. Pagal Geerto Hofstede galios nuotolio dimensijos teoriją šie fizikos seminarai būtų priskiriami prie mažo galios nuotolio kultūrų. Pasirinktas toks priskyrimas, nes dėstytojas nesiekia autoritarizmo, o daugiau dėmesio skiria studentams, jų savarankiškumui ir kuria draugiškus tarpusavio santykius. Verta paminėti kelis atvejus, kaip, taikant pokalbio plėtojimo strategijas, palaikomi draugiški santykiai:

- Klausimais dėstytojas netiesiogiai liepia studentams ką nors daryti, nori juos įtraukti į bendrą veiklą ir tokiais atvejais pasitelkiamas pozityvusis mandagumas, kuris yra susijęs su noru palaikyti artimą ir draugišką ryšį.
- Pritarimo atvejų pastebėta žymiai daugiau nei prieštaravimo, taigi tai irgi parodo, kad fizikos seminarų pokalbiai ir santykiai tarp pašnekovų yra nekonfliktiški, draugiški. Pritariama, nes sutinkama su kalbėtojo pasakymais, mintimis, norima solidarizuotis parodant, kad nuomonės sutampa. O prieštaravimų pasitaikė mažai, nes pokalbių dalyviai, siekdami draugiškos komunikacijos, nenori provokuoti, sudaryti įspūdžio, kad yra priešišškai nusiteikta.
- Fizikų seminaruose juokaujama ir juokiamasi „kartu“, o ne „iš kitų“, taigi kuriama jauki, draugiška atmosfera.

3. Pokalbių kalbinės ir komunikacinės ypatybės taip pat prisideda prie solidarumo ir draugiško ryšio kūrimo. Dėstytojas į savo darbų vadovą kreipiasi vartodamas įvardį *jūs*, bet pats nori, kad studentai į jį kreiptųsi – *tu*. Tokiu būdu norima mažinti formalumą ir skatinti solidarumą. Svarbu, kad dėstytojas savo kalbine raiška pasirenka tapatintis su savo studentais, o ne su aukštesnio statuso akademinės bendruomenės nariais. Šis pasirinkimas atsiskleidžia per neoficialiosios kalbos, jaunimo kalbai būdingų elementų, svetimybių ir barbarizmų vartojimą. Į teorinius ir praktinius aiškinimus įterpiami ir įvairūs garsažodžiai, kurie taip pat mažina kalbėjimo oficialumą. Visa tai patvirtina, kad šiuose fizikos seminaruose pasirenkama laisvesnė komunikacijos forma, bendraujama palaikant mažą distanciją, norint parodyti solidarumą ir palaikyti draugiškus ryšius.

Baigiant reikia paminėti, kad šiame magistro darbe pateiktos įžvalgos galėtų būti tikrinamos tiriant kitus akademinio sakinio diskurso atvejus. Tokių tyrimų plėtra suteiktų galimybę lyginti duomenis ir nustatyti, kokio tipo bendravimas yra paplitęs Lietuvos akademinėje bendruomenėje. Šis magistro darbas gali būti aktualus ne tik taikomosios kalbotyros ar sociolingvistikos specialistams, bet ir įvairių sričių sociologijos, psichologijos tyrinėtojams. Kadangi šiame darbe dėmesys sutelkiamas į santykius, kurie yra kuriami per pokalbius akademinėje aplinkoje, tai darbas gali būti aktualus bet kurios srities akademikams, siekiantiems sklandaus bendravimo, tarpusavio ryšio kūrimo ir palaikymo.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Aleksandravičiūtė, Skaistė; Vaicekauskienė Loreta 2012: Juokai juokais, bet šiandien juokiamės daugiau ir kitaip: juokas kaip TV ir radijo diskurso bruožas 1960–2010 metais. *Darbai ir dienos* 58, 283–295. Prieiga internetu: <http://www.sociolingvistika.lt/failai/PDF/Aleksandraviciute%20Vaicekauskauskiene%202012%20Juokas.pdf>; žiūrėta 2017-04-23
2. Balčiūnienė, Ingrida 2009: *Pokalbio struktūros analizė kalbos įsisavinimo požiūriu*. Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. Prieiga internetu: http://donelaitis.vdu.lt/disertacijos/Balciuniene_2009.pdf; žiūrėta 2017-04-10
3. Bolden, Galina B. 2009: Beyond Answering: Repeat-Prefaced Responses in Conversation. *Communication Monograph* 76 (2), 121–143. Prieiga internetu: <http://gbolden.comminfo.rutgers.edu/RussianCA/publications/Bolden09CM.pdf>; žiūrėta 2017-04-13
4. Chatwin, John 2004: Conversation analysis. *Complementary Therapies in Medicine* (12), 131–135. Prieiga internetu: [http://www.complementarytherapiesinmedicine.com/article/S0965-2299\(04\)00079-2/fulltext](http://www.complementarytherapiesinmedicine.com/article/S0965-2299(04)00079-2/fulltext); žiūrėta 2017-01-20
5. Chen 2014: Sophie K. Scott, Nadine Lavan, Sinead Chen, and Carolyn McGettigan 2014: The social life of laughter. *Trends in Cognitive Sciences* 12 (18). Prieiga internetu: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661314002034>; žiūrėta 2017-04-15
6. Christie, Frances 2004: Authority and its role in the pedagogic relationship of schooling. *Systemic functional linguistics and critical discourse analysis*. London: Continuum, 173–201. Prieiga internetu: https://books.google.lt/books?id=DRAWKu5_X3MC&pg=PA173&lpg=PA173&dq=Authority+and+its+role+in+the+pedagogic+relationship+of+schooling&source=bl&ots=3w6bJ42VCR&sig=eoMfXDY_AMuRBXhbAQH_EsUGdoo&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Authority%20and%20its%20role%20in%20the%20pedagogic%20relationship%20of%20schooling&f=false; žiūrėta 2017-04-10
7. Coates, Jennifer 2004: *Women, Men and Language*. Malaysia: Pearson Longman.
8. Čekuolytė, Aurelija 2010: *Jaunimo požiūris į angliškus žodžius suaugusiųjų kalboje*. Prieiga internetu: http://www.sociolingvistika.lt/failai/KK_83_Cekuolyte_322_341.pdf; žiūrėta 2017-05-05

9. Čiužas, Renaldas 2007: Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika* (87), 64–70. Prieiga internetu: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/87/64-70.pdf>; žiūrėta 2017-01-20
10. Daraškienė, Inga 2015: *Pokalbio strategijos vaikų kalboje*. Magistro darbas. Vilniaus universitetas.
11. Eckert, Penelope, McConnell-Ginet, Sally 2003: *Language and Gender*. Cambridge University Press.
12. Fløttum, Kjersti 2007: *Language and Discipline Perspectives on Academic Discourse*. Cambridge Scholars Publishing. Prieiga internetu: https://books.google.lt/books?hl=en&lr=&id=WlsZBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Language+and+Discipline+Perspectives+on+Academic+Discourse&ots=a6YJyTAfGg&sig=8-ukpXr2bMJMtTuFr7KH-a_9iM&redir_esc=y#v=onepage&q=Language%20and%20Discipline%20Perspectives%20on%20Academic%20Discourse&f=false; žiūrėta 2017-01-23
13. Fujimoto, Donna T. 2007: *Listener Responses in Interaction: A Case for Abandoning the Term, Backchannel*. Prieiga internetu: http://www.wilmina.ac.jp/ojc/edu/kiyo_2007/kiyo_37_PDF/03.pdf; žiūrėta 2017-04-20
14. Galinskaitė, Reda 2011: *Pokalbio strategijų analizė*. Magistro darbas. Vilniaus universitetas.
15. Galinskaitė, Reda 2011: Pritarimo strategija jaunimo pokalbiuose: funkcijos ir raiška. *Lietuvių kalba* (5). Prieiga internetu: <http://www.lietuviukalba.lt/index.php/lietuviukalba/article/view/33>; žiūrėta 2017-04-23
16. Grice, Herbert Paul 1975: *Logic and Conversation*. Prieiga internetu: <http://www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf>; žiūrėta 2017-05-07.
17. Gudavičienė, Eglė 2006: Direktyvai kaip ilokucinių aktų rūšis. *LITUANISTICA* 67 (3), 60–68. Prieiga internetu: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LDB-0001:J.04~2006~1367152907520/DS.002.0.01.ARTIC>; žiūrėta 2017-05-03
18. Hakulinen, Auli 2009: Conversation types. *The Pragmatics of Interaction*. The Netherlands: John Benjamins Publishing Company. Prieiga internetu: https://books.google.lt/books?hl=en&lr=&id=Q7Y74uToW4YC&oi=fnd&pg=PR1&dq=the+pragmatics+of+interaction+hakulinen&ots=fnjZQrpfF6&sig=fGQbGXPZor9IONdB99yvk-qsKqskHg&redir_esc=y#v=onepage&q=the%20pragmatics%20of%20interaction%20hakulinen&f=false; žiūrėta 2017-01-17

19. Hilbig, Inga 2008: Mandagumas kaip reliatyvus kalbinis, socialinis ir kultūrinis reiškiny. *Acta Linguistica Lithuanica*, LVIII, 1–15. Prieiga internetu: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2008~1367165216394/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>; žiūrėta 2017-05-05
20. Hilbig, Inga 2009: *Lietuvių ir anglų lingvistinis mandagumas: prašymai*. Daktaro disertacija. Prieiga internetu: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:1946587/index.html>; žiūrėta 2017-05-05
21. Hyland, Ken 1998: *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
22. Hyland, Ken 2004: A convincing argument: Corpus analysis and academic persuasion. *Discourse in the professions*, ed. U. Connor and Th. A. Upton. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 87–112. Prieiga internetu: https://books.google.lt/books?hl=en&lr=&id=WJ8vrhXfPDEC&oi=fnd&pg=PA87&dq=A+convincing+argument:+Corpus+analysis+and+academic+persuasion&ots=3Rqs4izHU8&sig=zUN3dV58Qxj6SWi6aeWDYxVXAxk&redir_esc=y#v=onepage&q=A%20convincing%20argument%3A%20Corpus%20analysis%20and%20academic%20persuasion&f=false; žiūrėta 2017-04-30
23. Hofstede, Geerth 1986: Cultural Differences in Teaching and Learning. *International Journal of Intercultural Relations* (10), 301–320. Prieiga internetu: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0147176786900155>; peržiūra 2017-05-10
24. Holmes, Janet 1990: Hedges and Boosters in Woman's and Man's Speech. *Language and Communication*, 3 (10), 185–205. Prieiga internetu: https://www.researchgate.net/publication/243773803_Hedges_and_boosters_in_women%27s_and_men%27s_speech; žiūrėta 2017-04-05
25. Hutchby, Ian; Wooffitt, Robin 2005: *Conversation analysis : principles, practices and applications*. Cambridge: Polity.
26. Johnson, Fiona 2006: Agreement and Disagreement: A Cross-Cultural Comparison. *BISAL* 1, 41–67. Birkbeck, University of London. Prieiga internetu: http://www.bisal.bbk.ac.uk/publications/volume1/pdf/Fiona_Johnson_pdf; žiūrėta 2017-01-23
27. Karaliūnas, Simas 2008: *Kalbos vartojimas ir socialinis kontekstas*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.

28. Koshik, Irene 2005: *Beyond rhetorical questions: Assertive questions in everyday interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
29. Koshik, Irene 2007: Questions and Questioning. *The Blackwell International Encyclopedia of Communication*. Blackwell Publishing. Prieiga internetu: http://www.blackwellreference.com/public/ICA_questionsandquestioning; žiūrėta 2017-04-02
30. Labutis, Vitas 1998: *Lietuvių kalbos sintaksė*. Vilniaus universiteto leidykla.
31. Lakoff, Robin 1973: Language and Woman's Place. *Language in Society* 1 (2), 45–80. Prieiga internetu: http://web.stanford.edu/class/linguist156/Lakoff_1973.pdf; žiūrėta 2017-04-06
32. Liddicoat, Anthony J. 2007: *An introduction to conversation analysis*. London; New York: Continuum.
33. Linkevičienė, Nijolė; Šinkūnienė, Jolanta 2012: Asmeniniai įvardžiai mokslo kalboje. *Kalbotyra* 64 (3). Prieiga internetu: http://www.kalbotyra.flf.vu.lt/wp-content/uploads/2012/04/Kalbotyra_64_78-1021.pdf; žiūrėta 2017-01-23
34. Mulder, Matthijs P., Nijholt, Anton 2002: *Humour Research: State of the Art*. University of Twente, Center of Telematics and Information Technology, Technical Report CTIT-02-34. Prieiga internetu: http://wwhome.cs.utwente.nl/~anijholt/artikelen/ctit24_2002.pdf; žiūrėta 2017-04-15
35. Norrick, Neal R. 1993: *Conversational Joking: Humor in Everyday Talk*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
36. Peräkylä, Anssi 2008: Conversation analysis. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology Online*. Prieiga internetu: http://blogs.helsinki.fi/perakyla/files/2008/10/conversationanalysis_0811.pdf; žiūrėta: 2017-01-11
37. Petty, Geoff 2006: *Evidence Based Teaching: A Practical Approach*. Nelson Thornes publishing.
38. Pilkington, Jane 1998: Don't try and make out that I'm nice! The Different Strategies Women and Men Use when Gossip. *Language and Gender*, ed. J. Coates, 254–269. Oxford: Blackwell Publishing.
39. Pomerantz, Anita 1984: Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred / dispreferred turn shapes. *Structures in Social Action*, ed. J. Atkinson and J. M. Heritage, 57–101. Cambridge: Cambridge University Press. Prieiga internetu:

- http://scholarsarchive.library.albany.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=cas_communication_scholar; žiūrėta: 2017-05-01
40. Poškienė, Audronė 2004: *Kas yra diskursas*. Kaunas: Technologija
 41. Ramsden, Paul 2000: *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
 42. Stoll, Louise; Fink, Dean 1998: *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
 43. Šinkūnienė, Jolanta 2011: *Autoriaus pozicijos švelninimas rašytiniame moksliniame diskurse: gretinamasis tyrimas*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universitetas. Prieiga internetu: http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2011~D_20110502_093236-75513/DS.005.0.01.ETD; žiūrėta 2017-01-14
 44. Šinkūnienė, Jolanta 2014: *Lietuviškojo humanitarinių ir socialinių mokslų diskurso ypatybės*. Vilnius: Viliaus universiteto leidykla.
 45. Tannen, Deborah 1990: *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York: Ballantine Books.
 46. Tannen, Deborah 2005: *Conversational Style. Analyzing Talk among Friends*. New Edition. Oxford University Press.
 47. Telešienė, Audronė 2006: *Metodologinis diskurso analizės statusas socialinių mokslų tyrimuose*. Pranešimas SocForumo diskusijai.
 48. Tijūnėlienė, Ona 2012: Studentų nuomonių apie dėstytoją fenomenologinis tyrimas. *Tiltai* (4). Prieiga internetu: <http://journals.ku.lt/index.php/tiltai/article/download/434/407>; žiūrėta 2017-01-14
 49. Vilkiene, Loreta 2013: Oficialumo lygmuo studentų elektroniniuose laiškuose dėstytojui. *Šiuolaikinės stilistikos kryptys ir problemos: mokslo straipsnių rinkinys*. Vilnius: Edukologija
 50. Vysockaja, Dovilė 2015: *Paslaugų srities pokalbių analizė: telekomunikacijų bendrovės atvejis*. Magistro darbas. Vilniaus universitetas.
 51. Zaikauskas, Egidijus 2002: Šnekos akto dalyvių strategija, socialiniai vaidmenys ir tipai lietuvių kalboje. *Acta linguistica Lithuanica XLVI*, 145–172
 52. Zimmerman, Don H.; West, Candace 1975: Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation. *Language and Sex: Difference and Dominance*, ed. B. Thorne and N. Henley. Newbury House Publishers, 105–129. Prieiga internetu: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/zimmermanwest1975.pdf>; žiūrėta: 2017-05-02
 53. Warren, Martin 2006: *Features of naturalness in conversation*. The Netherlands: John Benjamins Publishing Company. Prieiga internetu: <https://books.google.lt/books?hl=en&lr=&id=nX46AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Fe>

[atures+of+naturalness+in+conversation&ots=8SDy625wur&sig=HRot15N4FYrMQ6c6WPHEohvewdU&redir_esc=y#v=onepage&q=Features%20of%20naturalness%20in%20conversation&f=false](http://www.lki.lt/dabartinis); žiūrėta 2017-01-18

ŠALTINIAI

1. DLKŽ: *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. Prieiga internetu: <http://lkiis.lki.lt/dabartinis>.
2. Jaunimo žodynas: <http://zodynas.kriu.lt/>.
3. <http://www.lietuviuzodynas.lt/>.
4. Lietuvos švietimo koncepcija:
http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/koncepcija2.htm#5_1.
5. LTŽ 2012: *Lingvodidaktikos terminų žodynas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
6. OAKŽ: *Oxford English Dictionary*. Prieiga internetu: <http://www.oed.com/>.
7. <http://www.zodynas.lt>.

SUMMARY

The present MA thesis contains the analysis of conversation strategies used in the conversations during seminars in physics. It is claimed in theoretical literature that academic discourse is notable for preciseness, objectivity and abstractedness, while mere facts, specific terms and concepts are dominating in academic language. Academic discourse usually predetermines the relation between persons performing different social roles (for instance, a lecturer and his students), between the speaker and his interlocutor. While students are likely to communicate on the same level with each other, a distance will probably be retained between the students and the lecturer with regard to the norms of politeness and the respect shown. Therefore, on the basis of the said theoretical presumptions, it is sought to find out whether the strategies applied in the seminars in physics create the distance between interlocutors which is common to academic discourse and whether solidarity is retained.

The object of the present thesis refers to conversations during seminars in physics as well as strategies applied in the said conversations. The aim is to analyse the development strategies of the conversations applied during seminars in physics and to identify the peculiarities of their application as well as the relations which they help to maintain. It is sought to analyse the functions of conversation strategies applied in conversations during seminars in physics as well as the peculiarities of expression and to determine whether the strategies are employed as a means of creating and maintaining a close relation between the lecturer and the students or it is aimed at a distance. 11 recorded seminars which last 7 hours and 34 minutes are analysed in the thesis. The lecturer who has recorded the conversations has participated in all the records, the male students have participated in all the records at least once, several female students have participated in two records and one older lecture has participated in one record. The conversation analysis was chosen as a method.

It can be seen from the material analysed that the strategies of questioning, approval, interruption, disagreement, attentive listening, repair and joking (laughing which is not related with joking is also important in terms of communication). In conclusion, it can be claimed that all the said conversation strategies are applied in order to maintain friendly relations and solidarity. Only several cases where noticed these lecturers reveal their higher status and institutional power directly. The nature of low distance communication is revealed by elements such as the usage of

spoken language, the vocabulary common to the youth language and the slogan. In the case of these seminars the superiority of the lecturer is understood due to his more considerable experience and knowledge; however, the said participant of the conversation does not distinguish this aspect significantly and does not regard himself as superior with regard to others. It can be presumed that students are not afraid of conversations outside the boundaries of academic topics (for instance, raising questions on unclear matters) for this reason and they are not hesitant to touch upon topics not related with the field of physics (for instance, music is discussed). Therefore, in the present case of seminars in physics it is departed from the academic environment where it is common to keep a distance between interlocutors and to behave according to the social role attributed (lecturer-student).

The author of the thesis assumes that the present MA thesis may be useful for not only specialists of applied linguistics or sociolinguistics, but also sociology and psychology researchers. As the present thesis is focused on relations created by means of conversations in an academic environment, the thesis may be relevant for the specialists of any academic field who aim at fluent communication.