

LIETUVIŲ KALBOS MOKYTOJAI STANDARTINĖS KALBOS IDEOLOGIJS NELAISVĖJE: NUOSTATOS, PRAKTIKOS, PASEKMĖS



MIGLĖ KETURKIENĖ

Lietuvių kalbos institutas

LORETA VAICEKAUSKIENĖ

Vilniaus universitetas, Lietuvių kalbos institutas

ISSN 1392-0588 (spausdintas)

ISSN 2335-8769 (internetinis)

<http://dx.doi.org/10.7220/2335-8769.65.2>

2016. 65

SANTRAUKA. Straipsnyje analizuojamas standartinės kalbos ideologijos poveikis lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų kalbinėms nuostatomis: žiūrima, kiek hierarchiškai mokytojai vertina lietuvių kalbos atmainas (bendrinę kalbą, tarmes, jaunimo kalbą) ir kiek vietos ugdymo procese užima kalbos koregavimas. Tyrimas remiasi prielaida, kad mokykla savo institucine galia ir autoritetu įtvirtina tam tikras vertybines ir elgsenos schemas ir daro įtaką bendruomenės mąstymo apie kalbą modeliams. Lietuviški duomenys vertinami iš permainų šiandiniame kalbos švietime perspektyvos, kai į švietimo teorijas ir praktikas įtraukiamas kalbinio sąmoninumo klausimas, mokytojų rengimo programose ieškoma būdų mažinti stereotipiškai neigiamas nuostatas nestandartinių tarmių atžvilgiu, įvertinti kalbos variantiškumo reikšmę individualiai ir socialinei kalbėtojo tapatybei (Kristiansen 1990: 291, Cross, DeVaney & Jones 2001, Razfar 2005). Tyrimu norėta išryškinti galimas stereotipines mąstymo schemas ir nuostatų variacijas. Tyrimas parodė, kad lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų kalbinės nuostatos yra ganėtinai homogeniškos ir nepriklauso nuo informato amžiaus. Vertindamos kalbos atmainas ir variantiškumą mokytojos iš esmės reprodukuoja standartinės kalbos ideologijos suformuotas hierarchines vertybines schemas, o per mokymo praktiką teigia atliekančios joms numatytą mokinių kalbos kontroliavimo ir taisymo vaidmenį. Tikėtina, kad poreikio ir pareigos taisyti nestandartinius variantus nuostata lietuvių kalbos mokytojų suvokiama kaip jų profesionalumas. Mokytojų deklaruojamose praktikose ryški galios pozicija – matyti, kad jos taiso pašnekovų kalbą neapsiribodamos lietuvių kalbos pamokomis, į taisyčių praktiką indoktrinuoja ir mokinius. Tyrimo išvados turėtų būti tikslinamos su didesne ir reprezentatyvesne informantų imtimi, taip pat etnografiniais metodais.

RAKTAŽODŽIAI: mokytojų kalbos nuostatos, kalbos taisymai, standartinės kalbos ideologija, kalbos įvairovė.

1. ĮVADAS

Straipsnyje analizuojamas kalbos standartizavimo ideologijos poveikis lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų požiūriui į skirtingas lietuvių kalbos atmainas – sunormintą bendrinę kalbą, tarmes, jaunimo kalbą. Daroma prielaida, kad mokykla perima ir savo autoritetu įtvirtina vertybines bei elgsenos schemas, todėl tyrimas

gali padėti suprasti, kaip mūsų bendruomenėje randasi mąstymo apie lietuvių kalbą modeliai ir kokių pasekmių jie gali turėti kalbos vartotojų kalbinei tapatybei ir vartosenai. Kalbėti apie potencialias pasekmes galima todėl, kad net tyrimą apribojus kognityvine sritimi (vertybinėmis sistemomis, stereotipiniais įsitikinimais), išlieka aiški sąsaja su afektyviniais, emociniais, normatyviniais aspektais (Kristiansen 1990: 286). Mokytojų nuostatos neabejotinai veikia jų kalbos mokymo praktikas. Lietuvos mokinių tyrimai rodo, kad švietimo sistema jiems daro didelę įtaką, mokiniai yra linkę nekritiškai perimti standartizavimo ideologijos stereotipus (Vaicekuskas 2012). Mokytojai šiame standartinės kalbos įtvirtinimo procese yra ir ideologijos tarpininkai, ir jos taikiny.

Daugelyje šiuolaikinių kalbos bendruomenių standartinės kalbos ideologija yra paskleidusi tikėjimą tarp visų kalbos atmainų egzistuojant vieną geriausią – standartinę – kalbą (Irvine & Gal 2000, Coupland & Kristiansen 2011). Galima išskirti keturis būdingiausius šios ideologijos požymius (pagal Milroy 2001):

- 1) Kodifikuotos standartinės kalbos legitimavimas kaip vienintelės teisėtos kalbos atmainos;
- 2) Kalbinės įvairovės ignoravimas ar netoleravimas, siekis taip paveikti bendruomenės nuostatas, kad ji ideologiją priimtų kaip savaime suprantamą dalyką, kuris nėra ir negali būti kvestionuojamas (taip pat plg. Irvine & Gal 2000: 39);
- 3) Siekis, kad kalbos standartizavimas būtų suvokiamas kaip universalus dalykas, reikalaujantis nuolatinio kalbos reguliavimo;
- 4) Standarto sklaida per švietimo institucijas ir joje dirbančius kalbos ekspertus.

Standartinės kalbos dominavimas įsiteisina todėl, kad gali būti traktuojamas kaip simbolinis ir jo tokio bendruomenė nereflektuoja per galios santykius, bet priima kaip natūralų (Woolard 1985, Bourdieu 1991). Vis dėlto kai kurie tyrėjai šioje socialinėje tvarkoje išvelgia daugiau pozicijų. Iš tiesų, dominuojamieji gali nematyti vykstančio žaidimo, natūralizuoti ideologiją ir siekti „geriau“ kalbėti. Tačiau taip pat jie gali atpažinti žaidimą ir sutikti jame dalyvauti, pakludami esamoms taisyklėms, taigi palaikyti *status quo*. Trečia galimybė būtų imtis žaidimo savo naudai, siekiant ilgai pakeisti kai kurias taisykles. Ir galiausiai, kaip teigiama, galima priešintis vyraujančiai ideologijai – demaskuoti žaidimą su jo taisyklėmis kaip kažkam naudingą (Roberts & Sarangi 2001: 177).

Nors standartinės kalbos ideologija yra paveikusi ir kalbos mokslą (iki šiol pasitaiko, kad įvairių atmainų kalbos variantai lyginami su standartinė kalba, plg. Milroy 2001), apskritai kalbotyra atsiribojo nuo empiriškai nepagrįstų įsitikinimų ir šiandien paskutinis standartinės kalbos ideologijos bastionas liko mokykla (Kristiansen 1990: 286). Kitaip nei kultūrinis elitas, ideologiją tradiciškai

palaikantis „kalbos skundais“ (Milroy & Milroy 1985) dėl nuolatinio kalbos prastėjimo, mokykla remiasi į institucines struktūras, todėl iš esmės turi monopolį teisėtoms kalbos ideologijai reprodukuoti (Bourdieu 1991). Naudodamasi institucine galia ir autoritetu per švietimo gaires ar mokymo programas, ji formuoja tam tikras ideologines rutinas – kurias ir priskiria socialinę reikšmę kalbos formoms, nurodo, kurias laikyti priimtiniomis, o kurias ne (plg. Kristiansen 1990: 282, Cross, DeVaney & Jones 2001). Pavyzdžiui, pastebėta, kad kai kurios pamatinės kalbinės nuostatos susikuria tada, kai vaikai patenka į mokyklos sistemą (Holmes 2001: 342–361, Garrett 2010: 22–23).

Pagrindinis ideologinis vaidmuo mokykloje, be abejonės, tenka gimtosios kalbos mokytojams – iš jų tikimasi paramos geriausios kalbos idėjai ir praktinio indėlio jai realizuoti. Tam tikra prasme mokytojai yra ideologijos nelaisvėje: jie primeta standartinės kalbos viršenybės nuostatą mokiniams (o per mokyklą ir bendruomenei), tačiau ir patys yra šios tradicijos veikiami. Vis dėlto naujausiuose kalbos ideologijų švietimo sistemoje tyrimuose teigiama, kad mokyklos subjektai neveikia iš blogos valios, kad šiandieninė mokykla nebūtinai turi reprodukuoti galios santykius (Heller & Martin-Jones 2001: 11), kad mokytojai gali išdrįsti keisti žaidimo taisykles (Roberts & Sarangi 2001). Pavyzdžiui, Belgijos Flandrijoje pastebėta, kad nepaisant restriktyvios viešosios nuomonės spaudimo mokytojai (tiek kalbos, tiek kitų disciplinų) oponuoja standartinės olandų kalbos ideologijai autentiškumo, profesionalumo ir pedagoginiais argumentais. Reprezentatyvaus flamų tyrimo duomenimis (Delarue & Lybaert 2016), išmoktinė standartinė kalba, mokytojų manymu, gali sudaryti neautentiško kalbėtojo ir komunikacijos atmosferą, kurti nelygiavertį mokytojo ir mokinio santykį, signalizuoti nereikalingą atstumą, trukdyti realizuoti bendravimo pamokoje dinamiką, neadekvačiai atitraukti dėmesį nuo spontaniškai komunikuojamo turinio į kalbos formą. Mokytojai panaudoja šias kritiškas nuostatas savo, kaip švietimo sistemos profesionalo, tapatybei įtvirtinti. Vienas iš profesionalumo elementų jiems kaip tik ir būtų pamokos kontekste parinkti tinkamą kalbos variantą ar atmainą: įprastinę kalbą dėl pedagoginių sumetimų, o standartinę tada, kai norima pabrėžti atstumą ir mokytojo autoritetą. Vis dėlto, nors mokytojai strategiškai pasitelkia autentiškumo ir profesionalumo argumentus pagrįsdami, kodėl jie jaučiasi galintys patys interpretuoti ir keisti kalbos ideologiją švietimo sistemoje, matyti, kad oficialioji standartinės kalbos ideologija jiems ir toliau daro stiprų spaudimą. Praktiškai visi mokytojai pabrėžė žinantys, kad iš jų tikimasi standartinės kalbos ir kad jie prireikus sąmoningai pereinantys prie standartinės kalbos siekdami išvengti neigiamos asociacijos, jog jie galimai nemokantys standarto (daugiau žr. Delarue & Lybaert 2016, plg. Delarue 2013).

Per pastaruosius keletą dešimtmečių pagausėjus tyrimų, fiksuojančių neigiamas socialines ir pedagogines standartinės kalbos ideologijos pasekmes švietimo sistemai, į švietimo teorijas ir praktikas įtraukiamas kalbinio sąmoningumo (angl. *language awareness*) klausimas. Pradininkais veikiausiai būtų galima laikyti Didžiąją Britaniją, kur kalbinio sąmoningumo ugdymas mokyklose nuo aštunto dešimtmečio siejamas su raštingumu plačiąja prasme ir keliamas tikslas išmokyti mokinius suvokti kalbos vaidmenį kasdieniame gyvenime, jos socialinius, politinius ir kultūrinius aspektus (žr. Labercane, Griffith & Feurerverger 1997). Šiandien daugelyje universitetinių kalbos mokymo programų ieškoma būdų mažinti mokytojų ir pedagogikos studentų (būsimųjų mokytojų) kalbos variantiškumo prigimties neišmanymą, ideologizuotas nuostatas nestandartinių tarmių atžvilgiu, mokoma reflektuoti sociopsichologinius (gimtosios ir užsienio) kalbos vartojimo aspektus, jos reikšmę individualiai ir socialinei kalbėtojo tapatybei.

Kalbiniai prietarai, kaip teigiama, yra nesėkminga „sociolingvistinės patologijos forma“, kuri tampa ypač destruktivi, kai išsivysto mokytojams, pedagogikos studentams ir jų dėstytojams (Baugh 1999: 841, cit. iš Cross, DeVaney & Jones 2001: 213). Mokytojų įsitikinimas, kad yra tik viena „taisyklinga“ kalba ir kad jų pareiga tą kalbą išlaikyti naikinant kitas tarmes, vėliau neigiamai atsiliepia mokinių vertinimams mokykloje – be reikalo taisomi ir menkinami nestandartiniai mokinių kalbos (ir tarties) variantai, diegiamas ne tik mokinio kalbos, bet ir jo kultūros, intelekto, moralės nepilnavertiškumo jausmas, skatinamas nepasitikėjimas savimi ir savo kalbos gebėjimais, mažinama mokymosi motyvacija (Kristiansen 1990: 291, Cross, DeVaney & Jones 2001, Razfar 2005, taip pat plg. Vaicekauskienė & Švežaitė 2009). Kalbos planavimo teorijos klasikas Einaras Haugenas perdėtą susitelkimą į formą ir jo formuojamą kalbos kompleksą yra pavadinęs „šizoglosija“ (Haugen 1971 (1962)). Teigiama, kad nuolatiniai taisymai paskatina „kognityvinį monitoringą“, apsunkina bendravimą, o kaitaliojant kalbos kodus priklausomai nuo komunikacinės situacijos per pamoką, priešingai – mokymosi rezultatai pagerėja (daugiau žr. Cross, DeVaney & Jones 2001: 214).

Taigi kalbos ideologijų ir mokymo švietimo sistemoje analitikai rekomenduoja atsisakyti restriktyvios „saugios kalbos“ (angl. *safer talk*) politikos (tokios, kai vartojamas vien tik standartinis kalbos kodas, nepaisant jo funkcionalumo mokiniams) (Weber 2008). Tiek dėl socialinės teisybės, tiek dėl mokymosi efektyvumo užuot ignoravus ar net menkinus mokinių vernakulą (prigimtineį tarmę) turi būti per-eita prie praktikos, kai mokykloje, greta standartinės kalbos, panaudojami realūs vaikų namų kalbos resursai (Weber 2008). Švietimo sistema turinti remtis kritiška, moksliniais tyrimais pagrįsta refleksija, skatinti sąmoningą tiek mokytojų, tiek mokinių kalbinę kompetenciją, neatsietiną nuo demokratiško pilietiškumo

ugdymo (Byram 2012). Lygiai taip pat būsimųjų mokytojų profesionalumo ugdymas turi būti siejamas su sociopolitine kalbos mokymo praktikos dimensija (Pachler, Makoe, Burns & Blommaert 2008).

Lietuvos švietimo sistemoje panašių permainų ženklų nematyti. Mūsų standartinės kalbos ideologija iki šiol tiesiogiai susijusi su kalbininko kaip kalbos ideologo institucija. Standartinės kalbos ideologijos paveiktos edukologija ir kalbotyra orientuoja tyrimus (žr. Kruopienė 2004, Bertašienė & Kačiuškienė 2009, Bukantienė 2006, 2010) į mokyklos bendruomenę, ypač į lietuvių kalbos mokytojus, nes ji tebesiremia idėja, kad mokytojų pareiga mokykloje mokyti standarto. Mokytojams priekaištauojama dėl nepakankamo uolumo, iš jų tikimasi ištikimybės ideologijai, nepaisant galimai kitokių jų, kaip profesionalų, pažiūrų. Preskriptyvistai teigia, kad kalbos vartojimas visada turi būti kontroliuojamas kalbos prižiūrėtojų, plg.: „Čia reikėtų mūsų pagalbos, nes sunku atsikratyti klaidų, kai nežinai, kad jų darai“ (Kruopienė 2004: 55). Apskritai tokių tyrimų išvados, galima sakyti, nepateikia realių rezultatų apie pačių mokytojų kalbines nuostatas, kadangi tyrimais siekiama atskleisti ne natūralų mokytojų kalbinį elgesį, o išoriškai jiems primestą požiūrį. Ypač pabrėžiamas nuolatinis mokytojo poveikio mokiniui reikalavimas, plg.: „Mokytojas turi (emociškai) paveikti mokinį“ (Bukantienė 2010: 30). Taip mokytojas yra spaudžiamas imtis veiksmų prieš esą netaisyklingai kalbą vartojančius mokinius. Visais atvejais minėtieji tyrimai rodo raginimą sekti vienos kalbos ideologija, visiškai ignoruojant kitas kalbos atmainas.

Lietuva yra įdomus atvejis dar viena prasme. Be to, kad joje galioja visos minėtos standartinės kalbos ideologijos nuostatos, geriausios kalbos simbolis čia yra paverstas valstybės įstatyminio reguliavimo objektu. Išsilaisvinus iš sovietinio kalėjimo, galios žaidimas iš simbolinio virto apčiuopiamu. Taigi tikėtina, kad lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų požiūris į nestandartines kalbos atmainas turėtų būti itin ideologizuotas, o mokykla, užuot mažinusi stereotipus kalbos bendruomenėje, toliau didina kritiškesnės refleksijos trūkumą.

2. TYRIMO METODAS

2.1. INTERVIU ORGANIZAVIMAS IR KLAUSIMYNAS

Mokytojų nuostatos tirtos kokybinio interviu metodu: remiantis pusiau struktūruotu klausimynu apklausta dešimt lietuvių kalbos ir literatūros dalyko mokytojų iš keturių Vilniaus ir Kauno miestų mokyklų (po dvi mokyklas iš kiekvieno miesto, iš viso septynios mokytojos iš Vilniaus ir trys iš Kauno). Tokio tipo tyrimuose dažnai apsiribojama nedideliu informantų skaičiumi, o reprezentatyvumas užtikrinamas

tikslinga jų atranka (Kristiansen 2004). Jei nebūtina reprezentuoti bendruomenę, atliekamos atvejo studijos (plg. tyrimus, kuriuose apklausta vos keli mokytojai: Burns 1992, Farrell & Lim 2005). Mūsų tyrimu taip pat nesiekta reprezentatyvumo, norėta veikiau išryškinti galimas stereotipines mąstymo schemas ir nuostatų variacijas didmiesčių mokyklose. Atrenkant informantes atsižvelgta į tikėtinai aktualią amžiaus įvairovę: apklaustosioms mokytojoms buvo nuo maždaug 25 metų iki per 65. Interviu vyko informančių darbovietėse, išskyrus tyrėjos bendraamžę mokytoją (su ja kalbėtasi kavinėje).

Devynios iš dešimties mokytojų buvo gerai pažįstamos interviu ėmusiai tyrėjai, pirmajai šio straipsnio autorei, kuri tyrimo metu mokėsi Vilniaus universitete ir pati dirbo lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja. Kalbinti koleges nuspręsta pastebėjus, kad mokytojos, veikiausiai dėl įtampos ar įtarumo, nėra linkusios duoti interviu nepažįstamam žmogui. Tyrimas buvo pristatomas kaip universiteto studijų dalis. Su interviu klausimynu ir tyrimo problematika informantės iš anksto nebuvo supažindinamos, tepasakoma, kad bus prašoma išsakyti savo nuomonę apie lietuvių kalbą. Plačiau apie tyrimą informantės sužinodavo pabaigus interviu. Taip iš anksto apsidraudžiant norėta išvengti gatavų „teisingų“ atsakymų ir užtikrinti bent minimalų spontaniškumą. Apskritai buvo justai šioks toks mokytojų sutrikimas ir nesaugumas kalbėti nesuderintais klausimais, tiek derantis dėl susitikimo (neatmestina, kad keliais atvejais tai galėjo būti priežastis atsisakyti dalyvauti), tiek per patį interviu. Interviu truko nuo pusvalandžio iki valandos (vidutiniškai apie 40 min.). Dėl tyrimo etikos, taip pat pačių informančių pageidavimu, toliau straipsnyje naudojami tik informanto kodai.

Pusiau struktūruotą klausimyną sudarė aštuoni klausimų blokai. Paraidžiui klausimyno nesilaikyta, leista pokalbiui rutuliotis laisvai, paisant pačių informančių perspektyvos. Klausimai, į kuriuos atsakė visos informantės ir kurie panaudoti straipsnyje pateikiamam tyrimui, buvo tokie: interviu pradžioje klausta nuomonės, 1) kas sudaro lietuvių kalbos įvairovę ir prašyta ją apibūdinti įvertinant skirtingas kalbos atmainas, taip pat prašyta nusakyti, 2) kurias atmainas informantė vartoja pati ir kokiose situacijose. Dvi tolesnės klausimų grupės buvo skirtos kalbos įvairovei mokykloje: klausta, kaip kalbos pasirinkimas priklauso nuo pašnekovų ir temos: 3) bendraujant su kolegomis – lietuvių kalbos ir kitų dalykų mokytojais ir 4) su mokiniais. Atskira klausimų grupė fiksuotas mokytojų požiūris į 5) tarmes ir jų vartojimą mokykloje, atskirai klausiant nuomonės, ar tarmės galėtų būti vartojamos greta bendrinės kalbos. Keletas klausimų skirta 6) kalbos taisymo įpročiams ir praktikoms: klausta, kiek mokytojos tuo užsiima, kuriuos žmones jos taiso, jei taiso, kaip (griežtai) taiso mokinių tartį, kirčiavimą, tarmines formas, kuo skiriasi sakininės ir rašytinės kalbos taisymai. Aptarus tarmes prašyta įvertinti

7) jaunimo kalbą; be kita ko, klausta, ar jaunas žmogus pasikeistų, jei imtų kalbėti vien taisyklinga kalba. Galiausiai vėl grįžta prie kalbos įvairovės potencialo: 8) prašyta pateikti argumentų „už“ ar „prieš“ kalbos įvairovę.

2.2. ANALIZĖS MODELIS

Kokybiniuose kalbos nuostatų tyrimuose informantai (jaunimas ar suaugusieji) paprastai prašomi įvertinti gimtosios kalbos atmainas (pavyzdžiui, tarmę ir bendrinę kalbą) arba skirtingas kalbas (pavyzdžiui, nacionalinę ir tarptautinę kalbą) ir jų santykius. Jų atsakymai ir argumentai klasifikuojami į teigiamų ar neigiamų nuostatų repertuarus, arba vertybines sistemas, siejančias informantų grupes (plg. Hyrkestedt & Kalaja 1998, cit. iš Garrett 2010: 160–162, taip pat žr. Kristensen 2004, Vaicekauskienė 2011, Ramonienė 2013).

Šiame tyrime išskirtos *vertybinės* ir *deklaruojamojo elgesio* nuostatų sistemos. Kaip vertybinės klasifikuojami kalbos įvairovės vertinimai: žiūrėta, kiek mokytojos pripažįsta kalbos įvairovę ir kaip argumentuoja skirtingų kalbos atmainų dominavimo, tinkamumo, naudingumo aspektus. Deklaruojamojo elgesio sistemos būtų informantų pasakojimai apie jų kalbos pasirinkimus ir kalbos taisyms skirtingose situacijose: mokyklos aplinkoje, viešoje ar privačioje erdvėje, bendraujant su kolegomis, šeimos nariais, draugais, nepažįstamaisiais. Rankiniu būdu išrašuose sukoduoti visi pozityvūs, negatyvūs ir neutralūs pasakymai apie kalbos atmainas ir pagal jų santykį konkrečiame interviu nustatytas informanto nuostatų tipas. Kvalifikuoti skirtingas nuostatas kaip tipus sudaryta schema, kurią sudaro trys sąlyginiai nuostatų tipai: *konservatyvusis*, *etnoliberalusis* ir *liberalusis*. Jie sietųsi su šiandieninėje teorinėje literatūroje svarstomais potencialiais standartizacijos ideologijos raidos scenarijais: *standartizacija* (nėra permainų, toliau palaikoma tradicinė geriausia kalba), *demotizacija* (vienos geros kalbos idėja išlieka, tačiau kalbinis turinys užpildomas nestandartinės tarmės bruožais), *destandartizacija* (vienos geros kalbos idėjos nebelieka, įvairios kalbos atmainos matomos kaip tenkinančios geriausios kalbos poreikius) (plg. Coupland & Kristiansen 2011). Skiriamasis nuostatų tipų bruožas būtų požiūris į kalbos įvairovę, matuojamas pagal tai, kiek ir kaip į geros kalbos sampratą įtraukiamos įvairios socialinės ir geografinės kalbos atmainos. Taigi liberalusis tipas būtų tas, kur kalbos įvairovė vertinama teigiamai, nedaromas skirtumas tarp atmainų jų funkcionalumo vartotojui atžvilgiu. Etnoliberalusis taip pat teigiamai vertintų įvairias atmainas, tačiau pirmenybę teiktų su lokaliaja etnografinė tapatybe siejamoms atmainoms – tradicinėms tarmėms. Galiausiai kaip konservatyvusis būtų suprantamas tas, kuris kalbinę tikrovę vienareikšmiškai suskaidytų hierarchiškai į geriausią kalbą ir visas likusias.

3. LIETUVIŲ KALBOS IR LITERATŪROS MOKYTOJŲ NUOSTATŲ SISTEMOS

Pritaikius teorinę nuostatų schemą per interviu gautai medžiagai, paaiškėjo, kad visų apklaustų mokytojų nuostatos priskirtinos konservatyviajam tipui. Teoriškai išskirta liberali laikysena vertinant kalbą mūsų informantėms apskritai nebuvo būdinga. Mokytojos nekvestionavo lietuvių bendrinės kalbos, kaip geriausios ir viršesnės kalbos atmainos, pozicijų, tačiau išryškėjo šiokia tokia variacija konservatyvaus tipo viduje. Taigi nuostatų kontinuumą nuo konservatyvaus iki liberalaus toliau aprašant tyrimo rezultatus tenka apriboti vienu, konservatyviuoju, tipu, tačiau jame išskiriami trys sąlyginiai potipiai pagal tai, kiek greta geriausia laikomos bendrinės kalbos toleruojamos nestandartinės lietuvių kalbos atmainos. Kalbamięji nuostatų potipiai būtų tokie:

- I. KONSERVATYVUSIS LIBERALUMAS. Neprieštaraujama dėl nestandartinių lietuvių kalbos atmainų vertės ir poreikio, jų tarpusavio hierarchija neformuojama, atmainos (tarmės, jaunimo kalba) per interviu vardijamos atsitiktine tvarka, neteikiant vienai kuriai prioriteto ir apibūdinamos labiau teigiamą arba neutralią reikšmę turinčiais žodžiais.
- II. ETNOKONSERVATYVIZMAS. Būdinga neneigti egzistuojant kalbos įvairovę, tačiau ir nepabrėžti jos poreikio. Iš nestandartinių atmainų aiškiai išskiriamos tarmės, neatmetama, kad jos galėtų būti vartojamos platesnėje erdvėje. Tarmės apibūdinamos labiau teigiamą arba neutralią reikšmę turinčiais žodžiais, kitos atmainos (jaunimo kalba) – labiau neutralios arba neigiamos reikšmės žodžiais.
- III. KONSERVATYVIZMAS. Kalbinė įvairovė pripažįstama tik iš dalies, daugiau deklaratyviai nei kaip faktiškai reikalinga arba tik todėl, kad negalima paneigti kitų nestandartinių kalbinių atmainų egzistavimo.

Daugeliu atvejų tos pačios mokytojos vertybinė ir deklaruojamojo elgesio nuostatų sistemos nesutapo, mokytojos nesivadovavo išsakytomis vertybinėmis nuostatomis pasakodamos, kaip jos iš tiesų vartoja kalbą. Vis dėlto reikia turėti galvoje, kad interviu metodo išryškinamos tiek vertybės, tiek deklaruojamas elgesys (atsakymai į hipotetinius klausimus, kaip žmonės reaguotų į tam tikrą objektą, įvykį ar veiksmą) dažnai nesutampa su realiais įsitikinimais ir elgsena (Garret 2010), elgseną gali lemti ir neįsisąmonintos informantų nuostatos (Farrell 2007: 29). Informantai gali būti linkę pateikti oficialiai korektiškus atsakymus; tai buvo justai ir mūsų tyrime. Taigi mūsų tyrimo duomenys apie deklaruojamą elgseną tegali būti interpretuojami kaip nuostatų, o ne realių veiksmų aspektas. Be abejo, net ir taip interpretuojant, tyrimas išryškina svarbius ideologinius modelius ir tam tikrą mūsų bendruomenėje galiojančią socialinę tvarką.

Toliau kiekvienas iš potipių aptariamas išsamiau, pradedant konservatyvizmu. Kadangi deklaruojamojo elgesio nuostatas labiausiai atspindi kalbos taisymai, aptariant tyrimo rezultatus jiems bus skirta daugiausia dėmesio. Kalbos taisymai apima taisyso objektus, būtinumą, dažnumą, aplinkybes, taisomas klaidas. Nuostatos iliustruojamos tipiškėmis ir įdomesnėmis mokytojų pastebėjimais.

3.1. KONSERVATYVŪS KALBOS ĮVAIROVĖS VERTINIMAI

Kaip „konservatyviai konservatyvaus“ nuostatų tipo galima interpretuoti daugumos (penkių iš dešimties) mūsų tyrimo informančių vertinimus. Simptomai, kad šiam tipui pagal nuostatas priskirtos mokytojos įvardijimą „lietuvių kalba“ inertiškai tapatino su „bendrinė lietuvių kalba“, joms buvo sunku susivokti, kad apie lietuvių kalbą gali būti klausama iš kalbos įvairovės perspektyvos. Kalbėdamos apie nestandartinių atmainų vartojimą, visos mokytojos šias atmainas griežtai atskyrė kaip periferinę kategoriją. Ypač šios grupės konservatyvumas pasireiškė deklaruojamu polinkiu taisyti kalbą.

Kad konservatyviai grupei priskirtų mokytojų nuostatas itin veikia oficialioji lietuvių kalbos ideologija, matyti iš to, kaip per interviu buvo atkartojamos paradoksalios tos pačios ideologijos nuostatos. Pastebėtas polinkis į stereotipinį vertinimą. Sekant oficialiaja ideologija tarmės gali būti aukštinamos kaip nacionalinė ir etnografinė vertybė, tačiau jų vartoseną tuo pat metu ribojama kaip netinkama viešosiose sferose, kur legalizuota tik bendrinė kalba (plg. Vaicekauskienė & Sausverde 2012). Kai kurios mokytojos teigė, kad kalbos įvairovė, kaip tokia, yra gražu, kartojo šabloniškus apibūdinimus, pvz., „tarmės mūsų savastis“, tačiau nė viena, net kuri pati moka tarmę (trys informantės teigė mokančios žemaičių, viena – vakarų aukštaičių tarmę), nepitarė tarminės atmainos vartojimui nors kiek oficialiausiame kalbiniame kontekste. Kaip vienas iš argumentų būdavo pateikiamas sunkumas susikalbėti, plg. (1)¹:

- (1) VB01. apskritai kalba yra labai spalvinga o **bendrinę kalbą palikime tokią kokia ji yra** nes vis dėlto ji reikalinga viešojoje erdvėje televizija radijas spauda sakykim įeina į tai politika šitose srityse reikalinga

TYR. o **tarmės negalėtų pretenduoti į tą oficialią aplinką**

VB01. **ne** nes tikrai mes nesusišnekėtume jeigu staiga sakau susitiktų žemaitis su dzūku ane politikoje ir pradėtų spręsti tam tikras sakykim kokias nors ekonomines problemas bet vieną daiktą jie vienaip vadintų kitą kitaip būtų iš karto atmetimas manau susipyktų susipeštų.

¹ Čia ir toliau informantų kodus sudaro: raidės V[ilnius] ir K[aunas], žyminti miesto, kurio mokykloje dirba apklaustoji mokytoja, A ir B – nurodančios dvi skirtingas to miesto mokyklas, ir skaičiai, nurodantys skirtingas mokytojas. Ryškesniu šriftu išskirta iliustruojama nuostata.

Pastarasis argumentas yra ideologinis, kadangi kalbos recepcijos laukas visada didesnis už produkcijos (visada suprantame daugiau negu galime pasakyti); jį veikiau reikėtų vertinti kaip eufemistinį neigiamo atsakymo variantą. Pusiau privačioje ir privačioje aplinkoje tarmių vartojimą kai kurios mokytojos vertino teigiamai, o kai kurioms jis ir čia atrodė taisytina elgsena, plg. (2):

(2) VB01. na namiškius tai aišku nenoriu labai pasirodyti kad aš čia viską išmanau bet **kar-tais tiesiog erzina koks nors jų kirčiavimas arba ne taip ištarti kokie žodžiai tikrai erzina** tu nieko kitur negirdi tiktai juos [...].

Palyginti su tarmėmis, jaunimo kalba – tiek apskritai, tiek jos vartojimas – vertinta iš esmės neigiamai, apibūdinta kaip žargonas, slengas, barbarizmai, svetimybės, netaisyklinga, gatvės, kiemo kalba, plg. (3):

(3) TYR. o ar mokiniams vertėtų vartoti tą kalbą jaunimo

VA06. **nevertėtų** bet jie vis tiek ją vartoja ir vartos.

Matyti, kad šios grupės mokytojos neturi pakankamos kompetencijos vertinti socialines kalbos atmainas, nemato jų funkcionalumo socialinei bendruomenės stratifikacijai, nesuvokia tų atmainų sąsajos su socialinės grupės, tipo ar kategorijos tapatybe. Šia prasme lietuvių kalbos ir literatūros mokytojos neabejotinai palaiko ir perduoda kalbos standartizavimo ideologijos nuostatą, kad individai gali ir turėtų riboti savo socialines raiškas, nes bendrinė kalba, jų manymu, patenkinanti svarbiausius identifikacinius individo poreikius. Nors kiek paabejodamos tapatybės unifikavimo privalumais, mokytojos neįžvelgė ypatingų neigiamų psichosocialinių to pasekmių, plg. (4) ir (5):

(4) KA02. [atsisakę jaunimo kalbos] **jie būtų kultūringesni mandagesni** man atrodo taip man taip atrodo aš nežinau kaip iš tikrųjų.

(5) TYR. o neprarastų savo kažkokių asmenybės išskirtinumą

VA01. **ir prarastų bet ir atrastų vieną prarastų bet tą patį atrastų ir bendrinėj kalboj.**

Ypač šios grupės konservatyvumas pasireiškė ryškiu deklaruojamu polinkiu taisyti kitų žmonių kalbą. Kalbėdamos apie mokyklos kontekstą, mokytojos pabrėžė, kad jos tiek pačios, tiek mokinių atžvilgiu (nedarydamos išimties mokinių tarpusavio komunikacijai, nepaisydamos, ar kalbama dalykine, ar asmenine tema) orientuojasi į nustatytų normų vartoseną ir koreguoja ypač rašytinę, bet ir sakytinę kalbą „pagal vertinimo normas“. Plg. (6):

(6) TYR. o taisote mokinių kalbėjimą

VA01. be abejonės **visada**

TYR. ar labai dažnai

VA01. labai dažnai

TYR. o kokias klaidas dažniausiai taisote

VA01. dažniausiai žodyno klaidas ir vadinamųjų dvejetainių linksnių kur ten „noriu būti geru“ tie dvejetainiai linksniai na vertalų jie mažiau vartoja tikriausiai žodynas ir dvejetainiai linksniai tie tos jau dažniausios klaidos kurių ir tiesiog kalbėdami dažniausiai pastebime ir jas yra daugiausia progų pataisyti

TYR. o ar būna kad nuolaidžiaujate kartais

VA01. niekada

TYR. visada griežtai stengiatės

VA01. visada **kitaip neišmokysi.**

(6) interviu ištraukoje minimi taisyms aiškiai susiję su lietuvių kalbos norminimo specifiką: yra sukurta dvejetainio linksnio norma ir nurodyta jos laikytis, nepaisant, kad lietuvių kalbai būdingi ir kiti tos pačios konstrukcijos variantai. Taip pat taisyms nukreipiami į natūralias sakytinės kalbos normas: laikomasi nuostatos, kad bendrinės lietuvių kalbos žodynas negali varijuoti stilistiškai, todėl taisomi bet kokie kitiems stiliams būdingi raiškos būdai. Toks uolus lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų lojalumas kalbos norminimo ideologijai išryškina rimtą ideologijos kūrėjų lingvistinės kompetencijos trūkumą. Apie kalbos vartoseną mąstoma kalbos atmainomis, nesuvokiant pagrindinio kalbos funkcionavimo dėsnio: kalbos atmainomis nekalbama, visiškai standartizuotos atmainos realybėje neegzistuoja. Kalbos vartoseną visada variantiška – dėl kalbos variantams suteikiamos socialinės reikšmės, priklausomai nuo komunikacinės situacijos, sąmoningai ar pasąmoningai, vartotojai *tam tikru santykiu* renkasi vartoti vienokių ir kitokių variantų. Kitaip sakant, niekada nevertinama sistemingai tik vienas, o ne kitas variantas, bet skirtinguose kontekstuose skiriasi jų pavartojimų skaičius. Ypač tas galioja sakytinei kalbai ir sunkiau kontroliuojamiems – tarties ir prozodiniams variantams (kirčiavimui, intonacijai). Net ir formaliuose kontekstuose, kur kalbėtojai paprastai orientuojasi į standartinę normą, standartinių tarties ir prozodinių variantų skaičius būna nedidelis: kiek didesnis iš anksto parengtuose, rašytiniuose tekstuose, mažiausias – spontaniškoje kalboje, tokioje, kur kognityviai reikia kontroliuoti daug veiksmų (kurti turinį, valdyti emocijas ar įtampą).

Mokytojų kompetencijos trūkumas gali reikšti rimtas pedagogines ir socialines pasekmes mokiniam. Aptariamajai grupei priskirtos mokytojos netoleruoja ir griežtai taisy natūralų tarties variavimą, plg. (7):

(7) TYR. o kokių klaidų netoleruojate išvis na jei padaro tai

VA02. ne tai be abejo **trumpinimas balsių ilgujų nemotyvuotas ilginimas galūnių nuvalgymas** [juokiasi] nukramtymas taip tai yra tos klaidos.

Kartu mokytojos prisipažįsta pačios negalinčios sukontroliuoti kirčiavimo. Tai gali kiek keisti jų taisyms praktiką (mokytojos nuolat tikrinasi žodyne, netaiso taip griežtai arba mokiniams pasako, kad jų neišmokys), tačiau nekeičia tikėjimo standartinės lietuvių kalbos ideologija. Neturėdamos mokslinių kalbotyros pagrindų interpretuoti šiam klausimui, nesuvokdamos kalbos vartosenos dėsnų, mokytojos arba mėgina kaltinti aplinką (8) (taip pat plg. (10), arba toliau diegia mokiniams nuostatą, kad homogeniškos kalbos idėja neturi būti kvestionuojama (9):

(8) VA01. esu reikli mokytoja ir drįstu sakyti kad **daugelį dalykų tikrai neblogai išmokau** ir dėl kirčiavimo tarkim dabar su dešimtokais jį pradėjome kartoti ir toliau ten dar truputėlį eiti pačią pirmąją pamoką jau antrus metus kaip ir devintoje klasėje pasakau prisipažįstu **kirčiavimas yra vienintelis dalykas kurio aš jūsų neišmokysiu** todėl kad jūs galite iškalti priešpaskutinio skiemens taisyklę galite žinoti visas keturias kirčiuotes kurias Smetonos laikais mokė karvė kiaulė arklis avis bet jūs išėję į koridorių vis tiek kirčiuosite taip kaip dauguma kirčiuoja **išmokyti kirčiavimo kad kasdien mokinys taisyklingai kirčiuotų yra beviltiška nes daro aplinka įtaką** ir aš sutinku kad tarkim dešimtoje klasėje per egzaminą kirčiavimas yra minimumas minimumas pirma buvo keli žodžiai paskui nebebuvo iš viso todėl kad **veikia aplinka ir mokinys nukirčiuoja taip kaip kirčiuoja dauguma** taisyklės jam ne galvoj tokia mano turbūt **neteisinga pozicija** bet jinai yra iš gyvenimo paimta kirčiavimo išmokyti negalima tik suvalkiečiai nuo Marijampolės kirčiuoja taisyklingai.

(9) VA06. aš dabar **man pačiai kirčiavimas yra didelė problema** [juokiasi] nes aš noriu tik žemaitiškai kirčiuoti ir **visą gyvenimą turiu save kontroliuoti** ir sakysime pamokos metu aš taip pat turiu kontroliuoti kad galūnės būtų kad būtų žodyje ne du kirčiai o vienas kirtis čia šitaip yra bet vis dėlto na **tos svarbiausios kirčiavimo normos turi būti nu turi būti ir viskas.**

Iš interviu matyti, kad mokytojos patiria centralizuotos švietimo institucijos spaudimą: kol lietuvių kalbos programose kalbos mokymas prilyginamas gramatikos (standartinės kalbos normų) mokymui, jos – net jei ir nenorėtų peikti tarmių kirčiavimo variantų – jaučia pareigą vadovautis programiniais reikalavimais ir vadinamosiomis vertinimo normomis. Vernakulo (prigimtinės tarmės) variantų neigiamas vertinimas, įsitikinimas, kad varijuojantis kirčiavimas yra netoleruotina kalbos yda tiek mokiniams, tiek mokytojams reiškia perdėtą susitelkimą į formą, nuolatinį „kognityvinį monitoringą“, įtampą, kurią būtų galima apibūdinti įvade minėtomis sąvokomis „šizoglosija“ ar „sociolingvistinės patologijos forma“. Simptomiška, kad nė viena iš interviu dalyvavusių mokytojų neminėjo teksto turinio – atrodytų, svarbiausio kalbos pedagogikai vertinimo kriterijaus. Tai nereiškia, kad mokytojos neugdo mokinių gebėjimų kurti tekstą, tačiau jų nuostatos atskleidžia akivaizdžią dėmesio formai ir turiniui disproporciją.

Dar vienas mokytojų ideologinio indoktrinavimo simptomas būtų visos kalbinės aplinkos vertinimas kaip taisytinis. Kalbamosios grupės mokytojos teigė

taisančios ne tik savo mokinius (o ir šiuos ne tik per pamokas, bet ir per pertraukas), bet ir kolegas, taip pat už mokyklos ribų – šeimos narius ar artimus draugus. Mokytojoms nekyla mintis nukreipti kritikos į pačią ideologiją, kritiškai įvertinti sukonstruotų normų atotrūkio nuo realybės. Gali būti, kad mūsų duomenis galėjo paveikti pasirinktas metodas (įrašomas tiesioginis interviu ir todėl mokytojos išsako oficialiai priimtinas nuostatas), tačiau taip pat tikėtina, kad informantėms jų studijų programa iš tiesų įdiegė nuostatą, kad bendrinė lietuvių kalba yra vadovėlinių normų rinkinys, nepasiekiamas be specialių studijų. Iš lietuvių kalbos ideologijos perimta ir lietuvių kalbos mokytojo kaip normos autoriteto samprata, plg. (10):

(10) TYR. o ar reikėtų tada mokiniams visur kalbėti ta taisyklinga kalba ir pertraukų metu

VA01. žinoma reikėtų žinoma reikėtų bet jie turi blogą pavyzdį nes **be lietuvių kalbos mokytojos mokytojų** moterų galima būtų suskaičiuoti vienos rankos pirštais kiek mokytojų apskritai per pamoką kalba taisyklingai **labai mažai mokytojų kalba taisyklingai o su mokiniais per pertrauką apskritai netaisyklingai mokytojai kalba** jeigu patikrintume mokytojų kalbos kultūrą tai vargu ar čia kas nors išlaikytų kalbos įskaitą tai ir mokiniai mato tą pavyzdį.

Iš mokytojų interviu matyti, kad kalbos autoriteto nekvestionuoja nei mokiniai (mokytojų teigimu, „jie iš lietuvių kalbos mokytojo laukia **švarios, sterilios kalbos**“ (VA01)), nei kolegos:

(11) VA01. taip pavyzdžiui [kolegai] po rugsėjo pirmosios kalbos salėje pasakiau kad lietuvių kalba neturi žodžio „taipogi“ jis susiėmė už galvos sako aš visada tą žodį vartoju.

Turbūt kraštutine socialine ir etine pasekme turėtume laikyti mokytojų mokiniams įdiegiamą nuostatą, kad individo kalba priklauso ne idėjos komunikavimo ir ne individualios tapatybės raiškos sferai, bet gali / privalo būti išorinio koregavimo objektas. Ši, tikėtina, sovietinė praktika (plg. Raila, Subačius 2012) be jokios kritinės refleksijos tapo perkelta į nepriklausomos Lietuvos mokyklą. Mokytojų interviu rodo, kaip mokiniai pratinami taisyti bendrąsias kalbėjimą (12 ir 13).

(12) VB01. čia yra stengiuosi kai yra kalbėjimas ar ne prieš klasę jis turi ką nors atsiskaityti visi **vaikai gauna užduotį kad jie pirmiausia turi pastebėti tas klaidas** jie tarkim būna fiksuoja tai savo sąsiuvinuose užsirašo ar prisimena ir po to kai jis pakalba tada kyla miškų rankos rankų miškas [juokiasi].

(13) VA01. **labai dažnai paskiriu recenzuoti ką nors ir tie pora recenzentų patys iškelia kad buvo kalbos kultūros klaidų tokių ir tokių ir tokių.**

Į taisyso procesą įtrauktas mokinys perima mokytojo vaidmenį, jo vertybines nuostatas ir elgseną.

3.2. ETNOKONSERVATYVŪS KALBOS ĮVAIROVĖS VERTINIMAI

Etnokonservatyviųjų nuostatų potypiui priskyrimė dviejų iš dešimties apklaustųjų mokytojų nuostatas. Jos užima tarsi tarpinę poziciją tarp kitų dviejų grupių. Vienos iš mokytojų vertybinės nuostatos sutapo su deklaruojamojo elgesio nuostatomis, kitos kiek skyrėsi: mokytoja deklaravo kiek liberalesnę elgseną nei jos kalbos atmainų vertinimai.

Kalbamosioms mokytojoms būdinga neneigti kitų kalbos atmainų, pirmiausia, tarmės, poreikio ir vertės, jos labiau toleruoja jų vartojimą, vertina kitas kalbos atmainas kaip tinkančias asmeniniams išgyvenimams ar jausmams perteikti. Jei kalbama asmenine tema, informantės teigia griežtai netaisančios mokinių įterptamų jaunimo kalbos žodžių ar frazių, nors apskritai jų vertybinėje sistemoje, greta bendrinės kalbos, iškeliami tik tarmė, plg. (14) ir (15):

(14) KA01. būtų gražu kad kiekvienas mokėtų ir tarmiškai pašnekėt.

(15) VA04. ta jų [jaunimo] kalba nu **visišškai skurdutė** skurdutė visiškai skurdutė [...] žinai aš dabar galvoju kad man tai kad **jaunimas gadina labai pagadina** [kalbą].

Mokytojų palankesnę požiūrį į tarmes nei į jaunimo kalbą rodo ir tai, jog vardijant kalbines atmainas pirmiau paminimos tarmės.

Palyginti su konservatyviųjų nuostatų grupe, šios grupės mokytojų nuostatos pokalbio metu atrodo lankstesnės, čia kiek daugiau abejonės ir kritiškumo. Iš pradžių tarsi bandoma laikytis ideologinių stereotipų, pavyzdžiui, teigiama, kad mokiniams galėtų pakakti vien bendrinės kalbos, tačiau vėliau imama abejoti, kiek bendrinė kalba patenkintų mokinių saviraiškos, atsiskyrimo nuo suaugusiųjų poreikius (16).

(16) TYR. ar jie [jaunimas, jei kalbėtų tik bendrine kalba] kažkaip pasikeistų ar į blogą pusę ar į gerą

KA01. aš manau kad **į gerą**

TYR. tai nepataptų pensininkais [juokiasi]

KA01. jeigu visi **ne** bet jeigu tą kalbą padaryti tokią gyvą linksmą nu kaip sakant ne visais atvejais čia gali ir linksmintis nežinau bet gal būtų neįdomu visi kalba vienodai **visi kalba vienodai**.

[...]

TYR. o kaip įsivaizduotumėte pavyzdžiui mokinį kuris kalba tik taisyklinga kalba

KA01. **nuoboda** tai žinoma yra gerai aš negaliu pasakyt gerai kad įsai kalba bet savaime ta **kalba turi būti gyva** visų pirma ir todėl reiškia net ir sakyčiau **per pamoką kartais visai nieko įkišti** aš asmeniškai dažniausiai iš tarmės nu kažką tai tokio to slengo vengiu per pamoką bet šiaip įkišti kad ten **tas slengas kartu ir pagyvina tą tą žodį** kur dabar

nu nors „eism“ turi visą puslapį sinonimikos žodyne ir čia gali ir šlepsėti ir klepsėti ir ką tu tik nori daryti nu bet kitą kartą visai tinka žodis „varysim“ [juokiasi].

Etnokonservatyviam nuostatų potipiui būdinga vertinti kalbos įvairovę kaip kalbos gyvybingumo šaltinį, nors apskritai šios mokytojos laikosi įprastinės (gal tik ne tokios kategoriškos) kalbos koregavimo praktikos: jos teigia taisančios ne tik savo mokinių, bet ir kolegų, netgi ir lituanistų kalbą.

3.3. LIBERALIAI KONSERVATYVŪS KALBOS ĮVAIROVĖS VERTINIMAI

Šiam potipiui priskirtos mokytojų nuostatos pasižymi ne tokiu uoliu deklaruojamu klaidų taisymu, mokinių kalbėjimo koregavimu pernelyg nesureikšminant pačių klaidų. Tarmės ir jaunimo kalba laikomos lygiavertėmis viena kitai. Lyginant su kitais potipiais, jaunimo kalba vertinama kur kas palankiau. Tokios nuostatos buvo būdingos trims iš dešimties apklaustųjų mokytojų. Šioje grupėje taip pat nepastebėta ryškių vertybinių ir deklaruojamojo elgesio nuostatų skirtumų – tai, kaip mokytojos pristatė sau įprastas kalbines praktikas, nesiskyrė nuo jų pabrėžtų vertybių.

Bendrinės kalbos statuso atžvilgiu ši grupė konservatyvi kaip ir visos kitos: lietuvių kalbos atmainos vertinamos per hierarchinį santykį ir bendrinei kalbai priskiriama aukščiausia pozicija kaip atmainai, kuri turi išskirtinę kultūrinę istoriją (plg. 17). Vis dėlto, skirtingai nuo kitų, šios mokytojos nėra nekritiškai perėmusios lietuvių kalbos standartizavimo ideologijai būdingų stereotipų jaunimo kalbos atžvilgiu (plg. (18):

(17) KB01. jeigu vaikams aiškinčiau kas kas yra kalba pirmiausia pirmiausia pradėčiau nuo **bendrinės kalbos kuri kažkada kažkaip Jablonskio pastangomis buvo iš įvairių tarmių sudėliota sutvarkyta sunorminta** apie tai gal kalbėčiau.

(18) VA03. na **tai [jaunimo kalba] yra grupės kažkokios jų grupės specifinė kalba turbūt ir kažkokį bendrystės jausmą sukuria** ir kartu jie atsiriboja nuo suaugusiųjų.

Informantės teigia keičiančios savo kalbą priklausomai nuo sociolingvistinės situacijos ir kiek atlaidžiau šia prasme vertinančios mokinius. Mokiniui leidžiama pasirinkti stilių atsižvelgiant į pokalbio temą, mokytojos jo nepertraukia, jei jis kalbėdamas asmenine tema įtraukia jaunimo kalbos variantų, tačiau atkreipia jo dėmesį į stilių ir vis tiek pataiso jį vėliau. Įdomu, kad šios grupės mokytojos kalbos taisymus šiek tiek vertina ir iš komunikacinės bei psichologinės perspektyvos, plg. (19):

(19) TYR. o už mokyklos ribų kaip kalbate su mokiniais

VA03. ar taisau klaidas

TYR. tarkime

VA03. na **stengiuosi** taip jau nuolat tų **klaidų netaisyti** jeigu pastebiu kad koks nors mokinys nuolat kartoja kokią nors klaidą tai paskui jam pasakau bet jeigu pradedi taisyti žmonių klaidas jie tiesiog na ištempia **varžosi** na **nemanau kad lietuvių kalbos mokytojas turėtų būti nuolat ištempęs ir taisyti klaidas.**

Kaip minėta, kalbos formas taisyti įprasta visoms apklaustosioms mokytojoms. Tačiau šiuo atveju netgi pati taisytoja suvokia, kad ne tik ji gali jaustis nejaukiai nuolat koreguodama pašnekovą, bet ir kalbėtojo emocinei būklei tai gali turėti neigiamos įtakos. Manytina, kad mokytojos stengiasi sąmoningai kontroliuoti taisyto pasekmes, numano, kad taisomiems žmonėms gali atsirasti viešojo kalbėjimo baimė, taisančio asmens vengimas.

Vis dėlto dėl rašytinių tekstų net ir liberaliausios mūsų tyrimo informantės beveik be išimties laikosi griežtos nuomonės. Interviu išryškino neabejotiną sistemos orientaciją į baigiamąjį lietuvių kalbos brandos egzaminą ir jo kalbos normų reikalavimus, nedarančius išlygų nestandartinėms kalbos formoms. Matyti, kad mokytojos kelia aukštesnius reikalavimus rašytinei kalbai, laiko, kad mokiniui rašant egzamino darbą sudaromos pakankamos sąlygos sukontroliuoti ir kalbos formas, ir turinio aspektus. Taip pat panašu, kad mokytojos, radusios nuo nustatytos normos nukrypstančių kalbos variantų, gali būti linkusios blogiau vertinti darbo turinį, plg. (20):

(20) KB01. o čia jau žinokit **mano nuomonė kita** kalbant kažkaip nu vat kalbant tarkim gali vaikas tų klaidų padaryti nes ta mintis jinai tokia laisva jeigu neva aš tarkime dabar tai aš galvoju ką sakyti varžau kažkiek savo tą mintį bet va vaikui jeigu leistum atsiskleisti nu jam jis turėtų negalvoti kaip čia tą žodį pavartoti o kalboje vat **rašytinė sakytinė manyčiau skiriasi** ir ir vat rašytinėj turi laiko turėtų būt labiau būt atsakingas už tą taisyklingą nes yra laiko nu truputėlį su vaiku kitaip yra ne čia ir dabar ta mintis o ji vis tiek ją dar redaguoji dar yra netgi tam specialiai laikas redagavimui skiriamas ir tie etapai tokie yra iš pradžių tai kaip aš jiems sakau surašykite kas jums šauna į galvą nesvarbu kaip o po to jau žiūrėkit braukykite keiskite tai va **taip** [vertinimas] **nukentėtų tikrai.**

Viena iš šios grupės mokytojų atkreipė dėmesį į tai, kad orientacija į egzaminą ir priklausomybė nuo galutinio vertinimo verčia vienodinti mokinių stilių: jis standartinamas duodant gatavus tekstų pavyzdžius ir rekomenduojant jų laikytis dėl pačių mokinių saugumo, plg. (21):

(21) KB01. oi aš tiesiog kaip mokytoja per su abiturientais tarkim tai vis tiek aš jiems visada pasakau **rašinys turėtų būt va toks va** pavyzdį duodu tas moksliniu stiliumi publicistiniu parašytas reikėtų labai gaila apgailestauju jeigu studijuosite toliau filologiją galėsite individualumui savo leisti pasireikšti ir taip toliau **o čia turėtų taip būti** aš įsivaizduoju riba yra tokia jeigu visas rašinys yra turi akivaizdžiai kažkokį stilių savo tai tada yra viskas gerai tiesiog **bet vėlgi vaikas neapsaugotas ar tikrai pateks jo darbas mokytojui tokiam kuris matys tą stilių ir supras** čia sudėtinga.

Visame vyraujančių konservatyvių nuostatų kontekste ši nuomonė simptomiška tuo, kad rodo, kaip kalbos vienodinimas, variantų vengimas ir taisyimas pradeda taisyti ir individualaus stiliaus sferai. Lietuvių kalbos ideologija mokykloje yra įdiegusi nuostatą, kad kalbą reikia derinti prie kažkieno patvirtinto etalono. Remdamiesi vertinimo normomis mokytojai imasi norminti tai, kas sunkiai formaliai apibrėžiama ir objektyviai įvertinama.

4. APIBENDRINIMAS IR IŠVADOS

Tyrimas parodė, kad lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų kalbinės nuostatos yra ganėtinai homogeniškos, stipriai paveiktos standartinės kalbos ideologijos ir mokytojų amžius tam neturi reikšmės. Vertindamos kalbos atmainas ir variantiškumą mokytojos iš esmės reprodukuoja ideologijos suformuotas hierarchines vertybines schemas, o per mokymo praktiką teigia atliekančios numatytą mokinių kalbos kontroliavimo ir taisyimo vaidmenį. Kalbos atmainų hierarchija nekvestionuojama, jos viršuje vienareikšmiškai atsiduria standartinė kalba, tarmės vertinamos stereotipiškai ne pagal funkcionalumą, bet iš simbolinės perspektyvos (kaip etnografinė vertybė), o kitos nestandartizuotos atmainos (kaip jaunimo kalba) dažniausiai klasifikuojamos kaip skurdi, netaisyklinga, buitinės aplinkos kalba. Kalbos atmainų sociokultūrinės vertės reflektuojamos labai mažai.

Deklaruodamos savo kalbinių elgesį situacijose, susijusiose su įvairių kalbinių atmainų vartojimu, daugelis mokytojų laikosi nuomonės, jog standarto vartojimas turėtų būti skatinamas visais atvejais, tiek oficialioje, tiek privačioje erdvėje. Požiūrį į kitų kalbinių atmainų vartojimą atskleidžia mokytojų siekis jas taisyti ir manymas, kad nestandartinės atmainos, jei pretenduotų į platesnę vartojimo sferą, keltų grėsmę standartui. Mokytojų nuomone, tarmių vartojimas mokykloje pamokų metu laikytinas kalbos klaida, o jaunimo kalba – absoliučiai nevertotina ir visada turėtų būti taisyta. Tikėtina, kad poreikio ir pareigos taisyti nestandartinius variantus nuostata lietuvių kalbos mokytojų suvokiama kaip jų profesionalumas.

Vertybinės ir deklaruojamojo elgesio nuostatos analizuotuose interviu sutampa tik bendrinės kalbos atžvilgiu. Kalbant apie likusias kalbines atmainas mokytojų vertybinės ir deklaruojamojo elgesio nuostatos bent iš dalies skiriasi. Vertybinėmis nuostatomis mokytojos tarsi bando pateisinti nestandartinių kalbinių atmainų egzistavimą, tačiau deklaruojamu elgesiu patvirtina *homogeniškumo dogmą* (Blommaert & Verschueren 1998: 362), pagal kurią vienintelė tinkama vartoti kalbos atmaina yra nustatytas standartas.

Dogmatiškos mokytojų nuostatos atskleidžia pačios lietuviškos mokytojų rengimo sistemos dogmatizmą ir atotrūkį nuo kalbos mokslo ir senosios demokratijos švietimo sistemų vertybių. Pavyzdžiui, lietuvių mokytojos nekvėstionuoja ydingos nuostatos, kad kalbos vartoseną turinti būti nevariantiška, egzistuoti be skirtingų kalbos atmainų interferencijos (sumišimo). Per interviu nebuvo justi kritinės refleksijos dėl lietuvių bendrinės kalbos norminimui būdingo normų konstravimo ir vartotojų prievolės vadovėliui, dėl ignoruojamo fakto, jog vaikui gimtoji kalba yra jo tarmė, dėl neigiamų psichologinių padarinių nuolat taisomo mokinio savimonei ir tapatybei. Beveik be išimties mokytojos tiki, kad vadovėlinė norma privalo tapti faktine ir kad tai įmanoma per nuoseklią mokinių kalbos taisymsų praktiką.

Mokykloje vyraujantys konservatyvūs vertybiniai modeliai remiasi vaizdiniu, kad visuomenė, kurioje yra kalbos skirtumų tarp individų grupių, yra pavojinga ir nefunkcionaliai. Tai nepateisinama nei moksliskai, nei sociokultūriškai, nei iš psichologinės ar švietimo pedagogikos perspektyvos. Be to, mokytojų deklaruojamose praktikose ryški galios pozicija – tai apskritai būdinga visos lietuviškosios standartinės kalbos ideologijos pasekmė: iš mokytojų interviu matyti, kad jie taiso pašnekovų kalbą neapsiribodami lietuvių kalbos pamokomis, į taisymsų praktiką indoktrinuoja ir mokinius. Pažymėtina, kad Lietuvoje ir patys mokytojai yra preskriptyvistų taisymsų objektas. Mokytojų subordinacija sistemai šiek tiek justi iš išryškėjusio nesaugumo organizuojant interviu ir per pokalbį, iš jų užuominų, kad kai kurias (ypač kirčiavimo) normas jiems patiems sunku realizuoti. Taip pat ir iš privačių pokalbių su mokytojais matyti, kad esama įtampos dėl konkrečių kalbos formų interpretacijos, dėl mokinių kalbos, tarties variantiškumo vertinimo per baigiamuosius egzaminus. Vis dėlto kalbėdami oficialiai mokytojai išlaiko oficialią ideologizuotą poziciją. Įdomu, kad Lietuvos mokytojų nesaugumas fiksuotas ir kituose tyrimuose: mokytojai teigia prisitaikantys prie standartinės kalbos ideologijos, besielgiantys „kaip reikia“ (taisantys tarmes ir patys vengiantys kalbėti tarmiškai), bijodami prarasti darbo vietą, užkliūti mokyklos administracijai (Tumėnas 2003: 239–240).

Tyrimas taip pat išryškino rimtą kalbinio raštingumo suvokimo Lietuvos mokyklose problemą: susitelkimas į tai, kad mokiniai produkuotų sukonstruotas bendrinės kalbos formas visiškai užgožia kitus raštingumo aspektus – retoriką, kokybišką raišką ir ypač autentiško turinio kūrimą (apie turinį užsiminė tik viena iš dešimties apklaustųjų). Ypač rimtu simptomu laikytinas fiksuotas signalas, kad orientacija į galutinį egzaminą verčia mokytojus ir mokinius, užuot puoselėjus individualių stilių, jį standartizuoti gatavais tekstų pavyzdžiais (labai tikėtina, kad taip ilgainiui gali būti eliminuojamas savarankiškumas kuriant turinį). Nesistemingais duomenimis, tokia praktika gali būti viena iš akademinio raštingumo problemų priežasčių vėlesnėse švietimo pakopose.

Iš interviu nematyti, kad Lietuvos mokyklose būtų sistemingiau reflektuojamas ir ugdomas kalbinis sąmoningumas, aptariamai socialiniai, politiniai, kultūriniai kalbos visuomenėje aspektai.

Be abejo, šio bandomojo tyrimo išvados turėtų būti tikslinamos su didesne ir reprezentatyvesne informantų imtimi (pavyzdžiui, kiekybiniai tyrimai rodo mokytojų nuostatų tarmių atžvilgiu ir jų amžiaus bei dėstomo dalyko koreliaciją, žr. Tumėnas 2003; taip pat plg. Flandrijos tyrimo rezultatus, kur jaunesni mokytojai palankiau vertino nestandartinę Belgijos olandų kalbos atmainą, vadinamąją *tussentaal* (Delarue 2013). Nepaisant to, kad tyrimas atskleidė tam tikrų įtampų mokytojoms kalbėtis su nepažįstamu tyrėju, vertėtų mėginti organizuoti etnografinės krypties tyrimų mokykloje: stebėdami, kaip realiai kalbos ideologijos reiškiasi švietimo kontekstuose, tyrėjai galėtų papildyti nuostatų tyrimus vertinga perspektyva. Apskritai kalbos ideologijos švietimo sistemoje tyrimai turėtų sietis su valstybine kalbos politika, iš jos išplaukiančiomis mokytojų rengimo teorijomis bei praktikomis ir galiausiai mažinti nekritišką, menkai produktyvą, įvairiomis prasmėmis žalingą mokyklinio kalbos švietimo su jo „vertinimo normomis“ ir kalbos mokslo atotrūkį.

LITERATŪRA

- Baugh J. Considerations in preparing teachers for linguistic diversity. In Adger C., Taylor D. (Eds.) *Making the connection: Language and academic achievement among African American students*. Washington, D. C.: Delta Systems, Center for Applied Linguistics, 1999, 81–96.
- Bertašienė G., Kačiūškienė G. Tauragiškių mokytojų požiūris į lietuvių bendrinės kalbos prestižą ir jos vartoseną. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, t. 2 (23). Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2009, 7–11.
- Byram M. The Eric Hawkins Lecture. Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21 (1–2), 2012, 5–13.
- Blommaert J., Verschueren J. The role of language in European nationalist ideologies. In Schiefelin B., Woolard K. & Kroskrity P. (Eds.) *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, 1998, 189–210.
- Bourdieu P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Bukantienė J. Lietuvių bendrinės tarties būklė ir lavinimo problemos pradinėje mokykloje. *Žmogus ir žodis*, 8 (1), 2006, 80–83.
- Bukantienė J. *Mokinių ir mokytojų komunikavimas lietuvių bendrine tartimi*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2010.
- Burns A. *Teacher beliefs and their influence on classroom practices*. *Prospect*, 7 (3), 1992, 56–66.
- Coupland N. and Kristiansen T. SLICE: Critical perspectives on language (de)standardization. In Kristiansen T., Coupland N. (Eds.) *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*. Oslo: Novus Press, 2011, 11–35.
- Cross J. B., DeVaney T., Jones. G. Pre-Service Teacher Attitudes Toward Differing Dialects. *Linguistics and Education*, 12 (4), 2001, 211–227.
- Delarue S. Teachers' Dutch in Flanders. In Kristiansen T., Grondelaars S. (Eds.) *Language (de) standardisation in Late Modern Europe: Experimental studies*. Oslo: Novus press, 2013, 193–226.
- Delarue S., Lybaert C. The discursive construction of teacher identities: Flemish teachers' perceptions of Standard Dutch. *Journal of Germanic Linguistics*, 28 (3), 2016, 219–265.
- Farrell T. S. C., Lim P. C. Conceptions of *grammar teaching*: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9 (2), 2005, 1–12.
- Farrell T. S. C. *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. London: Continuum, 2007.
- Garrett P. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, 1–52.
- Haugen E. Schizoglossia and the linguistic norm. In Woodworth E. D., Di Pietro R. J. (Eds.) *Monograph*

- Series on Languages and Linguistics* 15. New York: Kraus Reprint CO, 1971 (1962), 63–69.
- Heller M. and Martin-Jones M. Introduction: Symbolic Domination, Education, and Linguistic Difference. In Heller M., Martin-Jones M. (Eds.) *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, London: Ablex Publishing, 2001, 1–28.
- Holmes J. *An Introduction to Sociolinguistics*. Pearson Education, 2001, 342–361.
- Irvine J. T., Gal S. Language ideology and linguistic differentiation. In Kroskrity P. V. (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000, 35–84.
- Kristiansen T. *Udtalenormering i skolen. Skitse af en ideologisk bastion* [Tarties norminimas mokykloje. Ideologinio bastiono apmatai]. Copenhagen: Gyldendal, 1990.
- Kristiansen T. Social meaning and norm-ideals for speech in a Danish community. In Jaworski A., Coupland N. and Galasiński D. (Eds.) *Metalinguage. Social and Ideological Perspective*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2004, 167–192.
- Kruopienė I. Taisyklingos tarties lavinimo poreikių tyrimas. *Žmogus ir žodis*, 6 (1), 2004, 54–56.
- Labercane G., Griffith B. and Feuerverger G. *Critical Language Awareness: Implications for Classrooms in a Canadian Context*. Report. U. S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement (OERI), Educational Resources Information Center (ERIC), 1997.
- Milroy J., Milroy L. *Authority in Language, Investigating Language Prescription and Standardisation*. London and New York: Routledge and Kegan Paul, 1985.
- Milroy J. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5 / 4, 2001, 530–555.
- Pachler N., Makoe P., Burns M. and Blommaert J. The things (we think) we (ought to) do: Ideological processes and practices in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2008, 437–450.
- Raila E., Subačius P. Visažinantis ar visataisantis taisytojas. *Naujasis židinys-Aidai*, 3, 2012, 158–163.
- Ramonienė M. Tarmės socialinė vertė: Lietuvos miestų jaunimo kalbinės nuostatos. *Taikomoji kalbotyra*, 2, 2013.
- Razfar A. Language ideologies in practice: Repair and classroom discourse. *Linguistics and Education*, 16, 2005, 404–424.
- Roberts C., Sarangi S. “Like you’re living two lives in one go”: Negotiating different conditions for classroom learning in a FE context in England. In Heller M. and Martin-Jones M. (Eds.) *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, London: Ablex Publishing, 2001, 171–192.
- Tumėnas S. Mokytojų požiūrio į tarmės sociolingvistinę analizę. *Pedagogika*, 69, 2003, 238–242.
- Vaicekauskas K. *Kalba kaip tapatybės naiškos priemonė: Lietuvos moksleivių tyrimas*. Bakalauro darbas. Vilniaus universitetas, Sociologijos katedra, 2012.
- Vaicekauskienė L., Švežaitė. V. Kalbos taisymai ir kalbinis pasitikėjimas. *Kalbos kultūra*, 82, 2009, 235–252.
- Vaicekauskienė L. *Oficialioji lietuvių kalba yra negyva kalba*. Žurnalistai apie lietuvių kalbos standartą televizijoje ir radijuje. *Darbai ir dienos*, 55, 2011, 191–207.
- Vaicekauskienė L., Sausverde Ė. Lietuvos tarmių rezervatas. Socialiniai ir geografiniai tarmės mobilumo ribojimai tiesioginių tyrimų duomenimis. *Taikomoji kalbotyra*, 1, 2012.
- Weber J. J. Safetalk Revisited, or: Language and Ideology in Luxembourgish Educational Policy. *Language and Education*, 22 (2), 2008, 155–169.
- Woolard K. A. Language variation and cultural hegemony: Toward an integration of sociolinguistic and social theory. *American Ethnologist*, 12, 1985, 738–748.

Miglė Keturkienė, Loreta Vaicekauskienė

LITHUANIAN LANGUAGE TEACHERS IN THE CAPTIVITY OF STANDARD LANGUAGE IDEOLOGY: ATTITUDES, PRACTICES, CONSEQUENCES

SUMMARY. The focus of the paper is on the impact of standard language ideology on the attitudes of teachers of Lithuanian language and literature. A pilot study, consisting of 10 qualitative interviews, was conducted in secondary and high schools in the two largest cities of Lithuania, Vilnius and Kaunas. The aim was to examine how teachers (all female professionals) will grade Lithuanian speech varieties (standard language (SL), dialects, and youth language) and assess their functionality in and outside the classroom, as well as how much they will rely on the practice of correcting the students' speech. The investigation was supposed to highlight typical cognitive schemes in teachers' conceptualization of the Lithuanian language. The research is based on the assumption that due to institutional power and authority, ideological routines exercised at school are disseminated into the community and can influence the ways people perceive and treat each other's language. The Lithuanian findings are evaluated in the light of recent developments in the field of language education. Growing recognition that rigid standard language ideology (SLI) can cause a number of social, psychological, and pedagogical consequences when practiced in educational settings has introduced a language awareness perspective to language teaching theories and practices. Discussions are being included into the curricula of school educators on how to diminish negative stereotyping of non-standard speech varieties and to acknowledge the importance of linguistic variation for the social identity of speakers (cf. Kristiansen 1990: 291, Cross, DeVaney & Jones 2001, Razfar 2005). It has been argued that modern schools no longer have to reproduce power relations (Heller & Martin-Jones 2001: 11) and that school teachers may take the liberty of changing the habitual game rules (Roberts & Sarangi 2001).

The research on Lithuanian teachers' attitudes revealed a clear bias towards the conservative perception of language variability and non-standard language varieties. Regardless of the difference in age, all informants reproduced the main value scheme, proposed by the SLI, in which the hierarchical relation of language varieties is unquestioned and where the SL is placed at the top of the hierarchy. In some of the interviews, a limited positive assessment of dialectal and youth speech was noticed – some teachers recognized the sociocultural value of non-standard varieties for their speakers and language diversity in general. Yet the stereotypical view was dominating. The value of dialects was seen not in their functional applicability, but rather in an ethnographic symbolism, whereas youth speech was assessed as a restricted and incorrect private code. During the class practices, all teachers claimed to perform the role of the controllers of the students' language. When reporting on their own language choices in different formal and informal contexts, most informants asserted that the SL should be encouraged in all cases. Potential broader use of nonstandard varieties in official spaces was considered as a threat to the SL. According to the informants, the use of dialectal forms in the classroom has to be corrected, all the more so the use of youth speech variants. It is very likely that Lithuanian mother tongue teachers (claim to) regulate students' language in order to appear as a professional authority in their field.

Dogmatic attitudes of the interviewed teachers reveal the dogmatism of the teacher education system in Lithuania. The interviews did not feature critical reflection on official Lithuanian norm engineering. The teachers practically did not consider the psychological consequences of constant speech correction to their students' self-awareness and identity. On the contrary,

most of the interviewees believed that the text-book norm ought to become a factual norm and that this can be achieved through the consistent practice of students' language correction. Additionally, the reported practices of language teachers revealed a strong power position of language educators in Lithuania: the teachers claimed that they did not limit speech corrections to the classroom. They also corrected their colleagues or interlocutors at home as well as encouraged school students to practice linguistic correction in their social environment. Even if the reported behavior of the teachers can partly be explained as an intention to demonstrate a high degree of professionalism, there is no doubt that the very conservative and regulation-orientated language policies and the SLI in Lithuania still affect the country's educational system. Naturally, the findings of this pilot research have to be tested with a bigger and more representative sample of teachers. One could also consider conducting ethnographic observations of language ideologies and classroom correction practices in educational settings.

KEYWORDS: teachers' perceptions of language, language corrections, standard language ideology, language variation.