

Lietuvių imigrantų požiūriai į lituanistinį vaikų ugdymą¹

IRENA ŠUTINIENĖ

Socialinių tyrimų institutas, Saltoniškių 58, LT-08105, Vilnius

El. paštas: irena.sutinieni@gmail.com

Straipsnyje, remiantis VDU Socialinės antropologijos centre 2007–2008 m. atlikto kokybinio tyrimo duomenimis, nagrinėjami pirmosios lietuvių imigrantų kartos požiūriai į vaikų lituanistinį ugdymą ir jų ryšys su tėvų vaizdiniais apie lietuvių identiteto tęstinumą vaikų kartoje. Tėvų projektuojami vaikų identiteto modeliai turi įtakos tiek jų požiūriams į vaikų lituanistinį ugdymą, tiek šio ugdymo praktikoms. Palankesni lituanistiniam ugdymui yra požiūriai tų tėvų, kurie projektuoja lygiaverčius integracinius lietuviškos ir kitų priklausomybių santykius, tuo tarpu projektuojantys subordinuotus vaikų lietuviško identiteto variantus ar asimiliaciją šiam ugdymui teikia mažai reikšmės.

Raktažodžiai: lituanistinis imigrantų ugdymas, tautinis identitetas, antroji imigrantų karta

ĮVADAS

Imigrantų vaikų lituanistinis ugdymas yra svarbus ne tik lietuviško tautinio identiteto tęstinumui, bet ir antrosios imigrantų kartos integracijai globalizuotame pasaulyje: daugelis tarp-tautinės migracijos tyrėjų pastebi, kad gebėjimas kūrybiškai derinti priklausomybę dviem ir daugiau kultūrų globalizacijos ir transnacionalumo kontekstuose tampa privalumu (Arnett 2002; Portes and Hao 2002; Suarez-Orozco 2003). Vienas svarbiausių šio ugdymo veiksmų yra tėvų šeima, todėl svarbu žinoti lietuvių emigrantų požiūrius į vaikų lituanistinį ugdymą bei šiuos požiūrius lemiančius veiksmus.

Lituanistinis imigrantų vaikų ugdymas, kaip viena aktualiausių išėivijos problemų, yra nagrinėtas gausioje lituanistinio švietimo istoriją ir jo organizavimą, tikslus, turinio ir kitas problemas aptariančioje literatūroje². Nemažai darbų skirta ir įvairiems „trečiosios bangos“ imigrantų lituanistinio ugdymo aspektams³. Tarp lituanistinio ugdymo lietuvių imigrantų šeimose problematikai skirtų darbų paminėtinas I. Celešiūtės straipsnis, kuriame aptariami tėvų požiūriai į lituanistinį ugdymą, šio ugdymo pastangos, problemos ir veiksniai (Celešiūtė 2008: 52–72).

Šiame straipsnyje siekiama apžvelgti lietuvių imigrantų požiūrius į vaikų lituanistinį ugdymą ir jų ryšį su lietuviško identiteto tęstinumo vaizdiniais vaikų kartoje. Nors tėvai ne visada realiai įsivaizduoja lietuvių identiteto tęstinumo antrojoje imigrantų kartoje galimy-

¹ Straipsnis parengtas vykdant VMSF finansuojamą projektą „Lietuvių tautinės tapatybės išsaugojimas europėizacijos bei globalizacijos sąlygomis: lietuviškumo raiška ir nacionalinės Airijos, Anglijos, Ispanijos, JAV ir Norvegijos tapatybių politikos“ (vad. V. Čiubrinskas).

² Išsamią lituanistinio švietimo istorijos ir problematikos apžvalgą žr.: Karčiauskaitė, I. 2008. „Lituanistinis švietimas emigracijoje“, *Oikos* 2(6): 117–141.

³ Naujausių šios problematikos tyrimų rezultatai pateikiami teminiame žurnalo *Oikos* numeryje (2008, 2(6)).

bes ir problemas, nuo jų vaizdinių apie vaikų lietuvišką identitetą, jo tęstinumo galimybes nemažai priklauso ir požiūriai į vaikų lituanistinį ugdymą, šio ugdymo pastangos ir turinys. E. Aleksandravičius pagrįstai atkreipia dėmesį, kad šiandienos situacijoje etnolingvistinis tapatybės tęstinumas yra efektyvus tik reimigracijos atveju, ir akcentuoja lankstesnius, tarp jų su lietuvių kalbos mokėjimu nesusijusius, lietuvių identiteto variantus (Aleksandravičius 2008: 12–14). Todėl, aptariant tėvų požiūrius į vaikų lituanistinį ugdymą ir jų lietuviško identiteto tęstinumą, atsižvelgiama ir į šį aspektą.

Straipsnyje analizuojami 2007–2008 m. VDU Socialinės antropologijos centre atlikto kokybinio tyrimo duomenys. Buvo atlikti 82 pusiau struktūruoti interviu su lietuvių imigrantais, gyvenančiais Airijoje, Anglijoje, Ispanijoje, JAV ir Norvegijoje.

RYŠIO SU TĖVŲ KALBA IR KULTŪRA REIKŠMĖ IMIGRANTŲ VAIKŲ ASMENYBEI IR INTEGRACIJAI

Migracijos tyrėjai atkreipia dėmesį į šiuolaikinei migracijai būdingą transnacionalumo bruožą; vienas pagrindinių šia gana daugiareikšme sąvoka nusakomų bruožų yra įvairialypiai migrantų ryšiai su kilmės šalimi: tai „procesas kuriame imigrantai sukuria socialinius laukus, siejančius jų kilmės ir imigracijos šalis“ (Kivisto 2001: 552). Transnacionalumas nusako kitokį negu tiesioginė asimiliacija išliejimo į emigracijos šalies visuomenę pobūdį – pasak A. Portes, šiuolaikiniame pasaulyje vis daugiau imigrantų organizuoja savo darbą ir asmeninį gyvenimą neatsiedami jų nuo savo kilmės šalių ir bendruomenių (Portes 2000: 169). Tai keičia kilmės šalies kalbos bei kultūros reikšmę imigrantams. Mokslinėje literatūroje gana išsamiai aptiriamos tiek pirmosios, tiek antrosios imigrantų kartos ryšio su kilmės kultūra adaptacijos, integracijos, identiteto problemos, ypač daug dėmesio skiriant antrosios kartos identiteto problematikai (Suarez-Orozco 2003; Portes 1996; Portes ir Hao 2002; Suarez-Orozco ir Todorova 2003; Zhou 1997; Berry 1997). Pastebima, kad, nors daugeliui migrantų šeimų migracija suteikia nemaža privalumų, migrantų vaikai patiria daug iššūkių, kurie susiję ne tik su adaptacija naujoje visuomenėje bei tėvų adaptaciniu stresu, bet ir su didesniu negu tėvų įvairių priklausomybių bei ryšių derinimu, kultūrinio ir tautinio identiteto problemišku. Jei pirmosios kartos etninis-kultūrinis identitetas beveik visuomet yra aiškus, „išsiskiriantis“ kilmės šalyje, tai antrajai kartai tenka derinti įvairių socialinių ryšių, erdvių ir kontekstų – mokyklos, kaimynų, draugų, namų, giminių, tėvų ir gyvenamosios šalies – priskiriamus savivaizdžius (Suarez-Orozco 2003: 12). Toks derinimas neretai būna problemiškas, jo rezultatai ne visuomet yra teigiami tiek asmenybės raidai, tiek jos socialiniams pasiekimams. Kai identiteto centru yra tik viena – tėvų kilmės ar imigracijos šalies – priklausomybė, nereti ir marginalizacijos ar įsitraukimo į visuomenės patologines grupes atvejai (Suarez-Orozco 2003: 16).

Daugelis tyrimų rodo, kad sėkmingiausi yra tie imigrantų vaikų integracijos imigracijos šalyje variantai, kai neatsisakoma nei tėvų kultūros ir su ja susijusių socialinių ryšių bei priklausomybių, nei imigracijos šalies kultūros ir ryšių. Ryšių su bet kuriuo kultūriniu kontekstu nutraukimas reiškia susvetimėjimą, „nes vaikai auga be kultūrinio aiškumo, kaip gyventi savo gyvenimą ir kaip interpetuoti savo patirtį“ (Arnett 2002: 778). Kaip pastebi C. Suarez-Orozco: „Asimiliaciniam modeliui būdingas staigus gimtosios kultūros atsisakymas beveik visuomet reiškia suirusį tėvų autoritetą, ryšių su bendruomene stoka sukelia anomiją ir susvetimėjimą. <...> Tie, kas įvaldo daugelį socialinių ir kultūrinių kontekstų, adaptuojasi sėkmingiau. Sėkminga adaptacija reiškia globaliai ekonomikai reikalingų kompetencijų

įvaidymą išlaikant žmogui esminius socialinius ryšius ir priklausomybes“ (Suarez-Orozco 2003: 26). Identitetas, kuriame derinamos dvi ar kelios priklausomybės, laikomas tinkamesniu globalizuotam pasauliui, nes toks derinimas ugdo daugiakultūriniams kontekstams reikalingą „kognityvinį lankstumą“ (Arnett 2002: 779).

Šiuo atžvilgiu svarbus tam tikras kompetencijų lygmuo – toks kultūrų bei kalbų įsisavinimo laipsnis, kuris leistų vaikams suprasti ir interpretuoti savo daugiakultūrinę patirtį, palaikyti visaverčius socialinius ryšius ir susieti šią patirtį su asmeniniu identitetu (Suarez-Orozco 2003: 22).

Imigrantų vaikų dvikalbystės tyrimai rodo, kad didžiausią teigiamą įtaką vaikų adaptacijai ir asmenybės raidai daro būtent geras tiek gimtosios, tiek imigracijos šalies kalbos įsisavinimas (laisvas abiejų kalbų ir kultūrinių kodų vartojimas) ir ryšių su tėvų kultūra išsaugojimas integruojantis į imigracijos šalies visuomenę. A. Portes ir L. Hao, apibendrindami JAV imigrantų vaikų dvikalbystės tyrimo rezultatus, prieina išvadas, kad „imigrantų vaikams ir jų šeimoms geresnė alternatyva yra selektyvi, o ne visiška akulturacija“ (Portes, Hao 2002: 889). „Teigiama gero abiejų kalbų mokėjimo įtaka susijusi su *vienalaikiu* [išryškinta autorių – I. Š.] abiejų kalbų ir atitinkamo kultūrinio repertuaro įvaidymu ir vartojimu“. Vaisiai, kurie labiau susiję tik su tėvų kalba, mažiau pasitiki savimi ir turi žemesnes aspiracijas. Perėjimas tik prie anglų kalbos nėra labiausiai pageidaujamas rezultatas – nukenčia šeimos ryšiai ir asmenybės raida. Geriausių rezultatų pasiekama, kai gerai išmokstama anglų kalba ir kartu išsaugomas kultūrinis ryšys su šeimos praeitimi (Portes ir Hao 2002: 908).

IMIGRANTŲ POŽIŪRIAI Į VAIKŲ LITUANISTINĮ UGDYMĄ LIETUVIŲ KALBOS MOKYMAS KAIP PAGRINDINĖ LIETUVIŲ IDENTITETO TĘSTINUMO DIMENSIJA

Lietuvių kalbos mokėjimas ir vartojimas daugelio imigrantų suvokiamas kaip pagrindinis lietuviškumo raišką ir tęstinumą imigracijoje apibūdinantis lietuvių identiteto elementas, kurio atsisakymas reiškia nutautėjimą. Kalbą labai svarbiu lietuviškumo bruožu laiko ir Lietuvoje gyvenantys lietuviai, ir tai nėra netikėta, atsižvelgiant į kalbos vaidmenį lietuvių nacionalizmo ideologijoje, kolektyvinio identiteto raiškai (Kuznecovienė 2006: 92). Imigrantų gyvenimo kontekstai dar labiau sustiprina lietuvių kalbos reikšmę tautiniam identitetui, nes tampa problemiški daugelis kitų identiteto elementų, visų pirma etniniai-teritoriniai. Kaip pastebi M. Castells, būtent kalba šiuo istoriniu tarpsniu yra vienas svarbiausių identiteto požymių: „kalba, ypač brandi kalba, yra ir pamatinė savivokos sąlyga, ir nematomoji siena, kuria tauta atsiveria nuo kitų – ne tokia griežta kaip teritoriškumas ir ne tokia išsiskirianti kaip etniškumas“ (Castells 2006: 67).

Kalbėdami apie lietuvių identiteto tęstinumą dauguma informantų įvardija jį kaip „igimtą“, nulemtą lietuviškų „šaknų“. „Prigimtinio“, „šaknų“ nulemto, identiteto sampratą, matyt, suaktualina identiteto tęstinumo kontekstai, pirmosios imigrantų kartos identiteto centras kilmės šalyje ir patirties patvirtintas sudėtingas jo atsisakymas, anot vieno imigranto, „nori nenori, čia vis tiek esi lietuvis <...> Amerikonu niekad netapsi šimtu procentų, tu čia visada būsi savas tarp svetimų, arba svetimas tarp savų. Kaip bepasuksi, vis tiek būsi pirmos kartos“ (35 m. vyras, JAV). „Šaknys“ stereotipiškai suvokiamos biologiškai ir kultūriškai: „Gimei lietuviu, tai nebūsi brazilas. <...> Vis tiek tas kraujas yra lietuviškas. Tu negali išbraukti savo vaikystės ar dar kažko, aš to neišbraukiau niekada“ (29 m. vyras, Norvegija).

Vaikų kartos lietuvių kalbos mokėjimą ir vartojimą dauguma informantų laiko pagrindine, neretai ir vienintele, jų „igimto“ lietuviško identiteto tęstinumo priemone. Kaip ir Lietuvoje gyvenančių žmonių atveju, kontekstualizuojant „prigimtine“ identiteto sampratą konkre-

čioms situacijoms, ji kvestionuojama (Kuznecovienė 2008: 66). Todėl „įgimtu“ ir neįmanomu prarasti laikomas tik pirmosios imigrantų kartos identitetas, o vaikų kartos „šaknys“ suvokiamos kaip nulemiančios lietuvių identitetą tik kalbos ir kultūros dėka, šios „šaknys“ traktuojamos kaip vaikų lituanistinio ugdymo motyvas ar (gana dažnai) imperatyvas („turi mokėt savo kalbą“):

„Vaikus daro lietuviais šaknys. Jie gimę Lietuvoj, tėvai iš Lietuvos arba seneliai iš Lietuvos. Protėvių kapai visi, viskas Lietuvoj“ (Fokus grupė, Norvegija).

„Vaikas lietuvis. Todėl, kad mama yra lietuvė, tėvas yra lietuvis, juo teka lietuviškas kraujas. Jo pavardė lietuviška, o ne babajiška pavardė. Ir man tai yra svarbu, jis turi mokėt lietuviškai šnekėt“ (30 m. moteris, Anglija).

Nors tautinis identitetas suvokiamas kaip įgimtas ir tęsiamas kalbos bei etninės kultūros dėka, daugelis tėvų, nors miglotai, suvokia sudėtingą lietuviško vaikų identiteto tęstinumą, todėl vaikų kartai priskiriama identiteto pasirinkimo galimybė. Vaikų lietuvių kalbos mokėjimas, lietuvių kultūros įsisavinimas traktuojamas tik kaip prielaida, galimybė pasirinkti lietuvišką identitetą kartu su imigracijos šalies identitetu:

„Manau, kad jis pats apsispręs, kas jam priimtinau, – ar jis priims Norvegiją, ar Lietuvą kaip savo šalį“ (29 m. vyras, Norvegija).

„Jis turi draugų iš visų šalių, bet save identifikuoja su Lietuva. Vyresnysis – su Norvegija. <...> Kodėl – aš nežinau. Čia nuo žmogaus priklauso. <...> Na, mano galva, tai jie lietuviai. Todėl, kad motina ir tėvas yra lietuviai – jie yra lietuviai“ (49 m. moteris, Norvegija).

IMIGRANTŲ POŽIŪRIŲ Į LITUANISTINĮ UGDYMĄ BRUOŽAI

Imigrantų požiūriai į vaikų lituanistinį ugdymą skiriasi šiam ugdymui teikiama svarba, kuri savo ruožtu susijusi su požiūriais į lietuvių identiteto tęstinumą vaikų kartoje galimybes ir projektuojamu vaikų identitetu. Šiuo atžvilgiu galima skirti penkias pagrindines požiūrių į vaikų lituanistinį ugdymą grupes.

Pirmajai požiūrių grupei atstovauja informantai, kurie tiki lietuvių identiteto tęstinumo vaikų kartoje galimybe ir siekia jo lituanistiniu ugdymu, teikdami jam didelę reikšmę. Šios grupės projektuojamame vaikų identitete siekiama derinti abiejų kultūrų ir bendruomenių priklausomybes nė vienos neišskiriant; lietuvių identitetas projektuojamas kaip lygiavertis imigracijos šalies identitetui (šis integracinis santykis dažnai įsivaizduojamas kaip etninės lietuvių ir instrumentiškai traktuojamos pilietinės priklausomybės kitai šaliai derinimas). Šios grupės požiūriai į lituanistinį ugdymą ir tokio ugdymo praktikos teikia daugiausia galimybių įgyti sėkmingam kelių priklausomybių derinimui būtinas kompetencijas – tokį lietuvių kalbos bei kultūros įsisavinimą, kuris leistų vaikams sėkmingai interpretuoti savo „lietuvišką“ patirtį ir palaikyti visaverčius „lietuviškus“ socialinius ryšius. Šie požiūriai būdingi aukštesnio išsilavinimo, aukštesnės socialinės padėties žmonėms, bet tarp šio požiūrio atstovų esama ir žemesnio išsilavinimo, mažesnės kvalifikacijos darbą dirbančių žmonių. Dauguma šios grupės tėvų neatmeta savo ar vaikų grįžimo į Lietuvą galimybės, bet joje yra nemažai ir neketinančių grįžti į Lietuvą imigrantų.

Šios grupės žmonės geriausiai suvokia identiteto tęstinumo vaikų kartoje sunkumus, todėl, nors tautinio identiteto įvardijimas ir jo derinimas su kitais identitetais paliekamas patiems vaikams, stengiamasi, kad jie įsisavintų kuo daugiau lietuviškam identiteto sandui reikalingų išteklių – kompetencijų, kontekstų, socialinių ryšių ir kt. Tam siekiama panaudoti visas įmanomas priemones – lituanistines mokyklas, diasporos ir transnacionalinius socialinius ryšius ir kt. Siekiama tokio lietuvių kalbos ir kultūros įsisavinimo lygmens, kuris neleistų

vyranti vienos kalbos ir kultūros kodams: „Mes stengiamės, kad vaikai šnekėtų lygiai taip pat gerai ir lietuviškai, ir norvegiškai. Tam, aišku, reikia aplinkos, sudaryt lietuvišką aplinką ir yra daugelio čia esančiųjų noras“ (52 m. vyras, Norvegija).

Transnacionalumas laikomas neatsiejama projektuojamo vaikų kartos identiteto dalimi. Transnacionaliniai vaikų ryšiai kuriami nepriklausomai nuo to, ar ketinama grįžti į Lietuvą (jie siunčiami į mokyklas, stovyklas, pas gimines, skatinami bendrauti su bendraamžiais Lietuvoje ir pan.). Suvokiama ir Lietuvos svarba įsisavinant tiek kalbą, tiek kultūrą: „mes specialiai tam, kad palaikytume kalbą, buvom grįžę prieš trejus, ketverius metus į Lietuvą <...> ir jie ėjo į lietuvišką mokyklą“ (52 m. vyras, Norvegija).

Šios grupės žmonėms mišri šeima nėra kliūtis ugdyti lietuviškas kultūrinės kompetencijas ir identitetą, nors suvokiami ir tokio ugdymo sunkumai, todėl pasitelkiamos įvairios priemonės – mokykla, diasporos ir transnacionaliniai ryšiai. Tokių šeimų vaikai nuo mažens ugdomi kaip „dvikalbiai“ ir „dvikultūriški“ siekiant įvaldyti minėtą, A. Portes ir L. Hao įvardytą, vienalaikį abiejų kalbų ir atitinkamą kultūrinį repertuarą.

Antrosios požiūrių grupės atstovams lituanistinio ugdymo imperatyvas taip pat svarbus, tikima lietuvių identiteto tęstinumo galimybe, bet naudojama mažiau ugdymo praktikų ir keliami menkesni reikalavimai jo lygmeniui. Šie požiūriai susiję su labiau „įteritorinta“ lietuviško identiteto samprata. Todėl vaikams gyvenant imigracijos šalyje projektuojamas tos šalies identiteto vyravimas, o lietuviškas identitetas suvokiamas kaip subordinuotas tos šalies identitetui. Lietuviško identiteto tęstinumas labiau siejamas su grįžimu į Lietuvą, rečiau – su transnacionalumu. Aktyviau vaikų lietuviškumą ugdo tos šeimos, kurios planuoja grįžti į Lietuvą.

Šios grupės šeimų vaikų lietuviškumas daugiausia reiškiamas privačioje erdvėje, bet padaeda išlaikyti kartų ryšį, nes šeimoje bendraujama lietuviškai, palaikomi ryšiai su giminėmis, tačiau vaikų ryšiai su lietuvių kultūra, bendruomene ir Lietuva yra ne tokie visapusiški, kaip pirmosios grupės šeimų vaikų.

Trečiajai požiūrių grupei atstovauja informantai, pripažįstantys lituanistinio ugdymo kaip ryšio su „šaknimis“ išlaikymo svarbą, bet, priešingai nei pirmosios ir antrosios grupės atstovai, netikintys lietuvių identiteto tęstinumo vaikų kartoje galimybe. Lietuvių identiteto samprata, kaip ir antrojoje grupėje, „įteritorinta“, jo tęstinumas siejamas tik su gyvenimu Lietuvoje, bet vaikų gyvenimas imigracijoje įsivaizduojamas tik kaip asimiliacija. Šioje grupėje, labiau negu kitose, skiriasi požiūriai ir praktikos: pripažįstant lietuvių kalbos ir kultūros ugdymo reikiamybę, keliami maži reikalavimai jo kokybei arba jo iš viso atsisakoma. Dauguma šios grupės atstovų neplanuoja grįžti į Lietuvą. Nors pagrindiniu tautinio identiteto tęstinumo požymiu laikomas kalbos mokėjimas ir vartojimas, skeptiškai vertinamos galimybės išlaikyti tautinį identitetą, ir tai grindžiama sudėtingu kalbos išlaikymu.

„Aš suprantu, mes galim tą agoniją pratęsti, pratęsti dar vienai kartai, bet kartų kartas ta lietuviybė nesitęs. <...> Vaikai nutautėja labai greitai; čia, Britanijoje, antra karta jau beveik nekalba lietuviškai, ypač jeigu jie čia gimę arba atvažiavo mažesni“ (54 m. vyras, Anglija).

Lituanistinis ugdymas šios grupės imigrantams nėra toks svarbus, kad motyvuotų juos tam tikroms pastangoms: „Na, aš labai norėčiau ir man patiktų, kad jie mokėtų ir kalbėtų gražiai lietuviškai, tai labai kutena savimeilę – mano tėvų kalbą moka, nepamiršo savo krašto, <...> bet jie tai tikrai nebus suinteresuoti, kad jų vaikai temptų tą lietuvių kalbą“ (54 m. vyras, Anglija).

Šios grupės imigrantai menkai suvokia ryšių su tėvų kultūra praradimo pasekmes vaikams, ir nors, tėvų nuomone, vaikai neatsisako lietuvių identiteto, jų kultūrinio ir asmeninio identiteto centras aiškiai yra imigracijos šalyje, o ryšiai su tėvų kultūra yra problemiški:

„Jie žino, kas yra Lietuva, žino, kas yra lietuviai, žino, kad jie yra ir anglai, ir lietuviai, kad kalbų yra daug ir įvairių, jie patiria tą savo šeimoj <...> tie, kurie čia užaugo, jau nenori būti lietuviais, jie vengia, sakykim, gėdijasi... nenori išsiskirti ir nori būti vietiniais, nes jau kalba be akcento“ (54 m. vyras, Anglija).

Būdinga, kad skiriantys mažai dėmesio vaikų lituanistiniam ugdymui visų požiūrių grupių tėvai dažnai menkai suvokia ir vaikų tapatinimosi su imigracijos šalimi sudėtingumą. Tokie tėvai dažnai, kaip pastebėta ir kituose tyrimuose (Maslauskaitė, Stankūnienė 2007: 177), vaiko adaptacijos imigracijos šalyje sudėtingumą redukuoja iki lingvistinės adaptacijos: manoma, kad tiek adaptacijai, tiek asimiliacijai pakanka gerai mokėti vietos kalbą.

Ketvirtosios požiūrių grupės atstovai teikia mažesnę reikšmę lituanistiniam ugdymui, mažai jį susiedami su lietuvių identiteto tęstinumu. Lietuvių kalba traktuojama kaip viena iš kalbų, kurias naudinga mokėti šiuolaikiniame pasaulyje. Lietuviškos „šaknys“ šiuo atveju traktuojamos ne kaip lietuvių identiteto tęstinumo imperatyvas, bet kaip daugiakultūrinio arba kitos šalies / kultūros identiteto praturtinimas ar pajavirinimas. Vaikų identitetas projektuojamas kaip daugiakultūrinis, pasirenkamas, individualizuotas arba bendresnis (europinis, kosmopolitinis ir pan.). Lietuvių kalbos mokėjimo ir kultūros įsisavinimo lygmeniui keliama nedideli reikalavimai. Šie požiūriai būdingesni jaunesniems, taip pat mišriose šeimose gyvenantiems imigrantams. Nors toks projektuojamas vaikų identitetas labiau atitinka daugiakultūrinį globalizuoto pasaulio kontekstą, šio požiūrio atstovai ne visuomet suvokia sudėtingą daugiakultūrinio identiteto kūrimą, tam reikalingų kompetencijų lygmenį bei vaikų ryšio su kilmės kultūra ir bendruomene svarbą.

„Lietuvių kalba <...> Ją turi mokėti, blogiau nebus, tai tik pliusas. Aš už išsilavinimą, kuo daugiau žmogus žino, tuo geriau <...> Na, šiais laikais, man atrodo, viskas suderinama“ (25 m. moteris, JAV).

„Vaikai turbūt kalbės trim kalbom. Mes nematom čia problemų <...> Aš manau, kad... vaikus auginčiau taip, kaip suprasčiau <...> o vėliau jų *identity whatever* priklausys nuo jų pačių. Aš negaliu sakyti, kad jie užaugs grynai lietuviai, gyvendami Italijoje, labai daug įtakų <...> bet jeigu vaikai matys labai plačią kultūrinę įvairovę, aš manau, kad tai tik jiems į naudą“ (30 m. moteris, JAV).

Penktąją požiūrių grupę sudarantys informantai netiki lietuvių identiteto tęstinumo galimybe ir nelaiko lituanistinio vaikų ugdymo svarbiu. Dažniausiai ir savo lietuviškam identitetui šie žmonės teikia mažiau reikšmės, o kai kurie yra akultūravęsi ir vaikų gyvenimą kitoje šalyje sieja su visiška asimiliacija. Šie požiūriai būdingesni žemesnio išsilavinimo, neigiamą gyvenimo Lietuvoje patirtį turintiems ir grįžti į Lietuvą neketinantiems imigrantams.

„Aš nežinau, gal tėvynė kur gyvena <...> tokį visavertį gyvenimą gal gyvena čia, Lietuvoje ne... visą laiką kažkoks pažeminimas. <...> mano jaunėlis yra ispanų ispanas <...> nėra jokio akcento <...> Jeigu jie ispaniškai nenori mokytis (juokiasi), tai išmokyk lietuviškai“ (39 m. moteris, Ispanija).

Vis dėlto, kaip matyti iš toliau cituojamo fragmento, ir šiose šeimose ne visuomet atsi sakoma lituanistinio vaikų ugdymo:

„Ji mano tėvynė ir aš jos neatsizadu, bet kad būtų kažkoks patriotizmas – och Lietuva, kad aš norėčiau sugrįžti – taip nėra... Lietuvių kalbos mokymas <...> iš mažosios močiutės, ten visi yra mokytojai, mes skaitom knygeles savaitgaliais. <...> na, manęs Lietuva nelepino“ (30 m. moteris, Anglija).

IŠVADOS

Nors dauguma imigrantų lietuviško identiteto tęstinumą vaikų kartoje sieja su lietuvių kalbos mokėjimu ir vartojimu, jų požiūriuose į lituanistinį ugdymą esama ir nepalankių šiam tęstinumui bruožų. Dauguma imigrantų menkai įsivaizduoja sėkmingai vaikų integracijai ir lietuvių identiteto tęstinumui būtinų kalbos bei kultūros kompetencijų lygmenį, taip pat visaverčių vaikų ryšių su tėvų kilmės kultūra ir bendruomene svarbą. Be kitų veiksnių, tai susiję ir su skirtingais lietuvių identiteto tęstinumo antrojoje kartoje vaizdiniais. Imigrantai, kurie vaikų kartai projektuoja lietuviškos ir kitos šalies / kultūros priklausomybės lygiavertiškumą įvairiais deriniais, ugdo reikiamas tokiam derinimui kompetencijas ir socialinius ryšius. Tėvai, kurių tautinio identiteto samprata labiau siejama su teritorija, daugiau dėmesio lituanistiniam ugdymui skiria tik tais atvejais, kai numato savo ar vaikų grįžimo į Lietuvą galimybę, o gyvenant imigracijoje, lietuviškas identiteto sandas projektuojamas kaip subordinuotas imigracijos šalies kultūrai ir identitetui. Tėvai, kurie netiki ar abejoja lietuvių identiteto tęstinumu vaikų kartoje galimybe, dažniausiai neturi stiprios šio ugdymo motyvacijos ir savo vaikus ugdo menkai ar visiškai neugdo; šiuo atveju „lingvistinė“ identiteto samprata, netikint kalbos išlaikymo galimybe, skatina atsisakyti ir kitų identiteto tęstinumo formų.

Tarp projektuojamų vaikų kartos lietuvių identiteto vaizdinių esama labiau atitinkančių globalizuoto pasaulio situaciją daugiakultūrinio, individualizuoto ar bendresnio (europinio, kosmopolitizuoto) identiteto variantų. Tik tokių variantų yra nedaug ir šio požiūrio atstovai ne visuomet adekvačiai suvokia daugiakultūrinio identiteto kūrimo sudėtingumą, tam būtinų kompetencijų lygmenį bei vaikų ryšių su kilmės kultūra ir bendruomene svarbą.

Svarbus požiūrių į lituanistinį ugdymą ir identiteto tęstinumą veiksnys – tėvų išsilavinimas ir socialinė-ekonominė padėtis, bet šio veiksnio įtaka nėra visuotinė. Tarp lituanistiniam ugdymui palankiausių pirmosios požiūrių grupės atstovų yra ir žemesnio išsilavinimo bei socialinės padėties žmonių, o tarp aukšto išsilavinimo ar socialinės padėties žmonių yra ir nepalankių lituanistiniam ugdymui požiūrių atstovų.

Tarp kitų požiūrių į lituanistinį ugdymą pastebima įtaka ir tokių jau užfiksuotų kituose tyrimuose veiksnių, kaip ateities planai ir imigracijos priežastys (Celešūtė 2008: 69). Šio tyrimo duomenys atskleidžia ir šių veiksnių ribotą įtaką: tėvų ar vaikų grįžimo į Lietuvą planai ne visuomet lemia požiūrius į lituanistinį ugdymą. Nemaža dalis neketinančių grįžti į Lietuvą tėvų turi stiprią lituanistinio ugdymo motyvaciją ir siekia aukšto vaikų lietuvių kalbos ir kultūros įsisavinimo lygmens; jų požiūriuose gyvenimo Lietuvoje planus dažniausiai keičia transnacionalinių ar diasporos ryšių tinklų komponentas projektuojamame vaikų identitete. Imigracijos priežastims turi įtakos neigiama gyvenimo Lietuvoje patirtis, kuri dažnai, bet ne visada, lemia lituanistiniam ugdymui ir identiteto tęstinumui teikiamą menką reikšmę.

Gauta 2009 07 15

Priimta 2009 10 15

Literatūra

1. Aleksandravičius, E. 2008. „Globalizacijos iššūkiai lietuvių išeivijos švietimui“, *Oikos* 2(6): 9–16.
2. Arnett, J. J. 2002. „The psychology of globalization“, *American Psychologist* 57(10): 774–783.
3. Berry, J. W. 1997. „Immigration, acculturation, and adaptation“, *International Journal of Applied Psychology* 46: 5–34.
4. Castells, M. 2006. *Tapatumo galia*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
5. Celešūtė, I. 2008. „Lituanistinio vaikų ugdymo užsienio šalyse ypatumai“, *Oikos* 2(6): 52–72.
6. Kivisto, P. 2001. „Theorizing transnational immigration: a critical review of current efforts“, *Ethnic and Racial Studies* 24(4): 549–577.

7. Kuznecovienė, J. 2006. „Šiuolaikinės lietuvių tapatybės kontūrai“, *Sociologija. Mintis ir veiksmas* 2: 84–107.
8. Kuznecovienė, J. 2008. „Lietuvių tautinis identitetas: bruožai ir tipai“, in *Lietuviškojo identiteto trajektorijos*, sud. V. Čiubrinskas, J. Kuznecovienė. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 55–74.
9. Maslauskaitė, A.; Stankūnienė, V. 2007. *Šeima abipus sienų. Lietuvos transnacionalinės šeimos genezė, funkcijos, raidos perspektyvos*. Vilnius: Tarptautinė migracijos organizacija, Socialinių tyrimų institutas.
10. Portes, A.; Hao, L. 2002. “The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation”, *Ethnic and Racial Studies* 25(6) (November): 889–912.
11. Portes, A. 2000. “Immigration and the metropolis: reflections on urban history”, *Journal of International Migration and Integration* 1(2): 153–175.
12. Suárez-Orozco, C. 2003. “Formulating identity in a globalized world”, in *Globalization: Culture & Education in the New Millennium*, ed. M. Suárez-Orozco, D. B. Qin-Hilliard. University of California Press & Ross Institute, 5–29.
13. Suárez-Orozco, C.; Todorova, I. L. G. 2003. “The social worlds of immigrant youth”, *New Directions for Youth Development* 100 (Winter): 15–24.
14. Zhou, M. 1997. “Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation”, *The International Migration Review* 31(4): 975–1008.

IRENA ŠUTINIENĖ

Attitudes of Lithuanian immigrants towards their children's Lithuanian-oriented education

Summary

The article is based on the analysis of the data of a qualitative research conducted by the Centre of Social Anthropology at Vytautas Magnus University in 2007–2008. The attitudes of the first generation Lithuanian immigrants towards their children's Lithuanian-oriented education and the factors influencing these attitudes are examined. The patterns of Lithuanian identity that parents anticipate for their children influence the parents' attitudes towards children's Lithuanian-oriented education. The attitudes most favourable for successful Lithuanian-oriented education are connected with the models of transcultural identity, while models oriented towards the domination of the mainstream culture give less support to such education. The parents' education and social class factors also exert an influence on these attitudes.

Key words: second generation of immigrants, national identity, attitudes towards Lithuanian-oriented education