

*Daina Urbonaitė*

Lietuvių kalbos institutas, Vilnius

*Loreta Vaicekauskienė*

Lietuvių kalbos institutas, Vilnius

## Gimtoji kalba mokykloje: Vakarų Europos švietimo paradigmos istorija su šiandieninės Lietuvos prieskoniu

...visuotinę nuostabą kėlė vyskupo ketinimas visiškai atsisakyti katekizmo ir lotynų kalbos dėstymo, juos pakeičiant istorija, aritmetika ir krašto kalba; jo ekselencija Masalskis nė neslėpė, kad jo tikslas – padaryti, jog po kelių kartų kiekvienas kunigaikštystės pavaldinys būtų raštingas, o tam reikėjo vaikus išmokyti skaityti pirmiausia jų prigimtą šnekta, lietuviškai, jis nuolat pabrėždavo, kad ateityje valstiečių luomą reikės visiškai apšviesti ir priimti į naujovišką valstybės statinį, gambiausiems leidžiant kopti jo laiptais aukšty...

Kristina Sabaliauskaitė, *Silva rerum IV*

1. ĮVADAS. Šiame straipsnyje apžvelgiama, kaip Vakarų Europoje (ir JAV) istoriškai kito gimtosios (nacionalinės) kalbos mokymo ir raštingumo idėjos ir praktikos. Tyrimas remiasi antrinių šaltinių – kalbinio švietimo istoriją ir dabartinį raidos periodą aptariančių tekstų – kryptinga analize. Jo tikslas – identifikuoti ir išgryninti kalbinio švietimo raidos etapus su būdingomis kalbos sampratomis ir didaktinėmis priemonėmis, įtraukiant moderniojo kalbos mokslo įtaką švietimui XX a. paskutiniaisiais dešimtmečiais. Straipsnio pabaigoje istorinis aprašas apibendrinamas iš Vakarų bendruomenių švietimo perspektyvos įvertinant šiandieninį lietuvių kalbos ugdymą. Ši tyrimo dalis remiasi lietuviškais švietimo dokumentais ir autorių tyrimų duomenimis.

Gimtosios kalbos mokymo modeliai yra nuolatinis diskusijų objektas, o įvairių šalių tyrimai rodo, kad gimtosios kalbos mokymo paradigmos, priklausomai nuo socialinių, ekonominių, kultūrinių aplinkybių, keičia viena kitą<sup>1</sup>. Gimtosios kalbos

<sup>1</sup> Sawyer, Van de Ven 2006, 6.

mokymo tyrimuose naudojamos tokios priegios kaip Matthijsseno racionalumo teorija ir Englundo konkuruojančių metadiskursų koncepcija<sup>2</sup>.

Matthijssen analizuoja, kaip konkretaus laikotarpio elito pasaulėžiūra įsitvirtina švietime tam tikromis žinių formomis ir ima veikti ugdymo turinį ir praktikas. Iki ir po XIX a., kai gimtosios kalbos mokymas tapo oficialiu mokyklos dalyku, galima išskirti tris tokio racionalumo formas:

- *literatūrinė-religinė* (tekstai laikomi žinių pagrindu), egzistavo iki XIX a. pradžios;
- *technokratinė* (žinių šaltiniu tampa gamtos mokslai) – XIX a.;
- *komunikacinė* (žinios grindžiamos interakcija ir individų dalyvavimu) – nuo XX a. 7 dešimtmečio.

Englundas, analizavęs ideologines kovas švietime, išskiria kelis su galia ir žinio- mis susijusius metadiskursus apie švietimą: *patriarchalinį, mokslinį-racionalųjį ir komu- nikacinį*; jie, savo ruožtu, papildė minėtas racionalumo formas trimis aspektais – *ver- tybiniu, technologiniu* (arba *instrumentiniu*) ir *komunikaciniu*<sup>3</sup>.

Mūsų tyrime bus aktualu ir gimtosios kalbos suvokimas. Analitiškai galima skir- ti tris gimtosios kalbos sampratas: *pirminę-socializacinę, politinę-kultūrinę* ir *edukacinę*<sup>4</sup>. Pirminė-socializacinė samprata gimtąją laiko tą kalbą, kurią vaikas išmoka vaikys- tėje iš savo artimiausios aplinkos, be išorinio švietimo įstaigų įsikišimo. Politinė- kultūrinė samprata yra susijusi su nacionalinės ar regioninės tapatybės formavimu- si. Čia gimtoji kalba matoma kaip bendra tautos, oficialioji valstybės (ar regiono), standartizuota daugumos kalba<sup>5</sup>. Edukacinė gimtosios kalbos samprata susijusi su tuo, kaip žinios apie pasaulį ir jo socialinę struktūrą yra pateikiamos ir įsisavinamos per kalbą. Šiuo atveju sąvoka „gimtoji kalba“ dažniausiai apibūdina standartizuotą kalbos atmainą kaip mokymo ir mokymosi įrankį. Dėl švietimo demokratizavimo procesų, socialinio mobilumo ir migracijos vis daugiau vaikų mokykloje patiria atotrūkį tarp savo gimtosios kalbos (namų kalbos) socializacijos prasme ir tarp mo- kyklos kalbos<sup>6</sup>.

Įprastoje žmonių vartosenoje gimtosios kalbos samprata dažnai apima visus tris minėtus aspektus, tačiau kalbant apie švietimą žiūrima, kuri samprata vyrauja ir kaip ji vertinama švietimui keičiantis.

Lyginamieji Vakarų valstybių gimtosios kalbos ugdymo istorijos tyrimai rodo, kad Vakaruose maždaug tais pačiais laikotarpiais atsirasdavo tam tikrą gimtosios kalbos

2 Matthijssen 1982 ir Englund 1996, cit. iš Sawyer, Van de Ven 2006, 9.

3 Sawyer, Van de Ven 2006, 10.

4 Gagné, Daems, Kroon, Sturm, Tarrab 1987, 5; Kroon 2003, 35.

5 Gagné, Daems, Kroon, Sturm, Tarrab 1987, 5; Kroon 2003, 35–36.

6 Gagné, Daems, Kroon, Sturm, Tarrab 1987, 6; Kroon 2003, 37; taip pat plg. Herrlitz, Kamer, Kroon, Peterse, Sturm 1984, cit. iš Gagné et al. 1987, 8. Galima dar pridėti,

kad „gimtosios kalbos“ termino vartoji- mas švietime šiandien keičiasi – anksčiau „gimtosios kalbos“ disciplina mokykloje reiškė tautinės daugumos, nacionalinę kalbą; šiandien šiuo terminu linkstama va- dinti tik tautinių mažumų kalbas, o nacio- nalinės kalbos disciplina įvardijama kon- krečiu tos kalbos pavadinimu, nes jos mo- kosi ir tautinių mažumų vaikai, kurių gimtosios kalbos gali būti kitos.

ugdymo perspektyvų, palaikomų panašių grupių ar institucijų<sup>7</sup>. Vadinasi, egzistuoja tam tikri gimtosios kalbos ugdymo modeliai; literatūroje jie pavadinami paradigmomis – tam tikra vertybių, nurodymų, teorijų sistema. Žvelgiant į gimtosios kalbos ugdymo istoriją, rekonstruotos keturios vakarietiškoje švietimo istorijoje vyravusios paradigmos: *akademine, ugdomoji* (arba *raidos*), *komunikacinė* ir *utilitarinė*<sup>8</sup>. Pagrindiniai jų bruožai, drauge su galiojančiomis racionalumo formomis, bus aptarti toliau, aprašant mūsų išskirtus raštingumo ir kalbinio švietimo etapus.

## 2. GIMTOSIOS KALBOS MOKYMO RAIDOS ETAPAI.

**2.1. ELITINIS RAŠTINGUMAS: LOTYNIŠKOJI TRADICIJA.** Straipsnį pradėsime priminiu apie tai, kad Vakarų Europos kalbų istorijoje prie gimtųjų kalbų mokymo pereita nuo lotynų (klasikinių kalbų) mokymo tradicijos. Ši istorinė aplinkybė svarbi ne tik kaip istorinis faktas, bet ir interpretuojant vėlesnius europinio kalbinio švietimo raidos etapus.

Viduramžiais Vakarų Europoje lotynų kalba buvo vyraujanti švietimo, prekybos, religijos ir administravimo kalba, vadinamoji *lingua franca*<sup>9</sup>. Kol mokymas buvo Bažnyčios ar asmeninės aristokratų iniciatyvos reikalas, lotynų kalba (arba graikų kalba Rytuose) buvo mokomoji kalba, daugumai besimokančiųjų svetima<sup>10</sup>. Ją išmokti būdavo būtina, norint skaityti klasikinius literatūros kūrinius, studijuoti kitus mokslo dalykus, nes visas mokymas vyko lotyniškai.

*Lingua Latina* sieta su išsilavinusiu elitu, o štai kaip *lingua materna*, priešinant šias dvi sąvokas, pradžioje buvo įvardijama neišsilavinusių žmonių kalba<sup>11</sup>. Nuo XII a. apie gimtosios kalbos idėją jau galima kalbėti vienaip ar kitaip ją siejant su visuomenės demokratėjimo ir emancipacijos procesais, pradžioje tokiais, kaip, pavyzdžiui, leidimas vartoti vernakulą (paprastų žmonių tarmę) teismuose<sup>12</sup>.

Sąmoningiau kreipti dėmesį į vernakulus Europoje pradėta Renesanso laikais. Štai Dante savo veikale *De vulgari eloquentia* (1304) daro skirtumą tarp pirmosios kalbos, natūraliai išmokstamos vaikystėje, ir antrosios, arba „gramatiškos“, kalbos. Dante ima keisti nuostatų tradiciją, pabrėždamas pirmosios kalbos svarbą. Renesanso idėjos apie pasididžiavimą vernakulu, siūlymai jį tobulinti kaip rimtų diskursų priemone iš Italijos ima sklirti į kitas Europos šalis<sup>13</sup>. Galiausiai po kelių šimtmečių lotynų kalbos švietime XVI a. mokykloje pradėdama mokyti „gimtosios kalbos“, imamos rašyti vernakulų gramatikos<sup>14</sup>.

7 Sawyer, Van de Ven 2006, 10. Tyrimas rėmėsi Nyderlandų, Anglijos, Belgijos Flandrijos, Vokietijos, Skandinavijos, Prancūzijos medžiaga.

8 Angl. *academic, developmental, communicative, utilitarian*, žr. Sawyer, Van de Ven 2006, 11–14.

9 Richards, Rodgers 2001, 3; Linn 2013, 4.

10 Tulasiewicz, Adams 2005 [1998], 30.

11 Ahlzwieg 1994, cit. iš Kroon 2003, 38.

12 Kroon 2003, 38. Šiuolaikinėse Europos kalbose iki X a. gimtąją kalbą nusakančių sąvokų neaptinkama. XII a. ši sąvoka dokumentuota Šiaurės germanų raštuose, XIV a. – anglų, XIV–XV a. – vokiečių kalbos (Martinus Lutheris ją pamini 1523 m.), dar iki XVI a. – ir lenkų, žr. Tulasiewicz, Adams 2005 [1998], 4–5.

13 Linn 2013, 9–10.

14 Kroon 2003, 38.

Mokyti gimtosios kalbos buvo svarbu dėl politinių ir ekonominių priežasčių, tiek dvasinių, tiek pasaulietinių tikslų. Būsimiems civiliams ir karininkams, gavusiems išsilavinimą lotynų kalba, ji buvo reikalinga komunikuoti su paprastais žmonėmis, ją vieną temokančiais. Apmokyti taip pat reikėjo žemesnio rango kariuomenės tarnautojus, darbininkus, valstiečius, kad būtų galima išmokyti juos atlikti reikalaujamą darbą, atversti juos į tikėjimą ar stiprinti jį. Nacionalinės kalbos, gebėjimo ja rašyti poreikis iškilo ir valstybės administracijai<sup>15</sup>. Taigi gimtosios kalbos pradėta mokyti dėl konkrečių pragmatinių paskatų, iki visuotinio švietimo gimtąja kalba likus dar daugiau kaip porai šimtmečių.

Politiniai pokyčiai Europoje iškėlė prancūzų, italų, anglų kalbas, ir lotynų kalbos funkcijos švietime susiaurėjo iki mokykloje mokomo dalyko<sup>16</sup>. Vis dėlto net sumažėjus lotynų kalbos vaidmeniui, jos įtaka mokykloje išliko mažiau pastebima forma. Lotynų kalbos gramatika ir klasikinė retorika XVII–XIX a. buvo modelis mokant kitų kalbų. Mokiniai gaudavo gramatikos taisyklių rinkinius, žodžių sąrašus, sakinius vertimui; toks kalbos mokymas visiškai tiko iki pat XIX a. pradžios švietime dominavusiam racionalumui, pagal kurį žinių pagrindu yra laikoma tekstai (pirmiausia, religiniai). Švietimo sekuliarizacija XVIII a. Apšvietos laikotarpiu paspartino vernakulų gramatikų kūrimą, kad patenkintų raštingėjančios visuomenės poreikius. Modeliu čia taip pat tarnavo lotynų kalba – tradicinės preskriptyviosios gramatikos pagrindu radosi supaprastintos „mokyklinės gramatikos“<sup>17</sup>.

XVIII a. pabaigoje ir XIX a. pradžioje Europa žengia link visuotinio raštingumo ir vietinės tautinės kalbos oficialiai įtraukiamos į švietimo sistemą<sup>18</sup>. Netrukus augančią vernakulo vertę papildė romantinės (pirmiausia, vokiečių romantikų) ir politinės (nacionalistinės) idėjos apie kalbą kaip tautą apibrėžiantį ir reprezentuojantį dėmenį.

**2.2. VISUOTINIS RAŠTINGUMAS: NACIONALINIO STANDARTO MOKYMAS (IS).** XVIII–XIX a. kalba Vakarų Europoje tampa svarbiu įrankiu tautų ir tautinių valstybių formavimosi procesams, paskatintiems Prancūzijos revoliucijos ir industrializacijos. Bendros visiems valstybės piliečiams kalbos idėja leido konstruoti į tautos suvienijimą vedančias vertybes ir taip prisidėjo prie tautos legitimizavimo, drauge ilgam susiedama „gimtosios kalbos“ sampratą su nacionalistine ideologija. Tautinių valstybių valdžiai teko prisiimti atsakomybę už švietimą, o švietimui teko imtis užduoties aprūpinti tautą nacionaline kalba<sup>19</sup>. Norint, kad tautinė kalba funkcionuotų kaip nacionalinio suvienijimo ir švietimo instrumentas, ji pati, kažkada

15 Tulasiewicz, Adams 2005 [1998], 30–31.

16 Richards, Rodgers 2001, 3; Kroon 2003, 38.

17 Howatt 2002, xxv.

18 Sawyer, Van de Ven 2006, 9. Pavyzdžiui, Islandijoje 1790 m. išleidžiamas įstatymas, nurodantis mokyti vaikus skaityti (pirma mokykla vaikams čia įkurta jau 1745 m., o stipri mokymo namuose sistema radosi dar

anksčiau). Po beveik šimtmečio, 1880 m., jau buvo reikalaujama visuotinai mokyti ir rašyti. XIX a. pradžios kelionių knygose liudijama, kad Islandijoje nereta sutikti ūkininkų, gebančių išlavintai rašyti lotyniškai ir savo gimtąja kalba (Hilmarsson-Dunn, Kristinsson 2013, 122).

19 Kroon 2003, 38.

buvusi daugiausia šnekamoji, visų pirma turėjo būti tam tikru mastu suvienyta, tapti rašytine standartizuota kalba. Tautinės kalbos standartinės atmainos sklaida per švietimą susieta su gyventojų emancipacija ir ekonomikos poreikiais.

XIX a. švietimo sistema išgyveno įtampą tarp senosios literatūrinės-religinės ir besiformuojančios naujos, technokratinės, racionalumo formų. Gimtosios kalbos dalykas rėmėsi lotyniškosios mokyklos tradicija: buvo mokoma rašto (gramatikos) ir, sekant klasikiniu modeliu, atskirai nuo kalbos mokymo – aukštosios literatūros. Raštingumo didaktika grįsta elitinio raštingumo standartų reprodukcija, sekant mokytoju ekspertu. Jai buvo būdinga atkartojimas, mokymasis mintinai, atskirų gramatikos aspektų pratimai. Manyta, kad įvaldžius atskirus gramatikos fragmentus, automatiškai išmokstama visa kalba (išmokstama kurti rašytinį tekstą)<sup>20</sup>. Galima sakyti, nacionalinė standartinė kalba tampa „naująja lotynų“<sup>21</sup>.

Tokia patriarchalinė, akademinė, kanoninėmis žiniomis ir disciplinavimu grįsta prieiga ilgainiui nebetiko naujajam tų laikų racionalumui. Švietimo sistemai buvo pasiūlyta modernesnė švietimo programa su naujais mokomaisiais dalykais kaip tikslieji mokslai, šiuolaikinės (užsienio) kalbos ir gimtoji kalba<sup>22</sup>. Vis dėlto gimtosios kalbos mokymas dar kurį laiką išliko stabiliai konservatyvaus turinio ir formos, buvo laikomasi senosios aristokratijos pasaulėžiūros su jos nekintamais „tiesos, gėrio ir grožio“ standartais<sup>23</sup>.

Klasikinės akademinės paradigmos vyravimo laikotarpiu modernusis lingvistikos mokslas nebuvo susiformavęs, kalbos mokymas tebesirėmė normatyvine gramatikos mokymo praktika, lyg gimtoji kalba būtų svetimoji. Iš tiesų, lotynų kalbos gramatikos pavyzdžiu preskriptyvių taisyklių susaistytos nacionalinės standartinės kalbos atrodė nenatūralios, tarsi išrastos kalbos<sup>24</sup>. Tuo metu dar nežinota, kad kalbą galima vertinti kaip struktūrą, kur visos formos turi savo reikšmę ir funkciją. Kaip minėta, taip pat pabrėžtas politinis kalbos kaip tautinės tapatybės simbolio vaidmuo. Kalbos mokyme šią ideologinę nuostatą atspindėjo siekimas išmokyti visuomenę kalbos standarto – gimtosios kalbos „taisyklingo“ vartojimo be tarminių ar socialinių variantų. Įdomu, kad nacionalizmas ir standartinės kalbos ideologija turėjo tokį poveikį modernųjų visuomenių mąstymui apie kalbą, kad net gerokai vėliau, keičiantis politinei, ekonominei, socialinei Vakarų Europos visuomenių sandarai, šis mąstymas sunkiai pasidavė kaitai. Jis lėmė ne tik tai, kad standartinė kalba ilgą laiką laikyta vienintele priimtina komunikacijos priemone mokykloje<sup>25</sup>, bet ir ilgai trukusią netoleranciją tarminiam variantiškumui. Galima teigti, kad pirmoji gimtosios kalbos mokymo paradigma reprezentavo ikimokslinę kalbos sampratą, kuri tęsėsi ir moderniosios lingvistikos visuomenėse.

20 Sawyer, Van de Ven 2006, 11; Van de Ven 2007.

21 Plg. vokiečių švietimo sistemos raidą: Rosenbergs 1989, 62.

22 Van de Ven 2007, 245.

23 Sawyer, Van de Ven 2006, 11.

24 Kroon 2003, 38.

25 Cheshire, Trudgill 1989, 102; Hagen 1989, 74, 76.

XX a. pradžioje ima formuotis į vaiko raidą orientuota gimtosios kalbos mokymo paradigma. Ją skatino moksliniai empiriniai kalbos, kalbinės įvairovės, dialektų, kalbos psichologijos tyrimai ir keliamas tikslas kūrybingai ugdyti vaiko asmenybę, natūralią sakytinę jo kalbą, individualią, autentišką rašytinę raišką. Normatyvinę gramatiką siekta keisti deskriptyvine prieiga. Literatūra nustota vertinti kaip imitavimo modelis, bet veikiau teikta kaip įvairių individualių raiškos būdų pavyzdys<sup>26</sup>. Gimtosios kalbos ugdymas pagal šią ugdomąją, arba raidos, paradigmą vis dar atliko kultūrinio paveldo saugojimo funkciją, tačiau kartu senajai elitistinei aristokratų pasaulėžiūrai teko konkuruoti su meritokratinio požiūriu – švietimas turįs leisti kilti socialiai<sup>27</sup>. Vėliau, mokykliniam švietimui ilgėjant ir jo paskutinėse pakopose gausėjant vaikų iš žemesnių socialinių sluoksnių, daug kur Vakarų Europoje imta ieškoti mokymo perspektyvų, labiau atliepančių utilitarines, su nauda visuomenei susijusias gimtosios kalbos ugdymo funkcijas<sup>28</sup>.

Socialinės ir ekonominės krizės, skundai dėl „standartų“ šią mokslu grindžiamą idėjų raidą pristabdė ir į kalbinio švietimo lauką vėl grįžo akademinės paradigmos autoritetas. Tyrimai rodo, kad, nepaisant įvairių reformų siūlymų, klasikinio akademinio ugdymo stiliaus mokytojai laikėsi bent iki XX a. vidurio<sup>29</sup>. Apskritai, net ir svarstant ar taikant kitas prieigas, preskriptyvioji gramatika ir kalbos taisymo praktikos mokykloje išlieka ganėtinai ilgai<sup>30</sup>.

**2.3. NAUJASIS RAŠTINGUMAS: KOMUNIKACIJOS MOKYMAS.** Antroje XX a. pusėje, 7–8 dešimtmetyje, ima formuotis komunikacinė gimtosios kalbos mokymo paradigma<sup>31</sup>. Ekonominis pakilimas, žmonių geografinis ir socialinis mobilumas į švietimo sistemą atnešė pokyčių – mokyklos tikslas tapo nebe vien perduoti tradicinę kultūrą ir vertybes, bet ir išmokyti žmones mokytis<sup>32</sup>. Atkreiptas dėmesys į dvejopą kalbos paskirtį: kalba esanti komunikacija, todėl mokiniai turėtų mokytis komunikacijos, kad galėtų veikti visuomenėje. Šiuos tikslus papildė utilitarinė gimtosios kalbos ugdymo perspektyva – siekta kelti vidutinius mokymosi standartus, taip vienodinant visų galimybes dalyvauti sudėtingėjančios visuomenės gyvenime ir tenkinant augančius kvalifikuotos darbo jėgos poreikius<sup>33</sup>. Kartu nuo 7 dešimtmečio ima keistis pedagoginės nuostatos ir didaktika. Iki tol kalbos mokymas buvo suvokiamas kaip pasyvus žinių apie praeities kultūrą ir literatūrą įsisavinimas, o standartinės kalbos mokymas atrodė savaime suprantama išsilavinimo dalis<sup>34</sup>. Dabar mokiniams sudaromos sąlygos dalyvauti ir veikti mokymosi procesą; mokymo turinį gali valdyti pats mokytojas, iš jo nebereikalaujama paraidžiui vadovautis vadovėliais.

26 Sawyer, Van de Ven 2006, 11–12; Van de Ven 2007, 238–239.

27 Sawyer, Van de Ven 2006, 12.

28 Sawyer, Van de Ven 2006, 12.

29 Žr. Sawyer, Van de Ven 2006, 15 referuojamus tyrimus.

30 Plg. Hagen 1989, 53–59.

31 Sawyer, Van de Ven 2006, 12; Van de Ven 2007, 239–240.

32 Kristiansen 1990, 272.

33 Sawyer, Van de Ven 2006, 13; Van de Ven 2007, 240; Rosenberg 1989, 63; Kristiansen 1990, 191.

34 Kristiansen 1990, 271.

Remiantis komunikacine paradigma, skaitymas, tekstai, turi būti naudojami ne tik skaitymo įgūdžiams lavinti, bet ir skiriant dėmesį tekstų turiniui; kultūriškai aktuali tekstai turi padėti mokiniams geriau pažinti save ir visuomenę. Kalbos mokoma ne fragmentais, o kaip visumos; atskirų aspektų lavinimas laikomas priimtiniu tik tais atvejais, jeigu mokiniui trūksta kokio įgūdžio. Skaitant ir rašant naudojama reali, įvairiose gyvenimo situacijose vartojama kalba; gyva sakytinė kalba tampa svarbi. Mokiniai skatinami reflektuoti įvairių kalbos vartojimą<sup>35</sup>. Kitaip sakant, kalbos dalykas mokykloje tampa realių komunikacinių įgūdžių mokymu ir lavinimu.

Šioje paradigmoje standartinė kalba pristatoma kaip naudinga visuomenei ir savo esme demokratiška komunikacijos priemonė. Iki tol buvusi visuomenės elito savybe ir išsilavinimo simboliu, ji dabar galinti tapti visuotinės komunikacijos įrankiu. Manoma, kad nebeužtenka suprasti gimtąją kalbą (sunormintą jos versiją), bet reikia išmokyti ją ir vartoti. Pavyzdžiui, Danijoje sakytinės kalbos norminimas tuo metu grindžiamas būtinybe gerai įvaldyti rašytinę standartinę kalbą<sup>36</sup>. Akivaizdu, kad komunikacinė paradigma atitinka Matthijsseno išskirtą komunikacinę racionalumo formą.

XX a. pabaigoje komunikacinę paradigmą ima labiau reguliuoti, stiprėja utilitarinė perspektyva, aiškiai reprezentuojanti technokratinį racionalumą. Kuriamos institucijos, skirtos kalbiniam pasiekimams sverti nacionaliniais testais ir egzaminais. Kalba ir toliau matoma kaip komunikacija, bet komunikacijos ugdymas labiau kreipiamas į rinkos poreikius. Kalbos kaip visumos ugdymas papildomas specialių įgūdžių lavinimu (pavyzdžiui, mokoma skaityti ir rašyti dalykinius tekstus), taigi į kalbą žiūrima iš praktinės perspektyvos, kaip į ateities visuomenės kūrimo įrankį<sup>37</sup>.

Nors 9 dešimtmetyje būta ideologinių protestų ir siūlymų grįžti prie klasikinės akademinės paradigmos su tradiciniu standartinės kalbos mokymu<sup>38</sup>, nes komunikacinė paradigma neva netiekianti kokybiško turinio, kalbos pedagogika nebegalėjo išvengti moderniosios lingvistikos įtakos. Komunikacinė paradigma iškilo kartu su kalbos ir literatūros studijų posūkiu į sociologinę perspektyvą, kur formavosi tokios disciplinos kaip sociolingvistika ir literatūros sociologija<sup>39</sup>. Radosi mokslinių paaiškinimų, kaip veikia socialinė ir instrumentinė kalbos funkcijos.

Ilgainiui mokykla vis plačiau atsiveria moksliniam kalbos pažinimui, o tai skatina kritiškai permąstyti ir standartinės kalbos ideologijos vaidmenį. Siekiant, kad mokiniai įgytų gebėjimų dalyvauti visuomenėje kaip visaverčiai komunikuojantys nariai, atsiranda nuostata, kad mokykloje nebepakanka mokyti vien standartinės kalbos atmainos, nestandartines atmetant kaip „netaisyklingas“, nesupažindinant mokinių su jų savybėmis ir vartojimo kontekstais, neaptariant įvairių socialinių grupių kalbai priskiriamų verčių<sup>40</sup>. Iki tol kalbinės teisės mokykloje suprastos socialdemokratiškai – ne kaip vernakulų lygiateisiškumas, o kaip kalbos lygybė, t. y. visiems

35 Sawyer, Van de Ven 2006, 12–13.

36 Kristiansen 1990, 270.

37 Sawyer, Van de Ven 2006, 13–14; Van de Ven 2007.

38 Sawyer, Van de Ven 2006, 16; Kristiansen 1990, 273.

39 Sawyer, Van de Ven 2006, 13.

40 Spolsky 1999, 26.

prieinama, visų vienoda standartinė kalba<sup>41</sup>. Taigi tik praėjus keliems sparčios kalbos mokslo raidos dešimtmečiams tuo pat metu, nuo XX a. antrosios pusės, demokratėjanti, socialiai ir politiškai angažuota, autoritetus kvestionuojanti Vakarų visuomenė į švietimo sistemą pamažu išleisdžia esmingai demokratišką nuostatą socialinės kalbinės nelygybės atžvilgiu. Galima sakyti, švietimo srityje reali emancipacija pasireiškia tik su lingvistikos atėjimu.

**2.4. LINGVISTINIS RAŠTINGUMAS: KALBOTYRA MOKYKLOJE.** Kalba yra mąstymo ir komunikacijos įrankis, priemonė, kuria dėstoma ir kurios mokoma mokykloje, ir kartu ji yra studijų objektas, su kuriuo mokykloje gali būti supažindinama iš mokslinės perspektyvos<sup>42</sup>. Nors tokia skirtis šiandien skamba kaip savaime suprantamas dalykas, iš Vakarų Europos mokyklinio raštingumo istorijos žinome, kad kalbotyra kaip dalykas, kalba kaip studijų objektas, lygiavertis kitiems į mokyklinio švietimo programas įtraukiamiems mokslams, vadovėliuose ėmė rasti palyginti neseniai. Kalbos dalyko turinys keitėsi vangiai. To priežastys – tiek apskritai lėta švietimo sistemos mentaliteto kaita, tiek jau minėta standartinės kalbos ideologijos poveikio galia, dėl kurių mokykla kartais pavadinama „ideologiniu bastionu“<sup>43</sup>. Mokslinė prieiga nesuderinama su ideologiškai labai paveikia „geros“ kalbos diegimo ir saugojimo idėja<sup>44</sup>, tad lingvistika mokykloje, galima sakyti, buvo tikras raidos lūžis.

Prie permainų, be kita ko, prisidėjo ne vienoje kalbos bendruomenėje kilę kalbinio sąmoningumo judėjimai, pabrėžę kalbos studijų poreikį bendruomenei<sup>45</sup>. Galima sakyti, šiuolaikinė lingvistika pakeitė požiūrį į kalbos mokymą ir reformavo kalbinį ugdymą Vakarų bendruomenėse, papildydama jį žiniomis apie kalbą (angliškai rašomoje literatūroje vartojamas terminas *knowledge about language*).

Pirmiausia, jau nuo XX a. pradžios nubrėžta aiški skirtis tarp deskriptyvaus lingvistikos mokslo ir preskriptyvizmo. Vienas iš esminių, nuo 6 dešimtmečio prasidėjusių, pokyčių buvo tai, kad pradėta atsisakyti ikimokslinei kalbotyrai būdingo, vaikams nuobodaus normatyvios gramatikos mokymo. Tradicinę gramatiką programose keitė literatūros, kūrybinio rašymo, komunikacijos mokymas, o ilgainiui mokykloje ėmė rasti mokslinė kalbos samprata ir lingvistikos pagrindai<sup>46</sup>. Tuo laikotarpiu, antrojoje XX a. pusėje, pats kalbos mokslas sparčiai augo, tad perėjimas nuo tradicinės gramatikos prie lingvistikos sutapo su moderniosios lingvistikos plėtra<sup>47</sup>.

Kaip vienas iš ankstyvųjų (nors iki galo neįgyvendintų) lingvistinio švietimo reformos projektų literatūroje minimas 7 dešimtmečio JAV švietimo sistemos bandymas

41 Kristiansen 1990, 273, 275.

42 Plg. Perera 1999, 17.

43 Kristiansen 1990.

44 Plg. Donna 1999, 67–68.

45 Hawkins 1999, 414–415.

46 Hudson, Walmsley 2005, 593; Hudson 2010, 35, 40–41; Mulder 2010, 63. Teigiama, kad preskriptyvios gramatikos kritika pradžioje buvo suprasta kaip apskritai gramatikos

mokymo kritika; sumažėjus gramatikos, ėmė menkti kalbotyros terminologijos išmanymas (Milroy, Milroy 1999, 7–8); gramatikos kaip mokslo, lingvistai, žinoma, niekada nesiūlė atsisakyti, nebuvo prieštaraujama ir standartinės kalbos, kaip komunikacijos instrumento, mokymui.

47 Hudson 2010, 41; Mulder 2010, 64.



kai kuriose mokyklose papildyti anglų kalbos programą formaliosios kalbotyros, pirmiausia, generatyvinės gramatikos, taip pat sociolingvistikos ir istorinės kalbotyros mokymu; rengti vadovėliai, apmokyta mokytojų. Projektu siekta bendrojo lavinimo tikslų – kad mokiniai įgytų gebėjimų suvokti ir kritiškai vertinti natūralius (šiuo atveju, kalbinius) reiškinius<sup>48</sup>. Ir vėliau, jau XXI a. pradžioje, pastebėjus, kad kalbotyros (sociolingvistikos) pažinimas gerina mokinių raštingumo rezultatus, JAV iniciuota daugiau projektų įtraukti sociolingvistiką į mokyklines programas, kurta mokymo medžiaga, dirbta su mokytojais. Teigiama, kad net jei mokyklinėje programoje sociolingvistikos nėra, mokytojai galėtų jos įtraukti vien dėl geresnių rezultatų<sup>49</sup>.

Panašių iniciatyvų, ypač nuo XX a. pabaigos, imtasi ne vienoje bendruomenėje. Pavyzdžiui, Australijoje 2001 m. parengtas lingvistika grindžiamas kalbos mokymo modelis, kurio tikslas – suteikti žinių apie kalbą kaip struktūrų struktūrą (fonetikos, fonologijos, morfologijos, leksikologijos, sintaksės, semantikos ir diskurso) ir išmokyti mokinius metakalbos, leidžiančios klasifikuoti kalbos reiškinius. Kalbos čia mokoma skaitant ir analizuojant įvairių žanrų ir kontekstų tekstus, o lingvistika suteikia mokiniams papildomų įrankių, kuriais naudojantis galima tobulinti analitinius ir kritinius gebėjimus<sup>50</sup>. Panašiai lingvistikos mokoma ir Danijos švietimo sistemoje, kur gimnazijos mokymo programa kelia tikslą, kad mokiniai susipažintų su lingvistikos mokslo teorijomis ir metodais ir išmokytų juos taikyti<sup>51</sup>. Vadovėliuose čia pateikiamos įvairių lingvistikos šakų – gramatikos, (kognityvinės) semantikos, stilistikos, sociolingvistikos (kalbos variantiškumo), pragmatikos (kalbos aktų) – teorijos, sąvokos, terminologija. Kalbant apie gramatiką lietuviškame kontekste, reikia pabrėžti, kad gramatika danų vadovėliuose nėra preskriptyvus kalbos formų mokymas kaip Lietuvoje – Danijoje mokiniai mokomi pažinti kalbą kaip gramatinę struktūrą. Taip pat visuose vadovėliuose įtraukiama retorika, mokoma jos principų ir retorinės analizės. Kitaip sakant, Danijos gimnazistams suteikiami konkretūs mokslinės analizės įrankiai, kuriais naudodamiesi jie gali analizuoti įvairiausių tekstus. Vadovaujama si komunikacine kalbos samprata, tad mokoma ne tik kurti įvairius tekstus, bet ir supažindinama su kalbinės komunikacijos modeliais, diskurso analize, argumentavimo teorija ir praktika. Danų vadovėliuose eksplicitiškai įvardijama skirtis tarp ikimokslinio (preskriptyvaus) ir mokslinio (deskriptyvaus) požiūrio į kalbą, pristatoma ir kritiškai įvertinama lingvistinio nacionalizmo perspektyva.

Anksčiau ar vėliau prasidėjusių šių procesų raidos kryptis panaši. Štai Škotijoje lingvistika į mokyklines programas įtraukta vėliau nei Anglijoje, bet jau gerus porą dešimtmečių čia vykdoma įvairių programų, kur universitetų mokslininkai rengia medžiagą kalbos mokslo studijoms ikiuniversitetiniu – mokyklos – lygiu<sup>52</sup>.

Taigi per keletą XX a. antrosios pusės dešimtmečių ir toliau, jau XXI a., kalbos mokymas tampa dar ir kalbos prigimties, struktūros ir funkcionavimo mokymu –

48 O'Neil 2010, 25–28.

49 Reaser 2010, 92–93.

50 Mulder 2010, 66.

51 Danų kalbos mokymo planas gimnazijai, A lygis, 2017, 1.

52 Trousdale 2010, 52–57.

mokiniams pristatomi kalbotyros atradimai ir problemos, įvairių kalbotyros sričių sąvokos, parodoma, kad kalbą galima aprašyti ir klasifikuoti, naudojant lingvistinę metakalbą<sup>53</sup>. Mokyklinis švietimas siunčia žinią, kad lygiai kaip svarbu suprasti kūno sandarą ar aplinką, yra svarbu suprasti ir kalbos reiškinių<sup>54</sup>. Manoma, kad toks suvokimas parengia mokinius plačiai gyvenimo situacijų, vaidmenų įvairovei, taip pat yra naudingas ir studijuojant kitų sričių dalykus<sup>55</sup>. Be to, kaip minėta, aptikta, kad eksplicitiškas funkcinės lingvistikos, šiuolaikinių gramatikos teorijų mokymas duoda tiesioginės naudos mokinių kalbiniams pasiekimams, nes, susiejus tai su rašymo mokymu, jiems atskleidžiami ir paaiškinami kalbos vartojimo kontekstai<sup>56</sup>.

Be abejo, standartinė kalba daugumoje Vakarų bendruomenių ir šiandien išlieka vienu iš raštingumo mokymo tikslų<sup>57</sup>, tačiau būtent lingvistinio švietimo dėka mokykloje pradėta kalbėti apie kalbos ir stilijų įvairovę. Į mokyklines programas žinias apie kalbą atnešusi lingvistika papildė kalbinį švietimą dar vienu švietimo sistema ir demokratijai svarbiu aspektu, šiandien vadinamu „kalbinio sąmoningumu“ (*language / linguistic awareness*).

**3. KALBINIS SĄMONINGUMAS: STANDARTINĖS KALBOS IDEOLOGIJOS KRITIKA.** Nuo praėjusio amžiaus 7 dešimtmečio Vakarų visuomenėse prasideda demokratėjimo procesai, švietimas darosi „antiautoritariškas“<sup>58</sup>. Tačiau kalbinio sąmoningumo – sugebėjimo eksplicitiškai analizuoti, kaip kalba veikia žmogui mąstant ir komunikuojant<sup>59</sup> – tema įvairių bendruomenių lingvistinėje literatūroje labiau išryškėjo tik XX a. pabaigoje<sup>60</sup>. Kalbos didaktikai lingvistika atnešė suvokimą, kad kalbinė įvairovė, kylanti iš įvairių komunikacinių tikslų ir situacijų, yra natūralus faktas, kurį derėtų mokyti(s) pažinti, bet ne smerkti. Pastebėta, kad kalbinis sąmoningumas, be profesionalių kalbotyros žinių, siejasi su mokykliniam ugdymui svarbia tolerancija, demokratija, pilietiškumu. Šitaip į švietimo sistemą atėjo standartinės kalbos ideologijos kritika, mokymas suvokti socialinius, politinius, kultūrinius kalbos aspektus<sup>61</sup>.

Kritiškas požiūris, be abejo, remiasi lingvistiniu kalbos prigimties pažinimu ir kalbinio švietimo tyrimais. Pavyzdžiui, teigiama, kad politinė-kultūrinė kalbos samprata, rūšiuojanti kalbos variantus į standartinius ir visus kitus, prastesnius, turi neigiamų sociopsichologinių pasekmių mokiniams, kurių gimtoji kalba (pirminės socializacijos prasme) yra geografinė ar socialinė tarmė. Taip jaunam žmogui įteigiamas nepilnavertiškumo jausmas, vaikai gali būti pajuokiami kaip neva nemokantys kalbėti (ar rašyti), negebantys logiškai mąstyti<sup>62</sup>.

53 Plg. Donna 1999, 67; Perera 1999, 21; Hudson 2010, 42–43.

54 Hudson 2004, 116.

55 Mulder 2010, 64.

56 Myhill 2016.

57 Čia tik norėtume priminti skaitytojams, kad standartinė kalba švietimo sistemoje pirmiausia siejama su konkrečiau laikmečio rašybos normomis.

58 Kristiansen 1990, 14.

59 Plg. Mulder 2010, 65.

60 Be kitų, žr. Normann Jørgensen, Pedersen 1989, 33; Kristiansen 1990, 282.

61 Labercane, Griffith, Feuerwerker 1997.

62 Plg. Normann Jørgensen, Pedersen 1989, 34–41; Hagen 1989, 56–59; Rosenberg 1989, 62, 67–72; Cormick 1992, 95.

Kategoriškai neigiama pozicija nestandartinių kalbos atmainų, tarmių atžvilgiu yra istorinis palikimas iš visuotinio švietimo pradžios laikų, kai išnaikinti tarmės buvo tam tikras moralinis švietėjų siekinys. Nei šiuolaikinės lingvistikos, nei sociologijos teorijos tuo metu nežinota, tad mokytojus ir švietimo politikus veikė paplitę išankstiniai nusistatymai apie socialines klases ir kalbos skirtumus. Manyta, kad tarmės yra negramatiškos, ribojančios kalbinę raišką, jos sietos su neišsilavinimu ir laikytos kliūtimi užtikrinti visiems vienodas švietimo galimybes<sup>63</sup>. Net ir randantis pirmiesiems moksliniams bandymams iš lingvistinės ir sociologinės perspektyvos paaiškinti mokinių akademinę sėkmę mokykloje, neišvengta klaidinančių interpretacijų. Pavyzdžiui, 7 dešimtmetyje nuskambėjo Basilio Bernsteino kalbinio deficito teorija – esą, vaikai, kurių namuose kalbama „ribotuoju“ (*restricted*) kodu (nestandartiniais socialiniais dialektais), pasiekia prastesnių rezultatų mokykloje. Teoriją netruko perimti švietėjai ir psichologai, pasidarę išvadą, kad darbininkų klasės kalba netinkama komunikacijai<sup>64</sup>. Užuot socialiai kritiškai kvestionavus pačią standartinės kalbos ideologiją, tiesiog imta rūpintis mažinti socialinę nelygybę apmokant darbininkų vaikus „išlavintojo“ (*elaborated*) kodo<sup>65</sup>.

Remiantis per kelis dešimtmečius sukauptomis kalbos tyrimų žiniomis ir augančiu suvokimu apie kalbos funkcionavimą visuomenėje, nesunku kritikuoti tokias stereotipines nuostatas. Bernsteino deficito teorijai, nors ji ir neturėjo paskatos diskriminuoti, atsikirsta „skirtumo teorija“. Nestandartine atmaina kalbančių vaikų kognityviniai ir lingvistiniai gebėjimai nesantys prastesni. Lygiai taip pat ne prastesnės esančios nestandartinės kalbos atmainos, tik pateikiamos kaip tokios, nes vertinama iš standartinės kalbos perspektyvos, o ši implicitiškai laikoma geresne kalba<sup>66</sup>. Visos kalbos ir dialektai yra reguliarios struktūros, turinčios savo taisykles. Lingvistiniu požiūriu nė viena atmaina nėra viršesnė už kitą, tačiau tarp kalbų ir jų atliekamų funkcijų esama socialinio skirtumo<sup>67</sup>. Kai mokykloje mokoma tam tikros raštinumo formos, kuri labiau pažįstama vieniems vaikams nei kitiems, pirmieji automatiškai atsiduria geresnėje pozicijoje antrųjų atžvilgiu. Kalbinio deficito teorija tarsi paslepia šį socialinės reprodukcijos mechanizmą ir nukreipia kritiką nuo švietimo sistemos į mokinius<sup>68</sup>.

Per pastaruosius dešimtmečius parengta įvairių specialių kalbinio sąmoningumo programų pedagogikos studentams ir mokytojams. Jų tikslas – supažindinti švietėjus su (socio)lingvistiniu požiūriu į kalbą, parodyti, kad kalbos variantai ir atmainos turi sociokultūrinę reikšmę, kad neteisinga stigmatizuoti nestandartines (socialines, regionines) kalbos atmainas peikiant mokinių kalbą ar tartį<sup>69</sup>.

63 Plg. Cheshire, Edwards, Münstermann, Weltens 1989, 5; Cormick 1992, 95.

64 Plg. Cheshire, Edwards, Münstermann, Weltens 1989, 5–6; Jones 2013, 162.

65 Kristiansen 1990, 274.

66 Jones 2013, 164–170.

67 Cheshire, Edwards, Münstermann, Weltens 1989, 6–7; Milroy, Milroy 1999, 7–8.

68 Jones 2013, 176.

69 Kristiansen 1990; Cormick 1992, 96; Cross, DeVaney, Jones 2001; Razfar 2005; Weber 2008; Wiese, Mayr, Krämer, Seeger, Müller, Mezger 2017.

Sąmoninga švietimo politika, neneigdama standartinės kalbos reikšmės šiuolaikinėje visuomenėje, šiandien nebeapriboja kalbos sampratos ankstesnių laikų raštinumo idėjomis. Į kalbos mokymo praktiką įtraukiama įvairių žanrų, stilių ir raiškos formų tekstų, sukurtų ne vien rašytine ir ne vien standartine kalba, o jų analizė apima pačias įvairiausias perspektyvas. Kaip minėta, skatinama kritiškai vertinti standartinės kalbos ideologijos kuriamus stereotipus. Pavyzdžiui, JAV įgyvendinta ne viena tarmių sąmoningumo programa, kur skleidžiant tyrimų rezultatus didinamas visuomenės supratimas apie tarmių įvairovę ir sklaidomi visuomenėje ir švietimo sistemoje giliai išsakiniję mitai, išankstiniai nusistatymai apie kalbos variantiškumą<sup>70</sup>. Mokymas apie tarmes ir kalbos įvairovę įtraukiamas į gimtosios kalbos mokyklinės programas (pavyzdžiui, Danijoje šis pokytis įvyko praėjusio amžiaus 9 dešimtmetyje, kaip teigiama, sekant tarptautiniais kalbos didaktikos tyrimais, ypač anglų / amerikiečių ir švedų bei norvegų, kur jau senokai diskutuojama, kaip spręsti sakytinės kalbos variantiškumo problemą mokykloje)<sup>71</sup>. Kviečiama ne tiesiog „toleruoti“ tarties įvairovę, bet keisti viešosios kalbos normą leidžiant vartoti įvairius akcentus mokykloje ir žiniasklaidoje<sup>72</sup>, skatinti mokytojus vartoti mokinių tarmę ir taip ugdyti susidomėjimą tarmėmis ir kalbinės tapatybės klausimais<sup>73</sup>. Tyrimais dokumentuojama ir pačių mokytojų elgsenos kaita – pavyzdžiui, Belgijos Flandrijoje pastebėta, kad, nepaisant restriktyvios viešosios nuomonės spaudimo, mokytojai mano, jog išmoktinė standartinė kalba gali sudaryti neautentiško kalbėtojo ir komunikacijos išpūdį, signalizuoti apie nereikalingą atstumą nuo mokinio, atitraukti dėmesį nuo spontaniškai komunikuojamo turinio į kalbos formą<sup>74</sup>.

Vienas iš naujausių kalbinio sąmoningumo skatinimo pavyzdžių būtų Vokietijos švietimo ministerijos inicijuotas mokytojų švietimo projektas. Šia intervencine priemone siekiama keisti neigiamą mokytojų (o per juos – ir mokinių) požiūrį į nestandartinės kalbos atmainas<sup>75</sup>. Projektą vykdančios lingvistai, remdamiesi kitur (JAV, Japonijoje, Kanadoje, Didžiojoje Britanijoje, Australijoje) sukurtomis kalbinio sąmoningumo ugdymo programomis, parengė mokomąją medžiagą mokytojams ir ją išbandė kelių Vokietijos regionų mokyklose.

Kaip matome, naujosios kalbinio švietimo idėjos remiasi nuostata, kad norint paveikti realų mokymą mokykloje, reikia keisti mokytojų rengimo programas. Literatūroje konstatuojama, kad mokytojams vis dar trūksta kalbos mokslo žinių<sup>76</sup>, kad bendradarbiaudami su lingvistais mokytojai galėtų keisti tradicines mokymo programas<sup>77</sup>. Tyrimai rodo, kad susipažinę su mokslinėmis kalbos įvairovės interpretacijomis pedagogai geriau suvokia ir atpažįsta kalbos ir socialinės tapatybės sąsajas. Jie tampa jautresni įvairių mokinių grupių kalbinėms praktikoms, gali naudoti lingvis-

70 Wolfram 1999, 48–49.

71 Kristiansen 1990, 267.

72 Kristiansen 1990, 277.

73 Apie Škotiją žr. Trousdale 2010, 52.

74 Delarue, Lybaert 2016.

75 Wiese, Mayr, Krämer, Seeger, Müller, Mezger 2017.

76 Hudson 2004, 124; Hudson 2010, 43.

77 Reaser 2010, 105; Trousdale 2010, 53–54.

tikos žinias diskusijoms su mokiniais apie kalbėjimo būdų skirtumus, užuot skirstę kalbą ir kalbėtojus į „gerus“ ir „blogus“<sup>78</sup>. Šitaip mokyklinis kalbinis švietimas perina į visai kitą profesionalumo ir socialinės atsakomybės lygmenį.

4. AR KALBINIO ŠVIETIMO REFORMOS PASIEKĖ ŠIANDIENINES LIETUVOS MOKYKLAS? Apibendrinant Vakarų bendruomenių gimtosios kalbos mokymo raidą, norėtusi pabrėžti, kad išgrynintos kalbos mokymo paradigmos straipsnyje pateiktos tik analitiniais tikslais. Nebuvo taip, kad konkrečiu laikotarpiu galiotų tik viena kuri paradigma ar juolab konkrečių mokytojų darbo praktikoje būtų orientuojamasi tik į vieną kurią. Kita vertus, taip pat matyti, kad skirtingose bendruomenėse daugiau ar mažiau vienalaikiškai judėta ta pačia linkme: nuo lotynų kalbos mokymo pereita prie lotyniška gramatika grindžiamo vernakulų mokymo; iki tol elitui prieinamas raštingumas plėtėsi iki visuotinio, o tautinės kalbos mokymas siaurėjo iki standartinės rašto kalbos; standartizacija nemažoje dalyje Europos valstybių sutapo su nacionaliniu atgimimu, kas pridėjo kalbiniam švietimui dar ir lingvistinio nacionalizmo perspektyvą. Tokius pat raidos etapus perėjo ir lietuvių kalbos mokymas.

Standartinės kalbos ideologija turėjo lemiamų pasekmių europiečių mąstymui apie kalbą ir kalbos pedagogikai. Net ir keičiantis kalbos mokymo paradigmoms ir pereinant prie emancipuojančio ir utilitarinio požiūrio į kalbos, kaip komunikacijos, mokymą, kurį laiką toliau manyta, kad standartizuota kalba yra geriausias instrumentas moderniai visuomenei. Lemiamas lūžis šiuolaikinės paradigmos link įvyksta XX a. pabaigoje. Daugiau kaip šimtmetį iki šių dienų plėtojėsis šiuolaikinis kalbos mokslas ima rasti kalbiniame švietime ir mokyklinėse programose. Gimtosios kalbos ugdymo programos reformuojamos ir papildomos lingvistinio raštingumo perspektyva ir moksliniu požiūriu paremtu kalbinio sąmoningumu. Mūsų dienų didaktikos racionalumo formą galima būtų pavadinti standartinės ideologijos kritika ir mokslinė prieiga. Vien standartinė kalba nebelaikoma pakankama šiuolaikinės visuomenės raštingumui ir kalbinės tapatybės raiškai, o mokykla ima ugdyti kalbos kaip socialinio fakto suvokimą bei teikti profesionalius lingvistikos ir tekstų analizės pagrindus.

Būtent apie šį, pastarųjų dešimtmečių, švietimo raidos etapą keliamas paskutinis mūsų tyrimo klausimas: kiek kalbos švietimo pokyčiai pasiekė Lietuvos mokyklas?

Klasifikuojant pagal straipsnyje išskirtas kalbos mokymo paradigmas, šiandieninį lietuvių kalbos mokymą iš esmės galima būtų priskirti komunikacinei paradigmai: lietuvių mokiniai mokosi kurti ir analizuoti rašytinius ir sakytinius tekstus, naudoti kalbą kaip bendravimo visuomenėje įrankį. Vis dėlto, kaip matysime netrukus, Lietuvoje šis raidos etapas neįtraukia XX a. pabaigoje kitur atsiradusių naujų kritiškų idėjų ir kalbos sampratų.

Iš naujausių kalbos mokymui skirtų dokumentų nematyti, kad Lietuvos švietimo institucijos ar lingvistai kurtų ir įgyvendintų mokyklai skirtų kalbinio sąmoningumo projektų, skirtų ideologiniams stereotipams mažinti. Priešingai, Lietuvos švietimo

<sup>78</sup> Giovanelli 2016, 20–21.

dokumentuose ir vadovėliuose gausu preskriptyviosios, ikimokslinės gramatikos nuostatų. Štai naujausių, po 2000 m. išleistų, paskutinių dviejų gimnazijos klasių lietuvių kalbos vadovėlių analizė parodė, kad lietuvių kalbos pamokose naudojamose medžiagoje vyrauja nemokslinė kalbos ir kalbinės didaktikos prieiga. Šiuolaikinės kalbotyros pagrindų lietuvių mokiniai negauna; su retomis išimtimis jiems tepristatoma mokslinė perspektyva<sup>79</sup>.

Pagrindinės lietuviškajam kalbos švietimui būdingos nelingvistinės kalbos sampratos apraiškos – romantiniai kalbos vaizdiniai, lingvistinis nacionalizmas, standartinės kalbos ideologija ir iš jų išplaukiantis preskriptyvizmas.

XXI a. lietuvių kalbos vadovėliuose, programose, viešojo kalbėjimo įgūdžių patikrose tebėra gausu romantinio-nacionalistinio diskurso, kur kalba matoma kaip tautos dvasios, pasaulėjautos, mąstymo reiškėja ir saugotoja. Teiginiai apie kalbą kaip „Tautos pasakojimo“ kūrėją ir „pasaulio sampratos sistemą“, kurioje negali būti nieko, kas nėra kultūriškai įprasminta lietuvių tautos<sup>80</sup>, neatitinka šiuolaikinio švietimo standartų. Lietuviškoje mokykloje vienos kalbos–vienos tautos ir, atitinkamai, vienakalbio kalbėtojo ideologija nėra aptariama kaip istorinis faktas, nepateikiama iš kritinės mokslinės perspektyvos, bet diegiama kaip šiandienos kultūrinė idėja. Lietuviškoje gimnazijoje linkstama eskaluoti grėsmes kalbai ir tautiškumui – net naujausiuose lietuvių kalbos ugdymo dokumentuose lietuvių kalba aptariama kaip nykstanti, pavyzdžiui, keliamas tikslas inicijuoti kalbą ir kultūrą stiprinančias akcijas<sup>81</sup>. Lietuvių kalba mokiniams pateikiama kaip tautos „savigarbos“ formuotoja ir gryno pavidalo objektas, kurį privalu valyti nuo svetimų apnašų ir saugoti nuo šiuolaikinio pasaulio keliamų grėsmių<sup>82</sup>. Dešimtmečius mokyklai siūloma ir nacių diskurso asociacijų keliančių „priemonių“, pavyzdžiui, nacionalinis konkursas „Švari kalba – švari galva“, arba premijuojami fizinį susidorojimą su kitaip kalbančiais „parazitais“ skatinantys mokinių konkursų darbai<sup>83</sup>. Iš egzaminų užduočių matyti, kad Lietuvoje mokiniai skatinami reprodukuoti romantinį nacionalistinį diskursą taip pat ir per egzaminus<sup>84</sup>.

Nekritiškos standartinės kalbos ideologijos nuostatos lietuviškame švietime pasireiškia ryškiai lietuvių kalbos atmainų hierarchizavimu. Štai gimnazijos vadovėliuose nestandartinės kalbos atmainos, nors kai kuriais atvejais aptiriamos neutraliai, dažniau yra laikomos prastesnėmis už sunormintąją bendrinę kalbą. Neigiamai vertinamos miestų kalbos atmainos, skaitmeninė kalba, jaunimo kalba, namų kalba ir

79 Urbonaitė 2019. Šio tyrimo objektas buvo visi penki (2017 m. duomenimis) po 2000 m. išleisti lietuvių kalbos vadovėliai gimnazijos 11 kl. ir 12 kl. programoms. Tik viename iš jų (Notrimaitė, Ramonienė, Žukas 2007) geografinė ir socialinė kalbos įvairovė aptariama nuosekliai remiantis deskriptyvine prieiga, iš lingvistikos perspektyvos, objektyviai kaip reiškinys, o ne kaip vertinimo ir taisymo objektas.

80 Urbonaitė 2019; Vaicekauskienė 2016, 294–295; Urbonaitė 2017.

81 Raštingumo gerinimo planas 2013; taip pat plg. etnolingvistinės tapatybės ir tautiškuo saugojimo idėjas kituose švietimo dokumentuose (Urbonaitė 2017).

82 Urbonaitė 2019; Vidurinio ugdymo programa 2011, 5–6; Urbonaitė 2017.

83 Vaicekauskienė 2016, 300–301, 306–307.

84 Vaicekauskienė 2016, 293–296.

šnekamosios kalbos stilius (tartis, kirčiavimas, leksikos pasirinkimas), nevengiama moralizuoti, kaltinti kalbos vartotojus, kalbėti apie lietuvių kalbos įvairovę kaip grėsmę ar nusikaltimą ir primesti asmenines vertybines nuostatas visiems kalbėtojams. Mokiniam užduotyse nurodoma išankstinė vertinimo pozicija, jie mokomi atkartoti tokį ideologizuotą ir neigiamai vertinantį diskursą<sup>85</sup>. Kiek pozityviau vadovėliuose gali būti pasisakoma apie tarmes, kai jos pristatomos kaip saugotina kultūros paveldo vertybė, tačiau ir tarmių statusą bei vartojimą nurodoma riboti privačia erdve<sup>86</sup>. Ryškus polinkis reprodukuoti hierarchines schemas, įtvirtinančias bendrinės kalbos viršenybę prieš kitas atmainas, pastebimas ir tiriant lietuvių kalbos mokytojų nuostatas. Ideologinės kalbos atmainų hierarchijos mokytojai nekvestionuoja, aukščiausia poziciją vienareikšmiškai skiria bendrinei kalbai; tarmės jų vertinamos stereotipiškai ne pagal funkcionalumą, bet iš simbolinės perspektyvos (kaip etnografinė vertybė), o kitos nestandartizuotos atmainos (kaip jaunimo kalba), nors jų egzistavimas bandomas pateisinti, dažniausiai klasifikuojamos kaip skurdi, netaisyklinga, buitinės aplinkos kalba<sup>87</sup>. Lygiai tokių pat ideologinių schemų nekritiška reprodukcija, kalbiniais stereotipais, moralizavimu (ar saviplaka) pasižymi ir nacionalinių mokyklinių konkursų mokinių darbai<sup>88</sup>.

Interviu su mokytojais nematyti užuominų, kad per pamokas būtų objektyviau aptariami socialiniai, politiniai, kultūriniai kalbos skirtumų visuomenėje aspektai. Priešingai, tiek mokytojų, tiek vadovėlių nuostatos rodo, kad lietuviškam švietimui vis dar neįprasta kalbėti apie kalbos įvairovę nepriešinant skirtingų kalbos formų ir atmainų. Lietuvių kalbą linkstama (ir mokiniai skatinami) suvokti tapatinant ją su sunorminta kalba; didelė dalis mokyklinio metadiskurso yra eksplicitiškas kalbėjimas apie lietuvių kalbą kaip bendrinę, šios sąvokos pateikiamos lyg sinonimai. Galima sakyti, formuojamas suvokimas, kad tai, kas peržengia sunormintos kalbos ribas, yra nebe kalba, bet tam tikros, dažniausiai netaisyklingos bendrinės kalbos atžvilgiu, atmainos<sup>89</sup>.

Lietuvių kalbos ugdymui taip pat būdinga savita standartinės kalbos ir raštingumo samprata, kai įvairių lygmenų kalbos formos laikomos nevartotinomis pagal institucijos nustatytas taisykles. Neatitinkantis sukurtos normos, ją neva „pažeidžiantis“ kalbos vartojimas nurodomas kaip grėsmės lietuvių kalbai šaltinis. Kalbos mokymo praktika iš esmės tapatinama su tokios taisyklingos kalbos mokymu. Vadovėliuose gausu nurodymų, kaip reikia kalbėti, kokių kalbos variantų negalima vartoti; tai taikoma ir sakytinei kalbai – standartizuojama kalbėtojų tartis ir kirčiavimas. Mokiniam pabrėžiama, kad sėkmingos komunikacijos sąlyga yra kolektyvinis preskriptyvių normų laikymasis.<sup>90</sup> Interviu su mokytojais taip pat parodė, kad per pamokas mo-

85 Urbonaitė 2019. Taip pat plg. mokyklinių egzaminų užduotis: Vaicekauskienė 2016, 296.

86 Urbonaitė 2019.

87 Keturkienė, Vaicekauskienė 2016.

88 Vaicekauskienė 2016, 304–305.

89 Keturkienė, Vaicekauskienė 2016. Iš verti-

nančio, ideologizuoto vadovėlių diskurso apie kalbines atmainas išsiskyrė vienas vadovėlis (Notrimaitė, Ramonienė, Žukas 2007). Jame kalbos variantiškumas apibūdinamas kaip natūrali ir funkcionali kalbos savybė. Plačiau – Urbonaitė 2019.

90 Urbonaitė 2019.

kytojos atlieka mokinių kalbos kontroliavimo ir taisymo vaidmenį. Informančių manymu, standarto vartojimas turėtų būti skatinamas visais atvejais, tiek oficialioje, tiek privačioje erdvėje; nestandartines atmainas, jei jos pretenduotų į platesnę vartojimo sferą, mokytojos laiko grėsme norminei kalbai. Matyti, kad mokytojos profesionalumą supranta kaip įvirtinimą idėjos, kad visuomenė veiks geriau, jei joje nebus kalbos skirtumų tarp individų grupių. Per interviu nebuvo justi kritiškos refleksijos dėl normų konstravimo ir vartotojų prievolės vadovėliui, dėl neskiriamo dėmesio mokinių gimtajai kalbai pirmine-socializacine prasme, dėl psichologinių padarinių nuolat taisomo vaiko savimonei ir tapatybei<sup>91</sup>. Šiandien tai nepateisinama nei moksliskai, nei sociokultūriškai, nei iš psichologinės ar švietimo pedagogikos perspektyvos.

Per lietuvių kalbos pamokas mokiniai ne tik patys yra taisomi, bet ir mokomi taisymo praktikos, skatinami ieškoti kalbos klaidų ir taisyti kitus kalbėtojus – vadovėlių užduočių tekstus ar savo ir savo aplinkos (draugų, šeimos) kalbą<sup>92</sup>. Remdamasi tokiomis nuostatomis, lietuviška švietimo sistema diegia vaizdinį, kad kalba yra išorinių autoritetų nuosavybė, o tai leidžia pagrįsti kalbos vartosenos kontrolę. Lietuvių kalbos švietimo diskurse nereta net idėjų, kad kalbos reikia mokyti kaip doktrinos, o lietuvių kalba turi būti kulto objektas<sup>93</sup>.

Normatyvų, nekritišką vadovėlių turinį ir mokytojų nuostatas neabejotinai lemia oficiali lietuvių kalbinio švietimo politika. Štai švietimo įstatyme numatyta mokytojų atsakomybė ir pareiga „perteikti ugdymo turinį“ „taisyklinga“ lietuvių kalba<sup>94</sup>. Institucinio kalbos norminimo ir taisyklingumo reikalavimas akcentuojamas ir bendrosiose ugdymo programose: „Nusakyti Valstybinės kalbos įstatymo reikšmingumą. Apibūdinti kalbos norminimo reikalingumą tautai ir valstybei; laikytis bendrinės kalbos normų reikalavimų“<sup>95</sup>. Tiesioginės lietuvių kalbos priklausomybės nuo kalbos kontrolės institucijos vaizdinys tvirtinamas ir su egzaminais susijusiose užduotyse; matyti, kad atvirai naudojamosi institucine galia daryti poveikį mokyklai<sup>96</sup>. Mokinių rašytinės ir žodinės raiškos pasiekimai švietimo dokumentuose matuojami pagal preskriptyviąją normą ir normintojų „kalbos sistemos“ suvokimą, plg.: „Taisyklingai kalbėti ir rašyti, remiantis kalbos sistemos išmanymu“<sup>97</sup>; mokinių sakytinės lietuvių kalbos atitikimas nustatytoms normoms tikrinamas per viešojo kalbėjimo egzaminą baigiant privalomąjį pagrindinį mokslą 10 klasėje<sup>98</sup>. Kalbos taisymas kaip kalbinio švietimo principas ryškus ir nacionaliniuose egzaminuose, ir mažiau formaliose mokyklinėse iniciatyvose – įvairiuose nacionaliniuose konkursuose ir programose<sup>99</sup>. Net mokytojų rengimo programoms ir (visų dalykų) mokytojų atestacijoms taikomi tokio institucinio taisyklingumo reikalavimai<sup>100</sup>, o švietimo kontrolei pajungiami neva moks-

91 Keturkienė, Vaicekauskienė 2016.

92 Urbonaitė 2019; Keturkienė, Vaicekauskienė 2016; Vaicekauskienė 2016, 299–307.

93 Vaicekauskienė 2016, 307–310.

94 LR Švietimo įstatymas 2011, 49 str.

95 Vidurinio ugdymo programa 2011, 5. Plačiau apie taisyklingumo reikalavimus programose žr. Urbonaitė 2017.

96 Vaicekauskienė 2016, 297–299.

97 Vidurinio ugdymo programa 2011, 6–7; Pagrindinio ugdymo programa 2016, 7.

98 Viešojo kalbėjimo vertinimo instrukcija 2016.

99 Vaicekauskienė 2016, 299–307.

100 Raštingumo gerinimo planas 2013.



liniai ugdymo tyrimai<sup>101</sup>, kur vertinama (paprastai neigiamai), kaip mokytojai ir mokiniai laikosi nustatytų kalbos normų ir kalbos standartizavimo idėjų.

Vadinasi, mokytojai vykdo, kas įtvirtinta Lietuvos kalbinio švietimo dokumentuose – greta komunikacijos lietuvių kalba ugdymo, jie turi išmokyti mokinius varuoti nurodytas lietuvių kalbos formas ir įdiegti standartinės kalbos ideologijos nuostatas<sup>102</sup>. Tai išryškina rimtą kalbinio raštingumo suvokimo Lietuvos mokyklose problemą – naudojamosi institucine galia, taikomos prievolės, o siekis, kad mokiniai produkuotų sukonstruotas bendrinės kalbos formas, užgožia kitus raštingumo aspektus – teksto visumos pojūtį, raiškos ir turinio autentiškumą.

Taigi apibendrinant galima teigti, kad lietuviškasis komunikacijos mokymas tebėra persipynęs su „ikimokslinė“ modernybės laikų akademinė paradigma, kuriai buvo būdinga normatyvinė gramatika, preskriptyviomis instrukcijomis pagrįsta standarto mokymo praktika, politinis kalbos kaip tautinės tapatybės simbolio akcentas. Tokia mūsų kalbinio švietimo raidos specifika, tikėtina, yra posovietinio tautinės mokyklos kūrimo laikų produktas<sup>103</sup>. Nuo nepriklausomybės atkūrimo kalbos normintojų diskurse imta deklaruoti tautiškumą, drauge reikalaujant švietimo sistemoje įvesti „kalbos kultūros režimą“ ir užtikrinti kontrolę, kad reikalavimų būtų besąlygiškai laikomasi<sup>104</sup>. Veikiausiai kaip sovietinės kultūros ideologijos paveldas švietime išliko ryškus institucinės kontrolės praktikos, vertybinio monopolio siekis, noras varžyti kultūros lauko dalyvių savarankiškumą ir galimybes prisidėti prie kultūros ir žinių kūrimo<sup>105</sup>. Tai tam tikra prasme paaiškina, kodėl lietuvių kalbos programose iki šiol nesama standartinės kalbos ideologijos kritikos užuomazgų ir lingvistinio raštingumo. Už mokyklos ribų Lietuvos visuomenės raida ir poreikiai darosi panašūs į senosios demokratijos valstybių, tačiau prognozuoti, ar mūsų kalbinis švietimas ilgainiui pereis kitur prasidėjusius etapus, kol kas nėra duomenų.

### Šaltiniai:

- BERTAŠIENĖ, GIEDRĖ; GENOVAITĖ KAČIUŠKIENĖ, 2009: „Tauragiškių mokytojų požiūris į lietuvių bendrinės kalbos prestižą ir jos vartoseną“, *Jaunųjų mokslininkų darbai* 2(23), 7–11.
- BUKANTIENĖ, JANINA, 2006: „Lietuvių bendrinės tarties būklė ir lavinimo problemos pradinėje mokykloje“, *Žmogus ir žodis* 1, 80–83.
- BUKANTIENĖ, JANINA, 2010: *Mokinių ir mokytojų komunikavimas lietuvių bendrine tartimi*, Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Danų kalbos mokymo planas gimnazijai, A lygis, 2017 – Læreplan Dansk A – stx 2017 (<https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>).

101 Žr. Kruopienė 2004; Bukantienė 2006; Bertašienė, Kačiuškienė 2009; Bukantienė 2010.

102 Urbonaitė 2017 (šią straipsnyje aptariami ir daniški kalbinio švietimo dokumentai, iš kurių matyti esminiai Danijos ir Lietuvos nacionalinės kalbos mokymo

paradigmų ir taisyklingumo suvokimo skirtumai).

103 Plačiau apie gimtosios kalbos mokymą tautinės mokyklos koncepcijoje žr. Urbonaitė 2017.

104 Vaicekauskienė 2016, 287–288.

105 Vaicekauskienė, spausdinama.

- KRUOPIENĖ, IRENA, 2004: „Taisyklingos tarties lavinimo poreikių tyrimas“, *Žmogus ir žodis* 6(1), 54–56.
- LR švietimo įstatymas 2011 – LR švietimo įstatymas, 2011 (<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legal-Act/TAR.E2EBE95E7723>).
- NOTRIMAITĖ, GITANA; MEILUTĖ RAMONIENĖ, SAULIUS ŽUKAS, 2007: *Žmogus ir kalba. Lietuvių kalbos vadovėlis 11–12 klasėms*, 1-asis leidimas, Vilnius: Baltos lankos.
- Pagrindinio ugdymo programa 2016 – Lietuvių kalbos ir literatūros pagrindinio ugdymo bendroji programa, 2016 ([https://duomenys.ugdome.lt/saugykla/Bendrosios\\_programos/Pagrindinis\\_ugdymas/Lietuviu-k-ir-lit-pagrindinio-ugdymo-bendroji-programa.pdf](https://duomenys.ugdome.lt/saugykla/Bendrosios_programos/Pagrindinis_ugdymas/Lietuviu-k-ir-lit-pagrindinio-ugdymo-bendroji-programa.pdf)).
- Raštingumo gerinimo planas 2013 – Lietuvių kalbos ir kultūrinio raštingumo mokymo gerinimo priemonių planas 2013–2016 metams, 2013 ([https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Priemoniu%20planas%20\\_galutinis%20\(1\).pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Priemoniu%20planas%20_galutinis%20(1).pdf)).
- Vidurinio ugdymo programa 2011 – Lietuvos vidurinio ugdymo bendrosios programos: kalbos, 2011 ([https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/vidurinis-ugdymas/Kalbos\\_2\\_priedas.pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/vidurinis-ugdymas/Kalbos_2_priedas.pdf)).
- Viešojo kalbėjimo vertinimo instrukcija 2016 – Lietuvių kalbos (gimtosios) dalies žodžiu (viešojo kalbėjimo) pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo vertinimo instrukcija (lentele), patvirtinta Nacionalinio egzaminų centro direktoriaus 2016 m. sausio 19 d. įsakymu Nr. (1.3.)-V1-8 (<http://nec.lt/97>).

### *Literatūra:*

- AHLZWEIG, CLAUS, 1994: *Muttersprache–Vaterland: die deutsche Nation und ihre Sprache*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- CHESHIRE, JENNY; PETER TRUDGILL, 1989: „Dialect and Education in the United Kingdom“, *Dialect and Education: Some European Perspectives*, eds. Jenny Cheshire, Viv Edwards, Henk Münstermann, Bert Weltens, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 94–109.
- CHESHIRE, JENNY; VIV EDWARDS, HENK MÜNSTERMANN, BERT WELTENS, 1989: „Dialect and Education in Europe: A General Perspective“, *Dialect and Education: Some European Perspectives*, eds. Jenny Cheshire, Viv Edwards, Henk Münstermann, Bert Weltens, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1–10.
- CORMICK, KAY MC, 1992: „Sociolinguistics and First Language Teaching“, *Stellenbosch Papers in Linguistics* 25, 89–102 (<http://spil.journals.ac.za/pub/article/view/77/102>).
- CROSS, JOHN B.; THOMAS DEVANEY, GERALD JONES, 2001: „Pre-Service Teacher Attitudes Toward Differing Dialects“, *Linguistics and Education* 12(4), 211–227.
- DELARUE, STEVEN; CHLOÉ LYBAERT, 2016: „The Discursive Construction of Teacher Identities: Flemish Teachers’ Perceptions of Standard Dutch“, *Journal of Germanic Linguistics* 28(3), 219–265.
- DONNA, JEANNINE M., 1999: „Linguistics Is for Kids“, *Language Alive in the Classroom*, ed. Rebecca S. Wheeler, USA: Praeger Publishers, 67–80.
- ENGLUND, TOMAS, 1996: „The Public and the Text“, *Journal of Curriculum Studies* 28(1), 1–35.
- GAGNÉ, GILLES; FRANS DAEMS, SJAAK KROON, JAN STURM, ELCA TARRAB, 1987: „Defining Research in Mother Tongue Education“, *Selected Papers in Mother Tongue Educa-*

- tion (*Études en pédagogie de la langue maternelle*), eds. Gilles Gagné, Frans Daems, Sjaak Kroon, Jan Sturm, Elca Tarrab, Dordrecht, Montréal: Foris / Centre de diffusion, 1–18.
- GIOVANELLI, MARCELLO, 2016: „The Value of Linguistics to the Teacher“, *Knowing about Language. Linguistics and the Secondary English Classroom*, eds. Marcello Giovanelli, Dan Clayton, London, New York: Routledge, 13–24.
- HAGEN, ANTON M., 1989: „Dialect, Frisian and Education in the Netherlands“, *Dialect and Education: Some European Perspectives*, eds. Jenny Cheshire, Viv Edwards, Henk Münter-mann, Bert Weltens, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 48–61.
- HAWKINS, ERIC W., 1999: „Language Awareness“, *Concise Encyclopedia of Educational Lin-guistics*, ed. B. Spolsky, Oxford: Elsevier, 413–419.
- HERRLITZ, WOLFGANG; ALBERT KAMER, SJAAK KROON, HANS PETERSE, JAN STURM, 1984: *Mother Tongue Education in Europe: A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries*, Enschede: National Institute for Curriculum Development (SLO).
- HILMARSSON-DUNN, AMANDA; ARI PÁLL KRISTINSSON, 2013: „The Language Situation in Iceland“, *Language Planning in Europe. Cyprus, Iceland and Luxembourg*, eds. Robert B. Kaplan, Richard B. Baldauf, Jr., Nkonko M. Kamwangamalu, London, New York: Routledge, 100–169.
- HOWATT, TONY, 2002: „Introduction“, *The Linguistics Encyclopedia*. 2nd edition, ed. Kirsten Malmkjær, New York: Routledge, xxv–xli.
- HUDSON, RICHARD, 2004: „Why Education Needs Linguistics (and vice versa)“, *Journal of Linguistics* 40, 105–130.
- HUDSON, RICHARD, 2010: „How Linguistics has Influenced Schools in England“, *Linguistics at School. Language Awareness in Primary and Secondary Education*, eds. Kristin Denham, Anne Lobeck, New York: Cambridge University Press, 35–48.
- HUDSON, RICHARD; JOHN WALMSLEY, 2005: „The English Patient: English Grammar and Teaching in the Twentieth Century“, *Journal of Linguistics* 41, 593–622.
- JONES, PETER E., 2013: „Bernstein’s ‘Codes’ and the Linguistics of ‘Deficit’“, *Language and Education* 27(2), 161–179.
- KETURKIENĖ, MIGLĖ; LORETA VAICEKAUSKIENĖ, 2016: „Lietuvių kalbos mokytojai stan-dartinės kalbos ideologijos nelaisvėje: nuostatos, praktikos, pasekmės“, *Darbai ir dienos* 65, 31–52.
- KRISTIANSEN, TORE, 1990: *Udtalenormering i skolen. Skitse af en ideologisk bastion*, København: Gyldendal.
- KROON, SJAAK, 2003: „Mother Tongue and Mother Tongue Education“, *Language education. World Yearbook of Education 2003*, eds. Jill Bourne, Euan Reid, London: Kogan Page, 35–48.
- LABERCANE, GEORGE; BRYANT GRIFFITH, GRACE FEURERVERGER, 1997: *Critical Lan-guage Awareness: Implications for Classrooms in a Canadian Context. Report*, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement (OERI), Educational Re-sources Information Center (ERIC).
- LINN, ANDREW R., 2013: „Vernaculars and the Idea of a Standard Language“, *The Oxford Handbook of the History of Linguistics*, ed. Keith Allan, OUP, 359–374 ([https://www.research-gate.net/publication/272174001\\_Vernaculars\\_and\\_the\\_idea\\_of\\_a\\_standard\\_language](https://www.research-gate.net/publication/272174001_Vernaculars_and_the_idea_of_a_standard_language)).

- MATTHIJSEN, MATHIAS ADRIANUS JOANNES MARIA, 1982: *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering (The Elite and the Myth. A Sociological Analysis of the Battle on Educational Change)*, Deventer: Van Loghum Slaterus.
- MILROY, JAMES; LESLEY MILROY, 1999: *Authority in Language: Investigating Standard English*, London: Routledge.
- MYHILL, DEBRA, 2016: „The Effectiveness of Explicit Language Teaching: Evidence from the Research“, *Knowing about Language. Linguistics and the Secondary English Classroom*, eds. Marcello Giovanelli, Dan Clayton, London, New York: Routledge, 36–47.
- MULDER, JEAN, 2010: „Envisioning Linguistics in Secondary Education: An Australian Exemplar“, *Linguistics at School. Language Awareness in Primary and Secondary Education*, eds. Kristin Denham, Anne Lobeck, New York: Cambridge University Press, 62–75.
- NORMANN JØRGENSEN, JENS; KAREN MARGRETHE PEDERSEN, 1989: „Dialect and Education in Denmark“, *Dialect and Education: Some European Perspectives*, eds. Jenny Cheshire, Viv Edwards, Henk Münstermann, Bert Weltens, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 30–47.
- O’NEIL, WAYNE, 2010: „Bringing Linguistics into the School Curriculum: Not One Less“, *Linguistics at School. Language Awareness in Primary and Secondary Education*, eds. Kristin Denham, Anne Lobeck, New York: Cambridge University Press, 24–34.
- PERERA, KATHARINE, 1999: „Educational Linguistics“, *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, ed. Bernard Spolsky, Oxford: Elsevier, 17–21.
- RAZFAR, ARIA, 2005: „Language Ideologies in Practice: Repair and Classroom Discourse“, *Linguistics and Education* 16, 404–424.
- REASER, JEFFREY, 2010: „Developing Sociolinguistic Curricula that Help Teachers Meet Standards“, *Linguistics at School. Language Awareness in Primary and Secondary Education*, eds. Kristin Denham, Anne Lobeck, New York: Cambridge University Press, 91–105.
- RICHARDS, JACK C.; THEODORE S. RODGERS, 2001: *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSENBERG, PETER, 1989: „Dialect and Education in the West Germany“, *Dialect and Education: Some European Perspectives*, eds. Jenny Cheshire, Viv Edwards, Henk Münstermann, Bert Weltens, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 62–93.
- SAWYER, WAYNE; PIET-HEIN VAN DE VEN, 2006: „Starting Points. Paradigms in Mother Tongue Education“, *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 7(1), 5–20.
- SPOLSKY, BERNARD, 1999: „Linguistics and Language Learning“, *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, ed. Bernard Spolsky, Oxford: Elsevier, 26–29.
- TROUSDALE, GRAEME, 2010: „Supporting the Teaching of Knowledge about Language in Scottish Schools“, *Linguistics at School. Language Awareness in Primary and Secondary Education*, eds. Kristin Denham, Anne Lobeck, New York: Cambridge University Press, 49–61.
- TULASIEWICZ, WITOLD; ANTHONY ADAMS (eds.), 2005 [1998]: „Mother Tongue: Definitions and Teaching Implications“, *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*, London, New York: Continuum, 1–66.
- URBONAITĖ, DAINA, 2017: „Kalbos samprata kalbinio švietimo politikoje: Lietuvos ir Danijos lyginamoji analizė“, *Taikomoji kalbotyra* 9, 199–229 (<https://taikomojikalbotyra.lt>).

- URBONAITĖ, DAINA, 2019: „Kaip apie kalbą kalba lietuvių kalbos vadovėliai gimnazistams“, *Taikomoji kalbotyra* 12, 182–229 (<https://taikomojikalbotyra.lt>).
- VAICEKAUSKIENĖ, LORETA, 2016: „Dabartinės lietuvių kalbos inžinerijos karkasas“, *Lietuvių kalbos ideologija. Norminimo idėjų ir galios istorija*, sudarė Loreta Vaicekauskienė, Nerijus Šepetys, Vilnius: Naujasis Židinys-Aidai, 245–310.
- VAICEKAUSKIENĖ, LORETA, spausdinama: „Maintaining Power through Language Correction: A Case of L1 Education in Post-Soviet Lithuania“, *Values and Multiplicity: Identity and Fluidity in Prescriptivism and Descriptivism*, eds. Don Chapman, Jacob D. Rawlins, Multilingual Matters.
- VAN DE VEN, PIET-HEIN, 2007: „Understanding Mother Tongue Education from a Historical(-Comparative) Perspective“, *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective. Theoretical and Methodological Issues*, eds. Wolfgang Herrlitz, Sigmund Ongstad, Piet-Hein van de Ven, Amsterdam, New York: Rodopi, 227–250.
- WEBER, JEAN JACQUES, 2008: „Safetalk Revisited, or: Language and Ideology in Luxembourgish Educational Policy“, *Language and Education* 22(2), 155–169.
- WIESE, HEIKE; KATHARINA MAYR, PHILIPP KRÄMER, PATRICK SEEGER, HANS-GEORG MÜLLER, VERENA MEZGER, 2017: „Changing Teachers’ Attitudes towards Linguistic Diversity: Effects of an Antibias Programme“, *International Journal of Applied Linguistics* 27(1), 198–220.
- WOLFRAM, WALT, 1999: „Dialect Awareness Programs in the School and Community“, *Language Alive in the Classroom*, ed. Rebecca S. Wheeler, USA: Praeger Publishers, 47–66.

*Daina Urbonaitė, Loreta Vaicekauskienė*

MOTHER TONGUE AT SCHOOL: DEVELOPMENT  
OF WESTERN EDUCATIONAL PARADIGMS AND  
THE CASE OF CONTEMPORARY LITHUANIA

## Summary

This article presents an historical overview of ideas and practices of teaching mother tongue (L1, national, majority language) and literacy in Western Europe. The research is based on a focused analysis of secondary sources and aims to distinguish developmental stages of mother tongue education with their characteristic approaches to language and language didactics. The influence of modern language scholarship on language education at the end of the 20<sup>th</sup> century is discussed, including the teaching of language awareness. The theoretical framework for the research consists of Matthijssen’s theory of rationality, or valid knowledge in education, Englund’s concept of competing meta-discourses about education, as well as *academic*, *developmental*, *communicative* and *utilitarian* paradigms of mother tongue teaching conceptualised by Sawyer and Van den Ven (2006). A total of four stages of mother tongue education and literacy are singled out: *elite literacy* (classical Latin tradition); *mass literacy* (teaching of the national standard), *new literacy* (teaching of language as communication) and *linguistic literacy* (teaching scholarly knowledge about language). Re-

cent projects aiming to include critical language awareness into teacher education and school curricula are discussed separately. At the end of the article, features of contemporary Lithuanian mother tongue education are presented and evaluated in light of current developments in the West. The question is raised to what extent the most recent changes in Western curricula have reached Lithuanian education. This part of the research is based on official Lithuanian education documents and data from the authors' previous research. It has been shown that the communicative approach to language dominates Lithuanian mother tongue teaching, yet it is intertwined with the pre-scientific academic paradigm characteristic of language education from the early modern times. A critical approach to standard language ideology and teaching of linguistics and language awareness is lacking.

DAINA URBONAITĖ  
*Sociolingvistikos centras*  
*Lietuvių kalbos institutas*  
*P. Vileišio g. 5*  
*LT-10308 Vilnius, Lietuva*  
*el. p.: daina.urbonaite@gmail.com*

Gauta 2019 m. birželio 18 d.

LORETA VAICEKAUSKIENĖ  
*Sociolingvistikos centras*  
*Lietuvių kalbos institutas*  
*P. Vileišio g. 5*  
*LT-10308 Vilnius, Lietuva*  
*el. p.: loreta.vaicekauskiene@sociolingvistika.lt*