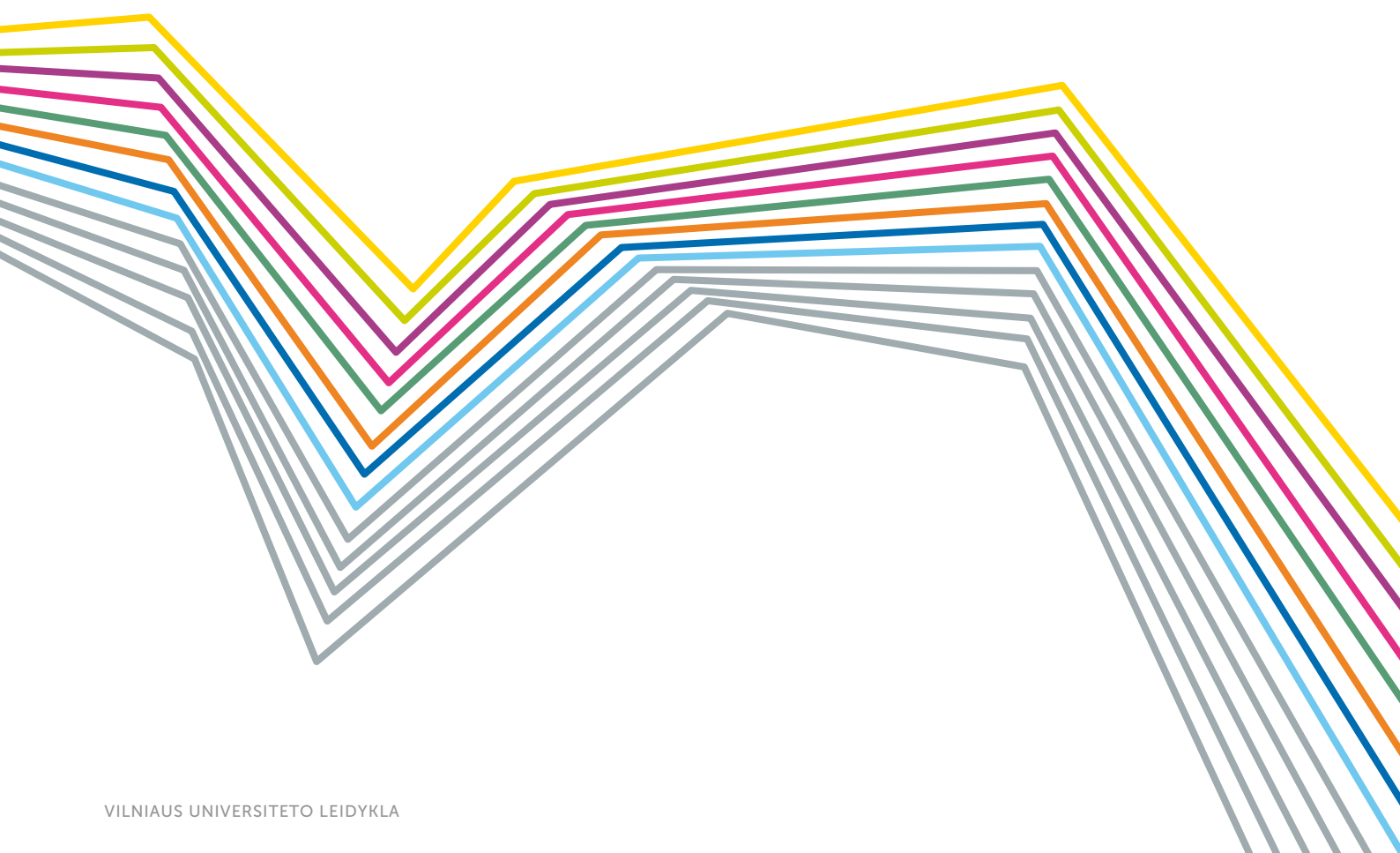


2022 **18**

eISSN: 2029-8935

TAIKOMOJI KALBOTYRA



LIETUVIŲ KALBOS INSTITUTAS

Loreta Vaicekauskienė • Vuk Vukotić •
Ramunė Čičirkaitė • Laima Nevinskaitė

Lietuvių kalba kaip klaida

Raštingumo samprata ir
kalbos taisymai mokykloje



VILNIAUS
UNIVERSITETO
LEIDYKLA
2022

Specialusis „Taikomosios kalbotyros“ numeris (2022, Nr. 18)

Vaicekauskienė, L., Vukotić, V., Čičirkaitė, R., Nevinskaitė, L. 2022. *Lietuvių kalba kaip klaida. Raštingumo samprata ir kalbos taisyklės mokykloje*. (Specialusis *Taikomoji kalbotyra* numeris, Nr. 18), www.taikomojikalbotyra.lt

Mokslo leidinys „Taikomoji kalbotyra“ yra referuojamas: BASE, CEEOL, Cabell's directories of Academic Journals, CORE, Dimensions, DOAJ Seal, EBSCO (Communication & Mass Media Complete, Linguistics Abstracts Online, TOC Premier), ERIH-PLUS, Gale, Google Scholar (h5-index 6, g5-index 7), HEAL link, JournalTOCs, Norwegian Register for Scientific Journals, Linguistic Bibliography (Online) BRILL, Lituanistika, MLA Directory of Periodicals, MLA International Bibliography, ProQuest, QOAM, ROAD, ScienceGate, ScienceOpen, Scinapse, Ulrichs Web, WorldCat, Scopus

Sudarytoja ir mokslinė redaktorė
Loreta VAICEKAUSKIENĖ

Recenzentai
Giedrius SUBAČIUS (University of Illinois at Chicago; Lietuvos istorijos institutas)
Aurelija TAMOŠIŪNAITĖ (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos integralios bibliotekų informacinės sistemos (LIBIS) portale ibiblioteka.lt

Publikavo Vilniaus universiteto leidykla. Tai yra atvirosios prieigos žurnalas. Žurnalas platinamas vadovaujantis Kūrybinių bendrijų licencija Priskyrimas, kuri leidžia laisvai ir neribotai naudoti, kaip mano esant reikalinga, be kita ko, kopijuoti, daryti pakeitimus ir kurti išvestinius kūrinius, naudoti komerciniais ir nekomerciniais tikslais nurodant informacijos šaltinį ir autorių

© Loreta Vaicekauskienė, Vuk Vukotić, Ramunė Čičirkaitė, Laima Nevinskaitė, 2022
© Lietuvių kalbos institutas, 2022

eISSN 2029-8935
<https://doi.org/10.15388/Taikalbot.2022.Spec18>

Turinys

Pratarmė	6
1. Kritinis žvilgsnis į mokyklinį raštingumą: tyrimų laukų apžvalga	
Vuk Vukotić	9
1.1 Raštingumo ontologijos: kalbinis ir techninis įgūdis	10
1.2 Raštingumo idėjų istorinė raida	11
1.2.1 Raštingumo ir rašto bendruomenių raida iki brandžiosios modernybės	11
1.2.2 Apšvietos ir privalomos mokyklos vaidmuo raštingumui suprasti	12
1.2.3 Raštas, civilizacija ir pažangos mitas	14
1.2.4 Apibendrinimas	16
1.3 Raštingumo tyrinėjimo mokyklos	17
1.3.1 Kognityvinis požiūris į raštingumą	17
1.3.2 Išlaisvinantis raštingumas: kritinės prieigos	20
1.3.3 Sociokultūrinės prieigos	22
1.3.4 Apibendrinimas ir refleksijos apie raštingumą Lietuvos mokyklose	24
1.4 Sociolingvistinių prieigų problematika ir potencialas	25
1.4.1 Deficito hipotezė	26
1.4.2 Skirtumo hipotezė	28
1.4.3 Dominavimo hipotezė	30
1.4.4 Apibendrinimas	31
1.5 Išvados	32
2. Kas lemia 1–4 klasių moksleivių rašybos variantiškumą?	
Ramunė Čičirkaitė	33
2.1 Įvadas	33
2.2 Tyrimo medžiaga ir metodas	35
2.3 Sakytinės kalbos įtaka	36
2.3.1 Balsių rašyba	36
2.3.2 Priebalsių rašyba	45
2.3.3 Kiti atvejai	51
2.4 Analogijos (formų panašumo) principas	51
2.5 Sudėtingesnės taisyklės	54
2.6 Neįsisavinta rašymo tvarka	56
2.7 Korektūra ir sunkiau paaiškinami atvejai	59
2.8 Išvados	62
3. Kaip mokoma(si) stiliumi	
Laima Nevinskaitė	63
3.1 Įvadas	63
3.2 Tyrimo medžiaga ir metodas	64

3.3	Stiliaus samprata mokslinėje ir pedagoginėje literatūroje.	65
3.3.1	Stiliaus sąvokos apibrėžimas.	65
3.3.2	Lietuviškoji mokyklinė stilistika.	66
3.4	Stiliaus varijavimo veiksniai ir raiškos taisymai 1–12 klasių rašiniuose.	69
3.4.1	Sakytinės kalbos įtaka.	70
3.4.2	Sociolingvistinė kompetencija.	74
3.4.3	Kalbinės patirties trūkumas.	77
3.4.4	Kognityviniai veiksniai.	80
3.4.5	Motivacijos trūkumas.	82
3.5	Išvados.	83
4.	Kalbos variantiškumo priežastys ir taisymai baigiamosiose klasėse	
	Loreta Vaicekauskienė.	86
4.1	Įvadas.	86
4.2	Tyrimo medžiaga ir metodas.	87
4.3	Rašybos variantai.	88
4.3.1	Sakytinės kalbos įtaka.	89
4.3.2	Formų analogijos.	95
4.3.3	Kečlios taisyklės ir įsidėmėtini atvejai.	99
4.3.4	Reti variantai ir korektūra.	102
4.3.5	Išvados.	105
4.4	Gramatikos variantai.	106
4.4.1	Netipiškos ar retesnės formos ir reikšmės.	107
4.4.2	Formulavimo sunkumai, korektūra.	111
4.4.3	Pertekliniai taisymai.	113
4.4.4	Išvados.	116
4.5	Preskriptyvūs taisymai („kalbos kultūra“).	117
4.5.1	Atskirų žodžių ir junginių taisymai.	118
4.5.2	Morfologinių formų taisymai.	121
4.5.3	Sintaksinių konstrukcijų taisymai.	121
4.5.4	Išvados.	125
4.6	Stiliaus raiškos įvairovė.	126
4.6.1	Stilius kaip autoriaus tapatybės raiška.	127
4.6.2	Kognityvinės stiliaus įvairavimo priežastys.	130
4.6.3	Formalizuotos stiliaus taisyklės.	132
4.6.4	Išvados.	134
	Diskusija.	136
	Literatūra ir šaltiniai.	141
	Summary.	151

Pratarmė

Ėmėmės šio tyrimo, nes norėjome suprasti.

Kaip gali būti, kad Lietuvos vaikai jau keliasdešimt metų skelbiami beraščiais? Kad jų valstybinio anglų kalbos egzamino rezultatai būna geresni už didumai iš jų gimtosios lietuvių? Kad lietuvių kalbos pamokas girdime minint tarp nemėgstamiausių?

Prieš ateidami į mokyklą diduma vaikų jau supranta, kas yra kalbos garsai, geba suvokti morfologines struktūras, būna bent kažkiek susipažinę su savo kalbos grafemų specifika. Jie jau supranta ir kultūrinę rašytinės kalbos vertę – kad raštas susijęs su skaitymu, kad jis leidžia perduoti informaciją peržengiant laiko ir vietos ribas, kad iš rašto randasi įdomios knygos, gal net patys yra bandę rašyti „knygą“. Mokykla, savo ruožtu, pasitinka jaunimą su reikalavimu ugdytis grafinę kompetenciją, nors kartais ganėtinai specifinę. Pavyzdžiui, Lietuvoje iki šiandien reikalaujama rašant ranka išmokti tiksliai atkartoti mokytojo(s) rašyseną, atkurti „norminį“ raidės pavidalą. Vėliau mokiniams tenka perminti ir daugiau normų, nes mokykloje tradiciškai mokoma standartine kalba paremto raštingumo, ir taip yra ne tik pas mus.

Vis dėlto galima kelti klausimą, kokia yra lietuviškoji tradicija ir kaip Lietuvoje suprantamas raštingumas? Švietimo sistemos polinkis inertiškai remtis nuostata, atsiradusia dar visuotinės mokyklos kūrimosi laikais, kad visi turi ir gali rašyti vienodai, moksliškai žiūrint yra keblus. Raštingumas nėra statiškas, vien kalbos formomis apsiribojantis fenomenas, tad mokslo ir švietimo pasaulyje nuo devintojo dešimtmečio kritiškai eita prie kitokios raštingumo idėjos. Šiandien raštingumas apibrėžiamas gerokai plačiau – kaip įgalinantis gebėjimas atpažinti, suprasti, interpretuoti, kurti ir naudoti įvairią rašytinę medžiagą įvairiuose kontekstuose, o kalbos variantai vertinami ne tik normatyviai, bet ir iš mokslinės perspektyvos. Į raštingumą žiūrima kaip į mokymosi procesą ir individualią raidą, pasižyminčią variantiškumu. Lietuvai labai praverstų įsitraukti į raštingumo idėjų kaitos procesą, nes mokslinio kalbos pažinimo ir vertinimo mūsų mokyklai iki šiol labai trūksta, o preskriptyvizmo (įsitikinimo, kad kai kurios kalbos formos yra geresnės už kitas ir todėl privaloma laikytis nurodytų taisyklių) per daug (plg. Urbonaitė, Vaicekauskienė 2019). Šioje knygoje būtent ir siūlome pasvarstyti, kas, kiek ir kaip gali ar turi būti standartizuojama, ir iškelti klausimą, ar kalbos formų taisymas yra svarbiausias raštingumo mokymo pagrindas. Refleksija atneštų naudos ne tik kalbos mokymo praktikoms, bet galbūt padėtų keisti mokinius ir mokytojus varginantį neigiamą santykį su rašymu lietuvių kalba, apie kurį girdime viešojoje erdvėje.

Knygos objektas – mokyklinių rašto darbų kalbos variantiškumas ir jo taisymai. Variantiškumu čia laikomos įvairios, įvairių kalbos lygmenų (rašybos, gramatikos, stiliaus, žodyno) raiškos formos, kurias mokytojai taiso kaip netinkamus variantus, remdamiesi vadovėliuose ar vaizduotėje esančia „geresnės“ raiškos norma. Tyrimo teorinė prielaida ir tikslas – pasiaiškinti, kaip, kuo remiantis nuo pradinių iki baigiamųjų mokyklos klasių taisomi rašybos, gramatikos, žodyno ir stiliaus variantai ir kodėl kalbos vienodinimo tikrovėje mokinių rašytinė kalba vis tiek išlieka įvairi. Kitaip sakant, tirama ne tik raštingumo, bet ir „kalbos klaidos“ samprata, ne tik kognityvinių ir socialinių priežasčių lemiamos kalbos varijavimo priežastys, bet ir kalbos standartizavimo idėjos, normos ir nenormalumo suvokimas, institucionalizuota galia kvalifikuoti ir klasifikuoti socialines raštingumo praktikas. Kritinė analizė apima būtent tuos kalbos mokymo proceso ir nuostatų aspektus, kurie lemia, kad lietuvių kalba mokykloje iš esmės paverčiama klaida.

Tyrimo medžiaga imta iš mokyklinių rašto darbų bazės „*Rašinėliai*“, kurią, padedant savanoriams, tikslingai kaupėme nuo 2014 metų. Bazės pagrindas – autentiški, įvairių regionų Lietuvos mokyklose lietuvių dėstomąja kalba rašyti lietuvių kalbos rašto darbai. Savanorių paskolinti lietuvių kalbos sąsiuviniai buvo skenuojami ir karpomi atskirais mažesniais failais, o tada koduojami pagal pluoštą būsimai automatinei atrankai skirtų kriterijų: parašymo metus, vietą, klasę, rašto darbo žanrą, autoriaus lytį, mokytojo(s) įvertinimą ir kitus. Bazė yra viešai prieinama visiems, ji apima devynių dešimtmečių laikotarpį (1930–2021), tačiau ankstyvesni dešimtmečiai reprezentuoti menkliau. Informantų duomenys anonimizuoti ir neviešinami – prie informanto skaitinio kodo nurodoma tik lytis, teksto parašymo metai, klasė ir mokyklos vieta. Tyrimo metu buvo galima rinktis iš daugiau kaip 7500 pdf failų, dokumentuojančių beveik 950 skirtingų moksleivių klasėje ar namuose rašytus įvairių žanrų tipų tekstus, iš kurių beveik 80 proc. sudarė mokytojų taisyti darbai. Bazė skirta raštingumui plačiąja prasme – ji leidžia tirti, ar dabartiniai moksleiviai rašo kitaip nei jų tėvai, kaip formuojasi rašymo įgūdžiai, kaip keičiasi mokytojų reikalavimai ir daug kitų dalykų. Be to, tai įdomus istorinis dokumentas, parodantis mūsų mokyklą laisvės ir nelaisvės sąlygomis.

Reikia pripažinti, kad pradėdami projektą neįvertinome, koks sudėtingas bus mokyklinės rašytinės kalbos standartizavimo fenomenas. Tyrimo medžiaga įtraukė į neretai sunkiai suprantamą alternatyvų pasaulį, o taisyčių gausa nelengvai davėsi apdorojama. Iš dalies dėl to knygoje gana gausiai cituojama mokinių rašinių pavyzdžių; citatos makete išryškintos, kad skaitytojams būtų nesunku jas praleisti ir kartu pakaktų duomenų norintiems pasigilinti į atskiras kalbos variantų grupes. Šauningai nevartojame sąvokos „klaida“ (nebent su kabutėmis), nes kalbos klaida, įskaitant netgi rašybą, yra sąlygiškas dalykas. Mokslas kalbos variantiškumo klaida nelaiko, o raštingumo didaktikai būtų pravartu suprasti, kad vienas ar kitas taisomas mokinio kalbos variantas dažniausiai yra mokymosi raidos ir proceso rodiklis, iliustruojantis jauno žmogaus pastangas naudoti raštą komunikacijai. Knygoje bus parodyta, kad tokios „klaidos-ne klaidos“ neretai atskleidžia natūralius lietuvių kalbos gramatikos dėsninumus ar mokinio šnektos ypatumus. Skirtingi tyrėjai buvo laisvi pažvelgti į medžiagą iš savo pasirinktos perspektyvos, kurti savo klasifikacijas, taikyti savitą prieigą. Tai šio tyrimo stiprybė.

Knygą sudaro keturios savarankiškos dalys, kurios kiekviena turi savo vidinę logiką ir jas galima skaityti kaip atskirus tyrimus. Vis dėlto kartu tai viena, vieno pagrindinio tyrimo klausimo siejama studija. Ją pradeda mokyklinio raštingumo sampratų ir tyrimų apžvalga (I dalis). Čia kritiškai apžvelgiama Lietuvoje įsitvirtinusi pedagoginė ir normatyvinė raštingumo samprata, kylanti iš XIX a. modernistinio pasaulio suvokimo. Kaip alternatyva aptariami kognityvinės psichologijos, sociologijos, antropologijos, kultūros studijų ir kitomis mokslo šakomis grįsti raštingumo konceptualizavimai, skirtingų sociolingvistinių mokyklų požiūriai į raštingumą ir galimas modelis mokyklinės rašytinės kalbos varijavimui paaiškinti. Po apžvalgos toliau pateikiami trys savarankiški kokybiniai tyrimai (II–IV dalys). II dalies objektas – natūralusis pradinį klasių vaikų raštingumas. Remiantis žinojimu, kad vaikai raštu pirmiausia atvaizduoja sakininę kalbą, aiškinamasi, kaip rašymo procesas susikerta su standartinės rašytinės kalbos normomis; taip pat nagrinėjamos kitos pradinukų rašybos varijavimo priežastys. III dalyje moksleivių raiškos variantiškumas tiriamas analizuojant stiliaus raiškos taisyms. Remiantis teoriškai apibrėžtais rašymo raidos ir mokymosi dėsninumuais, atskleidžiama, kokia gero teksto samprata ryškėja iš rašinėliuose dominuojančios taisyčių praktikos. Šis tyrimas apima visas mokymosi pakopas – nuo pradinį iki baigiamųjų klasių. II ir III knygos dalyse taip pat aptariamos mokykliniuose vadovėliuose, programose, dokumentuose pateikiamos raštingumo idėjos, gero stiliaus samprata. Galiausiai IV dalyje tiriami visi būsimųjų absolventų (paskutinių dviejų klasių mokinių) rašiniuose taisyti kalbos variantai, neapsiribojant viena kuria variantų grupe. Skaitytojas

čia ras aptariant ir rašybos, ir stiliaus, ir gramatikos bei vadinamosios „kalbos kultūros“ formų įvairovę, jos taisymsų priežastis. Daroma prielaida, kad baigiamosiose klasėse rašytų tekstų kalbos taisymsai gali padėti suprasti, kaip lietuvių kalbos mokytojai įsivaizduoja gerą dalykinį tekstą ir kaip praktiškai realizuojamas švietimo tikslas parengti raštingus absolventus. Interpretuoti tyrimo duomenis šiek tiek padėjo ir vienos iš knygos autorių darbo mokykloje lietuvių mokytoja patirtis.

Knyga baigiama apibendrinančia diskusija apie daugialypį mokyklinio raštingumo fenomeną ir preskriptyviomis nuostatomis grįstos pedagogikos ribas: svarstomos pedagoginės, didaktinės alternatyvos, mokyklinės tradicijos santykis su kontekstais už mokyklos ribų ir ateities kultūros raida. Taigi, galima sakyti, knygoje autentiškais empiriniais duomenimis dokumentuojama XX a. II pusės–XXI a. pradžios formaliojo raštingumo mokymo istorija, kritiškai įvertinama ligšiol Lietuvoje netirta mokyklinio raštingumo ir kalbos „klaidos“ samprata bei kalbos taisymsų praktikos, diskutuojamos socialinės kalbos ir kalbėtojų normalizavimo tradicijos pasekmės. Kiek mums žinoma, sociolingvistinių raštingumo tyrimų lauke tai pirmasis tokios apimties ir pobūdžio tyrimas, kur mokinių rašytinės kalbos variantiškumas ir jo priežastys būtų analizuojama per mokytojų taisymsų perspektyvą.

Įvairiu intensyvumu prie šio tyrimo dirbta keletą metų. Už galimybę jį atlikti esame be galo dėkingi mokyklinių rašto darbų autoriams ir savanoriams – mokiniams, studentams, mokytojams, bibliotekininkams, muziejų ir archyvų darbuotojams, žurnalistams, (socialinių tinklų) draugams ir draugų draugams. Neįtikėtinai daug žmonių atsiliepė į prašymus prisidėti – padėti kaupti medžiagą būsimiems mokyklinio raštingumo tyrimams: skleidė žinią, naršė namų sandėliukus ir skolino lietuvių kalbos sąsiuvinį „Rašinėlių“ duomenų bazei. Tikimės, kad knygos buvo verta laukti. Tikimės, kad suformuluotos įžvalgos, kritinės pastabos ir rekomendacijos turės ir taikomąją vertę, prisidės prie Lietuvos formaliojo švietimo politikos ir didaktikos kaitos.

Kritinis žvilgsnis į mokyklinį raštingumą: tyrimų laukų apžvalga

Vuk Vukotić

Raštingumo apibrėžties beieškant, nesunku pastebėti, kad akademinėje įvairių sričių literatūroje vyraujančios raštingumo sampratos labai skiriasi: jos priklauso nuo laiko, vietos ir akademinės srities. Lietuvos akademiniam diskurse raštingumas beveik visada aptariamas kaip pedagoginė ir standartinės kalbos problema, apibrėžiamas kaip rašymo įgūdis, visų pirma, rašybos ir skyrybos taisyklių išmanymas ir taikymas (plg. Miliūnaitė 2005; Tamulionienė 2018). Raštingumo svarba aiškinama per standartinės kalbos normų išmanymo ir puoselėjimo prizmę (Bučienė 2019). Būtent tokią normatyvinę raštingumo sampratą numatyta įdiegti mokiniams bendrojo ugdymo programoje, taip pat ir per gimtosios lietuvių kalbos vadovėlius (Urbonaitė 2017; 2019). Kitose šalyse raštingumas gali būti suprantamas įvairiai. Pvz., JAV švietimo sistemoje jis, visų pirma, suvokiamas kaip gebėjimas skaityti ir suprasti bei interpretuoti tekstą, mažiau siejamas su gebėjimu standartiškai rašyti (plg. Yeo 2007; Gee 2014). Kyla klausimas, ar skirtingos raštingumo sampratos gali būti susijusios su skirtingomis rašytinės kalbos standartizavimo tradicijomis, ar jų skirtumus lemia nevienoda visuomenės struktūra (skurdo lygis, etninė gyventojų sudėtis, mokinių tėvų raštingumas, migracijos istorija, šalies kalbinis kraštovaizdis) ir kiti veiksniai.

Minėtos raštingumo sampratos priklauso normatyvinės pedagogikos sričiai. Vis dėlto jau nuo XX a. vidurio mokslinėje literatūroje (remiuosi anglų kalba publikuotais tyrimais) raštingumas matomas vis plačiau, pirmiausia – iš kognityvinės, taip pat sociologinės ir kultūrologinės perspektyvų, analizuojami mokytojo ir valstybės vaidmenys, taip pat per galios santykių visuomenėje prizmę. Lietuvoje vis dar dominuoja pedagoginis diskursas, atskleidžiantis tik normatyvinį šio reiškinių aspektą¹. Normatyvinė perspektyva neleidžia suprasti raštingumo praktikų įvairovės, rašytinės kalbos variantiškumo, sąsajų su sakytine kalba, kitomis nemokyklinėms kalbinėmis praktikomis. Ji tik nurodo, kas iš normatyvinės perspektyvos traktuojama kaip klaida, todėl negali paaiškinti kalbos vartojimo realybės. Kad realybė gerokai skiriasi nuo raštingumo kaip standartinių formų reprodukcijos idėjos, rodo ir mūsų knygoje pristatomi Lietuvos moksleivių rašytinės kalbos tyrimai.

Šioje knygos dalyje norima aprašyti galimas raštingumo tyrimų prieigas, kurios padėtų paaiškinti lietuviškos normatyvinės perspektyvos ignoruojamus raštingumo aspektus: sąsajas tarp skirtingų raštingumo gebėjimų, rašytinės produkcijos, kalbos varijavimo, socialinės, kultūrinės ir galios struktūrų mokykloje ir mokinių kasdienybėje už mokyklos ribų (šeimoje, tarp draugų). Taigi šioje dalyje sieksiu atsakyti į du klausimus: (1) kokios mokyklinio raštingumo sampratos vartojamos anglakalbėje mokslinėje literatūroje, (2) kaip šios sampratos gali būti pasitelkiamos rašytinės kalbos varijavimui įvertinti ir paaiškinti. Anglų kalba publikuota literatūra apsiribota dėl praktinių priežasčių. Ji gausi, lengviau prieinama, kaip mokslinė dominuoja Vakarų pasaulyje ir apima tarptautiniuose, anglų kalba leidžiamuose žurnaluose publikuojamus įvairių bendruomenių tyrimus.

¹ Tiesa, esama ir ikimokyklinio raštingumo tyrimų, kurių pagrindą sudaro labiau specialiojo ugdymo teorijos (žr. Gedutienė 2008; Raižienė et al. 2019).

Šią knygos dalį sudaro keturi skyriai. Pirmame iš jų trumpai aptariama raštingumo sąvokos problematika. Antrame skyriuje pristatoma raštingumo idėjų istorinė raida, akcentuojamos modernybės ir jos mitų sąsajos su mokykla ir mokykliniu raštingumu. Trečio skyriaus tikslas yra kaip alternatyvą įsitvirtinusiui normatyviniam požiūriui lietuviškai auditorijai pristatyti įvairias raštingumo sampratas ir aktualias raštingumo tyrinėjimo mokyklas. Ketvirtame skyriuje pristatomos trys pagrindinės sociolingvistinės raštingumo problematikos perspektyvos, įkvėptos sociologo ir psichologo Basilio Bernsteino, sociolingvisto Williamo Labovo bei sociologų Pierre'o Bourdieu ir Jeano Claude'o Passerono. Išvadosse atsakoma į keliamus klausimus ir pateikiami siūlymai ateities raštingumo tyrimams.

1.1 Raštingumo ontologijos: kalbinis ir techninis įgūdis

Kaip minėta, lietuviškoje tradicijoje žodis *raštingumas* siejamas su mokykliniu raštingumu – skaitymo, rašymo, rašybos arba skyrybos mokymu, t.y. akcentuojami *techniniai įgūdžiai*. Anglakalbėje literatūroje panašus požiūris taip pat egzistuoja, bet jis tėra vienas iš kelių. Be jo, egzistuoja ir socialinė-kritinė raštingumo tyrinėjimo paradigma, kurioje į raštingumą žiūrima ne tik kaip į psichologinį faktą ir pedagoginę problemą, bet ir kaip į istorinį, socialinį reiškinį, kuris glaudžiai susijęs su visuomenės demokratiškumu ir galios santykiais.

Kai kurie raštingumo teorijų autoritetai (Gee 2014: 24) preskriptyvizmo diktuojamą raštingumo sampratą laiko teorine problema. Visų pirma, rašymo ir skaitymo praktikos vyksta ir už mokyklos ribų, kas ilgą laiką nesulaukdavo pakankamo tyrėjų dėmesio. Antra, raštingumo suvokimas tik per pedagoginę (mokyklos) prizmę neleidžia giliau suvokti šio fenomeno ir pažvelgti į jį iš istorinės perspektyvos. Akivaizdu, kad mokyklinis raštingumas yra gana naujas fenomenas, atsiradęs su kalbos standartizacija ir visuotine mokykla; standartizuota rašytinė kalba yra kultūrinio elito produktas, o ne biologinis reiškinys kaip sakytinė kalba. Trečia, dinaminį raštingumo sąvokos pobūdį rodo besikeičianti žodžio „raštingas“ reikšmė. Šiandien šis žodis yra beveik įgavęs „turintis minimalių gebėjimų dirbti su X“ reikšmę, todėl dažnai girdime vartojant tokius junginius kaip *ekonominis, kompiuterinis, funkcinis, medijų raštingumas* ir kt.

Galėtų atrodyti, kad įvairios žodžių „raštingas“ ir „raštingumas“ reikšmės tarpusavyje neturi nieko bendra, tačiau esama teoretikų, savo raštingumo teorijose apimančių visas raštingumo apraishkas. Vieną tokį bandymą randame JAV mokslininko Jameso Paulo Gee monografijoje „Literacy and Education“ (2014). Jis teigia, kad raštingumas visada buvo susijęs su *sakytinės kalbos papildymo ir išplėtimo technologijomis* – raštu, spauda, kompiuteriais, telefonais, internetu. Gebėjimas suprasti ir įvaldyti atsiradusias naujas technologijas suteikia daugiau galimybių išplėsti savo kalbinį repertuarą, rasti naujų būdų komunikuoti su aplinka ir taip potencialiai įgyti daugiau lingvistinio kapitalo.

Vis dėlto pagrindinė šios knygos sąvoka – *mokyklinis raštingumas*, kuris suprantamas kaip lavinimas įgūdžių, kurių vaikai ir jauni žmonės įgauna lankydami pagrindinę ir vidurinę mokyklą (bet nebūtinai pačioje mokykloje). Pagrindinis teorinis iššūkis tyrėjams yra rasti tinkamą raštingumo apibrėžimą, kuris apimtų tiek techninius, tiek istorinius ir socialinius raštingumo aspektus. Net ir mokyklos kontekste svarbu vengti mokyklos primetamo preskriptyvaus raštingumo apibrėžimo ir neatmesti skirtingų (vaiko, mokytojo, vaiko tėvų, mokyklos sistemos, visuomenės ir kt.) perspektyvų, aiškinant rašytinės kalbos produkcijos faktus. Taigi tolimesnio skyriaus tikslas bus kritiškai apžvelgti įvairius istoriškai susiformavusius raštingumo (pirmiausia, mokyklinio) apibrėžimus, perspektyvas ir jų raidos trajektorijas, atskleisti raštingumą kaip daugiabriaunį ir įvairialypį, o ne normatyvinį fenomeną. Tam būtina

apžvelgti raštingumo istoriją, aptarti visuotinės privalomos mokyklos atsiradimą ir funkciją, taip pat alternatyvius požiūrius į raštingumą.

1.2 Raštingumo idėjų istorinė raida

Kaip minėta, rašto ir kitų komunikacinių technologijų plėtra turi įtakos raštingumo sampratos kaitai. Šiame skyriuje trumpai apžvelgsiu raštingumo praktikas iki europinės modernybės, t.y. spaudos ir privalomos visuotinės mokyklos atsiradimo (1.2.1), išsamiau aptarsiu modernizacijos, industrializacijos ir tautokūros² procesus, lemiančius šiuolaikinės raštingumo sampratos susiformavimą (1.2.2), su jais susijusį ir vis dar paplitusį „pažangos mitą“ (1.2.3), galiausiai apibendrinsiu šį skyrių (1.2.4).

1.2.1 Raštingumo ir rašto bendruomenių raida iki brandžiosios modernybės

Tyrėjams, gyvenantiems moderniam pasaulyje, kuriame raštingumo normas dažnai nustato tautinė valstybė, esama pavojaus raštingumą suprasti išskirtinai iš XIX a. modernistinės perspektyvos – tik kaip įgūdį, leidžiantį užrašyti ir suprasti užrašytą tekstą. Toks įgūdis dažnai vadinamas spaudos raštingumu (Scardamalia, Bereiter 2005). Vis dėlto Europos Antikos, Viduramžių ir ankstyvosios modernybės raštingumo istorija atskleidžia, kad jau nuo ankstyviausių laikų raštingumo praktikos buvo skirtingai suprantamos ir socialiai vertinamos. Šio poskyrio tikslas – parodyti, kad, keičiantis pasauliui ir socialinėms gyvenimo sąlygoms, keičiasi ir raštingumo sąvoka.

Nuo Antikos iki modernių laikų Europoje raštingais buvo laikomi nedaug žmonių. Žinoma, tai nereikia, kad raštas neturėjo įtakos ir tiems, kurie skaityti negalėjo. Antikos laikais skaitymo procesas dažniau buvo grupinė veikla – garsus vieno raštingo žmogaus skaitymas kitiems (neraštingiems) buvo įprastas, o tylus skaitymas daug retesnis (Knox 1968). Manytina, kad Viduramžiais skaitymas irgi buvo daugiausia viešas, nors ne visi teoretikai su tuo sutinka: manoma, kad vėlyvaisiais Viduramžiais tylus skaitymas jau buvo dažnas fenomenas (žr. Saenger 1982). Technškai neraštingi garsiai skaitomų tekstų klausytojai buvo šių tekstų veikiami. Nemažai tyrimų bando rekonstruoti Europos Antikos ir Viduramžių raštingumo praktikų vaizdinį ir socialinę reikšmę. Tyrimai atskleidžia, kad raštingumas buvo labai skirtingai suprantamas ir praktikuojamas tarp, pvz., ankstyvųjų krikščionių ir vėlyvųjų Viduramžių universitetuose tarp pirklių ir poetų (žr. Briggs 2000 apžvalgą). Bandydamas atskleisti rašto, skaitymo, klausymosi ir tokių praktikų poveikį visuomenei, Stockas siūlo naudingą „tekstinių bendruomenių“ (angl. *textual communities*) sąvoką, vartojamą apibūdinti grupėms, kurios formuojasi aplink kai kurias raštingumo praktikas – religinius tekstus, kronikas, teisinius tekstus, prekių inventorių aprašus ir kt. (Stock 1983). Ši sąvoka padeda paaiškinti svarbiausius skirtingų tekstų apyvartos socialinius efektus.

Pasak garsaus antropologo Benedicto Andersono, spaudos technologijų atsiradimas ankstyvosios modernybės laikotarpiu (XVI a.) sukūrė iki tol didžiausias tekstines bendruomenes – tautas. Viduramžiais rašymo ir skaitymo įgūdžiai dažniausiai buvo įgyjami vienuolyne, universitete arba katedros mokykloje. XV a. prasidėjusi protestantizmo Europoje plėtra lėmė, kad Biblija buvo išversta į kelias iki tol nestandartizuotas kalbas, bažnyčiose pradėtos dalinti Biblijos ištraukos, psalmės. Taip vis daugiau žmonių tiesiogiai susidūrė su spausdintais teksta. Gebėjimas suprasti psalmių tekstus

² Žodis „tautokūra“ čia vartojamas kaip anglų kalboje paplitusio termino „nation-building“ vertinys, nurodantis į procesus, kai didelės žmonių masės įgauna bendrą grupinį jausmą, kuris iki tol neegzistavo arba egzistavo tik tarp politinio ar religinio elito.

tapo svarbus, kuriantis centralizuotai valstybei. Pavyzdžiui, Švedijoje bažnyčios atstovai tikrindavo, kiek parapijiečių geba skaityti bažnyčioje girdimas psalmes. XVII a. beveik visi suaugę Švedijos gyventojai jau galėjo jas perskaityti, todėl buvo laikomi raštingais (Graff 1987). Bažnyčioje gautų raštingumo žinių dažniausiai nepakako tam, kad žmogus paskaitytų naują, svetimą tekstą (žr. skandinavų šalių gyventojų skaitymo gebėjimų palyginimą: Tveit 1991); taigi aptariamam laikotarpiu būti raštingu reiškė gebėjimą *skaityti žinomą*, o ne bet koki *tekstą*, o juo labiau – rašyti.

Pasak Andersono, pakitusios raštingumo praktikos pagreitino tautinės savimonės atsiradimą – spaudos kultūra davė impulsą tuos pačius tekstus skaitantiems žmonėms įsivaizduoti savo bendruomenę kaip itin didelę grupę žmonių, kuriuos sieja tos pačios kalbos tekstai. *Tautai* apibūdinti Andersonas vartoja terminą „įsivaizduojamos bendruomenės“ ir jas priešina su iki tol egzistavusiais vietiniais, papriniais ir klanų identitetais: tauta yra didžiulė žmonių grupė, daugumos jos narių nepažįstame ir turbūt niekada nepamatysime, bet jie laikomi įsivaizduojama (tekstine) bendruomene. Andersonas savo teiginį dokumentuoja, parodydamas spausdintų tekstų rinkos „sprogimą“ ankstyvosios modernybės laikais (Anderson 2006).

Iš šios trumpos apžvalgos galima daryti išvadą, kad raštingumas yra tiek techninis, tiek socialinis reiškinys, kuris visada buvo reikšmingas bendruomenių ir net didesnių žmonių grupių (visuomenių) gyvenime ir vykstant socialiniams pokyčiams. Skirtingose žmonių grupėse raštingumo reikšmės ir funkcijos buvo skirtingos, tad tiriant raštingumo praktikas svarbu į raštingumą žiūrėti ir „iš apačios“, t.y. įvertinti, kokius kultūrinius ar ekonominius poreikius jis tenkina. Pedagoginis ir normatyvinis požiūris į raštingumą kaip į įgūdį, ignoruojantis psichologines realijas ir socialines raštingumo funkcijas, gimė palyginti neseniai, būtent moderniaame pasaulyje, atsiradus spaudai ir įvedus visuotinę privalomą mokyklos lankymą.

1.2.2 Apšvietos ir privalomos mokyklos vaidmuo raštingumui suprasti

Daugelio sociokultūrinės raštingumo paradigmos autorių nuomone (daugiau žr. 1.3.3 poskyrį), raštingumas kaip gebėjimo tiek rašyti, tiek skaityti vaizdiny yra susijęs su privalomos mokyklos atsiradimu „brandžiosios“ modernybės laikais XIX a. Taigi galima išsamiau panagrinėti Europos brandžiosios modernybės laikotarpiu paplitusius įsitikinimus apie mokyklą, mokyklinio raštingumo svarbą ir socialinę funkciją.

Mokyklinio raštingumo samprata smarkiai paveikta Apšvietos ir modernizacijos idealų. Modernioje valstybėje raštingumas buvo viena iš priemonių lojaliai, pasirengusiai intelektualiam darbui, meritokratinėi ir / ar demokratiškai visuomenei sukurti. Apšvietos idealams suprasti galima pasitelkti Georgo W. F. Hegelio filosofiją. Hegelis išsilavinimą tiesiogiai siejo su visuomenės pažanga, todėl palaikė idėją, kad išsilavinimą turi įgyti kuo daugiau žmonių ir kuo nuo jaunesnio amžiaus. Hegelis manė, kad mokykloje jaunam žmogui reikia suteikti galimybę mąstyti universaliomis kategorijomis, įsisavinti iki tol sukauptas žmonijos žinias ir toliau plėtoti universalų žmonijos protą. Pats filosofas atkartojo jau tais laikais atsiradusią kritiką mokykloms ir jų taikytoms praktikoms, ypač tokiam mokymui, kuris nelavina mąstymo ir neskatina kurti naujų žinių, o reikalauja paklusnumo ir atkartojimo (Kalantzis, Cope 2017). Jis skyrė *Bildung* („ugdymą“ arba „saviugdą“) nuo *Erbauung* („pamokslavimo“ arba „pamokymo“ – Arvydo Šliogerio vertimas): pirmasis reiškia mąstymo įgūdžių ugdymą, o antrasis – paprastą informacijos suteikimą (Hegel 1997: 33, 34, 591).

Kitas Apšvietos idealo pažadas, kuris turėjo būti įgyvendinamas per mokyklos sistemą, buvo socialinis mobilumas ir visuomenės pažanga. Mokykla turėjo tapti vieta, kurioje jauni žmonės galėtų atrasti

savo stiprybes, tinkamą profesiją ir visuomenėje judėti tiek vertikaliai, tiek horizontaliai. Nepaisant šių idealų, tiek pradinėse, tiek profesinėse mokyklose ir net gimnazijose dominuoja „pamokslavimas“, o socialinį mobilumą per mokyklą kaip taisyklę gauna tik ribotas moksleivių skaičius (žr. 1.4.3). Kritinis sociologų ir politinių filosofų žvilgsnis į privalomos mokyklos raidą paaiškina, kodėl mokykla taip atsilieka nuo Apšvietos idealų. Taigi kaip atrodo skirtingų sociologų ir socialinių filosofų mokyklos raidos kritika platesniame industrializacijos, parlamentinės demokratijos ir tautinės valstybės kūrimo procesų kontekste?

Michelis Foucault ir Louis Althusseris akcentuoja mokyklos funkcijas disciplinuoti ir sukurti paklusnią visuomenę, tinkamą centralizuotai, industrinei valstybei (Foucault 1978, 1995; Althusser 2014). Foucault mokyklą, taip pat tokias institucijas kaip kalėjimą ir viešąsias gydymo įstaigas, laiko pagrindiniais tautinės valstybės stiprinimo įrankiais. Valstybė ir ją valdanti žmonių klasė per šias institucijas gali praktikuoti dvi istoriškai naujas galios formas: *disciplinarinę galią* (kuri nustato žmogiškųjų kūnų elgseną) ir *biogalią* (kuri nustato, kaip kūnas turėtų gyventi, dirbti, ilsėtis ir save išlaikyti). Althusseris mokyklą laiko „ideologinio“ valstybės aparato dalimi, kuri, kitaip nei „represiniai“ aparatai (policija, kariuomenė, teisėsauga), veikia subtilia, nematoma galia indoktrinuodama vaikus, t.y. diegdama jiems tautinės valstybės ir kapitalistinio gamybos modelio ideologiją (Althusser 2014).

Moderni mokykla nustato griežtą laiko, kalbėjimo, kūnų judėjimo režimą, kuris naudingas naujai moderniai industrinės-biurokratinės visuomenės plėtrai (Gellner 1983). Antropologas Ernestas Gellneris mano, kad kūnų disciplinavimas mokykloje yra ekonominės agrarinės sistemos pakeitimo industrine sistema pasekmė. Disciplina svarbi tam, kad būtų sukurti „pakeičiami atomizuoti individai“ (1983: 57), turintys standartizuotą žinių ir galintys tarnauti tokiai ekonominei sistemai, kuriai būdinga greita gamyba ir darbuotojų apyvarta ir kurioje darbai negali sustoti. Be to, įsivaizduojamas bendruomenės formuoja nebe spausdinti bažnyčios tekstai, o nacionalinės literatūros ir nacionalinės spaudos skaitymas (Anderson 2006). Taigi tautinė literatūra, istorija, geografija, kalba ir menai yra įrankiai lojalumo jausmui tautai ir valstybei sukurti ir skleisti.

Pierre'o Bourdieu ir Jeano Claude'o Passeron (1990 [1977]) reprodukcijos teorijoje mokykla taip pat užima svarbią vietą. Ši teorija bando paaiškinti, kaip karta iš kartos išlaiko visuomenės santvarką; mokykla suprantama kaip vieta, kurios pagrindinė funkcija yra *reprodukuoti socialinę klasę*. Kitais žodžiais, besimokantys vaikai įgyja žinių, kurios naudingos jų socialiniam kontekstui, tam, kad turėtų šansą likti savo klasėje. Nesimokantys vaikai net gali nukristi į socialinėje hierarchijoje žemesnę klasę, o maža dalis (labiau išimtis negu taisyklė), mokyklos padedama, paaugština savo socialinį statusą. Savo pagrindiniame tyrime „Reproduction in Education, Society and Culture“ tirdami prancūzų mokyklas XX a. 8 deš., Bourdieu ir Passeronas statistiškai aprašo, kaip dažnai mokyklos kartojamas pažadas (kad ji yra socialinio mobilumo prielaida ir garantas) iš tikrųjų neatitinka tiesos. Prie šios temos grįšime 1.4.3 poskyryje.

Vis dėlto ne visi sutinka, kad pagrindinė mokyklos funkcija yra reprodukcinė. Prancūzų filosofas Etienne'as Balibaras aiškina, kad mokykla iš tikrųjų *kuria socialinius statusus*, nes jos sistema leidžia formuoti būsimus darbininkus, mokytojus, slaugytojus, įmonių vadovus ir kt. Vienu žodžiu, nustatomas kelias skirtingiems (visuomenei ar kapitalui) naudingiems darbams (Balibar 1991: 12). Dauge lyje šalių socialiniai statusai kuriami netiesiogiai, per pažymių sistemą, tačiau kai kur jie gali įgyti ir formalią formą. Pvz., Vokietijoje moksleiviai nuo 5 kl. intensyviai testuojami (šis procesas vadinamas *Orientierungsstufe* arba *Erprobungsstufe*), kas smarkiai apriboja tolimesnį vaiko kelių edukacinėje sistemoje ir jo karjeros galimybes. Skandinavijos šalyse vaikai pradedami testuoti gerokai vėliau (Norvegijoje vaikų pasiekimai iki 8 kl. nėra vertinami), karjeros pasirinkimo laisvė smarkiai neribojama.

Ypatingą vietą tokioje į socialines hierarchijas orientuotoje mokykloje užima akademinio raštingumo įgūdžiai. XIX ir XX a. visuotinė privaloma mokykla tapo vieta, kurioje kai kurie vaikai gali įgyti pakankamai žinių stoti į gimnaziją arba universitetą (vietas, kurios iki tol buvo laikomos tik turtinųjų privilegija). Taip skatinamas techninis raštingumas ir ugdomi *aukštesnieji* – interpretaciniai ir kalbinės produkcijos kūrimo, taip pat ir užsienio kalbomis (pvz., anksčiau – lotynų, šiandien – anglų) – *gebėjimai*. Mokykloje įgyti gebėjimai turėtų suteikti galimybę judėti tarp *hierarchinių kalbos režimų*, t.y. pasirinkti tinkamą kalbos kodą arba stilių pagal adresatą, situaciją ir pan.; šie gebėjimai turėtų leisti toliau mokytis, gauti darbą, galimai padidinti socialinio ir geografinio mobilumo tikimybę (Blommaert 2010: 46).

Taigi privaloma visuotinė mokykla galėtų būti suprantama kaip monolitinė institucija, kuri nuo XIX ir XX a. mažai pasikeitė. Žinoma, tai supaprastintas mokyklos vaizdas – liko neaparti reikšmingi mokykloje įvykę pokyčiai (pvz., fizinių bausmių atsisakymas, sumažėjusi religijos mokymo svarba ir kt., prie to grįšime 1.3.4 poskyryje). Vis dėlto pasirinkimas pristatyti mokyklą kaip labiau nesikeičiančią nei progresuojančią instituciją sąmoningas – norėjau parodyti, kad šiandien visuotinė privaloma mokykla vis dar ruošia mokinius industrinei visuomenei. Tai matoma ir lietuvių kalbos pamokose (žiūrėti tolesnes knygos dalis). Kalbos mokymas, stipriai akcentuojantis standartizuotas rašymo ir kalbėjimo formas, neatitinka poindustrinės visuomenės realijų: daugumai taisyklingas kirčiavimas skamba dirbtinai, suvienodinta raiška gali atrodyti nuobodi ir neautentiška, rašybą jau gali pataisyti kompiuterinės programos. Visas šias praktikas galime interpretuoti kaip disciplinarinės galios naudojimą (net jei jis nebūtų sąmoningas), siekiant, kad jauni žmonės prisitaikytų mechanškai atkartoti veiksmus tiksliai taip, kaip parodyta, ir išsiugdytų tokias savybes kaip paklusnumas ir darbštumas.

Reizumuojant galima teigti, kad, nors Apšvietos idealų diegimas mokykloje atliko visuomenės intelektualinių gebėjimų vystymo funkciją, jis taip pat turėjo ir nenumatytą efektą. Mokykla tapo vieta, kurioje (at)kuriami socialiniai skirtumai pagal pasiekimus, vaikai atrenkami ir skirstomi pagal ekonominei ir politinei sistemai naudingas jų savybes, t.y. atrenkami būsimi akademikai, vadybininkai, fizinį darbą dirbantys ir kitų profesijų darbuotojai. Nepaisant šių pastebėjimų, pedagoginiame diskurse vis dar vyrauja Apšvietos „pažangos mitas“, kuris nekritiškai teigia, kad dabartinė mokykla ir išsilavinimas yra raktas į lygybę, intelektinę (kognityvinę) ir ekonominę pažangą (žr. kitą poskyrį). Mokslinė prieiga prie raštingumo problematikos turėtų atsargiai vertinti tokius naratyvus, kritiškai vertinti mokyklos funkciją visuomenėje, atsižvelgiant į ją formuoti savo požiūrį į raštingumą.

1.2.3 Raštas, civilizacija ir pažangos mitas

Kalbos (pvz., lietuvių) arba kalbų (pokolonijinės ir vietinės(-ių)) mokymas yra vienas iš pagrindinių mokomųjų dalykų pradinėse mokyklose bet kur pasaulyje. Jam, kaip ir matematikai, mokyti skiriama bene daugiausiai valandų per savaitę. Galimai tai kyla iš vadinamosios „standartinės kalbos ideologijos“ (Milroy 2001), kurios pagrindinė idėja yra ta, kad kalba nėra kalbėtojų nuosavybė, o turi būti išmokta arba patobulinta mokykloje. Tas tobulinimas siejamas su intelektine ir ekonomine visuomenės pažanga.

Ankstyvosios modernybės istorikai buvo įsitikinę, kad rašto atsiradimą reikėtų interpretuoti kaip civilizacijos pažangą, nes jis – kultūros bruožas, atskiriantis „civilizuotą“ pasaulį nuo „barbariško“. Šis įsitikinimas atspindi nuo maždaug XVI a. Europoje įsitvirtinusį *pažangos mitą* – idėją, kad visuomenės gali „civilizaciškai“ klestėti tik tuomet, jei modernizuoja (Graff, Duffy 2008). Modernybė, suprantama kaip ontologinė nuostata, kurią sudaro pasitikėjimas mokslu ir tikėjimas nuolatiniu

progresu, kalbos ir rašto gebėjimus laiko mąstymo priemonėmis, o raštingumo įgūdžių trūkumą prilygina silpnam protiniam visuomenės išsivystymui. Šiandien Lietuvos pedagoginiame diskurse irgi randame teiginių, kad gebėjimas skaityti, rašyti, reikšti savo mintis raštu ir žodžiu yra prielaida „aukštesniems“ gebėjimams: abstrakčiam, moksliniam mąstymui, sudėtingoms problemoms aptarti ir spręsti (plg. Poderienė 2018). Kaip vėliau matysime, tokie įsitikinimai nėra moksliškai pagrįsti, tačiau jie paplitę ne vien Lietuvoje – kitur irgi galima aptikti jų apraiškų.

Be kita ko, įsitvirtino ir mitas, kad didėjantis raštingumas skatina spartesnę ekonominę pažangą. Prie šio mito plitimo – drauge ir prie augančio ekonomistų, sociologų ir psichologų susidomėjimo raštingumu – prisidėjo 1946 m. UNESCO paskelbtas globalus tikslas padidinti raštingumo lygį visame pasaulyje. UNESCO interneto svetainėje (žr. UNESCO be datos) matome teiginius, kad raštingumas susijęs su geresne gyvenimo kokybe, žmonių įgalinimu ir ekonomine pažanga. Nemažai ankstyvesnių ekonominių tyrimų nustatė koreliaciją tarp raštingumo ir ekonominės pažangos. Dažnai cituojama įtakinga 1965 m. išleista studija, kurioje statistiniais metodais nustatytas 40 % visuomenės raštingumo lygis kaip „slenkstis“, nuo kurio prasideda spartesnis ekonominis vystymasis (cit. iš Street, Besnier 2002: 547).

XX a. 9 deš. pasirodė bent dvi reikšmingos studijos, paneigiančios tiesiogines priežastines sąsajas tarp raštingumo lygio, abstraktesnio mąstymo gebėjimų ir ekonominės pažangos. Kone svarbiausias veiklas yra Sylvios Scribner ir Michaelio Cole studija „Psychology of Literacy“ (1981). Nors autoriai studijavo nedidelę Vai bendruomenę Vakarų Afrikoje, anglakalbėje literatūroje apie raštingumą šis tyrimas laikomas vienu iš įtakingiausių. Autoriai išsamiai ir ilgai (4 metus) testavo raštingumo ir „protinės pažangos“ tezės prielaidas. Jų studijuojamos bendruomenės nariai buvo itin tinkami hipotezei patikrinti, nes jau labai jauni gebėjo naudotis dviem arba net trimis raštais (vietiniu skiemeniniu raštu, arabiškais rašmenimis, o kai kurie, lankę anglakalbę mokyklą, dar ir mokėjo rašyti lotynų rašmenimis). Pagal vyraujančią pažangos hipotezę gebėjimas naudotis skirtingomis rašto sistemomis turėtų tiesiogiai ir teigiamai veikti kognityvinius vaikų gebėjimus.

Ilgai tyrę tokius gebėjimus, tyrėjai nerado įrodymų, kad mokiniai, nuo ankstyvo amžiaus galintys naudotis ne viena rašto sistema, geriau mąstė abstrakčiai. Jie tik nustatė, kad skirtingos raštingumo formos ugdo specifinius įgūdžius: pvz., vaikai, kurie skaitė arabiškai tam, kad atmintinai išmoktų Koraną ar jo dalis, galėjo geriau įsiminti religinius tekstus; vaikai, kurie mokykloje turėjo atpasakoti perskaitytus tekstus, gebėjo geriau juos atpasakoti. Vis dėlto dalis tokių įgytų kognityvinių gebėjimų baigus mokyklą ilgainiui dingdavo, nes veikla nebuvo praktikuojama. Taigi raštingumo praktikos suteikdavo ne bendruosius kognityvinius gebėjimus, o vystė juos tik toje srityje, kurioje buvo naudojamos ir ribotam laikui.

Antra svarbi studija paneigia pažangos tezės teiginį – sąsają tarp ekonominio progreso ir raštingumo. Harvis Graffas (Graff 1987) analizavo pavyzdį Švedijos, kurioje kone visuotinis raštingumas (nors ir žinomesnių tekstų) buvo pasiektas dar XVIII a., kai visuotinės privalomosios mokyklos dar net nebuvo. Pasak jo, raštingumo įgūdžių pirmiausia buvo mokoma šeimoje – mamos mokydavo vaikus skaityti trumpus tekstus. Vis dėlto jis nerado jokių sąsajų tarp naujų raštingumo įgūdžių ir bet kokio kito proceso – raštingumas nebuvo nei ekonominės pažangos priežastis, nei jos pasekmė: Švedijos visuomenė buvo labai skurdi iki bemaž visuotinio raštingumo, tačiau kone tokia pati ji liko ir beveik visiems tapus raštingiems.

Kai kurie kalbininkai raštingumo mitą apverčia aukštyn kojomis. Jie teigia, kad visuotinis raštingumo siekis dažnai pasiekia atvirkštinį tikslą. Jis padidina kai kurių rašytinių kompetencijų lygį, tačiau

mokykla, užuot suteikusi mokiniams galimybių siekti akademinių žinių, pagal kalbinius įgūdžius suskirsto juos į „gerus“ ir „blogus“ (Bauman, Briggs 2003) ir taip užkerta kelią „blogiesiems“ studijuoti toliau. Taip gali būti dar labiau įtvirtinama jau egzistuojanti nelygybė. Galima rasti ir teiginių, kad XIX a. mokykla, iš kurios šiandienos mokykla paveldėjo nemažai operacinės ideologijos, paklusnumą skatinantį techninį raštingumą siekė įdiegti labiau nei kritinį raštingumą, t.y. skaitymo ir interpretacijos gebėjimus, kurie kvestionuotų nelygias galios pozicijas visuomenėje (Street 1984; Graff 1991). Daugeliui XIX a. augančios industrinės darbininkų ir valstiečių klasės vaikų raštingumo įgūdžiai nebuvo ekonomiškai naudingi gyvenime po mokyklos, todėl, prisimenant Gellnerio aiškinimą, į raštingumo mokymąsi galima žiūrėti kaip į atliekantį labiau disciplinavimo nei švietimo funkciją. Taigi būtų galima teigti, kad kartais mokykla, skatindama mokinius reprodukuoti pasenusias socialines struktūras ir galios santykius, net stabdo visuomenės kaitą.

Dar viena pažangos mito pasekmė yra ta, kad raštingos visuomenės suprantamos kaip esmingai kitokios nei iki tol egzistavusios sakininės visuomenės. Pagal šį supratimą raštas laikomas turinčiu aiškumą ir „autonomiją“, o žodiniai pokalbiai (dėl nekontroliuojamos aplinkos, galimų nesusikalbėjimų ir pan.) suprantami kaip situaciniai ir dažniau dviprasmiški. Vis dėlto nuo XX a. 9 deš. vis daugiau tyrėjų mato sakininį ir rašytinį modalumą kaip atskirus kalbinės raiškos būdus, egzistuojančius kone visose visuomenėse paraleliai, jei tik egzistuoja raštas (Street 1988). Pavyzdžiui, JAV įvairiausių subkultūrų atstovai praktikuoja žodinėms kultūroms būdingus žaidimus – ritualinius įžeidinėjimus, spontaniškai kuriamus eilėraščius, bet tuo pat metu yra raštingi ir dalyvauja rašto kultūros praktikose (Labov 1972a; Ong 2012). Tai vadinama „liekamąja“ (angl. *residual*) (Ong 2012: 41) arba „išlaikyta“ (angl. *retained*) žodine kultūra (Gee 2014: 38). Kaip matysime vėliau (1.4 poskyryje), mokykloje šios dvi kultūros ne visuomet suderinamos.

Apibendrinant, galima pasakyti, kad tiesioginė sąsaja tarp raštingumo ir asmeninės bei visuomenės pažangos yra paneigta: įrodyta, kad raštingumo įgūdžiai nebūtinai visam gyvenimui išvysto geresnės žmogaus kognityvinės funkcijas, kad visuotinis gebėjimas naudoti raštą negarantuoja spartesnio ekonominio visuomenės vystymosi. Sėkmė mokykloje vis tiek iš dalies priklauso ir nuo tokių veiksnių kaip socialinė klasė/statusas, tėvų pajamos, gyvenamoji vieta ir pan., todėl kai kurie teoretikai mato raštingumo praktikas kaip labiau išlaikančias nei pakeičiančias socialinę santvarką ir visuomenėje nusistovėjusius galios santykius. Kita vertus, socialinį mobilumą su raštingumu vis dėlto leidžia sieti istoriniai faktai, kad mokykla *kai kuriems* (pvz., darbininkų arba valstiečių) vaikams suteikdavo įgūdžių, padedančių jiems tapti mokytojais arba inžinieriais. Galima būtų pridėti, kad kai kurie sociologai naujo, raštingo, skaitančio ir rašančio visuomenės sluoksnio atsiradimą sieja su tautinių ir antimonarchistinių judėjimų stiprėjimu XIX a., t.y. raštingumas buvo viena iš prielaidų, kurios būtinos, kad tam tikros socialinės grupės įgautų subversyvią galią (Hroch 2015: 105–106, 272).

1.2.4 Apibendrinimas

Šio skyriaus tikslas buvo nustatyti istorinius rėmus, pagal kuriuos vėliau bus interpretuojami skirtingi požiūriai į raštingumą (1.3 ir 1.4 skyriuose). Iki XV a. Europos kontinente raštingumo praktikos buvo įvairios ir priklausė nuo tekstinės bendruomenės rašto naudojimo praktikų ir poreikių. Nuo XVI a. prie skaitymo ir rašymo gebėjimų plėtros labiausiai prisidėjo bažnyčia, pirmiausia, protestantų kraštuose. Nuo XIX a. tautinės valstybės ir/ar industrinio kapitalizmo įvedimas lėmė privalomos visuotinės mokyklos atsiradimą. Nuo XIX a. raštingumo mokymasis mokykloje turėjo (o ir šiandien turi) skirtingas funkcijas: užtikrinti lojalumą valstybei, disciplinuoti visuomenę naujoms darbo formoms, (re)produkuoti socialinę klasę, suteikti akademinių gebėjimų ir socialinio mobilumo gali-

mybę. Svarbu turėti omenyje, kad *mokyklose vartojama raštingumo sąvoka* yra ganėtinai naujas – tik beveik dviejų šimtmečių – fenomenas, vis dar dažnai klaidingai pristatomas kaip visuomenės ir civilizacinės pažangos garantas.

Tolesniame skyriuje bus pristatomos skirtingos raštingumo tyrinėjimo mokyklos, analizuojamos jų teorinės prielaidos.

1.3 Raštingumo tyrinėjimo mokyklos

Kaip jau minėta, didesnis mokslinis susidomėjimas raštingumu prasideda po Antrojo pasaulinio karo, daugiausia iš ekonominės ir modernizacijos teorinės (angl. *modernization theory*) perspektyvos, tačiau teorinės prielaidos, kad egzistuoja universalūs, techniniai būdai gerinti visuomenę, nepaisant šalies konteksto, kultūros, istorijos, labiau sklaidė aukščiau minėtą pažangos mitą nei iš tikrųjų skatino technologinę ir ekonominę pažangą. Taigi modernizacijos teorijos čia nebus aptariamoms. Labiau bus orientuojamasi į nuo 8 deš. aktualias tyrimų paradigmas: kognityvinę, kritinę ir sociokultūrinę. Kiekviena iš jų apžvelgiama atskirame poskyryje, o paskutiniame – apibendrinama.

1.3.1 Kognityvinis požiūris į raštingumą

Kognityviniai raštingumo tyrimai domisi tiek skaitymo ir rašymo, tiek su tuo susijusiais įgūdžiais, tokiais kaip rišlus viešas kalbėjimas, minčių ir argumentų dėstymas, teksto suvokimas, kompozicija ir interpretacija. Jų tikslas – padėti suprasti, kokios yra tinkamiausios strategijos tėvams ir mokytojams, norint efektyviai tobulinti minėtus vaikų įgūdžius. Kognityvistai, kitaip nei kituose skyriuose aptariamų sričių atstovai, nekritikuoja pačios raštingumo kaip techninio įgūdžio sąvokos. Kadangi jis „techninis“, raštingumas čia suprantamas kaip *kažkiek autonominis įgūdis* (arba skirtingų įgūdžių rinkinys), kurio žmogus natūraliai neturi, bet gali kitų padedamas išmokti.

Kognityvistikos mokyklos raštingumo tyrimų yra daug – štai *skaitymo tyrimams* skirta apžvalginių straipsnių serija „Handbook of reading research“ išleista penkiais atskirais tomiais, juos sudaro apie 4390 puslapių (žr. paskutinį leidinį serijoje Moje et al. 2020). Taigi šiame poskyryje aptariamus tyrimus atrinkau selektyviai, atsižvelgdamas į tai, kiek jie naudingi lietuviškam kontekstui. Norėdamas nustatyti pagrindinius raštingumo suvokimo skirtumus, daugiausiai rėmiausi metaanalizės, sintetiniais ar apžvalginiais veikalais.

Pagrindinis šių tyrimų klausimas – kokios strategijos geriausiai veikia ir kokiomis sąlygomis geriausia mokyti vaikus rašyti? Kol kas vieno atsakymo į šį klausimą nėra. Panašu, kad tik viena praktika literatūroje vertinama vienodai neigiamai – perskaityto teksto / eilėraščių kartojimas garsiai iš atminties – viešai vienam mokiniui arba chorui. Ši praktika vis dar būdinga pokolonijinei tradicijai; ji netobulina nei skaitymo, nei teksto suvokimo įgūdžių (Snow 2017: 9; plg. ir jau minėtą Vai bendruomenės tyrimą: Scribner, Cole 1981).

Dėl kitų prieigų daug diskutuojama. Kai kuriose šalyse vaikai pirmiau išmoksta rašyti, o tik po to skaityti, kitur pirma išmokstama labai gerai skaityti ir tik po to rašyti (Snow 2017: 13). Kai kur mokyti vaikus rašyti taikomas fonetinio sąmoningumo (angl. *phonetic awareness*) principas, kai kiekvieną garsą išmokstama sieti su raide; kitur – vaikai išmoksta atpažinti tam tikrus raidžių rinkinius ir juos perskaityti, o vėliau atkartoja juos raštu. Strategijų pasirinkimas veikia priklauso nuo vietinės tradicijos arba socialinio konteksto, o ne nuo rašytinės konvencijos ypatybių (apie skirtingas ortogra-

fijas ir mokymosi strategijas plačiau žr. Snow 2017). Literatūroje vis dar ginčijamasi, kuri strategija labiau tinka mokyklai, o skirtingos mokyklos JAV, Jungtinėje Karalystėje, Australijoje ir pokolonijinėje anglakalbių erdvėje nuo seniai naudoja skirtingus metodus (Pressley 2003).

Diskutuojant apie mokymo metodus, dažnai kyla klausimas, ar skaitymo ir rašymo įgūdžiai susiję. Yra bent trys požiūriai, kurie kristalizavosi maždaug XX a. 9 deš.: pirmas, kad šie du procesai smegenyse visiškai nesusiję, antras, kad jie šiek tiek susiję, ir trečias, kad jie labai glaudžiai susiję arba net yra vienas ir tas pats procesas (Bosman, Van Orden 1997). Bosman ir Van Ordenas diskusiją apibendrina taip: idėja, kad rašymas lygu skaitymui, kilo pastebėjus, kad tų pačių mokinių atliekamos skaitymo ir rašymo užduotys vertinamos panašiai, o idėja, kad procesai nebūtinai susiję, kilo atlikus daugybę tyrimų, kuriuose pastebėtas paradoksaliausias faktas: statistiškai reikšmingas procentas jaunų vaikų nesugebėjo perskaityti savo ranka užrašyto žodžio (apie 10 %). Dėl sąsajų tarp šių procesų iki šiol vyksta diskusijos.

Tie, kurie teigia, kad šie du procesai yra visiškai skirtingi, nurodo į faktą, kad užrašymas yra fonologinis procesas: vaikas bando „išgirsti“ garsą galvoje ir paversti jį vizualiniu ženklu. Tokiu būdu rašant dauguma vaikų užrašytų norminės rašybos neatitinkančių žodžių iš tikrųjų atitinka realų tarimą, kas bus matyti ir iš šioje knygoje pateiktų empirinių tyrimų. Čia ypač cituojama reikšminga Charleso Reado studija apie kūrybingą vaikų raštingumą (Read 2018 [¹1986]). Kita vertus, skaitymo procesas medijuojamas pirmiausia atmintimi: vaikai ir suaugę žmonės neskaito kiekvienos raidės atskirai, nebando „išgirsti“ garso galvoje, o stengiasi atsiminti žodžio reikšmę pagal jau matytą žodžio formą; t.y. galvoje sukuriama „semantiniai kodai“ (angl. *semantic codes*). Kai kurie tyrėjai teigia, kad tiek atmintis, tiek fonologija yra reikšmingi mokantis rašyti ir skaityti: rašyti pradedantys vaikai turi įsiminti raidės formą, kad užrašytų norimą žodį, o jau išmokę skaityti vaikai visiškai naują žodį turi perskaityti fonologiškai ir bandyti jį išsaugoti *ilgalaikėje* atmintyje (Berninger et al. 2002), kas labiau nurodo į tai, kad šie procesai bent kažkiek susiję.

Kiti argumentai dėl procesų sąsajos perimami iš smegenų aktyvumo tyrimų. Nustatyta, kad skaitymo ir rašymo procesai aktyvuoja iš dalies sutampančias smegenų zonas (Baldo et al. 2018). Testuojant „fonologinius“ (raidės ir garso) ir „semantinius“ (žodžių atpažinimo iš atminties) skaitymo procesus, nustatyta, kad jie taip pat aktyvuoja šiek tiek skirtingas smegenų zonas (Welcome, Joannis 2012). Kita vertus, viename neseniai atliktame ilgalaikiame tyrime tirti mokyklinio amžiaus vaikai, kurie sugeba perskaityti ir gerai suprasti tekstą, nors labai sunkiai perskaito (įgarsina) vieną raidę ar raidžių junginius (Patael et al. 2018). Tyrėjai teigia, kad galimai rado smegenų zonas, kurios suteikia galimybę skaityti, t.y. sukurti reikšmę iš užrašytų žodžių, nepaisant to, kad tas pats žmogus sunkiai fonetiškai dekoduoja pavienes raides. Tai sustiprina argumentą, kad rašymo ir skaitymo gebėjimų nereikia suprasti kaip visumos, o tik kaip atskirų, siauresnių kognityvinių procesų rinkinį.

Kognityvistai laikosi nuostatos, kad mokyklinio raštingumo negalima suprasti netiriant raštingumo įgūdžių įsisavinimo dar iki mokyklos. Daugybės tyrimų duomenimis, sėkmę mokykloje lemia ikimokyklinės praktikos vaiko artimoje aplinkoje, tačiau ne visų jų poveikis vienodas: intensyvesnis kontaktas su suaugusiais veikia vaiko kalbėjimo ir interpretacijos gebėjimus teigiamai, bet labai svarbi yra ir tų kontaktų turinio įvairovė: žaidimai, knygų skaitymas, kalbėjimas apie iššūkius ir abstrakčias temas (Snow 2017: 8). Atlikta nemažai eksperimentų ieškant koreliacijų tarp ikimokyklinio knygų skaitymo (su tėvais arba ikimokyklinėse įstaigose) ir raštingumo pasiekimų pradėjus lankyti mokyklą. Koreliacijoms nustatyti dažnai naudojami vaiko pažymiai mokykloje arba jo žodyno apimtis. Įdomi koreliacija rasta tarp dažnesnio vaiko dalyvavimo ikimokyklinėse knygų skaitymo dirbtuvėse ir vėlesnių raštingumo pasiekimų. Nors vaikas ir nebuvo mokomas raidžių, o tik klausėsi

mokytojo skaitomos knygos, vėliau jam geriau sekėsi atlikti raštingumo užduotis (Mol et al. 2009). Kai kurie tyrėjai šią koreliaciją aiškina genetiniais faktoriais ir teigia, kad egzistuoja genetinė raštingumo predispozicija (Puglisi et al. 2017).

Deja, dauguma tyrimų yra kokybiniai, todėl sunku interpretuoti, kas lemia šias koreliacijas. 2016 m. atlikta sisteminė 31 studijų metaanalizė atskleidė, kad esama sąsajos tarp ikimokyklinio skaitymo ir vaiko žodyno apimties mokykloje, tačiau iki galo neaišku, kokios ikimokyklinio raštingumo mokymo(si) strategijos turi jam įtakos (Wasik et al. 2016: 55). Kita, 59 studijas apimanti, metaanalizė parodė vienareikšmiškai teigiamą ryšį tarp tėvų ir vaiko skaitymo ir vėlesnių raštingumo pasiekimų (Dong et al. 2020). Tiesa, vis dar neturima galutinio atsakymo, *kaip* ikimokyklinis skaitymas prisideda prie raštingumo pasiekimų. Du neseniai Singapūre ir Hong Konge atlikti tyrimai nustatė du tarpinius kintamuosius, nuo kurių priklauso ikimokyklinio raštingumo praktikų ir vaiko žodyno apimties ryšys: tėvų išsilavinimas ir socioekonominis statusas (Tan et al. 2020; Singh et al. 2023).

Literatūroje nevienodai vertinamas ir pavienių raidžių skaitymas bei rašymas iki pradedant lankyti mokyklą. Teigiama, kad gebėjimas skaityti ir rašyti prieš pradedant lankyti mokyklą gali mažinti vaikų motyvaciją mokytis mokykloje, todėl naudinga šiuos įgūdžius ugdyti sistemingai, vienodai ir vienoje vietoje (Snow 2017: 10). Kai kuriose bendruomenėse, pvz., JAV, priešingai – mokytojai tikisi, kad vaikai ateis į mokyklą jau įgiję skaitymo ir rašymo įgūdžius, o jų neturėdami gali patirti mokymosi sunkumų.

Tyrėjai taip pat pastebi atotrūkį tarp rašymo mokymosi metodų ir vertinimo kriterijų. Savo apžvalgoje Pressley (2003: 345) atkreipia dėmesį, kad JAV mokyklose mokoma daugiausiai taisyklingos rašybos ir skyrybos, tačiau vertinant mokinių parašytus tekstus taikomi aukštesni akademiniai reikalavimai, pvz., aiški struktūra, teksto sklandumas, argumentacijos kokybė ir pan. Autorius kritikuoja praktiką nemokyti vaikų formaliai įsivaizduoti gero teksto struktūrą, rašyti juodraščių, atmesti jų, performuluoti, pakeisti struktūrą ir pan. Jis nurodo į tyrimus, kurie atskleidžia, kad dėl taip susiklosčiusios situacijos mokykliniai teksto komponavimo įgūdžiai būna per silpni tolesnėms studijoms universitete. Gali būti, kad problema yra ir griežtoki įvairių žanrų reikalavimai: net ir geras rašymo kompetencijas turintys gimnazistai naudoja elementarią rašinio struktūrą, pradedami trumpu įvadu, pateikdami kelis teiginius ir užbaigdami apibendrinimu (ibid.). Prie žanro problemų plačiau grįšime 1.3.3 poskyryje. Naujesni šios srities tyrimai atskleidžia teigiamas sąsajas tarp žodinių retorinių gebėjimų ir pažangesnių rašytinės kalbos gebėjimų, tokių kaip teksto struktūravimas (Wilson 2022); taip pat nustatytas teigiamas ryšys tarp mokytojų pagyrimų už rašytinio darbo struktūrą ir tolimesnės teksto kompozicijos gebėjimų raidos (Saraspe, Abocejo 2020).

Pedagoginių dilemų kyla ir dėl rašymo ranka procedūros bei su ja susijusių smegenyse vykstančių procesų. Naujesni (ypač sociokultūrinės krypties) tyrimai (žr. 1.3.3) atskleidžia, kad rašymas ranka nebeturi vertės šiuolaikinėje darbo rinkoje ir yra beveik dingęs iš žmogaus kasdienybės, todėl mokykloje turėtų būti pakeistas elektroniniu raštingumu. Kita vertus, neuromokslininkai ilgą laiką tyrinėjo rašymą (pieštuku, parkeriu) ir nustatė, kad šis tradicinis raštingumo modalumas aktyvuoja daugiau smegenų zonų negu rašymas klaviatūra, planšete arba telefonu (Karavanidou 2017). Proceso kompleksiskumas naudojamas kaip argumentas neatsisakyti popierinio raštingumo mokyklose, argumentuojant tuo, kad rašymas ranka skatina sklandesnį smegenų veikimą. Tačiau rašymas klaviatūra mokiniams yra daug greitesnis ir patogesnis (plg. Taipale 2014), todėl keliamas klausimas, ar ranka rašyti funkcionalu ir praktiška.

Taigi kognityvistikos mokykla raštingumo praktikas mato kaip „autonominius“ įgūdžių rinkinius, t.y. operacionalizuoja raštingumą kaip objektą, egzistuojantį už asmens ribų. Pats žmogus gali daugiau

arba mažiau sėkmingai jį įsisavinti, panaudodamas savo kognityvinius gebėjimus. Kartais į rinkinį įeinantys įgūdžiai – skaitymo, rašymo, interpretacijos, teksto kūrimo – suprantami kaip tarpusavyje susiję, o kartais laikomi mažai ar net ir visai nesusijusiais.

Kritinio ir sociokultūrinio raštingumo krypties atstovai mano, kad požiūris į raštingumą kaip autonominių įgūdžių yra pernelyg siauras ir kritikuoja kognityvistus dėl to, kad jie ignoruoja socialinę, politinę ir kultūrinę raštingumo realybę. Praktiškai tariant, jei vaikas nesugeba perskaityti teksto arba užrašyti žodžio pagal ortografinę normą, kognityvistai ieškotų priežasties to vaiko galvoje, o ne rašto tradicijoje, ortografinėse konvencijose ir pan. Tiesa, kognityvistai kartais įvertina papildomas dedamąsias, pvz., vaiko tėvų gyvenamąją vietą, finansinę padėtį arba išsilavinimą ir namų praktikas mokant vaikus skaityti, bet „raštingumas“ išlieka statinis, *nekritikuotinas* tyrimo objektas, atskirtas nuo istorijos, kultūros (ir kultūrinių pokyčių), galios santykių.

Impulsas atsisakyti autonominio raštingumo modelio atėjo iš pokolonijinės erdvės, kurioje, pasikeitus politinei situacijai (gavus nepriklausomybę nuo europinių imperijų), pradėta mąstyti apie radikaliai kitokią visuomenę nei imperijų centruose, o kartu ir kitokią mokyklą ir raštingumo funkciją joje.

1.3.2 Išlaisvinantis raštingumas: kritinės prieigos

Savotišką mąstymo apie raštingumą revoliuciją Vakarų pasaulyje paskatino brazilo teologo ir politinio filosofo Paulo Freire 1968 m. darbas „Engiamųjų pedagogika“. Freire buvo politinis pabėgėlis nuo Brazilijos diktatūros režimo, o jam žlugus grįžo ir tapo vienu iš pagrindinių raštingumo kampanijų vadovų. Freire knyga pradedama kritika mokyklai: visas mokymas susideda iš „priimti, įsiminti, atkartoti“³ (Freire 2005 [1968]: 72), todėl, užuot skatinęs aktyvumą, skatina proto ir dvasios pasyvumą. Vaikai mokomi atkartoti faktus, jau paruoštus atsakymus ir interpretacijas, užuot kėlę problemas ir ieškoję sprendimų. Mokant rašyti ir skaityti vaikams pateikiamos mechaninio kartojimo užduotys, mokoma tik techninių gebėjimų.

Freire manymu, raštingumo suvokimas turėtų prasidėti keliais žingsniais anksčiau nei pačių rašymo priemonių naudojimas ir su jomis susijusių įgūdžių ugdymas. Jo nuomone, raštingumas prasideda klausimu, kodėl žmogui apskritai reikia mokėti skaityti ir rašyti. Paties Freire atsakymas į šį klausimą yra toks: raštingumas turi būti naudojamas pasauliui, aplinkai ir žmonių gyvenimui suprasti, juose dalyvauti ir juos kritiškai vertinti. Šis idealas įkūnijamas jo garsioje citatoje: „pasaulio skaitymas visada ateina anksčiau nei žodžio skaitymas, o žodžio skaitymas reiškia nuolatinį pasaulio skaitymą“⁴ (Freire 1983: 10).

„Skaitymas“ suprantamas kaip aktyvus aplinkinio pasaulio pažinimo gebėjimas, todėl kalbos, kalbėjimo, rašymo ir pan. mokymą, tyrėjo teigimu, būtina pradėti nuo diskusijos, koks yra mokymosi siekis, pvz., kokios realios problemos egzistuoja besimokančiųjų aplinkoje, ir tada spręsti, kaip formalus mokymas galėtų prisidėti prie jų sprendimo. Freire pabrėžė, kad kiekviena jo vykdyta suaugusiųjų raštingumo kampanija prasidėdavo diskusija apie vietos gyvenimą ir kultūrą bei kuo raštingumas galėtų būti naudingas pačiai bendruomenei (Freire 2005 [1968]: 123). Raštingumas prasideda nuo kritinio žvilgsnio į pasaulį, o mokymosi procesas turėtų lavinti tokio mąstymo įgūdžius. Toks švietimo modelis, Freire manymu, skatintų žmogų suprasti save ne kaip pasyvų istorijos stebėtoją (ką skatina tradicinis faktų ir techninių gebėjimų mokymasis), bet kaip dalyvaujantį istorijoje, galintį keisti pasaulį į gera.

³ “[R]eceive, memorize, and repeat”

⁴ „Reading the world always precedes reading the word, and reading the word implies continually reading the world“.

Freire daugiausia dirbo su tais laikais vis dar labai neraštinga, skurdžia kaimų ir miestelių gyventojų populiacija Brazilijoje, tiek su suaugusiais, tiek su jų vaikais, tad jo tyrimo išvadas reikia suprasti pirmiausia per šią perspektyvą. Jo praktikas tiesiogiai taikė edukatoriai, dirbantys kolonizuotose valstybėse arba su etninėmis mažumomis, siekdami įgalinti priespaudą patiriančias bendruomenes aktyviai kovoti už savo poziciją, teisingumą ir dėl kitokio pasaulio. Tačiau jo idėjos apie raštingumą kaip būdą interpretuoti pasaulį ir jį keisti padarė įtaką vaikų pedagogams ir padėjo pagrindus kritinio raštingumo ir kritinės pedagogikos mokykloms. Šių pakraipų atstovai ėmė siūlyti nežiūrėti į raštą kaip į neutralią, autonominę sistemą ir neatsisakyti idėjos, kad raštingumas gali būti naudojamas kaip įrankis pakeisti pasaulį į gera.

Gali atrodyti neįmanoma arba netikslinga tokią raštingumo filosofiją bandyti taikyti tautinei mokyklai, tačiau esama akademikų, kurie skatina visus pasaulio mokytojus remtis Freire metodologija ir keisti sistemą „iš vidaus“. Žinomiausias iš jų yra Henry Giroux (2011), jo nuostatos keitė kritinės raštingumo pedagogikos teorinį požiūrį į raštingumą. Pagrindinis Giroux indėlis yra idėja, kad mokykla turėtų lavinti „universalų pilietiškumą“ ir kad pedagoginės praktikos yra svarbios realiame gyvenime. Jis naudoja Freire „skaitymo“ sąvoką platesne prasme – skaitymas jam yra išlavintas gebėjimas interpretuoti pasaulį kaip vieną didelį tekstą ir pagrindinis įgūdis tą pasaulį keisti, t.y. parašyti savo tekstą:

Mokiniam neužtenka tiesiog būti raštingiems humanistinėje spaudos kultūroje arba priespaudą patyrusių grupių istorijoje. Kritinis išsilavinimas reikalauja, kad mokytojai ir mokiniai išmoktų kritiškai skaityti naujas technologines ir vizualines kultūras, kurios daro galingą pedagoginį poveikį jų gyvenimams ir supratimui, ką reiškia būti socialiniu subjektu, užsiimančiu atsakinga pilietiškumo veikla⁵. (Giroux 2011: 64)

Kaip matome iš citatos, Giroux ir pačią pedagogiką supranta gerokai plačiau nei įprasta švietimo sistemose. Pedagogika jam yra ne ryšys tarp mokytojo ir mokinio, o bet koks ryšys tarp besimokančio žmogaus ir *mokančio objekto*; todėl šis ryšys gali būti tarp žmogaus ir tokių technologijų kaip filmai, serialai, socialinės medijos ir pan., nes jos moko ir formuoja asmenybę. Mokyklos mokytojas turėtų vadovautis tokiu raštingumo supratimu, kuris suteiktų įrankius mokiniams visas technologines praktikas interpretuoti kritiškai. Galbūt ambicingai, bet Giroux savo darbuose mano, kad visa pedagogika turi atliepti kiekvieno žmogaus pilietiškumo poreikius ir įsipareigojimus: mokytojas, anot jo, turėtų į raštingumo mokymą žiūrėti kaip į politinį veiksmą ir skatinti moksleivius kritiškai žiūrėti į visuomenę apskritai ir kurti įrankius pasauliui gerinti. Todėl jis kalba apie globalų, kritinį ir socialinį pilietiškumą (Giroux 2011: 9).

Apibendrinant galima teigti, kad kritinio raštingumo mokykla nesuvokia raštingumo vien kaip gebėjimo skaityti tekstą arba rašyti ranka ar padedant technologijoms. Raštingumas suprantamas kaip komunikacijos ir naudojimosi komunikacinėmis technologijomis socialinis instrumentas ir politinis potencialas.

Žinoma, kritinio raštingumo šalininkai ir patys kritikuojami. Kognityvistai ir kitų mokyklų atstovai užduoda klausimą, kodėl išvis vartojamas žodis „raštingumas“ tokiems reiškiniams kaip kritika, interpretacija, pasipriešinimas ir pan. apibūdinti (Perry 2012: 65). Argumentuojama, kad su tokiu požiūriu per toli nueinama nuo paties rašto idėjos, kad kritiniu raštingumu iš tikrųjų vadinamas

⁵ „It is not enough for students to simply be literate in the print culture of the humanities or in the subordinated histories of oppressed groups. Critical education demands that teachers and students must also learn how to read critically the new technological and visual cultures that exercise a powerful pedagogical influence over their lives as well as their conception of what it means to be a social subject engaged in acts of responsible citizenship.“

kritinis *sąmoningumas*, todėl žmogus nelaikomas raštingu, kol neidentifikavo visų potencialių socialinės spaudos mechanizmų, nekvestionuoja jų būtinumo, nekelia diskusijų ir/ar neišmoksta aktyviai su jomis kovoti (plg. Papen 2005: 10–11). Užduodamas klausimas, ar tokioje aplinkoje kaip mokykla tą pasiekti išvis įmanoma, turint galvoje, kad tėvams labiau rūpi standartizuotų testų pažymiai, lemiantys jų vaikų ateitį.

Pabandyti pedagoginiame kontekste sujungti tiek praktinius, tiek kritinius raštingumo aspektus, siūlo sociokultūrinės raštingumo prieigos atstovai.

1.3.3 Sociokultūrinės prieigos

Freire raštingumo suvokimas įkvėpė nemažai mokslininkų išplėsti raštingumo supratimą ir prieiti prie rašymo ir skaitymo problematikos iš socialinės perspektyvos. Jie teigia, kad raštingumas turi būti suprantamas kaip visuma, kad turi būti įtraukiama, kaip ir kam jis pasitelkiamas ne tik mokyklos kontekste, bet ir kitose žmogaus gyvenimo srityse, taip pat atsižvelgiama į istorinę raštingumo praktikų raidą ir socialinius kontekstus.

Dvi pagrindinės iš tokio požiūrio kilusios paradigmos yra „naujųjų raštingumo studijų“ (NRS, angl. *new literacy studies*) ir „daugialypio raštingumo“ (DLR, angl. *multiliteracies*). Abi jos skatina atsisakyti raštingumo kaip objekto suvokimo (arba jį „turi“ ir esi raštingas, arba jo „neturi“ ir esi beraštis) ir suprasti raštingumą kaip *praktiką* – tai, kas daroma su skirtingais rašto įgūdžiais realiame gyvenime. Nors minėtos paradigmos remiasi panašiomis teorinėmis prielaidomis, NRS yra labiau teorinė ir drauge labiau kritinė mokyklos atžvilgiu kryptis nei DLR studijos, kurios orientuojasi į naujų pedagoginių praktikų plėtrą. NRS studijose žodis „naujas“ nereiškia orientacijos į naujus modalumus (audio-, video- ir pan.), o naują būdą suprasti tiek senas, tiek naujas raštingumo technologijas kaip socialines praktikas. DLR studijos orientuojasi būtent į „naujas“ vis labiau prieinamas technologijas ir rašytinės kalbos erdves – kompiuterius, telefonus, internetą, socialines medijas ir pan. bei jų naudojimą mokykloje.

NRS pradžia tapo antropologo Briano Streeto veikalas (1984) apie raštingumo praktikas Irane. Streetas argumentuoja, kad raštingumas kaip socialinis ir kultūrinis fenomenas skiriasi ne tik skirtinguose pasaulio kraštuose, bet ir tarp skirtingų visuomenės grupių gali būti praktikuojamas įvairiai, siejamas su skirtingomis individo tapatybėmis. Šiuos skirtumus „autonominė“ raštingumo samprata ignoruoja. Vėliau Streetas savo raštingumo suvokimą pavadino „ideologiniu“ (2006); jo manymu, raštingumas yra sukurtas kaip ideologinis įrankis galingiems ir įtakingiems žmonėms atstovauti savo interesams visuomenėje. Jis nurodo, kad autonominis raštingumo suvokimas atrodo „ideologiškai neutralus“ visuomenėse, kuriose galios santykiai yra seniai suformuoti ir stabilūs, o štai visuomenėse ar bendruomenėse, kuriose vyksta rimti ideologiniai, politiniai ar socialinės struktūros pokyčiai, tampa akivaizdu, kad raštingumo praktikos nėra neutralios, o kyla iš socialinių konfliktų ir kovų dėl galios. Šio tyrėjo teigimu, XIX a. vid. ir antroje pusėje daugelyje Europos šalių dar nebuvo autonominio raštingumo suvokimo, nes vis dar vyko kovos, kaip atrodys rašytinė kalba, raštas, literatūra, mokykla. Streetas įveda sąvoką „raštingumo įvykis“ (angl. *literacy event*) kaip pagrindinį analizės vienetą. Raštingumo įvykis yra situacija, kai žmogus *bando suprasti tekstą*, t.y. kuria reikšmę(-es) iš užrašytų simbolių. Autoriaus nuomone, tik kai tokie „įvykiai“ analizuojami ir vertinami, galima suprasti raštingumo praktikas kaip visumą (ibid.: 4–5). Šios krypties – dažniausiai etnografiniai – tyrimai detalai aprašo raštingumo praktikas ir nagrinėja žmogaus santykį su technologijomis ir socialinėmis struktūromis.

Labiau mokyklos pedagogiką tiriančios DLR studijos remiasi prielaida, kad pasaulis sparčiai keičiasi ir nebeįmanoma ignoruoti fakto, kad naudodamiesi vis prieinamesnėmis pažangiosiomis technologijomis vaikai mokosi raštingumo anksčiau, greičiau ir kitaip nei prieš kelis dešimtmečius (Cope, Kalantzis 2009: 166–167). Taigi *mokykla*, orientuodamasi į „spaudos raštingumą“ ir rankraštinius įgūdžius, *atsilieka nuo vaikų*, o ne vaikai nuo jos (Cope, Kalantzis 2006: 42).

Užuot operavusios raštingumo „įgūdžiais“, DLR studijos operuoja tokiomis sąvokomis kaip *reprezentacijos, reikšmė* ir *dizainas*. Šios sąvokos vartojamos tam, kad paaiškintų mokyklos ir visuomenės raidą. Senoji mokykla, susikūrusi „senojo kapitalizmo“ laikais, t.y. XIX a., siūlė tam tikras reprezentacijas (ranka parašytus ir išspausdintus ženklus – tekstus, eilėraščius, romanus), parūpindavo joms reikšmes ir dizainą (logišką išdėstymą). Kitaip tariant, vaikams mokykloje analizuojant kūrinį ir ieškant „teisingo“ atsakymo į klausimą, „ką autorius norėjo pasakyti“ (reikšmė), reikšmę reikia atkartoti iš anksto paruoštame žanre – analitiniame rašinyje (dizainas). Tokią seką autoriai vadina „mimeze“. Kita vertus, šiuolaikinio „naujojo kapitalizmo laikais“, kai vis daugiau kalbama apie žinių ekonomiką, kūrybiškumą, grupinio ir intelektualinio darbo svarbą, vertė yra ne atkartojimas, o *naujų reikšmių kūrimas*. Šiuo požiūriu mokyklinis rašinys tema „Balzako romano analizė“ neturi prasmės už mokyklos ribų. Prasmingesnė užduotis būtų paanalizuoti, kaip šiandien koks nors Balzako romanas galėtų atrodyti, jei jo pagrindu būtų kuriamas kitas kūrinys, pavyzdžiui, trumpametražis filmas. Kokią žinutę jis galėtų perduoti ir kokiai auditorijai? Tai reikštų, kad iš vaiko reikalaujama pasitelkti reprezentaciją ir ieškoti joje naujų, savo aplinkai aktualių reikšmių bei kurti dizainą, kuris kalbinio produkto gavėjui išryškintų tas naujas reikšmes. Šioje paradigmoje dirbantys tyrėjai akcentuoja būtinumą *mimezė* pakeisti *sinestezija* – gebėjimu vieną modalumą pakeisti kitu, pvz., muzikos kūrinį paversti tekstu arba filmu ir taip sukurti originalias reikšmes. Jie taip pat apgailestauja, kad mokyklos sistema formaliai atskiria skirtingus modalumus (dailės, muzikos, gimtosios ir užsienio kalbų) ir taip stabdo kūrybiškumo ugdymą (Cope, Kalantzis 2009).

Sociokultūrinės prieigos atstovai taip pat pripažįsta, kad naujųjų technologijų naudojimas turi ir probleminių aspektų. Kone svarbiausia yra prieinamumo problema. Pastebėta, kad JAV, įvedant kompiuterius mokyklose, socialinė atskirtis padidėjo: nepasiturinčių regionų mokykloms ilgai nebuvo prieinamos naujos technologijos, jos daug anksčiau pasiekė didmiesčius, geresnes mokyklas, ypač privačias. Trumpai tariant, tie vaikai, kuriems technologijų labiausiai reikia socialiniam mobilumui pasiekti, jomis pradeda naudotis daug vėliau nei ir taip daugiau galimybių turintys vaikai. Tai pagilina vadinamąjį „Mato efektą“, kurio pavadinimas nurodo į Biblijos ištrauką apie turtinguosius ir skurstančiuosius (Gee 2014: 103–7)⁶.

Nors populiarios tarp teoretikų ir tyrėjų, sociokultūrinės prieigos nemažai kritikuojamos. Tūkstantmečio sandūroje vyko intensyvūs kognityvinės ir sociokultūrinės prieigos atstovų debatai. Jie išryškino abiejų prieigų stiprybes ir apribojimus. Kritikai neneigė, kad „sociokultūrininkai“ atskleidė nemažai su galia susijusių raštingumo problemų, nes atkreipė dėmesį į svarbius kontraproduktyvius hegemoninius mokyklinio raštingumo diskursus ir aktualizavo raštingumo istorinės raidos problematiką. Tai sugebėta padaryti todėl, kad raštingumas suvoktas ne kaip objektas, o kaip procesas ir praktika. Tačiau pagrindinė problema yra ta, kad tokie tyrimai nepaaiškina, kaip žmonės įgauna bazines, t.y. *techninius*, ženklų kodavimo ir iškodavimo įgūdžius, bet daugiau kalba apie pažangesnius tų ženklų naudojimo gebėjimus. Taigi kaip atskira teorija sociokultūrinė prieiga negali paaiškinti raštingumo visumos; pamatą vis tiek sudaro kognityvinės teorijos.

⁶ „Kiekvienam, kas turi, bus duota, ir jis turės su pertekliumi, o iš neturinčio bus atimta ir tai, ką jis turi“ (Evangelija pagal Matą 25: 29).

Antras kognityvistų kritikuojamas dalykas – sociokultūrininkų prielaida, kad techniniai raštingumo įgūdžiai neprisideda prie bendrųjų kognityvinių funkcijų plėtros. Yra įrodymų, kad techniniai gebėjimai stiprina mąstymo įgūdžius, bent jau tam tikrose kognityvinėse praktikose, kur įmanoma pamatuoti teigiamą pokytį, sietiną su raštingumo gebėjimais (Stephens 2000: 13–18). Trečias probleminis aspektas yra tas, kad sociokultūrininkų tyrimo objektas yra išplėstas tiek, kad abejojama, ar žodis „raštingumas“ apskritai betinka naudoti. Jei tyrimo objektas nesuvokiamas kaip bent šiek tiek autonominis nuo žmogaus, visuomenės, kultūros ir situacijos, darosi nebeaišku, kaip jį analizuoti, prarandamas raštingumo kaip universalios fenomenos suvokimas ir – iš dalies – netgi raštingumo teorija kaip tokia (Brandt, Clinton 2002).

Sociokultūriniuose tyrimuose kognityvistai taip pat pasigenda dėmesio vaikams, turintiems ypatingų poreikių. NRS ir DLR turbūt geranoriškai žiūri į visus vaikus kaip vienodai gabius ir kūrybingus, tačiau tuomet lieka nepastebėti vaikai, kuriems iš tikrųjų reikia pagalbos įsisavinant bazinius techninius rašymo įgūdžius. Didelė dalis kognityvinių tyrimų orientuojasi būtent į tokius jaunos žmonės (žr. apžvalgą Al Otaiba, Fuchs 2002; Goffreda, Clyde DiPerna 2010).

Dar vienas kritikos objektas – vertybinis NRS ir DLR studijų pagrindas. Teigiama, kad sociokultūrininkai kartais demonstruoja vertybinį nihilizmą, visas raštingumo praktikas laikydami vienodai geromis, nes jos atitinka kultūrinius žmogaus poreikius, todėl yra pateisinamos. Atsakant į šią kritiką teigiama, kad sociokultūrinės prieigos, nenorėdamos primesti išankstinių normų, pirmenybę teikia požiūriui „iš apačios“ (šiuo atveju, pačių mokinių). Teigiama, kad, nepaisant to, ar mokytojas suvokia save kaip kultūrinį tarpininką ar kaip kritinio mąstymo ugdytoją, sociokultūrinė prieiga suteikia įrankius mokytojams identifikuoti tikras, mokiniams aktualias problemas ir pritaikyti mokymą taip, kad padėtų jas spręsti.

1.3.4 Apibendrinimas ir refleksijos apie raštingumą Lietuvos mokyklose

Šios apžvalgos tikslas buvo parodyti, kokios raštingumo perspektyvos atsiveria, kai kritiškai apžvelgiamas raštingumo suvokimas, pradedant modernistiniu, kognityviniu ir baigiant holistiniu ir apskritai humanistiniu požiūriu. Visos prieigos turi savo privalumų ir apribojimų. Senosios raštingumo mokyklos buvo kaltinamos, kad jų tyrimo objektai pernelyg siauri ir kad jie nepakankamai kvestionuoja savo prielaidas, o naujausias galima kritikuoti dėl pernelyg plataus raštingumo suvokimo ir bendrų teorinių prielaidų trūkumo. Nepaisant to, ilgos diskusijos apie raštingumo apibrėžimus, tyrimo metodus ir teorijas išryškino gan skirtingų raštingumo sąvokų sudedamąsias dalis, kurių svarbą skirtingi tyrėjai skirtingai ir vertina.

Raštingumo problematika egzistuoja dėl komunikacijos technologijų plėtros ir prieinamumo, todėl santykis tarp žmogaus ir komunikacijos technologijų visada bus šios srities šerdis. Tai reiškia, kad – nors nebūtinai visada – rašto technologijas turime suvokti kaip autonominius objektus. Tada galima išskirti rašto kaip autonominės sistemos ypatybes ir analizuoti gebėjimus jį suprasti (skaitymas, interpretacija) ir juo naudotis (rašymas, perdavimas kitiems). Kai suvokiamas kaip autonominis objektas, raštingumas tampa įmanomas tirti rašto ir žmogaus santykio aspektais, t.y. kaip žmogaus pojūčių, protinių gebėjimų, net kūno judesių koordinavimas ir automatizavimas, kas yra kognityvinių tyrimų objektas. Kita vertus, atsisakymas priimti raštingumą vien kaip techninį įgūdį leido išplėtoti kritinį požiūrį, kuris kelia klausimą, kokiam tikslui turėtų tarnauti raštingumo mokymas(is). Kritinė mokykla raštingumą supranta kaip istorinį, kultūrinį ir socialinį fenomeną: kadangi raštas yra sukurtas žmonių ir raštingumo praktikos reprodukuojamos politikos ir galios santykių kontekste, raštingumas turi potencialą keisti

visuomenę, o ne tik reprodukuoti jau egzistuojančią santvarką. Galiausiai, sociokultūrinės prieigos derina praktinius ir kritinius raštingumo momentus – jos bando raštingumą tyrinėti iš naudotojo ir jo(s) poreikių perspektyvos, tačiau neatsisako ir platesnio socioistorinio konteksto. Sociokultūriniai tyrimai gali atsakyti į klausimus, kaip reikia organizuoti pedagoginę praktiką siekiant ugdyti pilietinį sąmoningumą arba įgyti šiuolaikinei darbo rinkai naudingus raštingumo įgūdžius.

Prieš pereinant prie sociolingvistinių raštingumo sampratų, kurios padės paaiškinti kalbos variantiškumą mokykloje, reikia trumpai pristatyti raštingumo mokymo(si) strategijas ir ideologijas Lietuvoje ir pasaulyje. Dėl ribotos šios knygos apimties nėra įmanoma aptarti, kokiose šalyse ir kokios pedagoginės raštingumo ideologijos vyrauja, tačiau iš skaitytos literatūros galima daryti prielaidą, kad jos gali labai skirtis.

Nors 1.2.2 poskyryje mokykla buvo aptarta kaip konservatyvi, jau egzistuojančią visuomenės tvarką palaikanti institucija, kai kurių šalių ugdymo sistemos, kiek įmanoma, bando akivaizdžiai atsisakyti „pamokslavimo“ ir orientuotis į praktinius tikslus, tokius kaip komunikacinių gebėjimų, kritinio mąstymo ir pilietiškumo ugdymas (žr., pvz., Urbonaitė 2017 aptariamą Danijos pavyzdį). Lietuvos ugdymo programose taip pat esama tikslų, kurie atitiktų kritinę ar sociokultūrinę raštingumo sampratą. Pvz., vienas iš Lietuvių kalbos pradinio ugdymo bendrosios programos (PUBP 2016) tikslų numato, kad vaikas galėtų „[d]alyvauti įvairiose komunikavimo situacijose, kalbėti, atsižvelg[damas] į tikslą, adresatą“ (2016: 11) arba „[k]ritiškai vertin[tų] išgirstą informaciją, komentuo[tų] jos pagrįstumą / nepagrįstumą“ (2016: 10). Nepaisant to, lietuvių kalbos ir raštingumo mokymosi strategijos vis dar stipriai orientuojasi į kalbos taisyklingumo, tautiškumo ugdymą, etninės kultūros išlaikymą ir priešinimąsi globalizacijai (Urbonaitė 2017; Urbonaitė, Vaicekauskienė 2019).

Visai kitas klausimas – kaip ir ar įvairių ugdymo programų nuostatos įgyvendinamos realybėje. Urbonaitė ir Vaicekauskienė (2019) teigia, kad pastarųjų pusšimčio metų anglų kalba parašytoje ir Šiaurės šalių literatūroje apie gimtosios kalbos ugdymą kaip švietimo tikslai šalia „technokratinio“ (modernybės ideologijos veikiamo) raštingumo atsiranda ir komunikacinis bei lingvistinis raštingumas. Vis dėlto Lietuvoje toliau dominuoja „romantiniai kalbos vaizdiniai, lingvistinis nacionalizmas, standartinės kalbos ideologija ir iš jų išplaukiantis preskriptyvizmas“ (2019: 246). Kaip diskutuojama 1.2 poskyryje, šie idealai būdingi XIX a. industrinėms visuomenėms.

Turint galvoje šią kritiką kyla noras užminti mokslinę mįslę: kodėl Lietuvoje, šalyje, kuri po 1990-ųjų itin deindustrializuota ir kurios šiandienos ekonomikoje dominuoja paslaugų sektorius, valstybinė švietimo sistema neatsisako ankstyvosios industrinės visuomenės kalbos mokymosi idealų – kalbos kontrolės, disciplinavimo, taisyklingumo, tautiškumo? Atsakymas į ją – tema kitai knygai, o šios tolesnėse dalyse bus išsamiau pristatomos būtent ankstesnių laikų prielaidomis paremtos lietuvių mokinių kalbos taisyko praktikos.

1.4 Sociolingvistinių prieigų problematika ir potencialas

Fundamentinis teorinis sociolingvistikos klausimas – kodėl kalba (ne)varijuoja, arba, tiksliau tariant, kodėl kalbėtojų bendruomenėje ar visuomenėje egzistuoja kalbinių praktikų vienodinimo idėja, niekada nerealizuojama iki galo? Kodėl net ir to paties žmogaus kalba varijuoja jai pačiai dažniausiai to net nepastebint?

Istoriškai neatsitiktinai šis klausimas tapo vis aktualesnis XX a. 6 ir 7 deš. Pirmieji sociolingvistai intensyviai tyrė didmiesčių kalbos dinamiką, taip pat ir jaunimo kalbą tiek mokykloje, tiek už jos ribų.

Tokį tyrėjų susidomėjimą galima sieti su spartesniu visuotinės privalomos mokyklos stiprėjimu visame pasaulyje ir „standartinės kalbos kultūros“ (Milroy 2001) plitimu. Standartinės kalbos kultūra yra kultūra, kai žmonės tiki, kad kalba nėra jų nuosavybė, kad ji yra kažkas, kas išmokstama mokykloje ir iš valstybės pripažintų autoritetų, o kalbos formos, neatitinkančios autoritetų nurodymų, laikomos „prastomis“, „nekultūringomis“ arba net vadinamos „puskalbe“ ir kitais neigiamais epitetais. Taigi mokyklinio raštingumo tyrimai turi potencialą panagrinėti kai kuriuos fundamentinius sociolingvistikos klausimus, pvz., kodėl kalba varijuoja net ir griežčiausiomis kalbinės kontrolės sąlygomis.

Yra dar viena dedamoji, siejanti sociolingvistiką ir mokyklinį raštingumą, – tai socialinis teisingumas. Šiame skyriuje aptariami Basilio Bernsteino, Wiliamo Labovo ir Pierre'o Bourdieu bei jo kolegų Jeano Claude'o Passerono darbai buvo įkvėpti socialinių-kalbinių problemų, kurias tyrėjai aptiko mokykloje. 1946 m. UNESCO paskelbus tikslą pasiekti universalų raštingumą pasaulyje, greitai pastebėta, kad etninių mažumų, imigrantų ir darbininkų klasės vaikų raštingumas (ir apskritai kalbos vartojimas) atsilieka. Sociolingvistams kilo naujų aktualių klausimų. Kodėl vieni vaikai sugeba greitai įgyti raštingumo įgūdžius, o kiti – ne? Kaip būtų galima pagerinti mažumų vaikų pasiekimus? Ar nelygus bazinių raštingumo žinių pasiskirstymas kyla iš pačių mokinių, jų šeimų, ar mokyklos, aplinkos, visuomenės, valstybės? Kaip reikia keisti mokymo priemones, metodus, kad būtų pasiektas visuotinis raštingumas? Arba gal keisti reikia ne priemones, o pačios mokyklos ar edukacinės sistemos reikalavimus?

Atsakymus į šiuos klausimus galima reprezentuoti trimis sociolingvistinėmis hipotezėmis, angliškai vadinamomis trimis „d“: *deficit*, *difference*, *domination* (deficito, skirtumo ir dominavimo). Tai trys svarbiausios raštingumo sociolingvistinių tyrimų prielaidos. Šiame skyriuje šios hipotezės pirmiau bus aptartos, o po to palygintos. Kiekvieno poskyrio pabaigoje atsižvelgiama į tai, ar ir kaip jos galėtų būti naudojamos Lietuvos raštingumo ir kalbos variantiškumo kontekstui tirti.

1.4.1 Deficito hipotezė

Britų sociologas Basilis Bernsteinas raštingumą tyrė kartu su kitais kalbiniais gebėjimais mokyklos ir priešmokyklinio amžiaus šeimos kontekste. 6 ir 7 deš. atliktuose tyrimuose jis davė pagrindą vadinamajai deficito hipotezei. Šios hipotezės esmė yra ta, kad mokykloje skirtingi pasiekimai aiškinami kaip kultūriniai ar socialiniai trūkumai, kurie kyla iš namų aplinkos, gyvenamosios vietos ir pan.

Bernsteinas siekė patikrinti ir paaiškinti kai kurias jau seniai pastebėtas koreliacijas tarp vaikų socialinio statuso ir pasiekimų mokykloje. Jis parodė, kad socialinė klasė yra ypač svarbus faktorius, kai kalbama apie sėkmę mokykloje, ir priešinosi tais laikais dažnam „nesėkmės individualizavimui“ (Bernstein 2003: 28), t.y. idėjai, kad prastus pasiekimus lemia vaiko intelektas arba tinginystė. Buvo atskleisti aiškūs klasiniai skirtumai. Kalbos standartai buvo pritaikyti vidurinės klasės kalbėjimo ir kalbinio auklėjimo sąlygoms ir tai lėmė aukštesnius vidurinės klasės vaikų mokymosi rezultatus.

Nors Bernsteinas kritikavo mokyklos praktikas ir reikalavimus, vidurinės klasės kalbėjimo kodą jis vis vien laikė labiau išplėtotu (angl. *elaborated*), suteikiančiu naudingesnes mąstymo schemas nei tarp darbininkų dažnesnis vadinamasis ribotasis (angl. *restricted*) kodas. Bernsteino kodų suvokimui didelę įtaką darė Sapiro-Whorfo lingvistinio reliatyvizmo ir determinizmo hipotezės, iš kurių pasiskolinta prielaida, kad kalbėjimo formos gali veikti mąstymą, ir atvirkščiai. Anot šio tyrėjo, išplėtotasis kodas pasižymi formaliomis mąstymo schemomis, kurios tinkamos užduoti klausimus, ieškoti naujų sąsajų tarp objektų, tarp dabarties ir ateities; jos taip pat esą sukuria tinkamas sąlygas skaitymo ir rašymo įgūdžiams įgyti (Bernstein 2003: 22). O štai ribotasis kodas pasižymi emocingu stiliumi,

orientacija tik į dabartį, o tai neatitinka mokyklos propaguojamų vertybių ir keliamų tikslų, tarp jų – ir raštingumo lavinimo. Taigi Bernsteinas kodo nelaikė „atmaina“, t.y. kalbos variantu, turinčiu tam tikrų fonetinių, leksinių ir gramatinių bruožų, o suprato labiau kaip žmonių tarpusavio kalbėjimo manierą, sakinio ir teksto kūrimo polinkius. Jis tyrė komunikacijos polinkius skirtingose šeimose, kurias laikė pagrindinėmis šių kodų atsiradimo ir perdavimo vietomis, ir nustatė, kad darbininkų šeimose autoritarinis, hierarchinis auklėjimo modelis skatina vartoti tik ribotą kodą, o vidurinei klasei būdingi auklėjimo tipai, akcentuojantys vaidmenis šeimoje ir tarpasmeninius santykius, skatina tiek riboto, tiek išplėto kodo vartojimą (2003: 118–28).

Kaip jau minėta, Bernsteinas kodus suprato kaip turinčius realų poveikį žmogaus elgesiui, mąstysenai ir kalbėsenai, nes kodai reprezentuoja skirtingų socialinių sluoksnių (sub)kultūras. Pagal Bernsteiną, šie du kodai nėra tiesiog skirtingi, bet atspindi skirtingas kultūrinės ir vertybinės orientacijas. Išplėtotą kodą jis susiejo su individualizmo kultūra, teigė, kad tokiam kalbėjimo būdai būdinga išsamiai paaiškinti (‘išplėtoti’), kas nėra aišku:

Jis [išplėtotas kodas] atsiranda, kai kito žmogaus paskata nėra savaime suprantama. [...] kalbėtojai tada priverčiami *išplėtoti* ką turi galvoje, atskleisti ir sukonkretinti⁷ (2003: 114, mano kursyvas).

Nors ir remdamasis Sapiro–Whorfo hipoteze, Bernsteinas nesuvokė jos primityviai, nemanė, kad kalbėjimas laikytinas tiesioginiu mąstymo ar žmogaus savybių atspindžiu⁸. Šis mokslininkas siekė paneigti dažną tėvų baimę, kad jei vaikai kalbės koku nors kodu (pvz., gatvės slengu), taps kokios nors grupės (pvz., gaujos ar gatvės paauglių) nariais, toks kalbėjimas neigiamai paveiks jų intelektą. Jo manymu, sąsaja tarp lingvistinių kodų ir socialinių grupių yra ne priežastinė, o funkcinė (2003: 56), t.y. kodas egzistuoja todėl, kad jis naudingas tam tikrų grupių funkcionavimui.

Bernsteino kritikai problemizavo tokį požiūrį į raštingumą ir klįjavo jam „deficito“ etiketę (daugiau kritikos – kitame skyriuje). Iš tiesų, pagrindinė Bernsteino modelio problema buvo ta, kad *kodas* suprastas kaip turintis *kognityvinių padarinių*. Pats Bernsteinas atmetė „deficito“ etiketę ir teigė, kad išplėto kodo nereikia tiesiogiai sieti su standartinės kalbos išmanymu ir vidurine klase, o riboto – su substandartais ir darbininkų klase. Taip pat jis pabrėžė, kad niekur nerašė, jog ribotas vaiko kodas būtinai reikš kognityvinį deficitą (Jones 2013: 162). Vis dėlto jo kritikai deficito hipotezėje vis tiek įžvelgia vertybinį žodyną, nepaisant to, kad Bernsteinas kodams eksplicitiškai nepriskyrė ypatybių „blogas“ ar „prastas“ – jis kalbėjo apie „prastą sakinio konstravimą“, „žemą abstrahavimo lygį“ ir „labai ribotą žodyną“⁹ (ibid.: 163).

Tarp anglakalbių mokslininkų Bernsteino požiūris į raštingumo problematiką ilgą laiką buvo populiarius ir darė įtaką mokyklinei pedagogikai, kėlusiai tikslą šalinti vaiko kalbinį deficitą. Šį požiūrį skleidė ir vienas iš garsiausių lingvistų pasaulyje Michaelas Halliday; jis siūlė mokyti kalbos, remiantis Bernsteino idėjomis (žr., pvz., Halliday 1994). Bernsteino sekėjai argumentavo, kad skirti kodus ypač naudinga mokyklos kontekste, nes tai geriausiai paaiškina sąsają tarp prasmingo kalbėjimo (plačiąja prasme) ir kognityvinės raidos. Pavyzdžiui, Ruqaiya Hasan tyrė vaikų kalbėjimo vystymąsi ir parodė, kad Bernsteino požiūris gali paaiškinti, kaip lingvistiniai kodai ir atmainos formuojasi ir

⁷ „It will arise wherever the intent of the other person cannot be taken for granted ... then speakers are forced to elaborate their meanings and make them both explicit and specific“.

⁸ Ši prielaida – dažnas Lietuvos normatyvistų leitmotyvas. P.vz., 2010 m. Rita Miliūnaitė teigė, kad „[k]alba yra neat-siejama nuo tų, kurie ją vartoja. Ji labai greitai išduoda, kas esi, koks esi, kuo gyveni“ (žr. Miliūnaitė 2010).

⁹ „[A] poor syntactical construction“, „a low order of generality“, „a very limiting vocabulary“.

yra perduodami iš vienos kartos į kitą (kas yra vienas iš esminių sociolingvistikos tyrimo klausimų), o ieškodami sąsajų su kognityvinėmis funkcijomis, galime vertinti kalbinę pedagogiką ir pasiūlyti tinkamesnę (Hasan 2002).

Nors Bernsteinas laikomas vienu iš pirmųjų sociolingvistų pasaulyje, jo požiūris į raštingumą labiau atitinka kognityvinį požiūrį, todėl jo idėjas labiau nei sociolingvistai plėtojo sociopsichologinės mokyklos atstovai. Be to, tenka pripažinti, kad Bernsteiną cituojančių su raštingumu susijusių mokslo darbų pastaraisiais dviem dešimtmečiais yra gan mažai. „Deficito“ hipotezė regima tyrimuose, kurie bando paaiškinti sąsają tarp namų aplinkos ir raštingumo pasiekimų (žr. 1.3.1 poskyrį, taip pat plg. Vernon-Feagans et al. 2019). Kai kurie tyrėjai net randa sąsajų tarp išvystytos empatijos jausmo / emocijų kompetencijų ir raštingumo pasiekimų. Šiomis sąsajomis jie aiškina dažną sociolingvistinį fenomeną, kad geriausius raštingumo rezultatus mokykloje pasiekia dominuojančios etninės grupės mergaitės (Llorent García et al. 2020).

Pagrindinis Bernsteino paradigmos klausimas būtų toks: ar tėvų sakytinė (ir rašytinė) kalba pagal formas, sintaksę, pasakojimo struktūrą regima vaikų raštingumo praktikoje mokykloje? Ir kitas klausimas – ar tėvai ir mokykla sugeba sukurti tinkamas sąlygas „išplėtotam kodui“ įsisavinti ir „kalbiniam deficitui“ pašalinti? Nepaisant klausimų aktualumo, tarp šiandienos sociolingvistų ir raštingumo tyrėjų populiariesnė Labovo skirtumo hipotezė.

1.4.2 Skirtumo hipotezė

XX a. 7 deš. Williamas Labovas raštingumą tyrė labiau kaip užmokyklinį nei mokykloje praktikuojamą raštingumą. Jo tiriamieji daugiausiai buvo juodaodžių Harlemo kvartalo (Niujorke) vaikai. Tais laikais šie vaikai buvo laikomi pačiais neraštingiausiais. Taip pat buvo teigiama, kad jų sakytinė ir rašytinė kalba atsilieka kultūriškai ir protiškai / genetiškai.

Labovas iš pat pradžių pastebėjo sąsają tarp priklausymo socialinei grupei (pirmiausia, gatvės vaikų gaujai) ir silpnescio raštingumo mokykloje (tiek skaitymo, tiek rašymo ir kalbėjimo įgūdžių). Jis greitai suprato, kad priklausymas neformalioms vaikų grupuotėms, kurios konkuravo ir kartais mušėsi vienas su kita, jiems buvo pats svarbiausias kalbinių išteklių šaltinis, daug svarbesnis nei šeima arba mokykla (Labov, Robins 1967). Vis dėlto ir tarp šių vaikų buvo rasta ypač gabių kalbėtojų, kurie gebėdavo greitai, su humoru, vartodami sudėtingą leksiką ir gramatines konstrukcijas kalbėti net egzistencinėmis temomis.

Kai jų kalbėjimo turinys buvo palygintas su išsilavinusių vidurinės klasės juodaodžių, turinio prasme didelių skirtumų nerasta, skyrėsi tik pati *kalbėjimo kultūra* (Labov 1972b). Šie duomenys suteikė Labovui progą paneigti tuometinius aiškinimus, kad juodaodžių vaikams būdingas „kalbinis deficitas“ dėl to, kad jų tėvai neraštingi ir nekalba standartine kalba arba kad turi genetinių trūkumų¹⁰. Jis priėjo prie išvados, kad kiekvienas vaikas įgyja tokius kalbinius resursus, kurie turi vertę jo gyvenamoje kultūroje.

Kaip matome, Labovo požiūris į raštingumą apima ir sakytinę kalbą. Tuo jis panašus į šiuolaikinę sociokultūrinę raštingumo mokyklą. Labovas kritikuoja ir Bernsteino skirtingų kalbėjimo kultūrų

¹⁰ Labovo tyrimai buvo vykdomi tuo pat metu, kai vyko afroamerikiečių pilietinių teisių judėjimas, ir šio judėjimo akademiniai priešininkai ieškojo argumentų „genetiniam deficitui“ pagrįsti, kai kurie net agituodavo už juodaodžių sterilizacijos programas. Aštriausią Labovo polemiką su šios pozicijos atstovais galima rasti 1972 m. straipsnyje „Akademiniis nežinojimas ir juodasis intelektas“, žr. Labov 1972b.

hierarchizavimą: žemesnio „emocingo“ kalbėjimo ir aukštesnio „subtilaus“ ir „lankstaus“ kalbėjimo. Labovo manymu, šios dvi kalbėjimo kultūros yra tiesiog skirtingos. Jis teigia, kad juodaųjų vaikai buvo klaidingai suvokiami kaip neraštingi, nes raštingumo sampratą diktavo pedagoginė etninės daugumos kultūra, kuri, anot Labovo, nuo pirmos dienos mokykloje siekia „paversti visus pirmaklasius „baltos tvoros“ rajonų, vidurinės klasės, baltųjų vaikų kopijomis“¹¹ (Labov 1972b). Kitais žodžiais, prastus raštingumo pasiekimus lemia tai, kad iš vaiko reikalaujama parašyti esė, pvz., tokia jam neaktualia tema kaip kelionė arba istorinė asmenybė, ir toks tekstas vertinamas kaip prastai struktūruotas, jo sakiniai nesusiję, žodžių tvarka nelogiška ir pan. Bet jei tas pats vaikas galėtų parašyti repo eilėraštį apie meilę arba mirtį, rezultatas galėtų būti nuostabus.

Labovo (kultūrinio) skirtumo hipotezė turi visas minėtos sociokultūrinės prieigos stiprybes: į raštingumą nežiūrima iš mokyklos nustatytos perspektyvos, pradedama nuo kultūros arba subkultūros kaip išeities taško, o tai suteikia visai kitokius ir (iš tiriamo vaiko perspektyvos) logiškesnius interpretacijos rėmus. Todėl Labovas kritikuoja mokytojus, kad jų supratimas apie vaikų kalbą (juodaodžių vernakulą) ribotas, jie nesiekia jo suprasti, o tik pasmerkti ir šalinti (Labov 1972a). Mokyklos kontekste tai reiškia, kad kaip iš vaiko reikalaujama suprasti mokytoją, taip iš mokytojo turi būti reikalaujama suprasti vaiką (Labov 1972a: 5). Labovas atkreipia dėmesį, kad jo tiriamose mokyklose vyravo „dvipusis nesupratimas“ – vaikai nesuprato standartinės kalbos kultūros, o mokytojai nesuprato vernakulo kultūros.

Labovo paradigmą perėmę raštingumo tyrėjai išplėtojo kultūrinio skirtumo hipotezę. Ypatinę dėmesį jie skyrė paneigti mitui, kad juodaodžiams priskiriama „žodinė kalba / kultūra“ yra prastesnė negu „rašto kultūra“ bei kad juodaodžių kultūra apskritai yra „sakytinė“ (Ogbu 1990). Kai kurie tyrėjai net skatino atsisakyti sakininės ir rašytinės kalbos sąvokų kaip visiškai atskirų modalumų, ypač jei jie susiję su išankstinėmis vertybinėmis nuostatomis (Tannen 1982; Chafe, Tannen 1987). Mėgindamas šios tyrimų paradigmos metodologiją pritaikyti švietimo kontekstui, antropologas Frederickas Ericksonas (Erickson 2020) analizavo vaikų subkultūros ir dominuojančios standartinės kalbos kultūros nesusikalbėjimą. Jo manymu, tokio kultūrinio konflikto atveju, tyrėjams teisingiausia būtų daryti prielaidą, kad kiekvienas žmogus yra daugiakultūrė būtybė. Tai leistų operacionalizuoti „atitrūkimą nuo mokyklinio raštingumo normos“ kaip *skirtingą rašto arba kalbėjimo kultūrą* ir padėtų pedagogams suprasti, kad standartinė kalba ne visada yra tinkamiausia atmaina kai kuriems mokiniams arba temoms aptarti.

Žiūrint iš Lietuvos perspektyvos, būtų galima diskutuoti, ar Labovo požiūris labiausiai tinka ten, kur socialinės aplinkos struktūra ir kultūra neatitinka mokyklos propaguojamos kultūros, ir ar Lietuvoje tas atotrūkis yra mažesnis nei daugiakultūriuose Amerikos didmiesčiuose. Tačiau nors išskirtinai „rasinio“ aspekto Lietuvos visuomenėje mažai, esama daug vaikų, kurių gimtoji kalba nėra lietuvių. Be to, viešajame diskurse „jaunimo kalba“ (kurioje randama daug neprestižinių kalbos elementų) taip pat menkinama panašiai taip, kaip ir juodaodžių vernakulas, ji siejama su prastais pasiekimais, prastu auklėjimu ir net morale, dėl to kaltinama šeima ir mokykla. Oficiali lituanistinė retorika menkus raštingumo pasiekimus aiškina nesidomėjimu (hegemonine) pedagogine praktika ir nepaklusimu standartinei kalbos kultūrai: štai 2012 m. Valstybinės lietuvių kalbos komisijos pirmininkė teigė, kad netaisyklinga kalba kyla iš „menkai šeimos ir mokyklos subrandinto kalbos sistemos suvokimo“ (Vaišnienė 2012-06-16). Užuoat smerkęs, tyrėjas galėtų remtis prielaida, kad kultūrų sandūra mokykloje yra natūralus fenomenas ir kad iš vaikų kultūros galima mokytis, o ne stengtis jos nematyti arba ją šalinti.

¹¹ “[T]o convert all first-graders to replicas of white middle-class suburban children”.

1.4.3 Dominavimo hipotezė

Prancūzų sociologo Pierre'o Bourdieu požiūris į mokyklos raštingumo praktikas kyla iš intelektualinio kritinės teorijos pasaulio. Jis su kolega Jean Claude Passeronu XX a. 8 deš. atliko didelį tyrimą Prancūzijos mokyklose. Buvo siekiama išsiaiškinti „reprodukcinės“ mokyklos funkcijas. Žodžiu „reprodukcinis“ autoriai vadino visus mechanizmus, kuriais žmogaus klasinis statusas yra perkeliamas iš vienos kartos į kitą. Taip pat kaip ir Bernsteinas, jie nustatė, kad kalbų mokėjimas turi svarbiausią reikšmę mokykloje atskiriant būsimą elitą nuo darbininkų. Prancūzų visuomenėje šią funkciją atliko mokyklinės graikų ir lotynų kalbos. Klasikinės kalbos suteikė ne tik akademijoje vertinamas žinias, bet ir praturtino mokinių prancūzų kalbos žodyną, suteikė tinkamų žodžių vystyti „eseistiniam stiliui“, kurio prireiks siekiant aukštojo išsilavinimo (Bourdieu, Passeron 1990 [1977]).

Kitaip nei Bernsteinas ir Labovas, Bourdieu ir Passaronas aiškina, kad pati mokyklos sistema yra sukurta taip, kad vaikams, nepriklausantiems kultūriniam arba ekonominiam elitui, nesisektų. Kitais žodžiais, mokykla yra konservatyvi institucija, kuri palaiko visuomeninę tvarką: ji labiau skatina ne socialinį mobilumą, o tėvų turimo socialinio statuso išlaikymą. Bernsteinas darbininkų klasės rezistenciją formaliam mokymui aiškino per tos klasės funkciją, kad ši klasė ir jai priklausančių vaikų kalba nėra skirta funkcionuoti akademinio raštingumo kontekste (Bernstein 2003: 18). Bourdieu ir Passeronas, plėtodami *rezistencijos* hipotezę, šį fenomeną aiškino šiek tiek kitaip: darbininkų ir smulkiųjų verslininkų vaikai nesistengia įgyti tokių žinių kaip turtingesni jų bendraamžiai, nes jie patys puikiai supranta, kad mokyklos sistema yra nusistačiusi prieš juos, todėl siekia solidariai nesisiekti gerų pažymių, priešišškai nusistato prieš mokytojus, o kalbine prasme nesilaiko „geros kalbos“ reikalavimų.

Bourdieu ir Passerono požiūris į rašymo trūkumus buvo kritikuojamas kaip redukcionistinis, nes negali būti taip, kad visos mokinių „klaidos“ daromos tyčia arba kad atsisakymas mokytis yra tik pasipriešinimo veiksmas. Tokie veiksmai gali kilti dėl asmeninių, kultūrinių ar tarp vaikų bei mokytojų susiklosčiusių konfliktinių santykių. Vis dėlto rezistencijos teorija gerai paaiškina, kodėl kai kuriose mokyklose, miestuose, regionuose pastebimi žymiai prastesni mokymosi pasiekimai nei kitose, t.y. „masinį prasto mokymosi fenomeną“ (angl. *massive school failure*) (Erickson 1984: 539). Šis terminas vartojamas pavadinti situacijai, kai neturtingame visuomenės sluoksnyje arba šalies regione neproporcingai daug vaikų nebaigia mokyklos ir renkasi kitus būdus gauti ekonominio arba socialinio kapitalo nei per formalią švietimo sistemą.

Kuo pravartus makrosociologinis Bourdieu ir Passerono požiūris į raštingumą? Kritiškas požiūris į mokyklos praktikas nebūtinai kyla iš mokinių perspektyvos, bet ir iš makrosociologinės, edukacinės politikos ir pedagoginės sistemos perspektyvų, kai visapusiškas mokyklos funkcionavimas visuomenėje siejamas su socialinėmis (ypač klasės) struktūromis. Lietuvoje tokios analizės galimybės kol kas yra ribotos, nes klasinė visuomenės analizė nėra išplėtotą, nors pajamų nelygybė jau du dešimtmečius išlieka viena aukščiausių Europos Sąjungoje (Černiauskas, Čiginas 2020). Zenono Norkaus ir Vaido Morkevičiaus nuomone, sociologų nesidomėjimas turbūt pirmine sociologijos tema iš dalies kyla iš klasinės analizės nepopuliarumo sovietmečiu (klasių tyrimai egzistavo ir tais laikais, tačiau tokių analizių rezultatai būdavo numatyti iš anksto) ir nuo 20 a. paskutiniojo dešimtmečio Lietuvoje išpopuliarėjusių pomodernistinių socialinių teorijų, kurios nuo „klasikinės“ (socialinės struktūras tiriančios) sociologijos skiriasi susidomėjimu individu, tapatybėmis, asmenine karjera ir kt. (plačiau žr. Morkevičius, Norkus 2012: 77–89). Nepaisant to, yra bandymų padalinti Lietuvos gyventojus į klases pagal (neo)vėberišką modelį, kuris skirsto gyventojus pagal jų „gyvenimo šansus“, t.y. realias galimybes „nugyventi gerą ir gražų gyvenimą“ (ibid: 93). Žiūrint iš šios perspektyvos, Norkus ir

Morkevičius mato prasmę padalinti visuomenę į septynias klases – aukščiausiai klasei jie priskiria privataus ir viešojo sektoriaus vadovus bei stambius verslininkus, žemiausiai – nekvalifikuotą fizinį darbą dirbančius asmenis.

Raštingumo įgūdžiai (įvairiomis kalbomis) galimai turi įtaką visuomenės klasių formavimuisi. Pagal Bourdieu (1991) simbolinio kapitalo teoriją raštingumo įgūdžiai gali suteikti lingvistinį kapitalą, kuris vėliau paverčiamas ekonominiu. Iš mikrosociologinės perspektyvos, dinamika mokyklos viduje gali būti interpretuojama rezistencijos ir reprodukcijos hipotezių kontekste: kalbinė produkcija turėtų būti vertinama kaip mokinio atsakas į keliamus labai aukštus reikalavimus rašyti akademiniu stiliumi ir dar laikytis griežtų kalbinių normų. Tas atsakas gali būti prisitaikymas prie reikalavimų (jei individas mato prasmę įgyti tokio pobūdžio kultūrinį kapitalą) arba tokių idealų atmetimas, pasipriešinimas jiems, nusirašinėjimas, atsisakymas mokytis raštingumo (jei šio kultūrinio resurso jis nelaiko vertingu ir pan.). Vaikų, tėvų, mokytojų ir mokyklos socialinis statusas visuomenėje galėtų numatyti tokių mokymosi (ar nesimokymo) strategijų naudojimo tendencijas.

1.4.4 Apibendrinimas

Aptartos hipotezės yra trys perspektyvos raštingumo fenomenui paaiškinti. Sociolingvistinio požiūrio į raštingumo problematiką tikslas nėra sukurti raštingumo kaip atskiro fenomeno teoriją, o paaiškinti sąsają tarp kalbinio variantiškumo, pedagoginių praktikų, kalbinės diskriminacijos, socialinės atskirties ir galios santykių.

Kaip šios hipotezės padeda atsakyti į klausimą, kodėl vienas vaikas pavartojo vieną, o ne kitą rašytinės kalbos variantą (nuo mažiausių – raidės ir žodžio – iki argumentavimo schemos arba žanro)? Bernsteino požiūriu, variantiškumą lemia lingvistinio kodo funkcija, t.y. varianto šaltinis yra mokinio (ne)gebėjimas vartoti kodą. Pagal šį požiūrį, variantą taip pat galima interpretuoti kaip vaiko socioekonominės padėties arba šeimos raštingumo praktikų produktą, o į mokytojo taisyms ir kitas pedagogines praktikas galima žiūrėti kaip į konstruktyvų ir psichologiškai pagrįstą pagalbą suteikti įrankius naujam kodui įvaldyti arba kaip bausmę, jei kodas neatitinka vidurinės klasės kalbos idealo (disciplinarinės galios panaudojimas). Labovo požiūris skatintų varianto atsiradimą aiškinti užmokyklinėmis kultūrinėmis praktikomis, panagrinėti atsiradusio varianto vertę kitame kalbiniame kontekste. Mokytojo taisyms čia suprastume per, plačiai tariant, „kultūrinio“ (arba, priklausomai nuo vietos, rasinio, etninio, religinio, klasinio ir t. t.) konflikto rėmus. Bourdieu ir Passerono perspektyva keltų klausimą, kaip dėl mokyklos keliamų reikalavimų ir vaikų (individualios, grupinės ar klasės grįstos) reakcijos į tuos reikalavimus atsiranda variantų. Taisyms, variantų vartojimo kaitą laike (skirtingose klasėse) galėtume suprasti kaip mokyklos (mokytojų) dominavimo ir vaiko pasipriešinimo / prisitaikymo praktikas.

Šio poskyrio tikslas nebuvo aptarti fundamentines sociolingvistikos problemas, tačiau iš apžvalgos akivaizdu, kad mokyklinio raštingumo studijos gali padėti rasti šių problemų sprendimo būdus. Ilgą laiką pagrindinis sociolingvistikos klausimas buvo kalbos varijavimas, tačiau tiek pat svarbu ir klausiti, kodėl tam tikri kalbos elementai nevarijuoja. Įtraukdami į svarstymus tiek kalbos variantiškumo, tiek nevarijavimo priežastis, galime aiškinti kalbą kaip visumą. Mūsų atveju, tirdami realią rašytinės kalbos produkciją mokykloje, galėtume suprasti, kaip rašytinės kalbos standartizavimo idėja atveria kelią taisyti jaunųjų kartų kalbos variantus ir vienodinti rašytinę raišką bei kokie kalbos elementai ir kodėl yra linkę nustoti varijuoti dėl taisyms praktikų ir tapti standartizuotais, o kokie ir toliau varijuoja, nepaisant taisyms.

1.5 Išvados

Šios knygos dalies tikslas buvo nustatyti, kokios mokyklinio raštingumo sampratos vartojamos mokyklinėje literatūroje ir kaip jos gali būti pasitelkiamos rašytinės kalbos varijavimui įvertinti ir paaiškinti. Identifikuotos penkios raštingumo sampratos: (1) modernistinė / normatyvinė, kuri raštingumą suprantą kaip būdą suvienodinti kalbą, mokinių kalbėjimą, rašymą ir kalbinę elgseną; (2) autonominė, kuri raštingumą suprantą kaip gebėjimą, atskirą nuo kitų fizinių ir kalbinių gebėjimų; (3) pusiau autonominė, kur raštingumas suprantamas kaip iš dalies susijęs su kalbėjimo įgūdžiais; (4) sociokultūrinė, kuri raštingumą suprantą kaip kultūrinių praktikų, socialinių ryšių, interesų ir ideologijų produktą; (5) kritinė, kuri raštingumą suprantą kaip visuomeninės spaudos mechanizmą ir mokyklą kaip vietą, kurioje ta spauda veikia arba jai priešinamasi. Mano nuomone, pirmoji samprata vertinama labiau kaip pasenęs ir nerealistiškas industrinės visuomenės idealas, o kitos keturios naudojamos ir operacionalizuojamos šiuolaikinėse raštingumo studijose.

Kalbant apie kalbą ir variantiškumą, nėra abejonių, kad privaloma visuotinė mokykla siekia suvienodinti ir iš dalies suvienodina vaikų rašytinės kalbos produkciją mokyklos viduje (tai nereiškia, kad tos praktikos toliau kartojamos baigus mokyklą, bet tai – tema kitam tyrimui). Reliatyvų kalbinės produkcijos vienodumą kalbinių formų lygmeniu lėmė tokie istoriniai procesai kaip tautinės valstybės, industrinės visuomenės ir kartu privalomos visuotinės mokyklos atsiradimas. Mokykloje praktikuojama disciplinarinė galia kartu su Apšvietos ir modernizacijos idealais suformavo ir įdiegė taisymo, kalbos variantiškumo mažinimo praktikas, taip pat sakinių struktūros, minties išraiškos ir žanro standartus.

Bet, kaip matysime iš toliau šioje knygoje aptariamų lietuviško mokyklinio raštingumo tyrimų, net ir tokiomis griežtomis kalbinės kontrolės sąlygomis kalba varijuoja. Šioje dalyje identifikuoti tokie galimi kalbos varijavimo veiksniai:

- 1) skirtingi rašytojo galvoje rašant vykstantys kognityviniai procesai;
- 2) nurodyta tema, formatas, žanras ir modalumas;
- 3) galios struktūros mokykloje, pvz., dėl pedagogikos ideologijos, vaikų pasipriešinimo toms ideologijoms;
- 4) visuomenės struktūros (pvz., etninės, lytinės, rasinės, klasinės ir pan.), jei vaikai į mokyklinį kontekstą atsineša savo socialinei aplinkai reikšmingas formas, reprezentacijas ir jų reikšmes;
- 5) rašytinės kalbos siuntėjo ir gavėjo kultūriniai skirtumai bei poreikiai;
- 6) santykiai šeimoje, pvz., tėvų ir vaikų komunikacijos dažnumas ir kokybė, auklėjimo pobūdis;
- 7) užmokyklinės kalbinės ir rašto praktikos (interesų grupės, bendruomenės, laisvalaikio raštingumo praktikos).

Iš šio sąrašo matome, jog raštingumas – kompleksiškas socialinis fenomenas, kurį galima tirti tarpdiscipliniškai. Deja, Lietuvos akademijoje ir viešame diskurse raštingumas vadinamas „problema“ (Bučienė 2021; 15min.lt 2022-02-06) ir daug metų teigiama, kad jis „prastėja“ (Bernardinai.lt 2011-08-07; Delfi.lt 2014-05-09.), tad vienintelis požiūris, kuris matomas kaip išeitis spręsti šią problemą, yra rasti „[k]as yra kaltas dėl menkstančio raštingumo?“ (Lituanistų sambūris 2014). Visa tai rodo, kad Lietuvos akademijoje desperatiškai būtinas platesnis kognityvinis, sociologinis, sociolingvistinis arba kritinis požiūris į raštingumo praktikas mokykloje, kuris nekaltintų vaikų, jų kultūros, naujų technologijų ir užsienio kalbų dėl besikeičiančių raštingumo praktikų, o parodytų, kad tariamą „prastėjančią raštingumą“ galima suprasti kaip atspindintį besikeičiančios visuomenės ir naujų kartų kalbinius poreikius.

2

Kas lemia 1–4 klasių moksleivių rašybos variantiškumą?

Ramunė Čičirkaitė

2.1 Įvadas

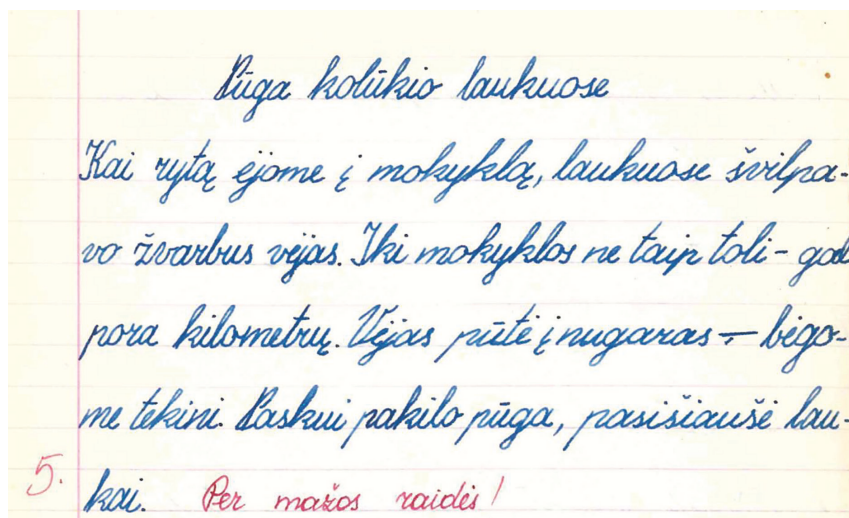
Rašybos raidos tyrėjai rašymą pagal sakytinę kalbą laiko natūraliu rašybos raidos etapu (Kreiner, Gough 1990; Bosman, van Orden 1997; Bigozzi et al. 2016), tačiau lietuvių kalbotyroje vis dar maža tyrimų, kuriuose bent kiek sistemingiau būtų analizuojamas sakytinės kalbos poveikis rašybai ir ypač pačių jauniausių moksleivių raštingumo raidos kontekste.

Prieš daugiau nei pusšimtį metų galimą sakytinės kalbos įtaką moksleivių rašybai aptarė Vladas Grinaveckis (1962): jis susiejo tarmių ypatybes su pagrindinėmis savo išskirtomis moksleivių rašybos „klaidomis“ ir siūlė mokant rašybos iškart užbėgti už akių normų neatitinkančios rašybos atvejams, kurių galėtų rasti dėl gimtosios tarmės. Kitame (prieš beveik tris dešimtmečius atliktame) tyrime aptikta, kad tarmiškai kalbančių moksleivių diktantuose daugiau kaip 30 proc. visų normų neatitinkančių rašybos atvejų yra atsiradę dėl tarminės tarties. Atpasakojimuose jų randama dar daugiau – per 40 proc. (Kadžytė-Kuzavinienė 1997). Taigi sakytinės kalbos įtaka mokyklos kontekste, be kita ko, priklauso ir nuo kalbos užduoties tipo. Apie rašymą pagal sakytinę kalbą netiesiogiai užsiminta baigiamųjų klasių egzaminų darbų ir 15–18 m. jaunuolių tinklaraščių rašybos tyrime (Tamulionienė 2015). Jame teigiama, kad dažniausiai moksleiviai klysta rašydami balsius ir dvibalsius nekirčiuotuose skiemenyse (pvz., *neligybės* (*nelygybės*), *kasdenybei* (*kasdienybei*)), o tokios rašybos priežastis neva yra prasta tartis (ibid.: 4–5). Kitaip tariant, sakytinė kalba čia laikoma „prasta“ atmaina ir rašybos klaidų šaltiniu. Taip pat šiame tyrime teigiama, kad moksleivių rašyba varijuoja painiojant žodžių formas, nežinant taisyklių ar kylant keblumų jas taikyti, nepatikrinus korektūros, taip pat dėl informacinių technologijų poveikio raštui (ibid.).

Lietuvoje pirmųjų keturių klasių moksleivių (jie čia sąlygiškai bus vadinami pradinukais) rašybos tyrimų, kuriuose nuosekliau ir be ideologinių nuostatų būtų analizuojama tiek sakytinės kalbos įtaka raštui, tiek įvardijamos kitos galimos rašybos variantiškumo priežastys, kiek žinoma, nėra. Preliminari švietimo dokumentų pradinei mokyklai analizė atskleidė, kad lietuvių kaip gimtosios kalbos ugdymo programose ir vadovėliuose taip pat neaptariamas mokslui žinomas faktas, kad tartis natūraliai veikia rašymą, – nuo pirmo mokykloje parašyto žodžio reikalaujama atitikti rašybos standartą, o varijuojanti rašyti dar tik pradedančių moksleivių rašyba laikoma ne natūraliu raidos etapu, mokymosi rašyti procesu, bet klaida. Neaptiriamos ugdymo programose bei vadovėliuose ir kitos su natūralia rašybos raida susijusios rašybos variantiškumo priežastys.

Vienu iš bandymų nustatyti, kiek sakytinė kalba veikia 1–4 klasių moksleivių rašybą, galima laikyti kiekybinį tyrimą (Čičirkaitė 2023), atliktą su tais pačiais duomenimis, kurie kokybiškai analizuojami šioje knygos dalyje. Kiekybiškai tikrinta rašybos raidos tyrėjų keliama prielaida, kad rašymas pagal sakytinę kalbą yra pagrindinė rašybos variantiškumo priežastis mokantis rašyti. Tyrimas ne tik patvirtino šią prielaidą, bet ir nustatė, kad stipriau sakytinė kalba veikia jaunesnių – 1–2 klasių – moksleivių rašybą, o štai 3–4 klasių moksleivių rašto darbuose dėl sakytinės kalbos galinčių atsirasti rašybos variantų statistiškai reikšmingai mažiau. Kitos galimos rašybos variantiškumo priežastys šiame tyrime tik įvardytos, tačiau bent kiek išsamiau neaprašytos – nurodyta, kad 1–4 klasių moksleivių

rašyba varijuoja ne tik dėl sakytinės kalbos įtakos, bet ir dėl rašymo pagal analogiją, nereguliarių ar sudėtingų taisyklių, neišsavinus formalios rašymo tvarkos ar nesužiūrėjus korektūros.



Fragmentas iš 2 kl. moksleivės rašto darbo, Klaipėda, 1978

Šioje knygos dalyje aprašomu tyrimu siekiama išsamiau paanalizuoti 1–4 klasių moksleiviams būdingus rašybos variantus, skirstant juos į keletą grupių: variantus, kuriuos būtų galima interpretuoti kaip atsiradusius rašant pagal sakytinę kalbą (tiek netarminę, tiek siejamą su šnektomis), ir variantus, kurių rašybą būtų galima aiškinti kitomis priežastimis, tokiomis kaip rašymas pagal analogijos (formų panašumo) principą, sudėtingos taisyklės, neišsavinata rašymo tvarka ar nesužiūrėta korektūra.

Sakytinės kalbos įtaka 1–4 klasių moksleivių rašybai analizuojama trečiame šio skyriaus poskyryje, kurį sudaro trys smulkesni poskyriai. Pirmame iš jų aptariama balsių, antrame – priebalsių rašyba, o trečias poskyris apima kitus atvejus, susijusius su savitu sakytinės kalbos srauto užrašymu nepalikant tarpelių tarp keleto žodžių.

Aptariant varijuojančios tiek balsių, tiek priebalsių rašybos atvejus, iš akių mėginama neišleisti fakto, kad sakytinės kalbos įtaka rašybai gali būti dvejopa: vieni rašybos variantai su konkrečios geografinės vietovės kalba tiesiogiai nesusiję, daugeliui pradinukų būdingi, todėl juos galėtume laikyti netarminiais, o štai kiti – tikėtinai nurodo į konkretų Lietuvos regioną ir jo šnektą, todėl jų rašybai paaiškinti pasitelkiami dialektologijos duomenys. Kartais sudėtinga nustatyti, kur yra bendresni sakytinės kalbos, o kur – su šnektomis galimi sieti variantai, tačiau tiek balsių, tiek priebalsių rašybai skirtuose poskyriuose pirmiau mėginama apžvelgti bendresnius, paskiau – su šnektomis galimus sieti rašybos variantus.

Likusiuose šios knygos dalies poskyriuose aptariamos kitos tikėtinos pradinukų rašybos varijavimo priežastys: dėl analogijos (formų panašumo), sudėtingų taisyklių ar dėl to, kad moksleiviai dar nėra įsisavinę formalios rašymo tvarkos (pvz., kad bendriniai žodžiai rašomi mažąja, o tikriniai – didžiąja raide, sakiniai pradedami rašyti didžiąja raide, varnelės ir brūkšneliai laikomi sudėtiniais kai kurių grafemų elementais, trumpieji ir ilgieji balsiai užrašomi skirtingomis grafemomis, afiksai neatskiriami nuo žodžio ir kt.). Analizuojant duomenis identifikuotas ir pluoštas variantų, kurių rašyba varijuoja moksleiviams galbūt nesužiūrint korektūros arba dėl kitų, sunkiau įvardijamų, priežasčių. Toks struktūravimas, žinoma, yra sąlygiškas, pasirinktas norint skaitytojui išryškinti spėjamas rašybos variantiškumo priežastis.

2.2 Tyrimo medžiaga ir metodas

Tyrimo duomenys imti iš knygos įvade minėtos rašto darbų bazės „Rašinėliai“. Atsirinkti visi knygos rašymo laikotarpiu šioje bazėje saugoti 189 pradinukų rašto darbai, iš viso 1814 pdf failų, datuotų 1950–2021 m. Priešingai nei kituose šios knygos empiriniuose tyrimuose, rašto darbų atranka pagal žanrą nedaryta, nes tyrimas apribotas tik rašybos analize ir norėta surinkti kiek įmanoma įvairesnių pradinukų rašybos variantų. Kai kuriuos iš korpuso failų sudaro tik vienas mokyklinio sąsiuvinio puslapis, o jame – tik vienas diktantas, rašinėlis ar atpasakojimas, tačiau esama ir failų, talpinančių bene pusę mokyklinio sąsiuvinio su įvairiausiomis užduotimis (raidžių ar žodžių rašybos, gramatikos pratimų ir įvairiomis kitomis).

Šioje knygos dalyje aprašomo tyrimo medžiaga laikomi visi atrinktuose failuose rasti atvejai (žodžiai), kurių rašyba pagal galiojančią normą skiriasi nuo standarto, – tiek taisyti mokytojų ar pačių moksleivių, tiek netaisyti. Ir taisymai, ir netaisyti rašybos atvejai įtraukti norint sistemingiau ištirti rašyti tik pradedančių moksleivių rašybos variantus ir ypač sakytinės kalbos įtakos pradiniam raštingumui fenomeną. Mokytojų netaisyti darbai, priešingai nei kituose šios knygos tyrimuose, įtraukti todėl, kad pradinėse klasėse tokių yra itin daug. Netaisoma veikiausiai tik todėl, kad mokytojai nepajėgtų peržiūrėti visų moksleivių atliekamų užduočių, o ne todėl, kad šiose užduotyse nebūtų taisytinų rašybos atvejų. Juolab kad pastebėta, kad jei mokytojai taiso pradinukų rašto darbus, juose taisoma viskas, kas neatitinka normų. Kaip minėta knygos įvade, rašybos variantai (nuo nurodomos rašybos normos besiskiriantys užrašymo būdai) klaidomis nebus vadinami – jie laikomi natūralaus rašybos raidos etapo žymikliais.



Fragmentas iš 1 kl. moksleivio rašto darbo, Vilnius, 2005

Aptariant šioje knygos dalyje aprašomos kokybinės analizės rezultatus, kur ne kur teiginiams pagrįsti bus pasiremama ir jau minėto kiekybinio 1–4 klasių moksleivių rašybos tyrimo rezultatais (Čičirkaitė 2023), juolab kad tiek kiekybiniame, tiek kokybiniame tyrime naudojamosi ta pačia empirine medžiaga.

Šioje knygos dalyje pateikiant moksleivių rašybos pavyzdžius, pirmiausia kursyvu nurodomas pavartotas nenorminis rašybos variantas, o po jo skliaustuose – mokytojo(s) pataisytas ar tyrėjos pateiktas norminis variantas. Kiekviename nenorminės rašybos pavyzdyje paryškintos atskiros konkrečiame poskyryje aptariamoms grafemos – kiti tuose pačiuose žodžiuose esantys neatitikties normoms atvejai tame poskyryje neparyškunami ir neaptariami, prireikus jie aptariami vėliau.

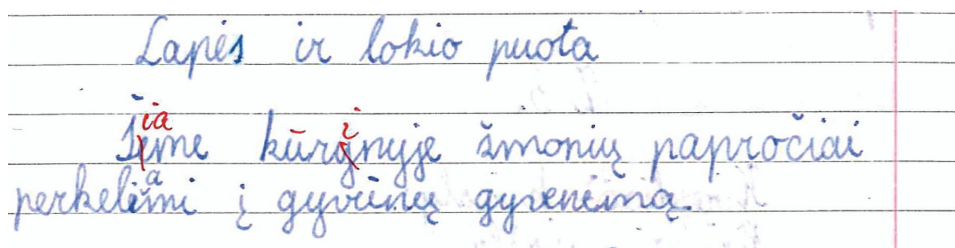
Tais atvejais, kai aktualu nurodyti, kuriame Lietuvos regione iliustruojami rašybos variantai užfiksuoti, arba atkreipti dėmesį į išsiskiriančią individualią rašybą, po pavyzdžių nurodoma šiuo eiliškumu: autoriaus kodas, lytis, metai, klasė, vieta. Aptariant šiuos pavyzdžius tekste, kai aktualu akcentuoti, kurio autoriaus rašybos duomenys interpretuojami, nurodomas tik autoriaus kodas (pvz., INF_0188). Suprantama, apskrities ribos neatitinka šnektų plotų, yra už juos didesnės, todėl tais atvejais, kai normų neatitinkantys rašybos variantai gali būti siejami su netarminė miesto ar tarminė šnektų kalba, pateikiama (jei tik tokių duomenų turima) tikslesnė vieta (miestas, miestelis, gyvenvietė ar kaimas), kurioje moksleivis lankė mokyklą.

2.3 Sakytinės kalbos įtaka

Lietuvių kaip gimtosios kalbos ugdymo programose rekomenduojama mokant vaikus rašybos naudoti fonetinį principą, tačiau jis realia sakytine kalba nesiremia (Čičirkaitė 2023). Tai geriausiai iliustruoja Pradinio ugdymo bendrosios programos (PUBP 2009) formuluotė, kad fonetinės rašybos pagrindai turi būti dedami remiantis principu „taisyklingai tari – taisyklingai rašai“ (ibid.: 97), suprask – rašyba atitiks standartą, jei bus remiamasi ne realia sakytine kalba, bet tarties standartu. Taip suprantamas rašybos mokymo principas grindžiamas logiškai ydingu reikalavimu vienu metu ir rašyti taip, kaip tariama, ir tarti taip, kaip rašoma, tam, kad rašyba atitiktų standartą. Vis dėlto rašyti tik pradedančių moksleivių rašybą veikia reali sakytinė kalba, o ne įsivaizduojamos tarties normos, kurių vartosenoje vaikai tikėtinai negirdi¹.

2.3.1 Balsių rašyba

1–4 klasių moksleiviai dar tik pradedami sistemingai mokytis rašytinei kalbai būdingos raiškos – iškart rašyti pagal nurodytas taisykles jie nepajėgia. Tai lemia gausų rašybos variantų skaičių, tarp jų – ir balsių rašybos. Bemaž daugiausia tokių variantų randasi pradinukams remiantis sakytine kalba ir mėginant jai suteikti rašytinės kalbos formą. Kaip bus matyti ketvirtoje knygos dalyje, remtis sakytine kalba būdinga net ir baigiamųjų klasių moksleiviams – jie, kaip ir pradinukai, garsus kartais užrašo taip, kaip tariama, o ne taip, kaip reikalauja rašybos taisyklės.



Fragmentas iš 4 kl. moksleivės rašto darbo, Vilniaus apskr., 2002

Vienas iš ryškių sakytinės kalbos požymių yra vadinamasis nekirčiuotų balsių trumpinimas. Trumpiau tarti nekirčiuotus skiemenis yra bendroji, viena kuria šnekta nesiribojanti, taip pat ne vien lietuvių kalbai būdinga sakytinės kalbos universalija (plg. Vaitkevičiūtė 1960: 207; Pakerys 1982: 111–114). Rašyti pradedantys moksleiviai raštu atvaizduoja šį sakytinės kalbos požymį – nekirčiuotuose kamieno (1.1) ir žodžio galo (1.2) skiemenyse jie itin dažnai rašo trumpuosius balsius žyminčias grafemas, pvz.:

¹ Plg. Čičirkaitės (2017) tyrimą, atskleidusį, kad net ir *idealiomis sąlygomis* (informacinėse laidose pranešimus skaitančių) *idealių kalbėtojų* (diktorių) tartis neatitinka standarto ir balsių trukmė varijuoja.

- (1.1) *idirbtoja* (įdirbtoje), *iėjus* (įėjus), *ikrito* (įkrito), *kolukiečiai* (kolūkiečiai), *nikštūkų* (nykštukų), *paputė* (papūtė), *pavizdžiui* (pavyzdžiui), *pušinėliai* (pušynėliai), *siubavo* (siūbavo), *spigliuota* (spygliuota);
- (1.2) *budrus* (budrūs), *buvusiu* (buvusių), *darža* (daržą), *eži* (ežį), *girele* (girelę), *inkilėli* (inkilėlį), *išdidus* (išdidūs), *lėkšte* (lėkštę), *liemeni* (liemenį), *lietuviu* (lietuvį), *lygu* (lygų), *nauja* (naują), *nelaiminga* (nelaimingą), *nerastu* (nerastų), *Onele* (Onelę), *pasauli* (pasaulį), *pasišiauše* (pasišiaušę), *rašala* (rašalą), *Sevastopoli* (Sevastopoly), *skanus* (skanūs), *vandeni* (vandenį).

Birute labai mėgdavo skaityti knygas. Ji parvažiavo iš tuoj ^{už} ~~po~~ knygos. Birute skaitydavo greitai ir mažai atsimindavo, ką buvo skaitusi. Už ~~ta~~ kartais gaudavo net dvejetukų. Mėgoje Birute sužinojo, kad taip knygas skaityti negalima. Reikia atidėiai sekti knygos turinį. 3

Mažinu rašyme už bėgavo rašė.

Fragmentas iš 2 kl. moksleivio rašto darbo, Vilnius apskr., 1978

(1.1–1.2) eilutėse pavyzdžiais iliustruojamas nekirčiuotų ilgųjų balsių trumpinimas itin paplitęs daugelyje Lietuvos regionų. Nekerčiuotus ilguosius balsius trumpinančių rašybos variantų randama net ir Marijampolėje mokyklą lankusių pradinukų rašto darbuose, nors Marijampolės gyventojams dialektologai paprastai nepriskiria nekirčiuotų balsių trumpinimo ypatybės, pvz.:

- (1.3) *didele* (didelę), *visa* (visą) (0757_MOT_2003_2_Marijampolė); *kelia* (kelią) (0760_MOT_2003_2_Marijampolė); *kalte* (kaltę), *karvute* (karvutę), *sniega* (sniegą), *vežima* (vežimą) (0087_VYR_2003–2004_1–2_Marijampolė).

Trumpai tariami, todėl be nosinių raidžių parašomi taip pat ir nekirčiuoti istorinės, įsidėmėtinės rašybos žodžių skiemenys, kuriuose normos nurodo rašyti ilguosius balsius žyminčias nosines grafemas, pvz.:

- (1.4) *drasus* (drąsus), *graža* (grąža), *gražina* (grąžina), *patrėštoje* (patręštoje), *savartynas* (sąvartynas).

Kaip rodo pirminė tiek sovietmečio, tiek nepriklausomybės metų lietuvių kaip gimtosios kalbos ugdymo programų pradinėi mokyklai analizė, (1.4) eilutėje cituojamų žodžių rašybos moksleiviai buvo ir tebėra mokomi pateikiant jiems „įsidėmėtinų“ žodžių sąrašus. Vadinas, šiuos žodžius tenka mo-

kytis atmintinai ir reikia geros atminties jiems įsidėmėti. Varijuojanti „įsidėmėtinų“ žodžių rašyba iliustruoja, kad rašančiųjų kognityviniai pajėgumai nėra vienodi, – daliai vaikų sudėtinga atmintyje išsaugoti tokių žodžių rašybą ir reikiamu momentu atkurti normas atitinkantį grafinį jų pavidalą, todėl tokių vaikų rašto darbuose „įsidėmėtini“ žodžiai dažniau užrašomi pagal sakytinę kalbą.

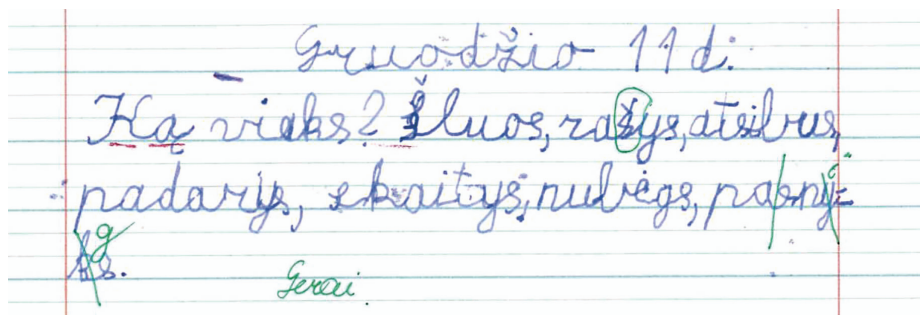
Preliminariais gimtosios kalbos vadovėlių tyrimo duomenimis, pradinėje mokykloje nutylima kalbos universalija, kad sakytinės kalbos balsių trukmė varijuoja veikiamą kalbinių ir socialinių veiksnių. Vietoj jos pateikiama mokslines žinias ignoruojanti taisyklė, kad balsių trukmė nevariantiška, pvz., „[b]alsį *ū* visada tariame ilgai“ (Gylienė 1964: 15); „*u* visada tariame trumpai“ (Banytė et al. 2017: 33). Kitaip tariant, standartinės kalbos vaizdinys mokykloje laikomas vieninteliu legitimu sakytinės kalbos pavidalu, o atvejai, kai to paties moksleivio rašyba varijuoja (vienais atvejais nekirčiuotuose skiemenyse jis rašo trumpąjį balsį žyminčią grafemą, o čia pat šalimais – ilgąjį balsį žyminčią grafemą), laikomi nenatūraliais ir taisomi kaip klaidingai, pvz.:

- (2) *kitą dieną (dieną)* (0083_MOT_1966_2_Vilniaus apskr.); *mokyklą ir mokykla (mokyklą), ruda (rudą) mešką* (0623_VYR_2005_4_Kauno apskr.); *maža (mažą) šaką* (0756_MOT_2006_3_Utenos apskr.); *gyvulus ir givuliai (gyvuliai)* (0686_VYR_2016_4_Utenos apskr.).

Nenuoseklus ilgąjį balsį žyminčių grafemų rašymas to paties moksleivio rašto darbuose gali rodyti, kad greta rašymo pagal sakytinę kalbą jau randasi ir rašymas pagal taisykles, tačiau jas kontroliuoti dar sudėtinga. Kiekybinio 1–4 klasių moksleivių rašybos tyrimo duomenimis, daugiau norminių rašybos variantų randama 3–4 klasių moksleivių rašiniuose (Čičirkaitė 2023).

Pradinukų rašto darbuose stebima ir kita universali tendencija – kirčiuotuose kamieno (3.1) arba žodžio galo (3.2) skiemenyse rašyti ilguosius balsius žyminčias grafemas. Tokia rašyba veikiausiai rodo vaikus ilginant balsius, taigi jiems užrašyti ir pasitelkiant tokius balsius žyminčias grafemas, pvz.:

- (3.1) *byjo (bijo)* (0756_MOT_2006_3_Utena); *dūris (durys), lėktūvas (lėktuvus)* (0769_VYR_2009_2_Utena); *gyrą (girą), mūša (muša)* (0190_VYR_2003_1_Vilnius); *lelyja (lelija)* (0747_MOT_2004_4_Vilnius); *stebūklus (stebuklus)* (0468_VYR_1974_4_Kauno apskr. Prienai); *vandeninio (vandeninio)* (0575_MOT_1999_4_Šiauliai); *vainykus (vainikus)* (0518_VYR_1984_4_Vilniaus apskr. Salininkai);
- (3.2) *greičių (greičiu)* (0756_MOT_2006_3_Utena); *įdomų (įdomu)* (0782_VYR_1978_4_Panevėžio apskr. Obeliai); *jaunį (jauni)* (0917_MOT_1976_1_Vilnius); *kabinetę (kabinete)* (0188_MOT_2013_2_Vilnius); *kitą (kita)* (0723_MOT_1987_4_Kauno apskr. Labūnava; 0429_VYR_2004_2_Alytaus apskr. Onuškis); *mamą (mama)* (0760_MOT_2004_3_Marijampolė); *manę (mane)* (0933_VYR_2019_4_Vilniaus apskr. Salininkai); *pasnyks (pasnigs)* (0769_VYR_2009_1_Utena); *stovyklą (stovykla)* (0116_MOT_1982_1_Klaipėda); *sūnūs (sūnus)* (0914_VYR_1969_1_Vilnius), *sūrūs (sūrus)* (0404_MOT_2001_1_Alytaus apskr. Onuškis); *vienį (vieni)* (0575_MOT_1997_2_Šiauliai).



Fragmentas iš 2 kl. moksleivio rašto darbo, Utena, 2009

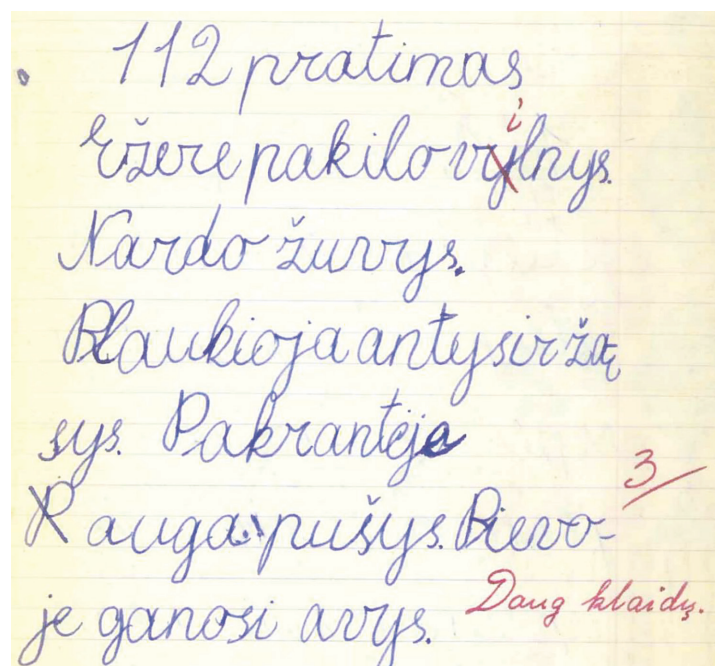
Literatūroje balsių ilginimas žodžio kamienne siejamas su tarmėmis, o jei ilginama žodžio gale, tokią vartoseną laikoma atsitiktiniu, mūsų tarmėms nebūdingu ir dėl slavų kalbų įtakos atsiradusiu atveju (Čičirkaitė 2019: 117). Vis dėlto vilniečių kalbos tyrimai rodo, kad kirčiuoti kamieno balsiai gali būti ilginami ir mieste, o žodžio gale – ne tik nelietuvių, bet ir lietuvių kalbėtojų. Taigi vilniečių pradinukų rašiniuose fiksuojamas kirčiuotų skiemenų rašymas ilguosius balsius žyminčiomis grafemomis veikiausiai rodo juos rašant pagal sakytinę kalbą. Utenos ir Šiaulių miestų, taip pat Panevėžio ir Alytaus regionų pradinukų ilgesni kirčiuoti *kamieno* balsiai veikiausiai rodo jų šnekotos įtaką – dialektologai yra dokumentavę, kad rytų aukštaičiams uteniškiams ir panevėžiškiams, vakarų aukštaičiams šiauliškiams, pietų aukštaičiams būdingas ryškesnis ar blankesnis kirčiuotų <i>, <u> (rečiau – ir <a>, <e>) tarimas pusilgių ar ilgųjų (Zinkevičius 1966; LKTCh 2004). O štai Kauno, Klaipėdos, Marijampolės ar Prienų pradinukų rašiniuose ilguosius balsius žyminčios grafemos, rašomos kirčiuotuose ir *kamieno*, ir *žodžio galo* skiemenyse, galėtų rodyti ir vadinamąjį balsių ilginimą, ir ryškiau (intensyviau) tariamus kirčiuotus skiemenis, nes dialektologai šių regionų kalbai ilginimo požymio paprastai nepriskiria. Gali būti, kad mokiniai parenka kitokias grafemas kirčiuotų ir nekirčiuotų skiemenų skirtumui išryškinti.

Neatmestina, kad ilguosius balsius žyminčių grafemų rašyba kirčiuotame *žodžio gale* kartais gali būti ir hipernormali: moksleiviai turbūt jau yra pastebėję, kad žodžio gale rašomos ne tik trumpuosius (pvz., *kitu*, *mama*), bet ir nosinės ilguosius balsius žyminčios grafemos (pvz., *kitų*, *mamą*), todėl būna, kad pastarąsias parašo net ir tais atvejais, kai rašybos normos nurodo rašyti trumpąją balsį žyminčią grafemą, pvz., *kitų* (*kitu*), *mamą* (*mama*). *Manę* (*mane*) variantas gali būti atsiradęs pradinukui mėginant pritaikyti taisyklę, kad vns. gal. galūnėje rašoma ilgąją balsį žyminti grafema.

Mokytojai taiso visus tokius atvejus, kai moksleiviai kirčiuotus kamieno ir žodžio galo balsius užrašo ilguosius balsius žyminčiomis grafemomis. Kad tokia jų rašyba vertinama kaip klaida, rodo ir pirminė gimtosios kalbos vadovėlių pradinei mokyklai analizė. Vadovėliuose šie rašybos variantai pasitelkiami kaip klaidingos kalbos iliustracija, pvz., „Vidas tikrino klaidas. Žodžiuose „miškas“, „tikras“, „kinas“ Kazys buvo parašęs „y““ (Marcelionienė, Plentaitė 2009: 60). O štai sakytinė kalba vadovėliuose laikoma tokios rašybos priežastimi, pvz., „Ne sykį girdime *myškas* vietoj *miškas*, *dydelis* vietoj *didelis*, *būvo* vietoj *buvo*, *berniūkas* vietoj *berniukas*. <....> Bloga tartis kenkia ir mūsų rašybai“ (Plentaitė, Marcelionienė 2011: 11).

Panašu, kad ilgiau tariausi, todėl ilguosius balsius žyminčiomis grafemomis užrašomi ir kirčiuotų mišriųjų dvigarsių *il*, *im*, *in*, *ir*, *ul*, *um*, *un*, *ur* pirmieji dėmenys, pvz.:

- (3.3) *būlvė* (*bulvė*), *žyrklės* (*žirklės*) (0116_MOT_1982_1_Klaipėda); *plūnksnų* (*plunksnų*) (0575_MOT_1999_4_Šiauliai); *spynta* (*spinta*), *šyldyti* (*šildyti*) (0180_VYR_1967_1_Kaunas); *sūkūrti* (*sukurti*) (0468_VYR_1974_4_Kauno apskr._Prienai); *tvarkyngu* (*tvarkingu*) (0652_MOT_1960_2_Kauno apskr.); *vylniu* (*Vilnių*) (0256_MOT_1984_2_Kauno apskr._Pravieniškės); *žyrgo* (*žirgo*) (0429_VYR_2004_2_Alytaus apskr._Onuškis).



Fragmentas iš 1 kl. moksleivio rašto darbo, Kaunas, 1968

Beveik visi tokio tipo rašybos variantai randami Alytaus, Kauno, Šiaulių, Utenos ir Vilniaus apskričių pradinukų rašto darbuose, o būtent šių regionų gyventojų kalboje dialektologai fiksuoja pirmaisiais mišriųjų dvigarsių dėmenimis einančių balsių trukmę, priklausomai nuo tarmės, kalbėjimo tempo, individualių kalbėtojų savybių ir kt. veiksnių, svyruojant nuo trumpųjų iki pusilgių ar net ilgųjų garsų (Grumadienė 1983: 87–88, 100; LKTCh 2004: 40, 62, 78; Bacevičiūtė, Leskauskaitė 2004: 14, 16, 18). Ilgiau tarti pirmuosius *il*, *im*, *in*, *ir*, *ul*, *um*, *un*, *ur* dvigarsių dėmenis būdinga ir miestų gyventojams (apie vilniečiams būdingą kirčiuotų mišriųjų dvigarsių ilginimą žr., pvz., Čičirkaitė 2019: 94–96). Taigi (3.3) eilutėje minėtus atvejus turbūt neabejotinai reikėtų laikyti sakytinės (netarminės ar šnektų) kalbos įtaka.

Veikiausiai dėl sakytinės kalbos įtakos nekirčiuotuose kamieno (4.1) ar žodžio galo (4.2) skiemenyse <uo> tariamas kaip monoftongas /ɔ/, todėl užrašomas kaip <o>, pvz.:

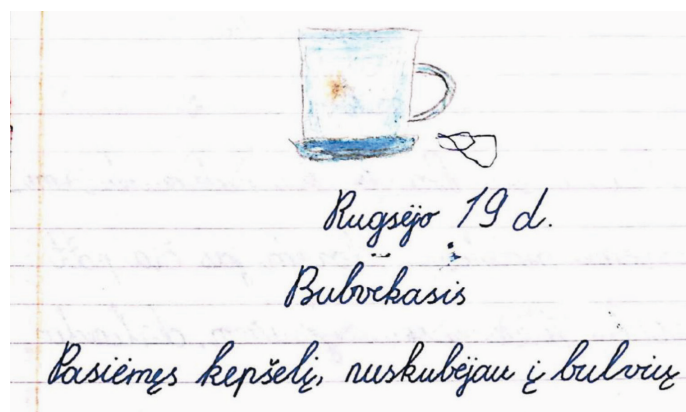
(4.1) *kamoliu* (*kamuoliu*);

(4.2) *Daugailiose* (*Daugailiuose*), *kolūkiose* (*kolūkiuose*).

Kokybinė pradinukų rašybos analizė rodo, kad rašyti besimokantys moksleiviai ne visuomet atvaizduoja netariamus sakytinės kalbos segmentus (plg. Treiman, Kessler 2005: 132), todėl, rašydami pagal sakytinę kalbą, ir nerašo grafema, o ne fonema laikomo minkštumo ženklo <i>. Taip ten, kur rašybos normos nurodo rašyti digrafą <ia> (žr. (5.1–5.2)), jie rašo <e>, pvz.:

(5.1) *išžygevo* (*išžygiavo*), *kvepe* (*kvepia*), *mares* (*marias*), *siekentį* (*siekiantį*);

(5.2) *bulvekasis* (*bulviakasis*), *kryžėžodžius* (*kryžiažodžius*), *šiukšledeže* (*šiukšliadėžė*).



Fragmentas iš 2 kl. moksleivio rašto darbo, Vilnius, 1983

Rašymu pagal sakytinę kalbą turbūt galėtume aiškinti ir <eu> rašymą tais atvejais, kai rašybos normos po minkštojo priebalsio reikalauja rašyti <au> (6.1), taip pat itin savitą priebalsio minkštumo žymėjimo prieš <au> atvejį (6.2), pvz.:

(6.1) *keunė* (kiaunė), *padėkojeu* (padėkojau), *pamerkeu* (pamerkiau), *seuru* (siauru);

(6.2) *keauras* (kiauras).

Itin savitai užrašomų variantų gali rasti rašomą žodį mėginant surinkti sakytinę kalbą pafonemiui konvertuojant į grafemas, tačiau dar neinternalizavus norminėje rašyboje nustatytų fonemų konvertavimo grafemomis taisyklių (šiuo atveju – kad lietuvių rašto kalboje /ɛ/ gali būti žymima <e> ir <ia>), todėl kuriant savitą rašto sistemą. Tyrėjai yra pastebėję (Delattre et al. 2006: 1330–1331), kad sakytinės kalbos fonemų konvertavimo į grafemas strategija itin efektyvi kalbose, kurių rašyba grindžiama nuspėjamomis ir nuosekliomis ortografinėmis-fonologinėmis atitiktimis (pvz., turkų), bet ne tokia efektyvi kalbose, kuriose fonemų ir grafemų ryšiai dažnai nereguliarūs (pvz., anglų, prancūzų). Lietuvių kalboje šie ryšiai nėra itin reguliarūs. Taigi savitų rašybos variantų randasi sakytinės kalbos žodžius į rašytinę kalbą konvertuojant pafonemiui, tačiau dar neįsisavinus tvarkos, kokias fonemas kokiomis grafemomis nurodo konvertuoti rašybos taisyklės.

Savitai pradinukai užrašo ir žodžius, kuriuose esama dvibalsių (7.1), pvz.:

(7.1) *aviatę* (avietę), *dougyskaita* (daugiskaita), *Giėdrė* (Giedrė), *iauropietis* (europietis), *Iaurazija* (Eurazija), *jeiauti* (jauti), *krieušė* (kriaušė), *kvyetė* (kvietė), *uobouolių* (obuolių), *reyk* (reik), *žaliueje* (žaliuoja).

Iš (7.1) eilutėje cituojamų pavyzdžių matyti, kad, mėginami užrašyti sakytinę kalbą, moksleiviai /iɛ/ užrašo kaip <ia>, <iė> ar <ye>; /ʊʊ/ – kaip <ou>; /ɛʊ/ – kaip <iau>, <eiau> ar <ieu>; /uo/ – kaip <ouo>, <iue>; /ei/ – kaip <ey>.

Pasitaiko, kad kirčiuoto ilgojo balsio trukmė rašomame žodyje pabrėžiama ne viena, bet dviem ilgąjį ir trumpąjį balsius žyminčiomis grafemomis (7.2), o ilgai tariamas pirmasis kirčiuoto mišriojo dvi-garsio dėmuo užrašomas dviem balsinėmis grafemomis (7.3), pvz.:

(7.2) *nuskyinė* (nuskynė);

(7.3) *gearklę* (gerklę).

Tyrėjai yra atkreipę dėmesį, kad rašant žodį ir tuo pat metu lėtai (rašymo tempu) tariant kiekvieną jo garsą, visi rašomo žodžio balsiai gali būti suvokiami kaip ilgieji, todėl atitinkamomis ilguosius bal-

sius žyminčiomis grafemomis ir pažymimi (plg. Treiman, Kessler 2005: 130). Tokių rašybos variantų galima rasti ir lietuvių pradinukų rašto darbuose – vietoj nekirčiuotų norminių trumpuosius balsius žyminčių grafemų <i> ar <u> jie kartais parašo ilguosius balsius žyminčias grafemas <y> (8.1) ar <ū> (8.2), pvz.:

(8.1) *sviedynys* (*sviedinys*);

(8.2) *tankūmyną* (*tankumyną*), *vytūrys* (*vytury*), *žūvų* (*žuvų*).

Aurelija Tamošiūnaitė (2008) yra užfiksavusi įdomų sakininės kalbos atspindį suaugusiųjų, bet rašyti nemokytų žmonių rašto sistemoje – užrašomą neutralų, beveik negirdimą ir dažniausiai nekirčiuotą balsį *schwa*: *dari* (*dar*), *daugi* (*daug*), *valigiti* (*valgyti*), *žemonis* (*žmones*), *už sepaude* (*užspaudė*) ir kt. Tokio tipo variantų randama ir pradinukų rašto darbuose (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Skiemenų struktūra rašant pagal norminę ir sakininę kalbą

Norminės rašybos žodis ir jo skiemenų struktūra		Pradinukų rašybos variantas ir jo skiemenų struktūra		CV tipo skiemenų skaičius: norma / sakininė kalba
Lazdynai	CVC- CV -CVv ²	Lazadynai	CV-CV-CV-CVv	1 / 3
Mergaitė	CVC-CVv- CV	Meragaitė	CV-CV-CVv-CV	1 / 3
Prasto	CCVC- CV	Parasto	CV-CVC-CV	1 / 2
Lentą	CVC- CV	Lenetą	CV-CV-CV	1 / 3
Meškiukas	CVC- CV -CVC	Mešekiukas	CV-CV-CV-CVC	1 / 3
Dalgi	CVC- CV	Daligi	CV-CV-CV	1 / 3
Kalvis	CVC-CVC	Kalivis	CV-CV-CVC	0 / 2
Fabrike	CVC- CV-CV	Fabirike	CV-CV-CV-CV	2 / 4
Gulbes	CVC-CVC	Gulibes	CV-CV-CVC	0 / 2
Poilsio	CV-VC-CV	Poilisio	CV-V-CV-CV	2 / 3
Linksmuolis ³	CVCCC- CV -CVC	Linksimuolis	CVCC- CV-CV-CVC	1 / 2
Ant kito	VCC CV-CV	Anti kito	VC- CV CV-CV	2 / 3
Rytoj	CV-CVC	Rytoji	CV-CV-CV	1 / 3

Kaip matyti iš pavyzdžių 1 lentelėje, prirašius balsį žyminčią grafemą⁴, sonantu ar priebalsiu⁵ besibaigiantys uždarnosios struktūros skiemenys virsta atviraisiais CV tipo struktūros skiemenimis. Teigiama (Girdenis, Karosienė 2010: 81–82), kad atvirasis CV tipo struktūros skiemuo ne tik sudaro didžiąją dalį visų lietuvių kalbos skiemenų, bet ir apskritai lingvistų laikomas universaliu ir bene dažniausiu skiemens modeliu daugelyje pasaulio kalbų (dar plg. Krivickaitė 2016: 14–15 minimus tyrimus). Vadinasi, vaikų sakininei kalbai būdinga ši universalija ir jie, rašydami pagal sakininę kalbą, atvaizduoja ją raštu.

² Sudėtinis dvibalsis *ai* čia laikomas fonemų junginiu (plg. Girdenis, Karosienė 2010: 9) ir išplėstiniu skiemens pagrindu, arba centru (ibid.: 81, 82), kuris, sekant Aleksu Girdeniu ir Vida Karosiene (ibid.: 82–83), žymimas Vv.

³ Sutartinis dvibalsis *uo* vertinamas kaip viena atskira fonema, todėl žymimas V.

⁴ Apibendrinama rašant V.

⁵ Apibendrintai jie čia žymimi C.

Be šiamo poskyryje jau aptartų su konkrečia geografine vietove tiesiogiai nesiejamų, daugeliui pradinukų būdingų rašybos variantų, esama ir tokių, kurių rašyba gali būti siejama tiek su sakytine netarminė, tiek su šnektų kalba.

Štai sakytinėje kalboje priešdėlio ir šaknies, sangrąžos afikso ir šaknies (9.1), taip pat dviejų žodžio dėmenų sandūroje (9.2) praleidžiamas vienas iš dviejų tokių pat balsių, nors tiek standartinės tarties reikalavimai, tiek rašybos normos čia nurodo tarti du balsius ir rašyti dvi balsius žyminčias grafemas, pvz.:

(9.1) *paiškėjo* (*paaiškėjo*) (0711_VYR_2017_4_Kauno apskr._Jonava); *paiškino* (*paaiškino*) (0232_MOT_1984_3_Vilnius); *pasimti* (*pasiimti*) (0769_VYR_2009_2_Utena);

(9.2) *ilgausis* (*ilgaausis*) (0116_MOT_1983_2_Klaipėda).

Dialektologai yra pastebėję (plg. Zinkevičius 1966: 125), kad ir aukštaičiai bei kai kurie žemaičiai morfemų sandūroje <a> ir <ai> taria kaip /ɐi/. Taip pat jie yra nustatę (ibid.), kad daugeliui aukštaičių ir žemaičių būdinga praleisti ir jungiamąjį sudurtinių žodžių balsį <a> ir <au> sandūroje. Esama dialektologijos faktų (ibid.: 129), kad sangrąžos dalelytės balsį <i> linkstama sulieti į vieną su šaknies <i>. Taigi (9.1–9.2) eilutėse cituojamus pradinukų rašybos pavyzdžius hipotetiškai būtų galima laikyti būdingais ne tik sakytinei netarminėi, bet ir šnektų kalbai, nelygu, iš kur būtų kilęs taip rašantis moksleivis.

Pasitaiko, kad, atvaizduojant sakytinę kalbą raštu, praleidžiamas ir vienas iš dviejų skirtingų priešdėlio ir šaknies sandūroje susiduriančių garsų, pvz.:

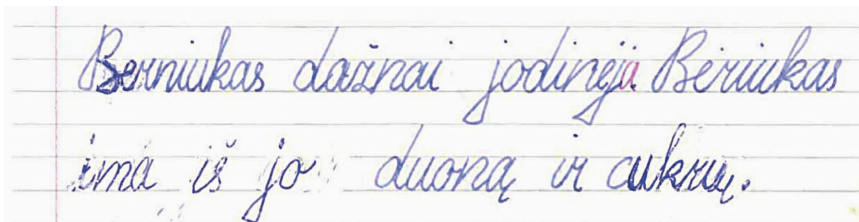
(9.3) *praitą* (*praeitą*) (0186_MOT_2004_3_Utenos apskr._Baibiai); *praitį* (*praeitį*) (0188_MOT_2013_2_Vilnius); *praitų* (*praeitų*) (0190_VYR_2005_3_Vilnius).

(9.3) eilutėje cituojami pavyzdžiai taip pat galėtų būti siejami ne tik su sakytine netarminė, bet ir su šnektų kalba – aukštaičiai (o ir kai kurie žemaičiai) morfemų sandūroje vietoj priešdėlio <a> ir vksm. *eiti* dvibalsio <ei> taip pat taria /ɐi/ (Zinkevičius 1966: 125), todėl ir rašoma *praitą*, *praitį*, *praitų*.

Kai kurių pradinukų rašto darbuose vksm. es. 3 asm. (10.1) ir būt. kart. 3 asm. (10.2) formos parašomos be balsį žyminčios grafemos žodžio gale, pvz.:

(10.1) *jodinėj* (*jodinėja*) (0404_MOT_2001_1_Alytaus apskr._Onuškis); *lesin* (*lesina*) (0693_VYR_1989_2_Utenos apskr._Salakas); *mal* (*mala*) (0190_VYR_2003_1_Vilnius); *sėlin* (*sėlina*) (0188_MOT_2012_2_Vilnius);

(10.2) *gulėj* (*gulėjo*), *padėj* (*padėjo*), *pastebėj* (*pastebėjo*), *pataik* (*pataikė*) (0188_MOT_2013–2014_2–3_Vilnius); *ištirpin* (*ištirpino*) (0693_VYR_1989_2_Utenos apskr._Salakas).



Fragmentas iš 1 kl. moksleivės rašto darbo, Alytaus apskr., 2002

Tais atvejais, kai (10.1–10.2) eilutėse iliustruojamų variantų to paties moksleivio rašto darbuose gausu, tokia rašyba galėtų būti siejama su sakytine jo kalbai veikiausiai būdinga intensyvia kiekybine žodžio galo balsių redukcija, kai nekirčiuoti žodžio galo balsiai tariami itin neryškiai arba ir visai

netariami, todėl galbūt ir nerašomi. Tokia tartis kartais siejama su miesto kalba (sociolektu). Aptariami rašybos variantai taip pat galėtų rodyti moksleivį vartojant ir jo šnektai būdingas trumpąsias vksm. būt. kart. 3 asm. formas (plg. Zinkevičius 1966: 353). O štai tais atvejais, kai moksleivio rašto darbuose (10.1–10.2) eilutėse cituojamų variantų vos keletas, jie galimai atsitiktiniai, atsiradę nesužiūrėjus korektūros.

Šiame tyrime variantai *gulėj, padėj, pastebėj, pataik, sėlin* rasti vienos vilnietės mergaitės rašto darbuose (INF_0188). Taigi gali būti, kad šios informantės rašybą paveikusi sakytinė Vilniaus kalba, kurioje taip pat fiksuojami kiekybinės balsių redukcijos reiškiniai nekirčiuotuose žodžio galo skiemenyse. Vis dėlto negalima atmesti ir tikimybės, kad jos rašto darbuose randami tokios rašybos variantai gali būti ir spėjamos disgrafijos požymis (komplekse kartu su kitais itin išsiskiriančios rašybos variantų tipais) (dar žr. sk. 2.7).

Esama 1–4 klasių moksleivių rašto darbuose ir variantų, kurie veikiausiai nurodo į konkretų Lietuvos regioną ir jo šnektą, todėl gali būti laikomi tarmybėmis. Štai pradinukų rašto darbuose randami žodžiai, kuriuose kirčiuotas <ei> tariamas kaip /ɐi/ ir užrašomas kaip <ai>, galėtų rodyti šnektos įtaką rašybai, pvz.:

- (11) *graitaja (greitąją)* (0930_VYR_2004_1_Vilnius); *mušaikos (mušeikos)* (0578_MOT_1988_4_Kauno apskr._Vaišvydava).

Su šnektomis tokią rašybą būtų galima sieti dialektologams turint duomenų, kad rytų aukštaičiai vilniškiai /r/ prieš <ei> taria kietai (LKTCh 2004: 104), o kai kuriose pietų ir vakarų aukštaičių, taip pat sporadiškai ir kitose šnektose prieš <ei> kietinamas ir /f/ (Urbanavičiūtė 1971). Fiksuojamas vilniečio informanto rašto darbuose (INF_0930), tokios rašybos variantas galėtų būti interpretuojamas ir kaip atsiradęs nesužiūrėjus korektūros.

Utenos apskrityje mokyklą lankančios informantės (INF_0691) rašto darbe dvibalsio <uo> užrašymas grafema <a> (12.1) gali iliustruoti rytų aukštaičiams uteniškiams būdingą platų, į /ua/ panašų dvibalsio tarimą kirčiuotuose skiemenyse (Zinkevičius 1966: 86–87) ir savitą jo atvaizdavimą – galbūt ryškesniu sudėtinio dvibalsio nariu /a:/, pvz.:

- (12.1) *gaurata (gauruota)* (0691_MOT_1982_2_Utenos apskr._Antalieptė).

Su rytų aukštaičių uteniškių šnektą veikiausiai reikėtų sieti ir šnekte kirčiuoto <uo> rašymą kaip <o>, pvz.:

- (12.2) *Baibiose (Baibiuose), Duliuse (Duliuose), Zarasose (Zarasuose)* (0186_MOT_2002_1_Utenos apskr._Baibiai).

Tiek kirčiuotas (12.3), tiek ir nekirčiuotas (12.4) norminis <uo>, užrašytas kaip <o> Vilniaus rajone mokyklą lankančio informanto (INF_0934), kuriam lietuvių kalba (kiek apie tai galima spręsti iš lietuviško jo vardo ir nelietuviškos pavardės) veikiausiai nėra vienintelė gimtoji, gali būti siejamas jau ne su šnektą, bet su viena iš gimtųjų kalbų – lenkų ar rusų. Joje dvigarsis gali būti vienbalsinamas, taigi viena grafema ir užrašomas. Pvz.:

- (12.3) *agonos (aguonos), akiniotas (akiniuotas), čiožti (čiuožti), dainoja (dainuoja), Dangolė (Danguolė), laukose (laukuose) medolį (meduolį)* (0934_VYR_2018_1_Vilniaus apskr._Salininkai);
(12.4) *čiožikas (čiuožikas), joda (juoda)* (0934_VYR_2018_1_Vilniaus apskr._Salininkai).

(12.3–12.4) eilutėse cituojami variantai taip pat gali rodyti, kad minėtas moksleivis savitai supranta dvibalsius žyminčias grafemas ir iš dviejų elementų sudarytą, bet į balsį panašų, vientisos artikuliacijos žymenį.

cijos dvibalsį /uo/ (plg. Bakšienė 2016: 20–22) užrašo viena grafema <o>. Tai, be kita ko, komplekse su kitais išsiskiriančios rašybos atvejais, gali būti ir spėjamos disgrafijos požymis (daugiau žr. sk. 2.7).

Apibendrinant galima pasakyti, kad dėl sakininės kalbos įtakos varijuojanti balsių rašyba sudaro reikšmingą pradinėje mokykloje taisomų žodžių dalį ir reprezentuoja didesnę fonetinę lietuvių kalbos įvairovę nei rašybos standartas. Vis dėlto jie nėra traktuojami kaip natūralūs, o taisomi kaip klaidingi.

2.3.2 Priebalsių rašyba

Gausu pradinukų rašto darbuose ir variantų, kurių neatitikties standartui priežastis – dėl sakininės kalbos varijuojanti priebalsių rašyba.

Standartinė lietuvių kalbos priebalsių rašyba yra morfologinė (DLKG 2005: 20), todėl priebalsių samplaikose (morfemų sandūrose) nurodoma ignoruoti priebalsių skardumo–duslumo neutralizaciją ir vadovautis morfologiniu, o ne fonetiniu žodžių rašybos principu. Vis dėlto palyginti dažnai pasitaiko, kad priebalsių samplaikose moksleiviai normines skardžiuosius priebalsius žyminčias grafemas , <d>, <g>, <z>, <ž> užrašo dusliaisiais atitikmenimis <p>, <t>, <k>, <s>, <š>, o dusliuosius priebalsius žyminčias grafemas <p>, <t>, <k>, <s>, <š> – skardžiaisiais atitikmenimis , <d>, <g>, <z>, <ž> (žr. 2 lentelę). Tokia priebalsių samplaikų rašyba rodo moksleivius rašant pagal sakininę kalbą, t.y. taip, kaip jie taria.

2 lentelė. Priebalsių rašymas pagal norminę ir sakininę kalbą

Norminis variantas	Tariama	Pradinukų variantas	Pavyzdžiai
	/p/	<p>	<i>gerpk</i> (gerbk), <i>stieptis</i> (stiebtis), <i>siuptelėjimas</i> (siūbtelėjimas)
<d>	/t/	<t>	<i>metkirčiu</i> (medkirčiu), <i>metkotį</i> (medkotį)
<g>	/k/	<k>	<i>snkti</i> (snigti), <i>varkšai</i> (vargšai), <i>žinksniuotu</i> (žingsniuotu)
<z>	/s/	<s>	<i>megstinį</i> (megztinį), <i>numegsk</i> (numegzk)
<ž>	/ʃ/	<š>	<i>grįšti</i> (grižti), <i>nulauštų</i> (nulausztų), <i>uštvanka</i> (užtvanka)
<p>	/b/		<i>atsiliebdavo</i> (atsiliepdavo), <i>belibdama</i> (belipdama), <i>ištirbdo</i> (ištirpdo)
<t>	/d/	<d>	<i>adgal</i> (atgal), <i>fudlolą</i> (futbolą)
<k>	/g/	<g>	<i>vergdavo</i> (verkdavo), <i>vygdyk</i> (vykdyk)
<s>	/z/	<z>	<i>išgzdino</i> (išgąsdino), <i>išpauzdintus</i> (išspausdintus), <i>žaizdavo</i> (žaisdavo)
<š>	/ʒ/	<ž>	<i>iždidžei</i> (išdidžiai), <i>iždygo</i> (išdygo), <i>ižduos</i> (išduos)

Morfemų sandūroje prieš afrikatas /tʃ/, /dʒ/ moksleiviai taria alveolinius /ʃ/, /ʒ/, taigi grafemomis <š>, <ž> juos ir užrašo, pvz.:

- (13) *i**š**dr**į**š**č**iau* (išdrįščiau), *pavy**ž**džiai* (pavyzdžiai), *vab**ž**džio* (vabzdžio).

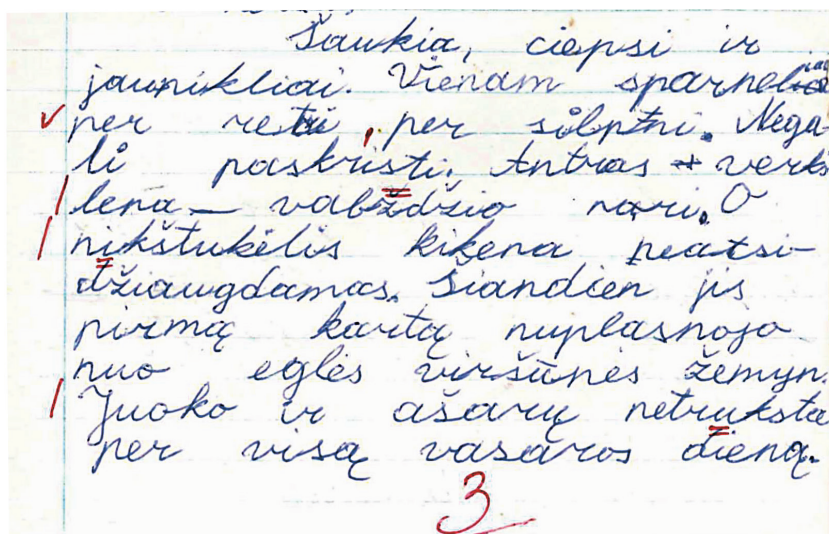
Gali būti, kad morfemų sandūroje (paprastai – priešdėlio ir šaknies, taip pat sudurtinio žodžio dėmenų) pradinukai taria vieną priebalsį, todėl ir rašo vieną priebalsį žyminčią grafemą, nors rašybos

normos čia nurodo rašyti dvi vienodas (14.1). Taip pat panašu, kad jie vieną priebalsį taria ir morfemų sandūroje, kurioje rašybos normos nurodo rašyti dvi panašios artikuliacijos priebalsius /f/ : /s/ ar /z/ : /s/ žyminčias grafemas <š> ir <s> bei <ž> ir <s> (14.2). Pvz.:

(14.1) išliaužė (iššliaužė), išoks (iššoks), perrašyti (perrašyti); puseserei (pusseserei);

(14.2) isigandau (išsigandau), isinešė (iššinešė), usidėjo (užsidėjo), usigavo (užsigavo).

Aukščiau (14.2) eilutėje pateikiamų pavyzdžių rašyba atitiktų standartinės tarties reikalavimą morfemų sandūroje tarti antrąją iš susiduriančių panašios artikuliacijos priebalsių. Taigi, aptinkami pradinukų diktantuose, tokie rašybos variantai taip pat turbūt galėtų būti siejami su sakytine kalba, tik šįkart – hipotetiškai su standartine mokytojo(s) tartimi diktuojant rašomą tekstą.



Fragmentas iš 3 kl. moksleivės rašto darbo, Utenos apskr., 1990

Pasitaiko, kad pradinukai, morfemų sandūroje tardami dusliąsias afrikatas /tʃ/, /ʃ/, jas užrašo viena dusliąją afrikatą žyminčia grafema – <c> (15.1) arba <č> (15.2), pvz.:

(15.1) acistoja (atsistoja), acivedė (atsivedė), baciuvų (batsiuvų), pėcakai (pėdsakai);

(15.2) ačalo (atšalo).

Tokie variantai rašybos normų neatitinka, nes morfemų sandūroje susidūrę duslieji garsai /t/ ir /s/ arba /t/ ir /f/ laikomi dusliųjų afrikatų /tʃ/, /ʃ/ nesuformuojančiais, todėl juos nurodoma užrašyti ne viena <c> ar <č>, o dviem <t> ir <s> ar <t> ir <š> grafemomis.

Sakytinės kalbos įtaka raštui regima ir moksleiviams rašant skolinius. Štai galimai rašydami pagal sakytinę kalbą, pradinukai keliskart savitai užrašė skolintus žodžius, pvz.:

(16.1) kolidoriaus (koridorius), parkelį (parkerį);

(16.2) drėktorius (direktorius), tetre (teatre);

(16.3) bendzinu (benzinu), orandžinė (oranžinė).



Fragmentas iš 2 kl. moksleivės rašto darbo, Alytaus apskr., 2002

(16.1) eilutėje pateikiamuose pavyzdžiuose regimi dialektologų pastebėti priebalsių disimiliacijos (Zinkevičius 1966: 172) atvejai, kai du vienodi skolinių *koridorius*, *parkeris* priebalsiai tariaimi skirtingi (ne /r/ ir /r/, o /l/ ir /r/) todėl, kad skirtingus juos lengviau ištarti. Rašant (16.2) eilutėje minimus variantus, atspindėtas sakytinės kalbos polinkis praleisti trumpuosius balsius, šikart – atviruose ar uždaruose žodžių skiemenyse. (16.3) eilutėje cituojami variantai randami ne tik pradinukų rašto darbuose – Google paieška pateikia tūkstančius taip užrašytų *benzinas*, *oranžinė* variantų, dalis iš jų – ir informacinio stiliaus tekstuose.

1–4 klasių moksleivių rašto darbuose aptikta ir atvejų, kai dėl sakytinės kalbos įtakos varijuoja skolinių su <j> rašyba. Nors rašybos normos dažniausiai nurodo tarp skirtingiems skiemenims priklausančių balsių neįterpti <j>, moksleiviai šį garsą tikriausiai taria ir <j> vis dėlto parašo, pvz.:

- (17) *čiapijonas* (*čempionas*), *pijuonėriai* (*pionieriai*), *socijalistinėmis* (*socialistinėmis*), *socijalizmą* (*socializmą*), *stadijonas* (*stadionas*), *zodijako* (*zodiakas*).

Panašu, kad vienais atvejais (rašiniuose) <j> šiuose žodžiuose gali būti įterpiamas sekant savo sakytine kalba, kitais (diktantuose) – raštu atspindint išorinių autoritetų standartinę sakytinę kalbą (taip galbūt taria mokytojai, nes to reikalauja tarties normos).

Tyrimo medžiagoje rasta ir tokių skolinių, iš kurių matyti, kad juos tardami vaikai galbūt retesnius sakytinės kalbos garsus keičia dažnesniais, įprastesniais ar lengviau ištariamais: vietoj norminio /x/ jie taria /k/, o /ɣ/ kartais tariamasis kaip /x/, pasitaiko, kad /f/ tariamasis kaip /v/, o /ts/ – kaip /s/. Pvz.:

- (18) *arkidėja* (*orchidėja*), *cehą* (*cechą*), *chimną* (*himną*), *jakta* (*jachta*), *portvelis* (*portfelis*), *Pransuzija* (*Prancūzija*).

Sakytinės kalbos universaliją retesnius garsus keisti dažnesniais ir lengviau ištariamais yra pastebėję ir vaikų kalbos fonotaktikos tyrėjai (žr., pvz., Krivickaitė 2016: 14 minimus tyrimus).

Pradinukų rašto darbuose aptikta keletas rašybos variantų, kai du duslieji priebalsiai suliejami į vieną duslųjį, pvz.:

- (19) *aplaišas* (*atplaišas*), *ištemk* (*ištempk*), *įtemtas* (*įtemptas*), *bumt* (*bumpt*).

Taip užrašyti variantai taip pat siejami su sakytine kalba, juolab kad jie pastebėti ir suaugusiųjų kalboje (LKG 1965: 118). Tikėtina, kad suliejant priebalsius žodį ištarti lengviau.

Užrašytai pagal sakytinę kalbą galbūt galėtume vadinti ir tokius (20) eilutėje cituojamus variantus:

- (20) *gaistras* (*gaistras*) (0685_MOT_1990_3_Utenos apskr._Zarasai); *ištremptas* (*ištremtas*) (0498_VYR_1980_4_Kauno apskr._Prienu).

Tokia šių žodžių vartoseną paliudyta ir Lietuvių kalbos žodyne (LKŽ). Jame nurodoma, kad, be kitų geografinių vietovių, *gaistras* vartosenos pavyzdžių užrašyta taip pat ir Zarasuose (Utenos r.), *ištremptas* – be kitų vietų, dar ir Liudvinave (Marijampolės r.), kitaip tariant – regionuose, netoli kurių mokyklas lankė ir šiuos variantus vartoję šio tyrimo pradinukai. Taigi galėtų būti, kad *gaistras* ir *ištremptas* formos į jų rašytinę kalbą pateko iš sakytinės kalbos. Įdomu, kad įterpus duslųjį priebalsį, moksleivio rašomo žodžio galinio skiemens struktūra tapo sudėtingesnė ir retesnė (plg. skiemens pozicinių modelių dažnumus (Girdenis, Karosienė 2010: 100–104)).

Pradinukų rašto darbuose rašybos standarto neatitinka ir žodžių su afrikatomis (21.1) rašyba, savitai užrašomos ir morfemų sandūroje esančios priebalsių grupės (21.2), pvz.:

- (21.1) *asigulė* (*atsigulė*), *qsošio* (*qsočio*), *dižioji* (*didžioji*), *paukčiu* (*paukščių*), *pračių* (*pradžių*), *rankšluoštčiu* (*rankšluoščiu*), *salžiai* (*saldžiai*), *šniokčia* (*šniokščia*), *žiuožti* (*čiuožti*), *žoždžiu* (*žodžiu*), *žožius* (*žodžius*);

- (21.2) *padūkdti* (*padukti*).

(21.1) eilutėje pateikiami rašybos variantai iliustruoja, kad rašyti besimokantys moksleiviai kartais dusliąją afrikatą /tʃ/ užrašo duslųjį priebalsį /ʃ/ žyminčia grafema <š> (*qsošio*), taip pat skardųjį priebalsį /z/ žyminčia grafema <ž> (*žiuožti*), skardžiajai afrikatai /dʒ/ užrašyti gali būti panaudojama skardųjį priebalsį žyminti grafema <č> (*dižioji*, *salžiai*, *žožius*) ar dusliąją afrikatą žyminti grafema <č> (*pračių*). Pasitaiko, kad dusliojo priebalsio /ʃ/ ir dusliosios afrikatos /tʃ/ sandūroje moksleiviai parašo tik dusliąją afrikatą <č> (*paukčiu*, *šniokčia*), prieš skardžiąją afrikatą /dʒ/ įterpia skardųjį priebalsį žyminčią grafemą <ž> (*žoždžiu*), o tarp dusliojo priebalsio /ʃ/ ir dusliosios afrikatos /tʃ/ įterpia duslųjį priebalsį žyminčią grafemą <t> (*rankšluoštčiu*). Morfemų sandūroje susidūrus dusliesiems /t/ ir /s/ vietoj norminių abu dusliuosius priebalsius žyminčių grafemų <t> ir <s> parašoma tik antroji (*asigulė*).

(21.2) eilutėje pateikiamas rašybos atvejis rodo, kad morfemų sandūroje susiformuojančią dviejų priebalsių grupę moksleiviai gali papildyti ir trečiuoju priebalsiu ir, užuot rašę du norminius dusliuosius priebalsius žyminčias grafemas <k> ir <t>, tarp jų įterpia dar ir skardųjį priebalsį žyminčią grafemą <d> (*padūkdti*).

Rašymu pagal sakytinę kalbą (o gal ir šnektas) galbūt reikėtų laikyti <j> rašymą prieš /iɛ/, /i/, /e/, pvz.:

- (22.1) *Jevutė* (*Ievutė*) (0693_VYR_1989_2_Utenos apskr.); *jieškoti* (*ieškoti*) (0652_MOT_1960_2_Kauno apskr.); *jims* (*ims*) (0188_MOT_2013_2_Vilniaus apskr.).



Fragmentas iš 4 kl. moksleivės rašto darbo, Kauno apskr., 1987

Su šnektomis šių variantų rašyba galėtų būti siejama dėl dialektologų rastų faktų (Zinkevičius 1966: 189; taip pat žr. LKG 1965: 116), rodančių, kad šis požymis yra daugiau ar mažiau paplitęs tarmėse.

Pusbalsio /j/ tarimas žodžio pradžioje prieš /iε/ su retomis išimtimis būdingas visoms tarmėms, prieš /ɪ/ jis laikomas ne tokiu nuosekliai ir sistemingai paplitusiu, o prieš /ε/, kaip teigiama, yra plačiau vartojamas tik siauresniame dalies rytų aukštaičių ir žemaičių plote (INF_0693 kodu pažymėtas moksleivis mokyklą lankė kaip tik tarminę rytų aukštaičių prieskyrą turinčiame regione).

Pradinukų rašto darbų korpuse pasitaikė ir atvejais, kai <j> parašytas ne tik žodžio pradžioje, bet ir viduryje tarp skirtingiems skiemenims priklausančių balsių, pvz.:

(22.2) *pasijėmė (pasiēmė)* (0087_VYR_2004_2_Marijampolės apskr.).

Pastarasis pradinukų rašybos pavyzdys iliustruotų, kad sakytinėje kalboje žodžio pradžios /j/ (*jėmė (ēmė)*) gali būti apibendrinamas ir pozicijoje po balsių (*jėmė* → *pasi-jėmė*). Toks rašybos variantas galėtų būti siejamas ir su šnektomis⁶, nes joms būdinga vengti balsinių fonemų junginių (plg. DLKG 2005: 24).

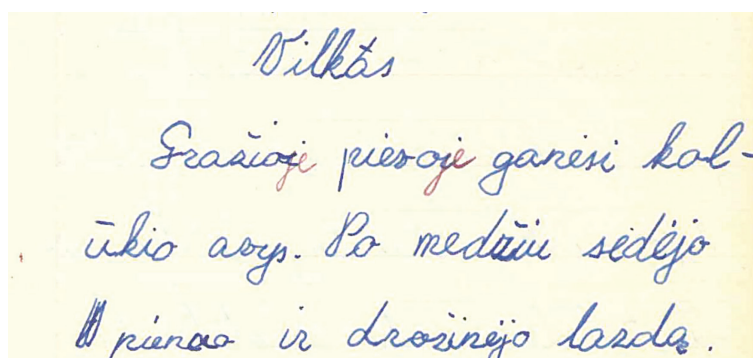
Varijuojančios intervokalinės <j> rašybos atvejai taip pat galėtų būti aiškinami atsiradę pradinukams mėginant fonologiškai tiksliai užrašyti sakytinę kalbą, pvz.:

(22.3) *kaleimą (kalėjimą), koinė (kojinę);*

(22.4) *ilgakoįnę (ilgakoįnę), kojnes (kojinės).*

Sakytinės kalbos lemiamo /j/ rašybos variantiškumo esama ir žodžio gale: jis užrašomas ne tik normine <j> grafema, bet ir nenormine <i>, pvz.:

(23) *aleskoi (Aliaskoj), jūroi (jūroj), pusėi (pusėj), toi (tuoj), viršui (viršuj)*⁷.



Fragmentas iš 1 kl. moksleivės rašto darbo, Vilnius, 1966

Kad (22.4), (23) eilutėse cituojamų pavyzdžių rašyba gali būti atsiradusi dėl sakytinės kalbos, rodytų siūlymas neskiemeninius <j> prieš priebalsius (kaip žodžiuose *ilgakoįnę, kojnes*), taip pat <i> žodžio gale (kaip žodžiuose *aleskoi, jūroi, pusėi, toi, viršui*) traktuoti kaip to paties garso variantus (alofonus) (plg. DLKG 2005: 29). Juolab kad <j> prieš priebalsius ir žodžio gale sistemiškai tariamas kaip /ɪ/ (ibid.), pvz., [1'ko:ɪnɛs], [2'to:ɪ]. (22.3) eilutėje pateikiami rašybos variantai atsiradusiais dėl sakytinės kalbos įtakos gali būti vadinami todėl, kad <j> sakytinėje kalboje tarp balsių fakultatyviai tariamas kaip neskiemeninis /ɪ/ (plg. ibid.), pvz., [kɐ1'le:ɪma:] => [kɐ2'leɪma:], [1'ko:ɪnɛ:] => [1'ko:ɪnɛ:]. Taisyklių dar tik pradedantiems mokytis moksleiviams gali būti sudėtinga žinoti, kad, nors ir taria /ɪ/, tokio tipo kaip (22.3–22.4), (23) eilutėse cituojamuose pavyzdžiuose jie turi rašyti <j>, o kartais (pvz., (22.3–22.4) eilutėse) – dar ir <i>.

⁶ Pvz., *ēmė* kaip [2'je:mɛ:] taria pietų ir rytų aukštaičiai, žemaičiai (Zinkevičius 1966: 189).

⁷ Šio žodžio rašyba galbūt galėtų būti aiškinama ir analogijos, arba formų panašumo, principu: vns. naud. formos galūnėje rašoma grafema <i>, todėl panašiai tariamoje sutrumpėjusioje vns. vt. galūnėje taip pat rašoma <i> (plg. *viršui* ir *viršui (viršuj)*).

Gali būti, kad žodžio pradžioje (24.1) ar skiemenų sandūroje (24.2) /j/ netiriamas, todėl grafema <j> ir nerašoma, pvz.:

(24.1) *audaug (jau daug), i (ji), iems (jiems), inai (jinai)*;

(24.2) *paėėjus (paėjėjus)*.

Tiesa, (24.1) ir (24.2) eilutėse pateikiami pavyzdžiai gali būti interpretuojami ir kitaip: <j> čia gali būti nerašomas ir dėl analogijos su tokiais žodžiais kaip *ieškoti, iešmas, ieva*, kuriuose /j/ nurodoma tarti, bet jį žyminčios grafemos nerašyti.

Minkštumą žyminčios grafemos <i> nerašymas gali būti siejamas su šnektų įtaka raštui. Juolab kad dialektologai šį reiškinį sieja su aukštaičių šnektoms būdingu vadinamuoju priebalsių kietinimu, kuris, jų duomenimis (LKTCh 2004: 80), gali būti atsiradęs dėl slavų kalbos įtakos ir apimti priebalsius, einančius prieš užpakalinės eilės balsius, pvz.:

(25) *aču (ačiū)* (0693_VYR_2_1982_Utenos apskr._Salakas); *ėdžos (ėdžios)* (0182_MOT_1989_1_Vilniaus apskr._Ubiškės); *lėlyčų (lėlyčių)* (0516_MOT_1983_1_Vilniaus apskr._Salininkai).

Neatmestina ir tikimybė, kad <č> grafimą vaikai suvokia kaip minkštąjį garsą jau žyminčią, todėl papildomo minkštumo ženklo <i> neberašo.

Šnektos įtaka galbūt reiktų aiškinti ir žodžius, kuriuose tarient /f/ rašoma grafema <š> (26.1), o tarient /z/ – grafema <ž> (26.2), pvz.:

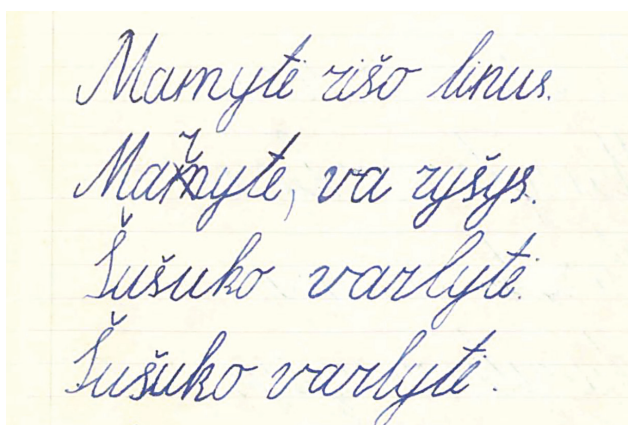
(26.1) *šviediniu (sviediniu)*;

(26.2) *liždą (lizdą), mužika (muzika), mužikantai (mužikantai), skruždėlę (skruzdėlę)*.

Dialektologai šį konsonantizmo reiškinį vadina šlekiavimu ir mano jį esant nesisteminę, t.y. apimančią ne visus, o tik pavienius žodžius, be to, nenuoseklų, varijuojantį tame pačiame žodyje (Zinkevičius 1966: 148). Vis dėlto gali būti, kad <š>, <ž> čia rašoma pradinukams šiuose žodžiuose tarient ne /f/, /z/, o tarpinius – į /s/ ir /f/ bei /z/ ir /z/ panašius – garsus (plg. ibid.; Girdenis, Pabrėža 1978: 127).

Atskirai aptartini žodžiai, kuriuose pastebėtas kai kurioms šnektoms būdingas tolimosios regresyvinės asimiliacijos reiškinys, pvz.:

(27) *šušalusios (sušalusios), šušaukė (sušaukė), šušuko (sušuko)*.



Fragmentas iš 1 kl. moksleivės rašto darbo, Klaipėda, 1982

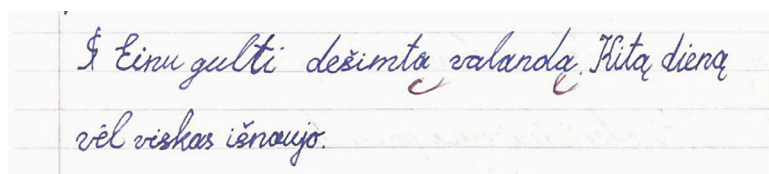
Tolimoji⁸ regresyvinė asimiliacija reiškia, kad /ʃ/ paveikia prieš jį einantį priebalsį /s/ taip, kad jis imamas tarti kaip /ʃ/, todėl ir užrašomas grafema <š>. Dialektologai šį reiškinį yra užfiksavę kai kuriose šnektose (Zinkevičius 1966: 171). Neatmestina, kad regresyvinė asimiliacija – ne (vien) kai kurioms šnektoms, bet (ir apskritai) sakytinei vaikų kalbai būdinga ypatybė, juolab kad ją kaip būdingą vaikams yra pastebėję ir vaikų kalbos fonotaktikos tyrėjai (plg. Krivickaitė 2016: 24). Tiesa, taip pat gali būti, kad tokios rašybos variantų randasi vaikams painiojant panašios artikuliacijos priebalsius (ibid.: 106).

Apibendrinant šį poskyrį akcentuotina, kad, nors standartinė lietuvių kalbos priebalsių rašyba laikoma morfologine, 1–4 klasių moksleivių rašytinei vartosenai įprasta remtis sakytine kalba. Tai rodo ir šiame poskyryje aptariamų rašybos variantų gausa ir įvairovė.

2.3.3 Kiti atvejai

Šiame poskyryje minimi rašybos atvejai, kai veikiausiai dėl sakytinės kalbos įtakos raštui 1–4 klasių moksleiviai prie savarankiškų žodžių prijungia prielinksnius, pvz.:

- (28) *anteglučiu (ant eglučių), belapų (be lapų), išligoninės (iš ligoninės), išnaujo (iš naujo), priešakis (prieš akis), sukittais (su kitais), sumočiute (su močiute).*



Fragmentas iš 2 kl. moksleivio rašto darbo, Vilnius, 1980

Suprantama, sakytinės kalbos sraute prielinksnis ir po jo einantis savarankiškas žodis ištariamai vienu ypu, lyg būtų vienas, tačiau rašytinėje kalboje jų sujungimas į vieną iliustruoja, kad vaikai dar neįsivieno rašybos taisyklių ir rašydami vadovaujasi ne jomis, o sakytinės kalbos logika⁹.

Apibendrinant tris sakytinės kalbos įtaką rašybai aptariančius poskyrius, pravartu akcentuoti ir pakartoti, kad rašymas pagal sakytinę kalbą reprezentuoja didžiulę fonetinę lietuvių kalbos įvairovę ir yra būdingas didžiajai daliai Lietuvos pradinukų. Toks rašymas atskleidžia pernelyg reikšmingą ir dažną kalbos veikimo principą, kad pradinėje mokykloje jis būtų vertinamas tik kaip klaida – rašymas remiantis savo turimais sakytinės kalbos ištekliais yra vienas iš svarbiausių rašybos raidos mokykloje etapų, todėl būtent tokiu jis ir turėtų būti laikomas.

2.4 Analogijos (formų panašumo) principas

Be vyraujančių užrašymų remiantis sakytine kalba, dalis normų neatitinkančių pradinukų rašybos variantų gali būti atsiradę dėl analogijos principo¹⁰. Kitaip nei sakytinės kalbos atveju, tartimi čia nebepasitikima.

⁸ Šiuose žodžiuose vykstanti asimiliacija tolimąja vadinama todėl, kad jai vykstant supanašėja ne du gretimi priebalsiai, o priebalsiai, tarp kurių esama ir balsio.

⁹ Kad tarpai tarp žodžių ne visuomet buvo rašomi, žinoma ir iš rašto istorijos. Žodžių rašymą kartu ar skyriumi lemia dirbtinai sugalvotos taisyklės.

¹⁰ Šios knygos recenzentė Aurelija Tamošiūnaitė pastebėjo, kad analogijos principas gali būti suprantamas ir kaip morfologinis, nes rašant atsižvelgiama į kitų to paties žodžio formų rašybą.

Rašymu taikant analogijos principą veikiausiai reikėtų laikyti atvejus, kai pradinukai žodžio gale po <j> vietoj norminės <a> parašo <e>, o vietoj <e> – <a>, pvz.:

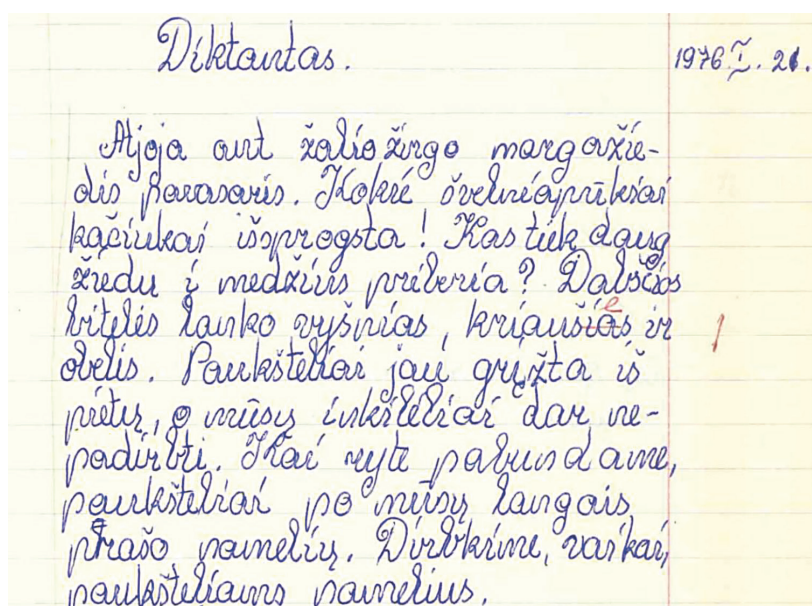
- (29) *groje* (*groja*), bet *klasėja* (*klasėje*) (0623_VYR_2003_2_Kauno apskr.); *kvėpuoje* (*kvėpuoja*), *mokytoje* (*mokytoja*), bet *avilija* (*avilyje*), *viduryja* (*viduryje*) (0769_VYR_2009_2_Utenos apskr.).

(29) eilutėje pateikiamų variantų moksleivių rašto darbuose veikiausiai atsiranda dėl galūnių analogijos: rašybos normos nurodo vksm. es. 3 asm. galūnėje po <j> rašyti <a>, o vns. vt. – <e>.

Gali būti, kad dėl taisyklės fonemą /ε/ užrašyti ne tik viena grafema <e>, bet ir digrafu <ia> moksleiviai, laikydamiesi analogijos principo, tiek kamiene (30.1), tiek žodžio gale (30.2) vietoj norminės grafemos <e> dažnai parašo <ia>, pvz.:

- (30.1) *geriasnės* (*geresnės*), *juodžiamį* (*juodžemy*), *kialio* (*kelio*), *penkiatus* (*penketus*), *pialė* (*pelė*);

- (30.2) *laukuosia* (*laukuose*), *savia* (*save*), *žolialia*¹¹ (*žolelė*).



Fragmentas iš 4 kl. moksleivės rašto darbo, Kauno apskr., 1975

Eilutėse (30.1–30.2) cituojamus užrašymus turbūt veikia ir taisyklių nereguliarumas.

Tikėtina, kad nekirčiuotuose skiemenyse moksleiviai ilguosius balsius žyminčias grafemas kartais parašo dėl panašumo į kitas to paties žodžio formas (31.1) ar net kitus žodžius (31.2), kuriuose taip pat rašomos ilguosius balsius žyminčios grafemos, pvz.:

- (31.1) *atgyti* : *atgyjau* (*atgijau*), *dydis* : *dydybe* (*didybe*), *skaityti*, *skaitymas* : *skaityniai* (*skaitiniai*), *susibūrė* : *susibūria* (*susiburia*);

- (31.2) *šyla* : *šylagėlės* (*šilagėlės*).

Dėl analogijos principo žodžių šaknyse, kuriose vyksta <ę> : <en> kaita, vietoj mišriojo dvigarsio pirmojo dėmens parašoma nosinį balsį žyminti grafema <ę>, pvz.:

- (32) *bręsti* : *bręndo* (*brendo*), *išspręsti* : *išsprëndė* (*išsprendė*).

¹¹ Šiame žodyje digrafas <ia> parašytas tiek kamiene, tiek žodžio gale.

Pasitaikė atvejis, kai dėl panašumo į žodžius, kurių šaknyse vyksta <ę> : <en> kaita, nosinį balsį žyminti grafema <ę> parašyta ir žodyje, kurio šaknyje ši kaita nevyksta (33.1). Grafema <ę> taip pat buvo parašyta ir žodyje, kurio šaknyje ne tik kad nevyksta balsių kaita, bet netgi nėra mišriojo dvigarsio <en> (33.2), pvz.:

(33.1) *stęngsiuos* (*stengsiuos*);

(33.2) *netęmdo* (*netemdo*).

Pastebėtina, kad daugiau tokios rašybos atvejų randama 3–4 klasių moksleivių rašto darbuose, kai moksleiviai mokomi daugiau įsidėmėtinos, taip pat istorinės rašybos žodžių (Čičirkaitė 2023) ir jiems reikia atmintyje saugoti daugiau ir kompleksiškesnių rašybos taisyklių. Gali būti, kad daugėjant taisyklių gaunamas priešingas rezultatas – kai kuriais atvejais rašyba darosi dar įvairesnė.

Veikiausiai dėl analogijos su kamienne ilgai tariamais ir ilguosius ar nosinius balsius žyminčiomis grafemomis užrašomais žodžiais <ę> (34.1) ir <ą> (34.2) grafemos parašomos ir žodžiuose, kuriuose rašybos normos nenurodo rašyti ilgąjį ar nosinį balsį žyminčios grafemos, pvz.:

(34.1) *ęketę* (*eketę*), *tęka* (*teka*);

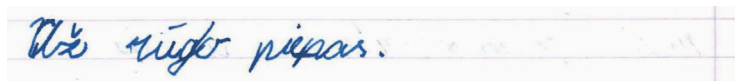
(34.2) *kąsa* (*kasa*), *sąkinį* (*sakinį*).

Analogija su kitais priešdėliniais žodžiais turbūt aiškintinas dviejų vienodų balsių žyminčių grafemų parašymas priešdėlio *ne-* ir balse prasidedančios veiksmazodžio *būti* šaknies sandūroje, pvz.:

(35) *neesu* (*nesu*).

Kartais pradinukai priešdėlį parašo atskirai nuo kamieno. Neabejotina, kad tokia rašyba yra veikiamą analogijos principo – priešdėliai *už-*, *iš-*, *į-* atskirai užrašomi, nes sutampa su tokiais pačiais prielinksniais *už*, *iš*, *į*, kurie rašomi skyriumi nuo kitų žodžių, pvz.:

(36) *įėjome* (*įėjome*), *išgirsta* (*išgirsta*), *išlaižė* (*išlaižė*), *ištraukti* (*ištraukti*), *užraugė* (*užraugė*), *užrūgo* (*užrūgo*).



Fragmentas iš 2 kl. moksleivės rašto darbo, Kauno apskr., 1984

Mokytojai šiuos rašybos variantus traktuoja kaip klaidingus, nes vaikai žymi žodžių ribas kitaip, nei nurodo rašybos normos. Vis dėlto tokia rašyba negali būti vertinama kaip klaidinga, ji rodo, kad vaikai dar nėra įgudę rašyti. Įdomu, kad tokios rašybos atvejų randama ir nemokytų suaugusiųjų laiškuose (Tamošiūnaitė 2009: 326).

Labai tikėtina, kad kai kuriuos pradinukų formos pasirinkimus gali veikti ir gretimo žodžio analogija, dėl kurios būdvardžiai parašomi su daiktavardžio galūne, pvz.:

(37) *geriausė* (*geriausia*) *draugė*, *gražiausė* (*gražiausia*) *gėlė*.

Pradinukų rašto darbuose rasta ir žodžių, kurių priesagos *-ienė* rašybą gali būti paveikusi analogija su kitais vediniais, kurie paprastai sudaromi su artima priesaga *-iena* (plg. *paukštiena*, *jautiena* ar kitų semantinių grupių žodžiais su šia priesaga), pvz.:

(38) *grybieną* (*grybienę*), *žuvieną* (*žuvienę*).

Analogijos principo taikymas veikusiai galėtų paaiškinti, kodėl su valstybe (taigi ir su didžiąja raide rašomais valstybių pavadinimais) darybiškai (39.1) ar semantiškai (39.2) siejami bendriniai žodžiai kartais parašomi didžiąja raide, pvz.:

(39.1) *Lietuviškos* (lietuviškos, plg. *Lietuva*);

(39.2) *Tėvynėje*¹² (tėvynėje).

(39.1) eilutėje minimas pavyzdys rastas moksleivio rašto darbe, rašytame po 2000 m. Taigi gali būti, kad jo rašybą yra paveikusi analogija su anglų kalba, kurioje didžiųjų raidžių rašybos normos kitokios (plg. ketvirtą knygos dalį). Vis dėlto bent kiek tvirčiau formuluoti tokią išvadą per maža šiame tyrime turimų pradinukų rašybos duomenų.

Analogija grindžiamas rašymas galėtų rodyti moksleivius 1–4 klasėse jau įsisavinus pagrindines fonetines grafemų reikšmes, suvokiant, kad fonemų ir grafemų atitikties ne visuomet reguliarios, gebant apibendrinti rašybos dėsningumus, bet dar neįsisavinus papildomų, ne visada tų dėsningumų paisančių taisyklių.

2.5 Sudėtingesnės taisyklės

Sudėtingos, dažnai kompleksinės taisyklės taip pat yra reikšminga rašybos variantiškumo pradinėje mokykloje priežastis.

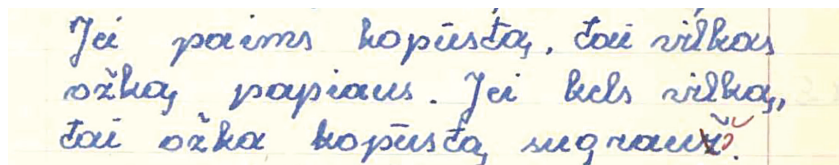
Tikėtina, kad dėl sudėtingų taisyklių 1–4 klasių moksleivių rašto darbuose varijuoją žodžių su dusliaisiais ir skardžiais priebalsiais rašyba. Kaip jau minėta, standartinė lietuvių kalbos priebalsių rašyba remiasi morfologiniu principu. Ji ignoruoja priebalsių skardumo–duslumo neutralizaciją priebalsių samplaikose (pvz., *dirbti* tariama [ˈdɪrˈpʲɪtʲɪ] ir *kasdien* tariama [kɐzɪˈdʲɪɛn]) ir skardžiųjų suduslėjimą žodžio gale (pvz., *kad* tariama [ˈkɐt]). Kiekybinė pradinukų rašybos analizė rodo (Čičirkaitė 2023), kad 3–4 klasių moksleiviams priebalsių skardumo–duslumo neutralizacijos principas jau turėtų būti žinomas, nes jis apibendrinamas net ir tiems žodžiams, kuriuos rašybos normos nurodo rašyti pagal tarimą. Taigi *kamiene* vietoj norminių dusliuosius priebalsius žyminčių grafemų parašomos skardžiuosius priebalsius žyminčios grafemos (40), pvz.:

(40) *daigtas* (*daiktas*), *nekebsi* (*nekepsi*), *nenutrūgsta* (*nenutrūksta*), *ošk* (*ošk*), *parnežk* (*parnešk*).

(40) eilutėje cituojamo tipo pavyzdžiai galėtų būti interpretuojami kaip hipernormalizmai, nes taisyklių jau mokytis moksleiviai galbūt mano, kad juose reikėtų rašyti kitą priebalsį nei tariamas. Jų esama ir baigiamųjų klasių rašiniuose (daugiau pavyzdžių ir jų interpretacijų žr. ketvirtoje knygos dalyje).

Sudėtingomis ir nereguliariomis dusliųjų ir skardžiųjų priebalsių rašybos taisyklėmis galėtų būti aiškinama ir skardžiųjų priebalsių rašyba *žodžio gale*, kai normos nurodo čia rašyti dusliuosius priebalsius žyminčias grafemas, pvz.:

(41) *parvež* (*parveš*), *sugrauž* (*sugrauš*), *užseg* (*užsek*).



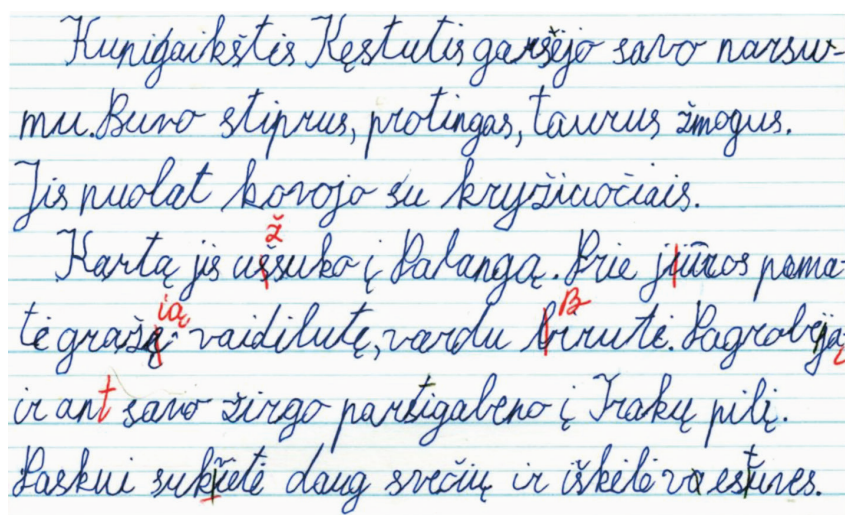
Fragmentas iš 4 kl. moksleivės rašto darbo, Kauno apskr., 1975

¹² Gali būti, kad žodis *tėvynėje* didžiąja raide rašomas iš pagarbos.

Tokios rašybos variantų randasi veikiausiai todėl, kad vienais atvejais normos nurodo fonologiškai tiksliai atvaizduoti sakytinę kalbą ir garsus užrašyti juos reprezentuojančiomis grafemomis (pvz., *aukštas*), kitais – remtis taisyklėmis ir derinti fonetinį ir morfeminį žodžių rašybos būdus (pvz., *augti*, bet *auk*). Akivaizdu, kad pradedantiems rašyti vaikams lygiagrečiai taikyti du žodžių apdorojimo būdus gali būti sudėtinga – jie jau gali būti gana gerai įsisąmoninę morfeminę žodžių sandarą, tačiau nepajėgti tinkamai ja remtis rašydami (Klassert et al. 2018, cit. iš Haase, Steinbrink 2022). Vis dėlto (41) eilutėje pateikiami pavyzdžiai rodo gerus kognityvinius vaikų gebėjimus suvokti morfeminę žodžių sandarą ir nuosekliai laikytis morfologinio principo užrašant skirtingas žodžių formas (plg. *užsegti*, *užsega* – *užseg*). Neatmestina ir tikimybė, kad įtakos tokiai rašybai galėjo turėti ir sakytinei kalbai būdingas žodžio galo priebalsių duslėjimas, kuris, laikantis rašybos taisyklių, turi būti užrašomas skardųjų priebalsių žyminčia grafema (plg. jau minėtą žodį *kad*, kuris tariamas [ˈkət], tačiau užrašomas su skardųjų priebalsių žyminčia grafema).

Veikiausiai dėl sudėtingų taisyklių, kai vienais atvejais po minkštojo priebalsio reikia žymėti minkštumo ženklą <i>, o kitais – ne, pradinukai minkštumo ženklą žyminčią grafemą <i> parašo ir po <j>, pvz.:

- (42) *jauniausiajia* (*jauniausiaja*), *jiūros* (*jūros*), *kojiai* (*kojai*), *krapštinėjia* (*krapštinėja*), *jieigu* (*jeigu*), *pjieuna* (*pjauna*).



Fragmentas iš 2 kl. moksleivio rašto darbo, Marijampolė, 2004

Keblios pradinukams ir istorinės rašybos žodžių su nosine raide kirčiuotoje šaknyje taisyklės. Kartais vaikai juos užrašo su nenosinė balsį žyminčia grafema, pvz.:

- (43) *gāzdina* (*gąsdina*), *gryžta* (*grįžta*), *pažystamas* (*pažįstamas*), *šala* (*šąla*).

Kartais nenosinė raidė <e> parašoma ir kirčiuotuose sangrąžinių įvardžių skiemenyse:

- (44) *manes* (*manęs*), *taves* (*tavęs*).

(43) ir (44) eilutėse iliustruojami atvejai, kai taisyklės kelia moksleiviams sudėtingas sąlygas. Štai rašant *šąla*, *manęs*, *tavęs* reikia pasikliauti atmintimi ir įsidėmėti viso konkretaus žodžio rašybą. *Gąsdina*, *pažįstamas* rašybą nurodoma grįsti taisykle, kad šaknyje nosinės raidės <ą>, <į> rašomos tuomet, kai ilgieji balsiai /a:/, /i:/ kaitaliojasi su dvigarsiais /en/, /in/ (*gąsdina* – *išsigando*, *pažįstamas* – *pažinti*). *Grįžta* rašybą turi remtis dar viena sudėtinga taisykle, kuri nurodo, kad šaknyje nosinė raidė

<į> rašoma tuomet, kai giminiškuose žodžiuose /i:/, /a:/ ir /æ:/ kaitaliojasi tarpusavyje, bet ne su /e:/ (*grįžta* – *grąža* – *gręžia*). Vis dėlto ne visiems pradinukams paprasta atmintyje saugoti įsidėmėtinų žodžių sąrašą ir keblias taisykles bei reikiamu metu atkurti norminę rašybą atitinkantį grafinį tokių žodžių pavidalą. Juolab kad net ir su nenosine raide šaknyje užrašyti, šie žodžiai fonologiškai tiksliai atspindi ilguosius sakytinės kalbos balsius, kurie ir užrašomi ilguosius balsius reprezentuojančiomis grafemomis (šiuo atveju – <a>, <e>, taip pat <y>). Tiesa, tik ne tomis, kurių šiuose žodžiuose reikalauja norminė rašyba. Sudėtingos tokio tipo žodžių rašybos taisyklės kelia sunkumų ir baigiamųjų klasių moksleiviams (plg. ketvirtą knygos dalį).

Pradinukų rašyba varijuoja ir dėl varijuojančių norminių ilgųjų balsių rašymo taisyklių: tiek kirčiuotuose, tiek nekirčiuotuose skiemenyse rašomos įvairios ilguosius balsius /i:/ (45.1) ar /u:/ (45.2) žyminčios, tačiau ne tos grafemos, kurių reikalauja rašybos normos, pvz.:

- (45.1) *gryžo* (*grįžo*), bet *išnįko* (*išnyko*), *kojītės* (*kojytės*) (0087_VYR_2004_2_Marijampolės apskr.); *ney-veikė* (*neįveikė*), *pažystamas* (*pažįstamas*), bet *įpač* (*ypač*) (0353_VYR_2010_3_Vilniaus apskr.);
 (45.2) *sėjamūju* (*sėjamųjų*), bet *darbštūs* (0751_MOT_1978_3_Vilniaus apskr.).

Dėl sudėtingų žodžių rašymo drauge ir skyriumi taisyklių vienu žodžiu kartais užrašomos kelios trumpos tarnybinės kalbos dalys, jų rašybą sunku įsidėmėti ne tik pradinukams, bet ir abiturientams (plg. ketvirtą knygos dalį):

- (46) *netik* (*ne tik*), *vistiek* (*vis tiek*), *visvien* (*vis vien*).

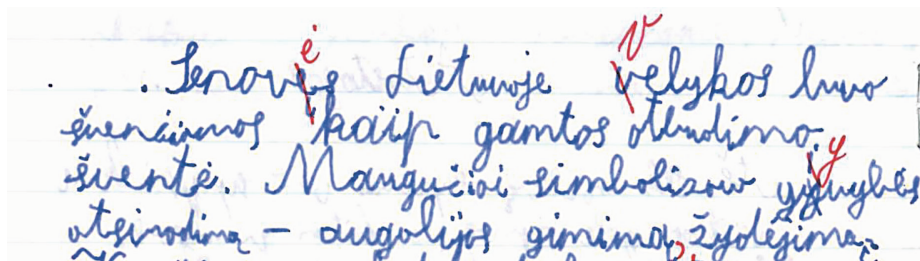
Šiame poskyryje aptariamų rašybos variantų randasi pradinukams jau susidūrus su taisykle, tačiau nespėjus įsidėmėti visų su ja susijusių išlygų (kuriais atvejais ji taikoma, o kuriais – ne) arba savitai ją interpretuojant.

2.6 Neįsisavinta rašymo tvarka

Pradinukų darbuose pasitaiko rašybos variantų, kurie galėtų būti interpretuojami kaip atsiradę todėl, kad vaikai dar neįsisavino sutartinės formalios rašymo tvarkos.

Viena iš tokių tvarkų galėtų būti didžiųjų ir mažųjų raidžių rašyba. Pasitaiko, kad pradinukai mažąja raide kartais parašo tikrinius žodžius: miestų ir valstybių pavadinimus, upių ir miškų, žmonių ir gyvūnų vardus, švenčių, dangaus kūnų ir kitus pavadinimus, pvz.:

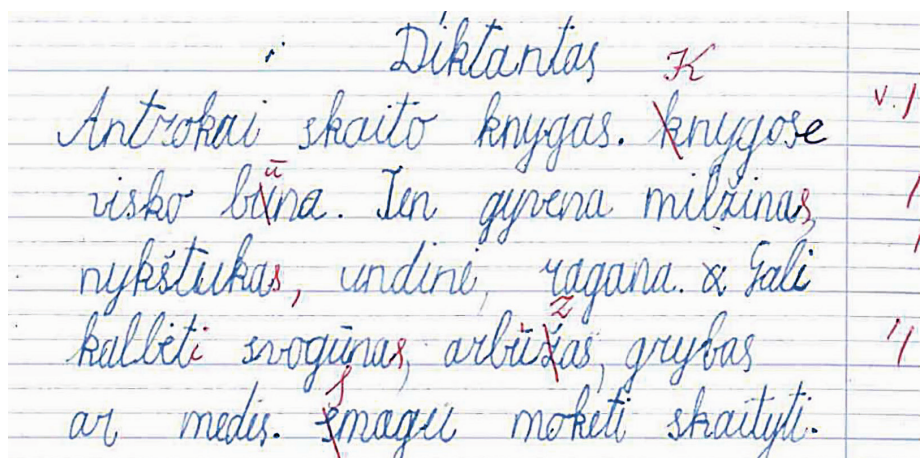
- (47) *bradūnas* (*Bradūnas*), *gedimino* (*Gedimino*), *kudlius* (*Kudlius*), *labanoro* (*Labanoro*), *laurnas* (*Laurynas*), *lauriu* (*Lauriu*), *lietuvos* (*Lietuvos*), *mėnulis* (*Mėnulis*), *molėtų* (*Molėtų*), *nemuno* (*Nemuno*), *velykos* (*Velykos*), *vylniu* (*Vilnių*).



Fragmentas iš 4 kl. moksleivio rašto darbo, Šiauliai, 2016

Pasitaiko, kad mažąja raide pradedami rašyti ir sakiniai, pvz.:

- (48) *lingavo* (*lingavo*) *qžuolas, eglė, beržas* (0613_MOT_2014_2_Utenos apskr.); *seneliai* (*Seneliai*) *pavaišino anūkus duona sviestu* (0735_VYR_2019_1_Vilniaus apskr.).



Fragmentas iš 1 kl. moksleivės rašto darbo, Vilnius, 2013

Mažosios raidės gali būti parašomos vaikams visą dėmesį natūraliai skiriant pagrindiniam rašymo tikslui – paversti sakinį kalbą raštu. Papildomos normos ir tvarkos, tokios, kaip naudoti sutartinus, tačiau skiriamosios garsinės ar semantinės funkcijos neatliekančius ženklus, šiuo etapu bent jau dalies rašančiųjų mokymosi procese lieka nuošaly. Tai, kad mažosios raidės parašomos net ir tuose žodžiuose, kuriuos moksleiviai perrašo iš vadovėlių atlikdami įvairias gramatikos užduotis, leidžia kelti prielaidą, kad pradiniais rašymo etapais jie pirmiausia siekia tiksliai perteikti garsą ir atvaizduoti jį reikiama grafema, todėl ne visuomet parenka tinkamą grafemos formą – didžiąją ar mažąją.

Pradinukų rašto darbuose esama ir priešingų atvejų, kai bendriniai gyvūnų ir paukščių, metų laikų, medžių pavadinimai, asmeniniai įvardžiai ir kt. žodžiai parašomi ne mažąja, bet didžiąja raide, pvz.:

- (49) *Aš* (*aš*), *Fzanas* (*fazanas*), *Ieva* (*ieva*), *Man* (*man*), *Pavasariu* (*pavasariu*), *Šuo* (*šuo*) *Sargis*.

Didžiąją raidę vietoj mažosios moksleiviai parašo galbūt savitai interpretuodami, kas laikoma vardu (*Fzanas, Šuo Sargis*), ar kitaip nei mokytojai suvokdami sakinio prasmę (*O Ieva* (*ieva*) niekaip *negali atsidžiaugti Pavasariu* (*pavasariu*) (0087_VYR_2006_4_Marijampolės apskr.)). Po 2000 m. rašytuose pradinukų rašto darbuose randami įvardžių užrašymai didžiąja raide (*Aš, Man*) galėtų būti siejami su anglų kalba, kurioje asmeninis įvardis *I* rašomas didžiąja raide.

Neįsisavinta rašymo tvarka turbūt reikėtų laikyti praleidžiamų diakritinių ženklų atvejus, kai parašius žodį ilgumą žymintis brūkšnelis gali būti tiesiog pamirštas. Mokydamiesi rašyti vaikai daug dėmesio turi skirti rašymo technikai¹³: kontroliuoti raidžių seką, jungimą tarpusavyje, dydį ir pasvirimo laipsnį, rašymo tempą; jų prašoma rašyti žodį nepakeliant rankos ir tik jį parašius dėtioti brūkšnelius ar varneles. Toks rašymo būdas lemia, kad brūkšneliai ar varnelės gali būti tiesiog pamiršami. Šitaip kartais kirčiuotuose skiemenyse pamiršus parašyti brūkšnelį, vietoj norminės ilgąjį balsį žyminčios <ū> parašoma trumpąjį balsį žyminti <u> (50.1), vietoj <š>, <č>, <ž> parašomi jų atitikmenys be varnelės (50.2), pvz.:

¹³ Sovietmečių rengtose lietuvių kaip gimtosios kalbos ugdymo programose pradinėi mokyklai netgi detalai įvardijama, kaip turėtų būti ugdoma ir kontroliuojama vaikų rašybos technika: į kurią pusę ir kiek laipsnių turėtų būti pasviręs raštas, kokiais pratimais jis stabilizuojamas, kiek raidžių parašoma nepakeliant rankos ar per vieną minutę ir kt. (plg. Pradinių klasių programos 1974: 40–43).

- (50.1) *arbutai* (*arbūzai*), *duzgia* (*dūzgia*), *krumq* (*krūmq*), *svogunų* (*svogūnų*), *upeliukščio* (*upeliūkščio*);
(50.2) *eglaicių* (*eglaičių*), *lasa* (*laša*), *nese* (*nešė*), *pucia* (*pučia*), *sviecia* (*šviečia*), *zalčiai* (*žalčiai*).

(50.1–50.2) eilutėse iliustruojami rašybos variantai leidžia kelti prielaidą apie skaitmeninės komunikacijos įtaką 1–4 klasių moksleivių rašybai. Vis dėlto tokios rašybos variantų aptinkama ne tik po 2000 m. rašytuose rašto darbuose, bet ir sovietmečiu. Taigi norint tvirčiau formuluoti teiginį apie skaitmeninės komunikacijos įtaką diakritikų rašybai būtų pravartu atlikti didesnės apimties tyrimą, kuriame būtų sukaupta gerokai daugiau tokios rašybos pavyzdžių.

Panašu, kad parašius žodį ir vėliau sumanius vieną iš jo balsius žyminčių grafemų pažymėti nosine, veikiausiai netyčia nosine pažymima ne ta grafema, pvz.:

- (51.3) *įšdriso* (*išdrįso*), *žasįs* (*žąsis*).

Gali būti, kad (51.3) cituojamų pavyzdžių rašyba rodo, kad vaikas žino, kad žodis yra įsidėmėtiną rašybos ir jame rašoma nosinė balsį žyminti grafema, tačiau vienu metu rašymo procese turėdamas kontroliuoti daug veiksnių, ją parašo ne tame skiemenyje. Tai taip pat gali reikšti, kad jis nesukontroliuoja korektūros.

Gali būti, kad neišsąmoninę, kad ilgiesiems balsiams užrašyti naudojamos ilguosius balsius žyminčios grafemos, vaikai kirčiuotuose kamieno (52.1) ar žodžio galo (52.2) skiemenyse vietoj norminės <y> kartais rašo trumpąją balsį žyminčią grafemą <i>, pvz.:

- (52.1) *bažničių* (*bažnyčių*), *daužidavo* (*daužydavo*), *ypatibių* (*ypatybių*), *kopličių* (*koplyčių*), *neklista* (*neklysta*), *pelitė* (*pelytė*), *prašičiau* (*prašyčiau*), *trankidavo* (*trankydamo*);
(52.2) *genis* (*genys*).

Būna, kad kirčiuotame žodžio gale ir trumpąją balsį žyminti <u> parašoma vietoj norminės ilgąją balsį žyminčios grafemos <ų>, pvz.:

- (52.3) *dovanu* (*dovanų*), *gėliu* (*gėlių*), *svečiu* (*svečių*).

(52.1–52.3) eilutėse pateikiami pavyzdžiai gali rodyti, kad mokytis rašyti pradedantys vaikai grafemas suvokia kaip polifoniškas, todėl trumpąją balsį žyminčią grafemą apibendrina ne tik trumpiesiems, bet ir ilgiesiems balsiams žymėti. Dažniau tokių variantų randama su formalia rašymo tvarka tik pradedančių susipažinti 1–2 klasių moksleivių rašto darbuose.

Rašto kultūra sakytinės kalbos srautą normalizuoja, tačiau vaikai šios kultūros dar nepažįsta, tad kartais savitai skaido savarankiškus žodžius į segmentus. Kartais matyti, kad vaikai atlieka morfologinę operaciją – atskiria afiksus nuo „žodžio“ (53), pvz.:

- (53) *ati darė* (*atidarė*), *prisi valgė* (*prisivalgė*).

Kartais pradinukai, rašydami grafemas, iškeltinius grafemų elementus painioja su nuleistiniais (plg. *augalų* ir *audalų*, *dykumų* ir *gykumų*, *prabėgs* ir *brabėgs*, kt.), pvz.:

- (54.1) -> <g>: *gergk* (*gerbk*);
<d> -> <g>: *gykumų* (*dykumų*), *gliaugo* (*gliaudo*), *ingelius* (*indelius*);
<g> -> <d>: *audalų* (*augalų*), *dieda* (*gieda*);
<j> -> <l>: *žaliulia* (*žaliuoja*);
<l> -> <j>: *lesyklėlė* (*lesyklėlė*);
<p> -> : *brabėgs* (*prabėgs*).

Randama ir atvejų, kai pradėjus rašyti grafemą lyg pamirštas baigiamasis (dažniausiai iškeltinis ar nuleistinis) jos elementas, todėl atrodo, lyg būtų parašyta kita grafema, pvz.:

- (54.2) -> <l>: *grylai* (*grybai*), *skula* (*skuba*);
<d> -> <a>: *aėaės* (*dėdės*), *praažia* (*pradžią*);
<g> -> <a>: *aražias* (*gražias*), *lyai* (*lygiai*);
<y> -> <u>: *gudutoja* (*gydytoja*), *rut* (*rytas*);
<j> -> <i>: *bėgoia* (*bėgioja*), *koiele* (*kojelė*);
<m> -> <n>: *nanelije* (*namelyje*), *pasinaitinti* (*pasimaitinti*), *žene* (*žemė*);
<p> -> <n>: *nenjaus* (*nepjaus*);
<u> -> <i>: *Laira*¹⁴ (*Laura*).

Gal neturint tvirto grafemos vaizdinio, neįsidėmėjus, kaip ji rašoma, painiojamos panašiai rašomos grafemos, pvz.:

- (54.3) <h> -> <k>: *cečką* (*cechą*);
<n> -> <m>: *mamas* (*namas*), *melaimingas* (*nelaimingas*), *patimka* (*patinka*);
<p> -> <m>: *smarčiai* (*sparčiai*);
<o> -> <a>: *takį* (*tokį*);
<a> -> <e>: *gerde* (*garde*).

Daugiausia (54.1–54.3) eilutėse cituotų atvejų fiksuojama 1–2 klasių moksleivių rašto darbuose (Či-čirkaitė 2023). Tai rodo, kad grafemos vaizdinys vaiko atmintyje dar nėra įsitvirtinęs¹⁵, jiems dar sunku pamatyti, jog nebaigė rašyti vienos ar kitos grafemos ar supainiojo ją su kita.

Apibendrinant tikėtinus neįsisavintos rašymo tvarkos atvejus, būtų galima kelti tolesniais tyrimais tikrintiną prielaidą, kad vyresnių moksleivių rašto darbuose jų veikiausiai mažiau. Augant vaikams, gerėja jų kognityviniai gebėjimai, tarp jų – ir darbinės atminties pajėgumai (Bourke, Adams 2003). Tikėtina, kad didėjant darbinės atminties apimčiai, didėja ir rašymo procese svarbios vaizdinės ir garsinės informacijos apdorojimo greitis bei tikslumas, todėl tikėtina, kad formalių rašymo tvarkos reikalavimų laikymasis tampa vis labiau automatizuotas ir tikslesnis. Tiesa, kada rašymas tampa automatizuotas, vieno atsakymo nėra: vienų tyrėjų duomenimis, automatizmas susiformuoja jau pradinėje mokykloje, kitų – vidurinėje (žr. Gosse, Van Reybroeck 2020 minimus tyrimus).

2.7 Korektūra ir sunkiau paaiškinami atvejai

Kai kurie 1–4 klasių moksleivių rašybos variantai galėtų būti laikomi atsiradusiais nepatikrinus korektūros ar dėl kitų, sunkiau paaiškinamų, atvejų.

Vilniaus ir Kauno regionų gyventojams paprastai nebūdinga trumpinti sangrąžos dalelytės, todėl rašybos variantus, kuriuose sangrąžos dalelytė <si> užrašoma viena grafema, veikiausiai reikėtų traktuoti kaip atsiradusius nesužiūrėjus korektūros, pvz.:

¹⁴ Vaikas <i> grafemą parašė be taško.

¹⁵ Šios knygos recenzentė Aurelija Tamošiūnaitė pastebėjo, kad <g> vietoj <d> (kaip žodžiuose *gykumų* (*dykumų*), *gliaugo* (*gliaudo*), *ingelius* (*indelius*)), taip pat <u> vietoj <y> (kaip žodžiuose *gudutoja* (*gydytoja*), *rut* (*rytas*)) rašyba galėtų rodyti vaikus painiojant lietuvių kalbos grafemas su kirilikos: rusų kalbos grafema <g> žymi priebalsį /d/, o <u> – /i/ ar /i:/ . Vis dėlto tokiame teiginiui patvirtinti neturima išsamesnių sociodemografinių vaikų duomenų – sudarant „Rašinėlių“ duomenų bazę jie nekaupė.

- (55) *pastikti* (pasitikti) (0934_VYR_2019_2_Vilniaus apskr._Salininkai); *prasdėjo* (*prasidejo*) (0723_MOT_1987_4_Kauno apskr._Labūnava).

Rašyti dar tik besimokantiems vaikams išlaikyti tikslių žodžių (ypač daugiaskiemenių) reprezentaciją atmintyje ir ją atkurti rašant gali būti keblu. Be to, daug dėmesio skiriant rašymo technikai (rašymui ranka), mažiau darbinės atminties lieka rašomo žodžio formai kontroliuoti (plg. MacArthur, Graham 2016). Nenuostabu, kad rašydami moksleiviai kartais praleidžia raides. Iš sudėtinio dvigarsio – tiek mišriojo dvigarsio, tiek dvibalsio – narių pradinukai paprastai praleidžia antrąjį, pvz.:

- (56.1) *akštą* (*aukštą*), *dragas* (*draugas*), *pasidžiagia* (*pasidžiaugia*), *riksiu* (*rinksiu*), *tesinosi* (*teisinosi*), *vadenį* (*vandenį*), *vapeliai* (*varpeliai*), *žvibliai*¹⁶ (*žvirbliai*).

Pasitaiko, kad praleidžiamos ir pavienės priebalsius žyminčios grafemos priebalsinėse samplaikose, pvz.:

- (56.2) *alknyne* (*alksnyne*), *daugės* (*draugės*), *kranliai* (*krankliai*), *plunksas* (*plunksnas*), *priskido* (*priskrido*).

Rečiau praleidžiamos balsius žyminčios grafemos, pvz.:

- (56.3) *grdeliams* (*grūdeliams*), *karlius* (*karalius*), *klionė* (*kelionė*), *pintnaite* (*pintinaitė*), *savaitglis* (*savaitgalis*), *stčiakampis* (*stačiakampis*).

Pastebėtina, kad daugiau grafemų praleidimo atvejų randama 1–2 klasių moksleivių rašto darbuose (Čičirkaitė 2023). Be to, didžioji dalis tokių atvejų fiksuojama triskiemeniuose ar ilgesniuose žodžiuose.

Pradinukų rašto darbuose rastas pluoštelis žodžių, kuriuos rašant pakartojama ta pati grafema (57.1) ar visas skiemuo (57.2), taip pat praleidžiamas vidinis žodžio skiemuo (57.3), pvz.:

- (57.1) *Aančiukas* (*Ančiukas*), *qąžuolo* (*ąžuolo*);
(57.2) *qžuoliuliukas* (*ąžuoliukas*), *lelegendą* (*legendą*), *sesenelius* (*senelius*), *šakakas* (*šakas*);
(57.3) *įsibėja* (*įsibėgėja*), *Kęstis* (*Kęstutis*), *neišmingiausias* (*neišmintingiausias*), *šeiminką* (*šeimininką*), *šokija* (*šokinėja*), *tėlis* (*tėvelis*).

Pakartotinis grafemų ar skiemenų rašymas veikiausiai rodytų vaikus žodžius rašant pafonemiui ar paskiemeniui ir vis juos kartojant, tad keliskart iš eilės ir parašant. O štai skiemenų praleidimo atvejų galimai randasi dėl ribotų darbinės atminties pajėgumų atkurti visą ilgesnių žodžių reprezentaciją. Pastarąjį teiginį sustiprintų faktas, kad skiemenys dažniau praleidžiami tris ar daugiau skiemenų turinčiuose žodžiuose (Čičirkaitė 2023). Kad dažniau neišlaikoma ilgesnių žodžių skiemenų struktūra, yra nustatyta ir vaikų kalbos fonotaktikos tyrimuose (plg. Krivickaitė 2016: 27).

Pasitaiko, kad pradinukų rašto darbuose ilgąjį balsį žyminti grafema parašoma su dviem diakritiniais ženklais – ir nosine, ir brūkšneliu vienoje grafemoje, pvz.:

- (58) *bičių(ū)* (*bičių*), *medų(ū)* (*medų*), *žiū(ų)rėjom* (*žiūrėjom*).

Gali būti, kad tokių rašybos variantų randasi dar nespėjus įsidėmėti ilgosios grafemos vaizdinio arba rašant sumanius vieną ilgąją grafemą pakeisti kita. Kitaip tariant, tai vėlgi gali būti nesužiūrėtos korektūros pavyzdžiai.

¹⁶ Tokios rašybos pavyzdžių gali rasti ir vaikams neištariant sunkiau tariamų garsų (šiuo atveju – /r/).

Pastebėta, kad esama rašto darbų, kuriuose rašybos variantiškumo lygis itin aukštas (išsiskiriantis) ir korektūra laikytinų atvejų itin daug: juose nemaža nebaigtų rašyti žodžių (59.1), praleistų grafemų (59.2), keliskart kartojamų tų pačių skiemenų (59.3), pvz.:

(59.1) *Arūna* (*Arūnas*), *inda* (*indai*), *mešk* (*meška*), *vaika* (*vaikai*), *suoduo* (*suoduose*) (0188_MOT_2012_1_Vilniaus apskr.); *barsuka* (*barsukas*), *kūmu* (*krūmus*) (0934_VYR_2018–2019_1–2_Vilniaus apskr.); *iškel* (*iškels*), *vasar* (*vasara*), *vėja* (*vėjas*) (0251_MOT_2006_1_Vilniaus apskr.);

(59.2) *dktantas* (*diktantas*), *plčialapis* (*plačialapis*) (0251_MOT_2006_1_Vilniaus apskr.); *makyloje* (*mokykloje*) (0353_VYR_2010_3_Vilniaus apskr.); *psiketė* (*pasikvietė*) (0934_VYR_2018_1_Vilniaus apskr.);

(59.3) *piešeše* (*piešė*), *seseneliu* (*seneliu*) (0251_MOT_2006_1_Vilniaus apskr.).

Tuose pačiuose rašto darbuose dažni ir itin saviti sakytinės kalbos užrašymo atvejai (59.4), sakytinės kalbos srautas savitai skaidomas į segmentus (59.5) ar keli savarankiški žodžiai sujungiami į vieną (59.6), pvz.:

(59.4) *apelsinai* (*apelsinai*), *svogunai* (*svogūnai*) (0930_VYR_2004_1_Vilniaus apskr.); *kamolūuką* (*kamuoliuką*), *meiliė* (*meilė*) (0934_VYR_2018–2019_1–2_Vilniaus apskr.); *oukoms* (*aukoms*) (0353_VYR_2010_3_Vilniaus apskr.);

(59.5) *barėkati nielį* (*barė katinėlį*) (0087_VYR_2003_1_Marijampolės apskr.); *sulo jo* (*sulojo*) (0693_VYR_1989_2_Utenos apskr._Salakas);

(59.6) *jiverkia* (*ji verkia*) (0685_MOT_1990_3_Utenos apskr.); *orobalionas* (*oro balionas*) (0251_MOT_2006_1_Vilniaus apskr.); *bičiumdus* (*bičių medus*), *čilipipiras* (*čili pipiras*), *sargotrobelė* (*sargo trobelė*), *sodotakeiu* (*sodo takeliu*), *visidirba* (*visi dirba*) (0934_VYR_2018_1_Vilniaus apskr.); *vienakatė* (*viena katė*) (0353_VYR_2010_3_Vilniaus apskr.).

Dar vienas išsiskiriančios rašybos požymis – keleto gretimų balsių ir priebalsių žyminčių grafemų ar dvigarsį sudarančių grafemų sukeitimas vietomis. Jis veikiausiai pasitaiko vaikui kairę painiojant su dešine (plg. Lyytinen et al. 1995), pvz.:

(60) *aties* (*ateis*), *riadžių* (*raidžių*), *paviašina* (*pavaišina*), *blynia* (*blynai*) (0735_VYR_2019_1_Vilniaus apskr.); *berniukiu* (*berniukui*), *miulas* (*muilas*) (0188_MOT_2014_3_Vilniaus apskr.); *curkų* (*cukrų*), *labia* (*labai*), *por* (*pro*), *šivažiuos* (*išvažiuos*), *oj* (*jo*) (0188_MOT_2012_1_Vilniaus apskr.); *gradi* (*gardi*), *iena* (*eina*) (0429_VYR_2004_2_Alytaus apskr.).

Rašto darbuose, kurių rašyba itin išsiskiria iš kitų, rasta ir atvejų, kai vietoj norminių skardžiuosius priebalsių žyminčių grafemų prieš balsį parašoma duslioji grafema, pvz.:

(61) *lūšo* (*lūžo*), *peržynėlį* (*beržynėlį*) (0930_VYR_2006_4_Vilniaus apskr.).

Gali būti, kad itin išsiskirianti rašyba rodo vaikus nevienodu tempu ir etapais įsisavinant rašybą (plg. tyrimų rezultatus, kad net ir to paties amžiaus vaikų rašymo įgūdžiai gali būti skirtingi, nes juos lemia nevienodi kognityviniai gebėjimai (Bourke, Adams 2003)).

Tyrėjų duomenimis (žr., pvz., Gosse, Van Reybroeck 2020), itin išsiskirianti rašyba galėtų būti ir spėjamos disgrafijos požymis, juolab kad (59.1–61) eilutėse iliustruojami pavyzdžiai yra nepavieniai – jie dėsningiau kartojasi tų pačių moksleivių (pvz., INF_0685, INF_0251, INF_0353, INF_0188, INF_0735, INF_0934) rašto darbuose. Tiesa, šiame tyrime neturima instrumento disgrafijos atvejams nustatyti.

Šiame poskyryje aptariami variantai iliustruoja, kad pradinėje mokykloje esama didelės ne tik rašybos variantų, bet ir rašančiųjų įvairovės. Daliai moksleivių įvaldyti rašytinės kalbos taisykles ir suvienodinti savo rašytinę kalbą taip, kad ji atitiktų rašybos standartą, gali būti sudėtingiau nei kitiems.

2.8 Išvados

Kokybinė 1–4 klasių moksleivių rašybos analizė lietuvių kalbos duomenimis patvirtino rašybos raidos tyrėjų teiginį, kad rašymas pagal sakytinę kalbą – natūralus rašybos raidos mokykloje etapas. Sakytinės kalbos įtaka raštui paaiškina bemaž didžiausią varijuojančios pradinukų rašybos variantų dalį. Kitos nustatytos tikėtinos rašybos variantiškumo pradinėje mokykloje priežastys būtų rašymas pagal analogijos (formų panašumo) principą, sudėtingos, dažnai kompleksiškos, todėl sunkiai moksleivių įsidėmimos ir taikomos taisyklės, neįsisavinta formali rašymo tvarka ir nepatvirtinta ar nesužiūrėta korektūra.

Tyrimas atskleidė, kad dar tik pradedami sistemingai ir nuosekliai mokyti rašytinei kalbai būdingos raidos, moksleiviai pirmiausia remiasi savo turimais sakytinės kalbos ištekliais (kitų šiuo etapu galbūt dar nėra neturima). Vis dėlto švietimo sistemoje didžiulė raštu jų reprezentuojama fonetinė sakytinės lietuvių kalbos įvairovė nėra traktuojama kaip natūrali arba šis klausimas tiesiog nesvarstomas – nuo pat 1 kl. vieninteliu legitimiu rašytinės kalbos pavidalu laikomas rašybos standartas, o jo neatitinkantys variantai taisomi kaip klaidingi. Ši praktika leidžia manyti, kad rašybos įvairovę mokykla nuo pirmų mokyklos dienų vertina tik iš standartinės rašytinės kompetencijos perspektyvos.

Rašybos standarto pradinėje mokykloje mokoma remiantis ne realia sakytine kalba (rašai taip, kaip taria), o logiškai ydingu „taisyklingai taria – taisyklingai rašai“ reikalavimu vienu metu ir rašyti taip, kaip taria, ir tarti taip, kaip rašoma, tam, kad rašyba atitiktų standartą. Į mokslui žinomą faktą, kad rašyti tik pradedančių moksleivių rašybą veikia reali sakytinė kalba, o ne įsivaizduojamos tarties normos, kurių vartosenoje vaikai tikėtinais negirdi, neatsižvelgiama.

Atlikta kokybinė rašybos analizė rodo, kad, mokydamiesi rašyti, pradinukai savo rašybą linkę grįsti universaliais, ne vien lietuvių kalbai būdingais lingvistiniais dėsningumais, pvz., trumpai taria, todėl trumpuosius balsius žyminčiomis grafemomis ir užrašo nekirčiuotus skiemenis; retesnės struktūros skiemenis pakeičia dažnesniais skiemenimis; taikydami analogijos principą, kuria savo žodžių užrašymo taisykles ir mėgina nuosekliai jas taikyti; žodžius užrašo remdamiesi jų panašumu į kitas to paties žodžio formas ar kitus žodžius ir pan.

Universaliais dėsningumais besiremiantys rašybos raidos procesai yra pernelyg stiprūs, kad būtų ignoruojami mokant vaikus rašyti, laikomi tik klaidomis ir taisomi. Juos būtų pravartu ne tik normalizuoti, bet ir įtraukti į norminės rašybos (o ir apskritai kalbos) mokymo procesą parodant jų gausą, įvairovę, įvardijant ir paaiškinant jų atsiradimo priežastis, neskubinant rašybos raidos, bet jautriai priimančią ją kaip natūralią mokymosi procesą ir individualią vaiko raidą.

3.1 Įvadas

Šios knygos dalies tikslas – išanalizuoti, kodėl mokytojai taiso su stilistine raiška sietinus moksleivių kalbos variantus, ir pamėginti paaiškinti priežastis, kodėl moksleivių rašiniuose atsiranda tokios, mokytojų požiūriu, taisytinės raiškos.

Lietuviškoje literatūroje stilius daugiausia nagrinėjamas rašinių vertinimo kontekstuose, pavyzdžiui, analizuojant rašinių taisyms arba apklausiant mokytojus (Miliūnaitė 2015; Smetonienė, Petrėnienė 2016 ir kt.). Šiuose tyrimuose įvardijami kai kurie probleminiai didaktikos aspektai, pvz., stiliaus vertinimo nenuoseklumas, skirtingų kategorijų „klaidų“ painiojimas, tačiau pats stiliaus mokymas ir taisymai kritiškai nereflektuojami. Moksleivių rašymo gebėjimai lietuviškoje literatūroje paprastai vertinami neigiamai, jų rašymo „prastėjimas“ siejamas su mažėjančiu skaitymu ir informacinių technologijų įtaka, nebandant sieti moksleivių stiliaus pasirinkimų su jų kognityvine raida ar sociokultūriniu rašymo kontekstu. Rasti tik pavieniai bandymai analizuoti rašymo kokybės veiksnius rašymo mokymo didaktikos aspektu (pvz., aštuntos klasės moksleivių rašymą nagrinėjantis Salienės (2011) straipsnis).

Skirtingai nei Lietuvoje, tarptautinėje literatūroje egzistuoja platus su stiliumi susijusių rašymo tyrimų (*writing, composition*) laukas, apimantis labai įvairias temas, pvz., rašymo kontekstai ir praktikos, daugiakalbystė ir rašymas, rašymo mokymas, rašymo elementai, individualus rašymo procesas, žanras ir rašymas, rašymas ir technologijos, raštingumo modalumai ir kt. (žr. apžvalgą iš Juzwik et al. 2006). Taip pat atlikta nemažai tyrimų apie rašymo gebėjimų raidą, sukurti teoriniai jų raidą aiškinantys modeliai. Šie tyrimai leidžia įvertinti rašymo mokymą(si), taip pat ir stiliaus atžvilgiu, platesniame teoriniame ir sociokultūriniame kontekste. Skirtumas nuo Lietuvos tyrimų yra ne tik temų įvairovė, bet ir nevertinamasis požiūris, matomas jau iš tyrimų temų, bei dėmesys rašymo didaktikai.

Be to, mokslinėje literatūroje jau seniai pradėta kritiškai vertinti pačią „klaidos“ sampratą (Bartholomae 1980; Williams 1981). Laikantis kritinio požiūrio į moksleivių rašymo vertinimą, atskleidžiama po rašančiųjų klaidomis slypinti logika ir parodoma, kad klaidos nėra atsitiktinės, jas galima paaiškinti dialekto įtaka, mąstymo ypatumais ir kitais veiksniais (Shaughnessy 1977; Horner 1994). Šiuolaikiniuose tyrimuose einama dar toliau ir klaidos šaltinis perkeliamas iš rašančiojo į skaitytoją/vertintoją. Tai yra socialinis klaidos vertinimas – laikoma, kad klaida yra ne užfiksuota tekste, bet sukonstruota skaitytojo, kitaip tariant, klaida tai, į ką kaip į klaidą atkreipė dėmesį teksto skaitytojas (Olinger 2011).

Čia pristatomas tyrimas siekia lietuvišką rašinių medžiagą, rašiniuose aptinkamus stiliaus taisyms analizuoti tokiam pat platesniame teoriniame lauke, pasiūlant lietuviškajam kontekstui (palyginti) naują požiūrį į raštingumą ir „klaidingo“ stiliaus sampratą. Siekiant šio tikslo, remiamasi dviem požiūriais. Viena vertus, stiliaus raiškos įvairovę gali paaiškinti empiriniais tyrimais paremtos teorijos, nagrinėjančios sakytinės ir rašytinės kalbos santykį, raštingumo raidą ir rašymo mokymo(si) ypatumus. Kita vertus, kadangi analizuojami stiliaus taisymai, identifikuojamus stiliaus trūkumus lemia ir specifinė mokyklinė stiliaus samprata bei ja paremtos nusistovėjusios taisyms praktikos. Tad ir

toliau šioje knygos dalyje, aptarus tyrimo medžiagą ir metodą, pirmiausia pristatoma stiliaus sąvoka ir nagrinėjama stiliaus samprata lietuviškoje mokyklinėje stilistikoje, o tada pereinama prie stiliaus variantų taisyčių analizės mokykliniuose rašiniuose, grindžiant ją teorinėmis prielaidomis apie rašymą ir rašymo mokymąsi lemiančius veiksnius. Šios teorinės prielaidos pristatomos neišskiriant jų į atskirą skyrių, bet kiekvieno empirinės analizės poskyrio pradžioje. Galiausiai kritiškai įvertinami nustatyti stiliaus taisyčių dėsningumai, klausiant, ar analizės išryškintos stiliaus taisyčių rašiniuose praktikos prisideda prie mokymo(si) rašyti kokybišką tekstą.

3.2 Tyrimo medžiaga ir metodas

Kaip mokykloje suprantamas stilius, aiškintasi analizuojant tyrimo metu galiojusią Lietuvos kalbos ir literatūros bendrąją mokymo programą (ji pateikiama švietimo portale www.emokykla.lt, toliau – Mokymo programa), 2021 m. lietuvių kalbos ir literatūros baigiamųjų darbų vertinimo gaires (Gairės 2021) ir sovietinį bei dabartinį laikotarpį apimančius aukštųjų mokyklų ir mokyklinius vadovėlius, kuriuose stiliaus mokoma tiesiogiai, t.y. pristatoma stiliaus samprata, su stiliumi susijusios teorinės sąvokos, geru vadinamo stiliaus reikalavimai. Tyrimui pasirinkti sovietinių metų ir iš karto po nepriklausomybės atkūrimo išleisti mokykliniai vyriausių klasių vadovėliai: 1980 m. lietuvių kalbos vadovėlis 9–11 klasei (Pikčilingis et al. 1980), 1992 m. lietuvių kalbos vadovėlis 11–12 klasei (Župerka, Pikčilingis 1992). Laikotarpio po 2000 m. analizei pasinaudota Dainos Urbonaitės tyrimui (2019) atlikta reprezentatyvia 11–12 klasės vadovėlių atranka (Župerka 2001; Salienė, Smetona 2004; Čepaitienė, Župerka, 2008; Notrimaitė et al. 2008). Nustačius, kad žemesnių klasių vadovėliuose stilius nėra pristatomas sistemingai, sisteminga šių vadovėlių atranka nebuvo daroma, tik peržiūrėti kai kurie iš jų. Taip pat remtasi stiliaus, funkcinį stilių sąvoką ir sampratą, gero stiliaus reikalavimus pateikiančiais aukštųjų mokyklų vadovėliais: Pikčilingis 1971, 1975; Župerka 1983, 1997, 2001. Būtent aukštosioms mokykloms skirti vadovėliai yra pagrindiniai lietuviškos stilistikos šaltiniai, kurių siūlomu stiliaus suvokimu, kaip nustatyta, ir toliau remiasi stiliaus mokymas bei stiliaus taisyklės mokyklose.

Empirinei rašinių stiliaus variantų analizei iš „Rašinėlių“ bazės pasirinkti tik savarankiškai rašyti rašto darbai, bazėje priskirti „rašinių“ kategorijai. Į ją įeina įvairūs duota tema parašyti argumentuojantys esė tipo darbai, dabartinėje mokykloje vadinami „samprotavimo rašiniais“, taip pat įvairūs žemesnėse klasėse rašomi pasakojimai. Bazėje sukaupti literatūros analizei skirti darbai, sąlygiškai vadinami „interpretacijomis“, į šį tyrimą netraukiami. Tokius medžiagos atrankos kriterijus lėmė prielaida, kad argumentuojantys, dalykiniai mokykliniai samprotavimai ir pasakojimai moksleiviams leidžia laisviau rinktis raišką ir todėl geriau tiks stiliaus tyrimui; taip pat buvo siekiama tolygiau atspindėti skirtingas mokymosi pakopas, nes analitiniai literatūriniai rašiniai žemesnėse klasėse dar nerašomi. Abiejų tipų (tiek literatūros analizei, tiek samprotavimui skirti rašto darbai) stiliaus požiūriu nagrinėjami 4 šios knygos dalyje, kur aptariamas abiturientų raštingumas (žr. sk. 4.6).

Tirti tik mokytojo(s) taisyti ir įvertinti darbai. Jei bazėje buvo daugiau nei vienas mokytojo(s) taisytas to paties autoriaus darbas, tyrimui atsitiktine tvarka imti 2–3 darbai. Iš viso pasirinkta per 800 rašinių, stengiantis, kad jie tolygiai atspindėtų visas klasių grupes (1–4, 5–8 ir 9–12). Taisyklės skirtingų klasių grupių rašiniuose nėra lyginami, t.y. nėra analizuojama taisyčių raida nuo pirmos iki paskutinės klasės, tačiau šiek tiek aptariama mokymosi rašyti raida ir aiškinamasi, ar skirtingų klasių grupių rašiniams taikomi tie patys stiliaus reikalavimai. Kaip identifikuoti būtent stiliaus taisyklės ir kaip mokytojai žymi tokio tipo „klaidas“ bus aptarta empirinės analizės skyriaus (3.3) pradžioje.

Stiliaus taisyčių analizė remiasi kokybinės turinio analizės principais, nes šio tipo taisyklės dažnai nėra akivaizdūs ir juos tenka interpretuoti. Kitaip sakant, sunku patikimai pasakyti, kodėl mokytojas

taise tekstą. Taip pat tik interpretacija, nors ir teoriškai pagrįsta, paremti aiškinimai, kodėl moksleivis konkrečiu atveju pasirinko būtent tą variantą. Kokybinė analizė leis išsamiau aprašyti analizuojamų taisyčių atvejus ir svarstyti apie jų galimas priežastis, taisyčių ir moksleivių pasirinkimų įvairovę.

Kokybinės analizės principas – koduoti medžiagą, ieškant joje pasikartojimų bei priskirti juos interpretacinėms kategorijoms. Čia pristatoma analizė yra paremta dedukcinės analizės principu – taisyčių ir moksleivių rašymo pasirinkimų sąlyginės kategorijos sudaromos remiantis ne tik empirine medžiaga, bet ir teorinėje dalyje išnagrinėta lietuviška stiliaus „trūkumų“ samprata ir jų klasifikacijomis, o stiliaus variavimo priežastys aiškinamos teoriškai apibrėžtais rašymo gebėjimų raidos konceptais. Toks požiūris lėmė, kad išskirtosios kategorijos neapima visų iš rašinių surinktų taisyčių stiliaus variantų – liko pluoštelis tokių, kuriuos buvo sunku priskirti konkrečiam taisyčių kriterijui ir (ar) variavimo priežastiai. Vis dėlto analizėje pristatomos kategorijos apibūdina būdingiausias taisyčių atvejus ir iliustruoja teoriškai pagrindžiamas stiliaus variavimo priežastis.

Analizuojant stiliaus taisyčius, kai kuriais atvejais vertinamas ir taisyčio pagrindumas – moksleivių pasirinkti variantai lyginami su paplitusia vartoseną, remiamasi Dabartinės lietuvių kalbos tekstynu (toliau – Dabartinės kalbos tekstynas) ir bendrąja Google paieška.

Atrenkant tyrimo iliustracijas, siekta įtraukti fragmentus iš įvairių klasių grupių rašinių. Pateikiant rašinių citatas jos rikiuojamos nuo žemiausios iki aukščiausios klasės, kad geriau matytųsi, kokie taisyčių tipai randami kuriose klasėse. Pateikiant citatas, pajuodintai nurodomi taisyti (pabraukti, padinguoti arba apibraukti) citatos fragmentai, laužtiniuose skliaustuose pateikiami tyrėjos komentarai apie taisyčio žymėjimą, mokytojo(s) pastabas ir kt., paprastuose skliaustuose pasviruoju šriftu – mokytojo(s) pataisytas žodis ar forma. Cituojant rašinius, nurodomas autoriaus kodas, lytis, data, klasė, vieta.

3.3 Stiliaus samprata mokslinėje ir pedagoginėje literatūroje

Šiame skyriuje apibrėžiama stiliaus sąvoka ir nagrinėjama stiliaus samprata lietuviškoje mokyklinėje stilistikoje. Ši analizė leis pagrįsti stiliaus taisyčių rašiniuose atranką, suteiks pagrindą stiliaus taisyčiams paaiškinti iš mokyklos perspektyvos (kokiais kriterijais remdamasis mokytojas taisy vieną ar kitą variantą). Apžvalga taip pat leis kritiškai įvertinti stiliaus mokymą ir vertinimą Lietuvoje ir nustatyti, kaip lietuviškoji stiliaus samprata daro įtaką moksleivių stiliaus rašiniuose vertinimui.

3.3.1 Stiliaus sąvokos apibrėžimas

Stilius, priklausomai nuo sąvokos vartojimo srities, gali būti apibrėžiamas įvairiai. Bendriausia kasdieninė reikšmė stilius apibūdina „kaip kas nors daroma“ (Smith 2016: 110). Pereinant prie rašymo srities, stiliaus apibrėžimų gausėja (Leahy 1995; Butler 2008). Pavyzdžiui, viename apibendrinančiame rašymo (*composition*) srities stiliui skirtame leidinyje išskiriamos net penkios apibrėžimų grupės, iš kurių kiekvienoje akcentuojamas vis kitas stiliaus aspektas, o jų aptarimą autorius baigia konstatuodamas, kad egzistuoja stiliaus „apibrėžimų kakofonija“ (Ray 2015: 16). Autoriaus išskirtos apibrėžimų grupės būtų: *stilius kaip forma ir reikšmė* (skirtinga idėjos išraiška, nepakeičianti idėjos reikšmės); *stilius kaip iškalba*; *stilius kaip gramatika* (gramatinių formų pasirinkimas); *stilius kaip „balsas“* (unikalus rašančiojo stilius); *stilius kaip galimybė ir rizika* (eilė pasirinkimų, daromų viso rašymo proceso metu) (ibid.).

Įtakingas JAV rašymo ir stiliaus tyrėjas Butleris (Butler 2008) taip pat teigia, kad egzistuoja daug skirtingų, net vienas kitam prieštaraujančių stiliaus apibrėžimų. Jis pasiūlo derinti kai kurias skirtingų apibrėžimų dimensijas ir apibrėžia stilių kaip „retorinių išteklių panaudojimą rašytiniam diskursui, siekiant sukurti ir perteikti reikšmę“. Toliau autorius paaiškina, kad pagal šį apibrėžimą stilius apima įvairių rašytinės kalbos požymių naudojimą, retorinių priemonių pasirinkimą, sąmoningus pasirinkimus sakinio bei žodžio lygmenyje, darančius platesnį poveikį diskursui už sakinio ribų¹ (ibid.: 19). Minėtasis apibrėžimas išryškina tai, kas gali būti laikoma bendra įvairiems stiliaus apibrėžimams: *reikšmės perteikimas įvairiomis priemonėmis; pasirinkimas* (šis aspektas, daugelio autorių nuomone, yra vienas iš esmingiausių, plg. Coupland 2011: 139); *retoriškumas* – rašytinės kalbos naudojimas informuoti, įtikinti ar perteikti informaciją, siekiant skirtingų tikslų, skirtingose situacijose ir skirtingoms auditorijoms (Butler 2008). Sakinio lygmens akcentavimas padeda atskirti stilių nuo kitų retorikos priemonių (Smith 2016), o pasirinkimai apima ne tik retorinių priemonių, bet ir kalbos formų pasirinkimus (Butler 2008: 19).

Vis dėlto net ir toks talpus apibrėžimas neapima visų stiliaus aspektų. Į kai kuriuos apibrėžimus dar įtraukiamas ir estetiškas aspektas – stilius kaip kalbos vartotojo *estetinis pasirinkimas* (Biber, Conrad 2009: 2) ar „estetinė auditorijos dėmesio kontrolė“ (Kurlinkus 2013: 10). Sociolingvistikoje taikoma dar kita stiliaus samprata – stilius siejamas su kalbiniais pasirinkimais, turinčiais socialinę reikšmę (Coupland 2011). Šia prasme stilius yra kalbančiojo *tapatybės raiškos/kūrimo priemonė* (Ray 2015: 16). Tiesa, sociolingvistinis stiliaus supratimas pirmiausia taikomas sakytinei kalbai, bet ir rašytinių tekstų stiliuje tyrėjai identifikuoja socialiai reikšmingų tapatybės raiškos bruožų (Koschate et al. 2021).

Aptarti apibrėžimai leidžia nusakyti, kaip stilius bus suprantamas šioje knygos dalyje – kaip teksto autoriaus žodžio ir sakinio lygmens pasirinkimai, kuriais skirtingai perteikiama ta pati reikšmė (mintis), ir kurie priklauso nuo rašymo aplinkybių – teksto tikslų ir komunikacinės situacijos.

3.3.2 Lietuviškoji mokyklinė stilistika

Lietuvių kalbos vadovėliuose bei metodinėje vertinimo medžiagoje stilius apibrėžiamas panašiai kaip cituotoje užsienio literatūroje – kaip savitas būdas kalba išreikšti mintį: „stilius yra kalbos vartojimo būdas, to būdo savitumas“ (Čepaitienė, Župerka 2008: 31); „tai, kaip apie ką nors kalbama, vadinama stiliumi“ (Notrimaitė et al. 2008: 139). Vis dėlto, jei užsienio literatūroje akcentuojami individo pasirinkimai, nors ir priklausomi nuo situacinių veiksnių, lietuviškuose apibrėžimuose didesnis akcentas teikiamas ne individo pasirinkimams, o išoriniam kriterijui – atitikimui situacijai. Pavyzdžiui, Salienės ir Smetonos (2004) vadovėlyje stilius, percituojant Didįjį lietuvių kalbos žodyną, apibrėžiamas kaip „kalbos raiškos priemonių sistema, būdinga kuriai vartojimo sričiai“, o stilistika apibūdinama kaip kalbos mokslas, kuris „nesitenkina kalbėjimu ar rašymu be klaidų – jai svarbiau tinkamas žodžių vartojimas įvairiose situacijose“ (ibid.: 64). Iš esmės tik viename vadovėlyje aptariamas stiliaus individualumas kaip asmeniui būdinga kalbinė raiška, tačiau ir čia kalbama apie „įtampą“ tarp žmogaus saviraiškos ir normų laikymosi, atitikimo situacijai (Notrimaitė et al. 2008: 142). Župerkos (2001) vadovėlyje individualumas klasifikuojamas tik kaip meninio stiliaus požymis, iš ko galima suprasti, kad individuali raiška dalykiniuose žanruose (mokykliniuose rašiniuose) nėra svarstoma.

¹ „[T]he deployment of rhetorical resources, in written discourse, to create and express meaning. According to this definition, style involves the use of written language features as habitual patterns, rhetorical options, and conscious choices at the sentence and word level, even though the *effects* of these features extend to broader areas of discourse and beyond.”

Viena iš pamatinių lietuvių stilistikos sąvokų, kuria remiamasi ir mokant stiliaus lietuvių kalbos vadovėliuose, yra funkcinis stilius. Funkcinis stilius apibrėžiamas kaip „istoriškai susiformavusi bendrinės kalbos atmaina, kurios stilistinės ypatybės ir kalbos priemonės lemia kalbos vartojimo sritis, turinys ir funkcijos“ (Župerka 1997: 78), panašiai jis apibrėžiamas ir analizuotuose vadovėliuose. Išskiriami mokslinis, administracinis (oficialusis dalykinis), publicistinis, buitinis (šnekamosios kalbos), meninis (grožinės literatūros) funkciniai stiliai (Pikčilingis 1971; Župerka 1997). Tokia pati funkcinų stilių klasifikacija pateikiama visuose analizuotuose vadovėliuose. Su funkciniais stiliais siejami konkretūs žanrai ir konkrečios kalbos ypatybės (tiesa, neaišku kuo remiantis, nes tyrimai nepateikiami, todėl dėstymas skamba normatyviai kaip kas *turėtų* būti jiems būdinga). Pavyzdžiui, teigiama, kad moksliniam stiliui būdingas logiškumas, nuoseklumas, o nebūdingas vaizdingumas ir emociingumas, administraciniam būdingas oficialumas, šabloniškumas, dalykinis tikslumas ir pan., publicistinis apibūdinamas kaip tarpinis tarp dalykinės ir meninės raiškos (Župerka 2001). Pagal Župerkos (ibid.) vadovėlį, mokykliniai literatūriniai rašiniai priskirtini moksliniam, samprotavimo (rašiniai „laisvomis temomis“) – publicistiniam funkciniam stiliui.

Lietuviškoje stilistikos literatūroje ir mokyklinėje stilistikoje stilius vertinamas pasiremiant tikslingumo kriterijumi: „[s]tiliaus kultūros požiūriu svarbiausia yra kalbos tikslingumas, tinkamumas, atitikimas“ (Župerka 2001: 11); vertinant stilių „atsižvelgiama, kur, kada, kam ir t.t. žodis ar sakiny s vartojamas“ (Pikčilingis 1971: 29, ši citata taip pat pateikiama stiliaus baigiamuosiuose rašiniuose vertinimo metodinėje medžiagoje, žr. Petrėnienė 2015). Taigi stiliaus „trūkumai“ apibrėžiami pagal teksto ir socialinį kontekstą, priešingai negu „kalbos klaidos“ atveju, kai nustatyti konteksto nereikia, nes „klaidą“ galima atpažinti ir nematant likusio teksto (plg. Župerka 1985). Kitaip sakant, stiliaus trūkumu esą laikytini atvejai, kai pasakymas (teksto fragmentas) yra gramatiškas, bet nėra geriausias pasirinkimas atsižvelgiant į teksto naudojimo situaciją. Kitiškai žiūrint, šis apibrėžimas toks pat normatyvus kaip ir „klaidos“ apibrėžimas, nes kas tinka ar netinka konkrečiai situacijai, vertina ne autorius, o išorinis autoritetas.

Būtent taip tikslingumas lietuviškoje stiliaus sampratoje perkeliamas nuo vartotojo ir konkrečios komunikacinės situacijos perspektyvos į sisteminę perspektyvą – apibrėžiama, kas būdinga funkcinams stiliams ir kuriami standartizuoti stiliaus reikalavimai, kurių vertintoju tampa mokytojas ar kitas tekstą vertinantis skaitytojas (plg. Šepečio (2012) diskusiją apie tikslingumą ir funkcionalumą kaip kalbos norminimo kriterijus sovietinėje kalbotyroje, kur jie apibrėžiami ne individualaus kalbos vartotojo, o visuomenės ar bendrinės kalbos mastu). Kitaip sakant, pagal šią sampratą sprendimas apie tai, kurie kalbos variantai tikslingi vartoti konkrečiu laiku kuriant konkretų tekstą, priimamas ne to teksto autoriaus einamuoju laiku, bet jau yra priimtas išorinio arbitro, suformulavusio kalbos formų nurodymus visuomenės ar bendrinės kalbos vardu.

Turint galvoje, kas paminėta aukščiau, nenuostabu, kad lietuviškoje stilistikos literatūroje ir vadovėliuose įtvirtinta stiliaus samprata remiasi kertiniu principu gerą stilių, arba „stilingą kalbą“ sieti su apibrėžtais stiliaus reikalavimais. Analizė parodė, kad daugumoje iš analizuotų šaltinių – Mokymo programoje, ankstesnių ir dabartinių laikų vadovėliuose, baigiamųjų darbų vertinimo gairėse pateikiami tie patys keturi gero stiliaus reikalavimai²:

1. **Kalbos aiškumas:** aiškumo trūkumui priskiriamos dviprasmybės ir „įmantravimas“. Dviprasmybėmis laikomi „neapdairiai“ pavartoti (neaišku, į ką nurodantys) įvardžiai, daugia-

² Stiliaus reikalavimai ir trūkumai nedėstomi viename iš analizuotų vadovėlių: Notrimaitė et al. (2008).

reikšmių bei perkeltinės reikšmės žodžių vartojimas ir kt. „Įmantravimas“ siejamas su tro-
pais, tarptautiniais žodžiais, sudėtinga sakinio struktūra.

2. **Kalbos logiškumas**³: logikos trūkumams priskiriamas sąvokų skirstymas ne vienu pagrindu, minčių nenuoseklumas, minčių šuoliai, prieštaravimai ir kiti su mąstymu susiję trūkumai.
3. **Kalbos tikslumas**: teigiama, kad išraiškos priemonė turinti atitikti mintį, o ši savo ruožtu – daiktą, įvykį. Netikslumų esą atsiranda dėl semantiškai nesuderintų žodžių, taip pat pernelyg bendros reikšmės žodžių vartojimo.
4. **Kalbos glaustumas**: teksto glaustumo principas reikalauja vengti žodžių pertekliaus, „nereikalingų“ žodžių (ypač dažnai minimi įvardžiai), „nepamatuoto“ žodžių kartojimo, minties raiškos sudvejinimo, kai tas pats asmuo, daiktas, veiksmas čia pat reiškiamas dviem kalbos priemonėmis (teigiama, kad tokia raiška pažeidžia ir kalbos logiškumo reikalavimą, nes yra pertekliška minties logikai).

Keliuose iš apžvelgtų vadovėlių taip pat pristatoma kalbos vaizdingumo, gyvumo, skambumo reikalavimų grupė (Pikčilingis et al. 1980; Župerka, Pikčilingis 1992; Salienė, Smetona 2004; Čepaitienė, Župerka 2008). Teigiama, kad vaizdingumo pagrindą sudaro konkretumas (konkretesnės reikšmės žodžių pasirinkimas); vaizdingumo trūkumams priskiriami atvejai, kai turinys reikalauja vaizdingumo, tačiau vartojamas stilistiškai neutralus žodis. Gyvumas apibūdinamas kaip veiksmo perteikimas, dinamiškumas, kalbos išteklių įvairovė, kuriam „kenkia nemotyvuotas tų pačių žodžių, frazių kartojimas, monotonija“ (Čepaitienė, Župerka 2008: 90). Teigiama, kad skambumui „kenkia“ vienodų ar panašių skiemenų, žodžių sandūros, taip pat atsitiktinis ar neatsitiktinis rimas, daug iš eilės pavartotų viensikiemenių žodžių.

Pastebėtina, kad gero stiliaus kriterijams apibrėžti naudojama ir funkcinio stiliaus sąvoka. Župerka (1985, 2001) išskiria ne tik stiliaus reikalavimus, bet ir stiliaus normas. Stiliaus normų nesilaikymas būtų „nemotyvuotas“ netinkamo stiliaus naudojimas (pvz., „knygiškų žodžių ir žodžių junginių“ buitinio stiliaus tekstuose, „per aukšto“ ar „buitinio“ stiliaus pasakymų ir kitų išraiškos priemonių naudojimas dalykinio stiliaus tekstuose), kitaip sakant, teksto neatitikimas atitinkamam funkciniam stiliui (Župerka 1985). Kadangi visuose vadovėliuose pristatomi funkciniai stiliai ir jų ypatumai, atitikimą menamai apibrėžtų formų funkciniam stiliui irgi galima laikyti vienu iš stiliui keliamų reikalavimų. Mokymo programoje įrašytas būtent tą reiškiantis stiliaus „tinkamumo“ kriterijus. Kaip matysime vėliau, jis naudojamas rašiniams taisyti.

Be stiliaus reikalavimų, keliuose šiuolaikiniuose 11–12 kl. vadovėliuose trumpai pristatomos kai kurios retorinės priemonės, pvz., stiliaus figūros (plg. Pikčilingis et al. 1980; Salienė, Smetona 2004; Notrimaitė et al. 2008), taigi paliečiamas ankstesniame poskyryje minėtas retorinis stiliaus dėmuo. Vis dėlto, pastarosioms skiriama nedaug vietos, o stiliaus dėstymo centre išlieka stiliaus atitikimas situacijai ir stiliaus reikalavimai.

Aptartieji gero stiliaus reikalavimai galioja kaip stiliaus mokymo gairės taip pat ir žemesnėse klasėse. Mokymo programoje nurodyta, kad 9–10 klasių mokiniai turi siekti „mintis formuluoti aiškiai, tiksliai, glaustai, logiškai“. Šie reikalavimai, tik ne taip sistemingai, pristatomi ir žemesnių klasių vadovėliuose, pavyzdžiui, 10 kl. vadovėlyje viena iš kartojimo temų pavadinta „Skiriu funkcinis stilius ir žanrus“ (Koženiauskienė et al. 2011), į kitą 10 kl. vadovėlį įtrauktos temos „Stiliaus glaustumas“ ir „Stiliaus gyvumas“ (Dobrovolskis et al. 2005), viename 8 kl. vadovėlyje pateikiamoje kartojimo

³ Viename vadovėlyje (Salienė, Smetona 2004) logiškumo reikalavimas pateikiamas tik netiesiogiai, neįtraukiant į stilingos kalbos reikalavimų sąrašą, bet užduotyje prašant įvertinti pateiktą rašinio ištrauką kalbos logikos aspektu.

medžiagoje minimi tiesiogiai neįvardinti glaustumo, vaizdingumo, tikslumo reikalavimai: „stenkis nevertoti tų pačių žodžių ar posakių – ieškok sinonimų“, „venk nereikalingų, nebūtinų žodžių“, „žodžius vartok tinkama reikšme“ (Salienė 2002: 187).

Apibendrinant galima teigti, kad lietuviškoje mokyklinėje stilistikoje pateikiama stiliaus samprata yra paremta formalizuotais gero ir ypač minimų trūkumų neturinčio stiliaus reikalavimais ir funkcinių stilių normomis. Ji iš esmės nepripažįsta individualių stiliaus skirtumų ir yra itin homogeniška (panašiai pateikiama daugumoje vadovėlių). Be to, lietuviška stiliaus samprata yra preskriptyvi, iš esmės tęsianti sovietmečiu suformuotą stilistikos mokymo tradiciją, kuri remiasi 8 deš. kelių autorių (Pikčilingio, Župerkos) darbuose išdėstytais sampratomis. Toliau pamatysime, kaip ši samprata atspindi rašinių medžiagoje, jų stiliaus ir raiškos taisy muose.

3.4 Stiliaus variavimo veiksniai ir raiškos taisy mai 1–12 klasių rašiniuose

Stiliaus taisy mai rašiniuose žymimi įvairiai. Tik dalis taisy mų žymimi kaip stiliaus taisy mai, paraštėje pažymint *st.* Remiantis anksčiau pateiktu stiliaus kaip skirtingos raiškos tai pačiai minčiai perteikti apibrėžimu bei mokyklinės stilistikos stiliaus reikalavimais, į analizę įtraukiami ir kitaip pažymėti stiliaus sričiai priskirtini taisy mai, žymimi *log*, *lg* (logikos trūkumai), *ž* (žodžio pasirinkimo trūkumai). Taip pat įtraukiami tiesiog pabraukti, padinguoti, apibraukti fragmentai, kai jų negalima priskirti kitoms taisy mų sritims – gramatikos, sintaksės ar vadinamosios kalbos kultūros taisy mams. Taigi toliau bus analizuojami visi su stiliaus raiška susiję taisy mai, tik nurodant, kaip taisy mas yra pažymėtas.

St žymimų taisy mų visiškai nerasta pradinių (1–4 kl.) klasių rašiniuose, palyginti nedidelė dalis (apie 10 proc. iš visų analizei atsirinktų raiškos taisy mų) – 5–8 kl. rašiniuose, didelė dalis – apie 40 proc. visų atsirinktų raiškos taisy mų – 9–12 kl. rašiniuose. Šiuos skaičius reikėtų vertinti tik kaip orientacinius, nes ne visada buvo aišku, kokiai kategorijai priskirtinas taisy mas, kodavimo patikimumas nebuvo tikrintas; vis dėlto, skirtumas tarp jų yra toks didelis, kad procentus galima laikyti atspindinčiais bendrą tendenciją – aukštesnėse klasėse daug daugiau taisy mų formaliai priskiriami stiliaus kategorijai. Tokį skirtumą galima aiškinti didaktikos (mokymo programos ir vadovėlių) skirtumais. Lietuvių kalbos ir literatūros bendrojoje mokymo programoje apie stiliaus reikalavimus užsimenama jau aptariant 5–6 klasės pasiekimus, tačiau vadovėliuose stiliaus reikalavimai sistemingai dėstomi tik nuo vyriausiųjų klasių. Galima manyti, kad žemesnėse klasėse dar nėra aptariama pati stiliaus sąvoka, todėl taisy mai „bendri“, jų kategorija nežymima.

Bandant suprasti ir suklasifikuoti mokinių stiliaus taisy mus, pamatyta, kad geriausiai juos galima paaiškinti būtent minėtais stilingos kalbos reikalavimais – aiškumu, logiškumu, tikslumu, glaustumu, vaizdingumu, tinkamumu (atitikimu funkciniam stiliui). Jie padeda paaiškinti daugumą taisy mų, nors ne visada lengva pasakyti, kurį konkrečiai kriterijų mokytojas turėjo galvoje. Kad taisy mai atitinka vadovėliuose nurodytus reikalavimus, neturėtų stebinti – taisy ma pagal tai, kas pateikiama mokymo programose ir vadovėliuose, be to, pagal tuos pačius reikalavimus taisy mi lietuvių kalbos baigiamojo brandos egzamino rašiniai, taigi taisy mant stilių moksleiviai rengiami egzaminui.

Toliau stiliaus taisy mai analizuojami iš teorinės rašymų lemiančių veiksnių perspektyvos, bandant paaiškinti, kodėl moksleivis galėjo pasirinkti būtent tą raiškos variantą, kartu komentuojant, koks kriterijus galėjo lemti tai, kad fragmentas yra taisy tas. Variantiškumo priežasčių aiškinimas remiasi

teorinėmis prielaidomis apie sakytinės ir rašytinės kalbos santykį, sociolingvistinės kompetencijos ir kalbinės patirties svarbą ir kitus aspektus, kurie bus pristatomi atitinkamuose poskyriuose kaip įvadas į vėliau pateikiamą moksleivių stilistinės raiškos taisymsų analizę. Stiliaus variantiškumo priežastys iš dalies persidengia – kai kuriuos atvejus galima aiškinti daugiau negu vienu veiksniu, tad prieskyros tolesniuose poskyriuose yra gana sąlygiškos, viena priežastis laikoma pagrindine ir kartu aptariamoms kitoms galimos priežastys.

3.4.1 Sakytinės kalbos įtaka

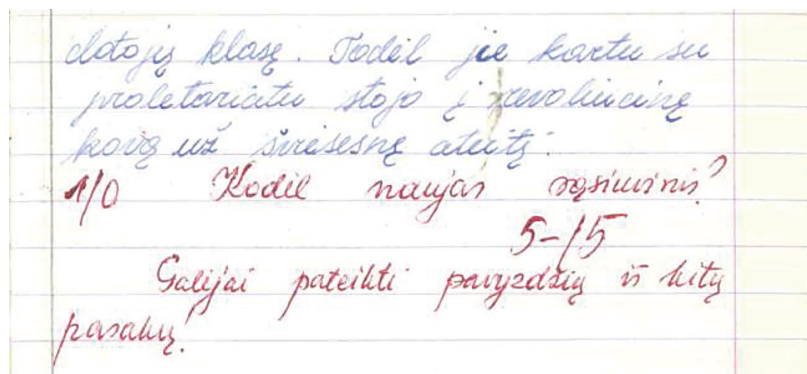
Kalbėti žodžiu išmokstama pirmiau nei rašyti, todėl rašantysis, ypač tik pradedantis mokytis rašytinės kalbos, remiasi savo turimais sakytinės kalbos ištekliais ir išmoktomis sakytinės kalbos konvencijomis. Rašytinei, ypač dalykinei, kalbai būdinga kitokia nei kasdienės sakytinės kalbos raiška ir daug griežtesnės konvencijos. Jų paprastai ir mokomasi mokykloje, o jas perprasti užtrunka daug metų (Cayer, Sacks 1979; Biber, Vásquez 2008; Clark 2023: 324; taip pat žr. pirmos knygos dalies 1.1 poskyrį). Tyrėjai teigia, kad būtent kalbėjimo įtakos rašymui supratimas leidžia iš dalies (nes yra ir kitų veiksnių) paaiškinti mokinių kalbinius pasirinkimus (Shanahan 2016: 171–172). Galima teigti, kad lietuvių stilistikos tradicijoje dalis iš dažniausiai nurodomų ir moksleivių rašiniuose taisymsų stiliaus variantų, susijusių su aiškumu, glaustumu ir vaizdingumu, yra paaiškinami būtent sakytinės ir rašytinės kalbos santykiu.

Vienas iš išsamiau ištirtų sakytinės kalbos įtakos rašytinei aspektų yra vadinamasis „**semantinis sutrumpinimas**“ (*semantic abbreviation*), kai rašytinis tekstas nepakankamai išsamiai perteikia situacinį ar komunikuojamam turiniui suprasti reikalingą kultūrinį kontekstą (Collins, Williamson 1981: 23). JAV atliktas skirtingų klasių moksleivių (4, 8 ir 12 kl.) rašinių tyrimas parodė, kad tokie semantiniai sutrumpinimai buvo būdingi prasčiau įvertintiems rašiniams ir kad juos galima aiškinti sakytinės kalbos įtaka (Collins, Williamson 1981). Kai remiamasi sakytine kalba, rašoma kaip kalbantis, tarsi skaitytojas būtų tų pačių įvykių stebėtojas arba dialogo partneris (Collins 1982). Rašytinė kalba turėtų kompensuoti pašnekovams bendro konteksto supratimo bei betarpiško grįžamojo ryšio, taip pat intonacijų, gestų, veido išraiškų, kuriais taip pat perteikiama informacija, trūkumą ir todėl būti aiški, eksplicitiška (*explicit*), visą informaciją išreiškianti rašytiniu tekstu (Collins, Williamson 1981: 4).

Analizuotoje rašinių medžiagoje tokių dėl aiškumo ištaisytų „sutrumpinimų“ pasitaiko jau pradinėse klasėse, nors jie nežymimi kaip stiliaus taisymsai. Toliau pateiktas pavyzdys (1) iš rašinio „Spindulėlio kelionė“. Jame moksleivis pasakoja apie Spindulėlio, saulės sūnelio, kelionę ir jo patiriamus nuotykius. Viena epizode Spindulėlis išgelbsti skęstantį zuikutį. Mokytoja(s) pataiso moksleivio parašytą sakinį, paaiškindama(s), kad pasakojimo herojus, o ne zuikutis nukeliavo toliau, nors, turint galvoje rašinio kontekstą, tai būtų savaime aišku. Jei istorija būtų pasakojama žodžiu, tokio paaiškinimo apskritai nereikėtų, moksleivis rašo taip, kaip pasakotų šią istoriją žodžiu:

- (1) Zuikutis pačiupo ją [šaką] ir šiaip taip išlipo į krantą. Padaręs dar vieną gerą darbą, [Spindulėlis – įterpta] nukeliavo toliau. (0591_1982_VYR_4_Vilnius).

Didesniais reikalavimais rašytinės kalbos eksplicitiškumui galima paaiškinti ir tokius taisymsus, kai mokytojai atkreipia dėmesį į moksleivių tekste praleistus kokius nors informacijos elementus. (2) pavyzdyje, kuris formaliai gal ir nėra visiškai aiškus (kokiems reikalams?), rašinio autorius turbūt nemano, kad tuos minimus reikalus reikėtų išvardinti ar kitaip įvardinti. Sakytinėje kalboje pasakymas turbūt niekam neužkliūtų, nes klausytojas arba suprastų, ką jis turi galvoje – apskritai reikalus, kuriuose yra paskendęs XX a. žmogus, apie kurį samprotaujama rašinyje, arba galėtų perklausti.



Fragmentas iš 9 kl. moksleivės rašto darbo, Kauno apskr., 1974

Kalbantis niekam neužkliūtų ir (3) pavyzdys, visiškai aiškus iš konteksto, nes veikėjo darbas lifte jau minėtas anksčiau, tačiau mokytoja(s) siūlo sakinį patikslinti.

- (2) [...] didžiausias dėmesys skiriamas darbui ir **reikalams** [du klaustukai]. (0725_VYR_2017_12_Šiaulių apskr.).
- (3) [...] beprasmis darbas – važinėjimasis [liftu – įterpta; pažymėta st] aukštyn ir žemyn. (0725_VYR_2017_12_Šiaulių apskr.).

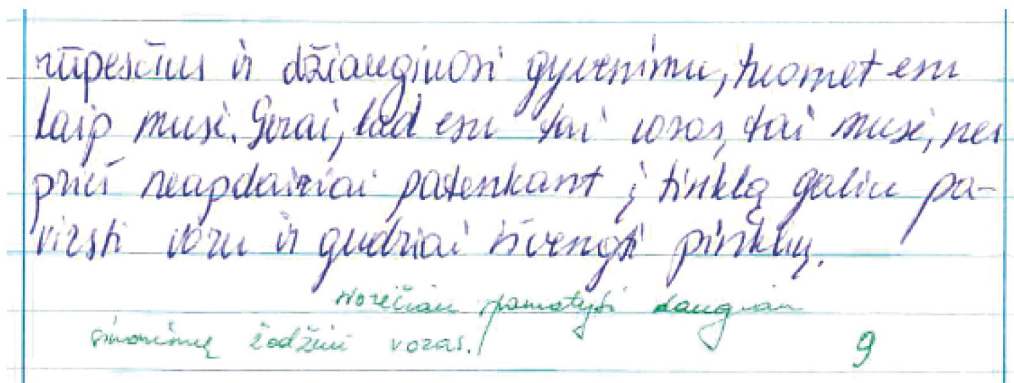
Dar viena su rašytinės kalbos eksplicitiškumu susijusi kategorija – įvardžių, kai gali būti neaiški referencija (jų nurodomas subjektas ar objektas), vartojimas. Iš tiesų, rastuose taisymuose iš konteksto paprastai galima suprasti, kas turima galvoje, į ką nurodo vartojami įvardžiai, tačiau veikiausiai ir čia iš rašytinio teksto mokytojai tikisi didesnio aiškumo. Pavyzdžiui, jei (4) pavyzdyje apie Hamletą būtų kalbama žodžiu, greičiausiai pašnekovui būtų aišku, kas yra apibrauktas *jis*, jei ne, *jis* galėtų patikslinti, o (5) pavyzdyje pašnekovui (o ir skaitytojui) būtų suprantama, kad 12 metų yra aprašomai mergaitei, o ne charakteristikai. Vis dėlto rašytiniame tekste įvardis ar daiktavardis paprastai nurodo į paskutinį minėtą veikėją (ta pati taisyklė matyta (1) pavyzdyje) – tai galima laikyti rašytinės kalbos konvencija, kurios iš moksleivių reikalaujama laikytis, nepaisant to, kad skaitytojui viskas būtų aišku.

- (4) Dar viena niekšybė – tai Hamleto motinos ir Klaudijaus vedybos. Dramos pradžioje Hamletui tai sukelia įtarimą. Galbūt Gertrūda ir nežinojo, jog **jis** [pastaba: *kas – Hamletas?!*] nužudė Hamletą, tačiau tai vis dėlto atrodo negarbingai. (0580_VYR_1998_10_Klaipėda).
- (5) Aš rašau Daivos [pavardė] **charakteristiką**. **Jai** [pažymėta st] yra 12 metų, mokosi 6b klasėje. (0270_MOT_1981_4_Marijampolės apskr.).

Sakytinės kalbos įtaka kai kuriais atvejais galima aiškinti ir rašiniuose dažnai taisomus **kartojamus žodžius**. Panašu, kad vertintojai vadovaujasi vaizdingumo kriterijumi ir siūlo juos keisti sinonimais arba įvardžiais, nors kas turima galvoje nėra visiškai aišku, nes konkretūs sinonimai iš tiesų pasiūlomi labai retai, dažniausiai kartojami žodžiai tik pavingiuojami (žr. 6–9 eilutėse nurodytus pavyzdžius). Žodiniuose pasakojimuose tų pačių žodžių vartojimas kam nors įvardinti yra įprastas, čia nebūtų specialiai ieškoma sinonimų ar vaizdingesnių pasakymų kartojamiems žodžiams pakeisti, o sinonimų įvedimas kaip tik galėtų būti neaiškus, tarsi būtų pradėdama pasakoti apie kokią kitą veikėją ar objektą. Tad kartojimų vengimą irgi galima laikyti mokyklos diegiama „gero stiliaus“ sampratos dalimi, lietuvių rašytinės kalbos konvencija. Pakartojimai taisomi jau nuo pirmųjų klasių (6–9):

- (6) Po to jis man pasiūlė pastumti kamuolį ir už tai **pasiūlė** (*duos*) 5 eurus. (0933_VYR_2019_4_Vilniaus apskr.);
- (7) Griaudėjo kairiajame borte, griaudėjo dešiniajame – nė vienas **sviedinys** nepralėkė pro šalį. **Sviediniai** griovė stiebus [...]. (0049_VYR_1988_8_Vilnius);

- (8) [...] laukiau **tos** akimirkos, kai už kalvelės išvysiu **tą** rojų [pažymėta st]. (0770_VYR_2003_10_Kauno apskr.);
- (9) Tuose apsakymuose **buvo** veikėjų, kurie išsiskyrė iš daugumos [...]. Pavyzdžiui, V. Krėvės kūrinyje „Bedievis“ **buvo** asmuo, vardu Vainorus, laikomas keistuoliu. (0025_VYR_2012_10_Vilnius).



Fragmentas iš 7 kl. moksleivės rašto darbo, Vilnius, 2011

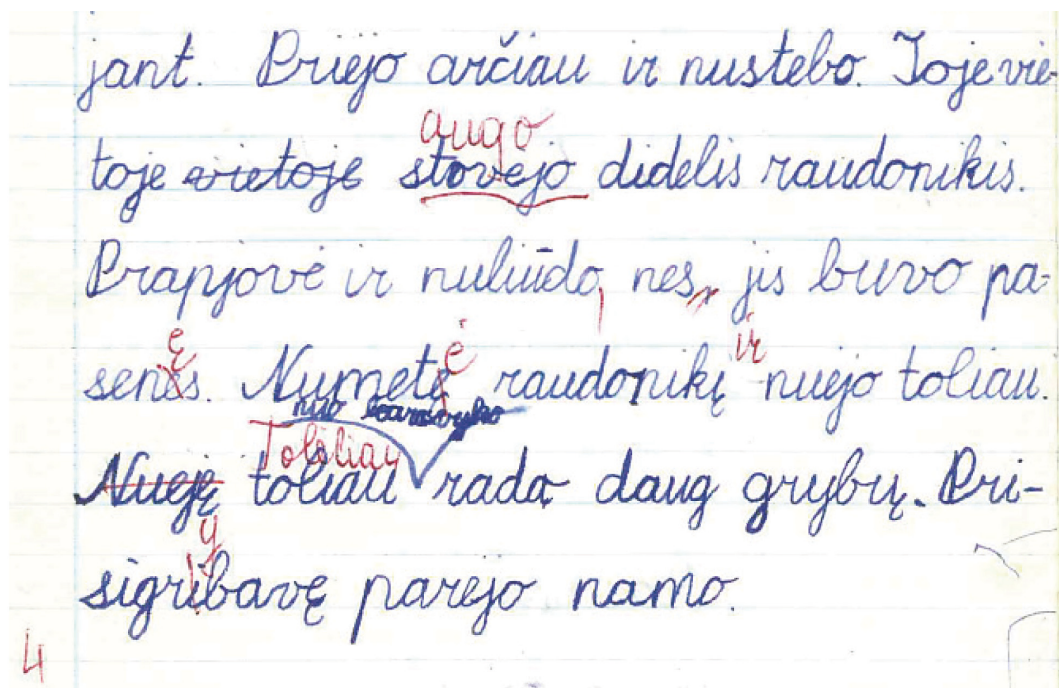
Ypač dažnai taisomi pasikartojantys įvardžiai (žr. 10–15 pavyzdžius); tai, kad jie laikomi netinkama stiliumi raiška, patvirtina pastabos rašinių pabaigoje, pvz., „Rašinio kalbą susina nuolat kartojami įvardžiai“ (0049_VYR_1987_8_Vilnius). Įvardžių kartojimas taip pat įprastas sakytinėje kalboje – sakytinės ir rašytinės kalbos tekstynų lyginimo duomenimis, įvardžiai statistiškai reikšmingai dažniau vartojami sakytinėje kalboje negu rašytinėje (Kamandulytė-Merfeldienė 2018). Pradinių klasių rašiniuose veikiausiai dėl didaktinių sumetimų tokie atvejai taisomi rečiau, bet vyresnėse klasėse taisymų gausėja, matyt dėl to, kad vyresni moksleiviai pradeda rašyti ilgesniais sudėtiniais sakiniais su daugiau nuorodų į skirtingus veikėjus, o gal ir dėl minėtos tendencijos vienodinti rašinių stilių. Vyresnėse klasėse šie taisymai jau žymimi kaip stiliumi trūkumai.

- (10) Jis pamatė ledą. **Jis** (berniukas) čiuožė. (0572_MOT_1976_1_Panevėžys).
- (11) **Jis** lapą parodė draugams. **Jo** mama, kai **jis** grįžo [...]. (0933_VYR_2019_4_Vilniaus apskr.).
- (12) **Jis** jį muša todėl, kad anksčiau tą paauglį mušė vyresnis paauglys. (0547_VYR_2000_7_Kauno apskr.).
- (13) **Ji** pati paveikslė užima nedaug vietos, net jos veido nematyti. **Ji** nusišukusi į praviras duris, ir laukia, kad pas **ją** kas nors užeitų [pastaba: kart.]. (0049_VYR_1987_8_Vilnius).
- (14) Egziuperi apie tą beduiną sakė, kad **jis** išnyks jo atmintyje, bet **jis** visada liks žmogumi! Nors **jie** nebuvo pažįstami, **jis** visada liks **jo** mylimiausiu broliu! (0430_VYR_1987_10_Vilnius).
- (15) Ir jei **mes** nesikišam ir paliekam viską tekėti savo vaga, tada visai nelauktai gyvenimas **mums** meta didžiulį iššūkį. Sutikę ar įveikę jį, **mes** galime vėl pamatyti neišblėstantį gyvenimo grožį [pažymėta st]. (0552_VYR_2009_11_Vilniaus apskr.).

Pakartojimai taisomi ir tikėtina vadovaujantis glaustumo kriterijumi. Šį dalykinio rašymo kriterijų taip pat galima laikyti „gero stiliumi“ norma, nebūtinai griežtai galiojančia moksleiviams įprastai sakytinei kalbai. Tokius atvejus iliustruoja toliau pateikiami pavyzdžiai:

- (16) Mano tėčio vardas Arūnas. **Mano** [išbraukta] tėčiui greitai bus 45 metai. (0242_VYR_2006_2_Telšių apskr.);
- (17) Mano geriausias draugas yra paprastas, nieko neišsiskiriantis iš kitų **draugų** [išbraukta]. (0206_VYR_2011_5_Vilnius);

- (18) [...] jis pasakojo pasišaipydamas iš tų, kurie yra prietaringi, **ir** [išbraukta] jis **tai** [išbraukta] žino, kad nėra jokios pasaulio pabaigos. (0464_VYR_1984_6_Kauno apskr.).



Fragmentas iš 2 kl. moksleivio rašto darbo, Vilnius, 1980

Dar vienas sakytinės kalbos bruožas, darantis įtaką rašytinei kalbai, yra kitokia žodžių tvarka, ki- toks **sakinių ar sakinio fragmentų išdėstymas** (Collins, Williamson 1981: 3). Pavyzdžiui, sakytinei kalbai labiau būdinga inversinė žodžių tvarka (plg. Kamandulytė-Merfeldienė (2018)) – jos atvejus moksleivių rašytinėje kalboje iliustruoja toliau pateikiami pavyzdžiai:

- (19) [...] kitoje **pusėje gardo** [sunumeruota, nurodant sukeisti žodžius vietomis]. (0782_VYR_1979_4_Panevėžio apskr.);
- (20) Medžiai, **gyvūnai laukiniai** [sunumeruota, nurodant sukeisti žodžius vietomis, pažymėta *st*], kalnai ir jūros [...]. (0916_VYR_2013_10_Kauno apskr.).

Sakytinės kalbos žodžių tvarką galima atpažinti ir (21) pavyzdyje iš rašinio, kuriame moksleivė pa- teikia ilgą ir gyvą pasakojimą apie savo šeimos istoriją (rašinys ir pavadintas „Mano istorija“). Pasa- kodama, ji poroje rašinio vietų pirma įvardina veikėją, apie kurį kalbės, tada pateikia laiko aplinkybę, kaip būtų sakoma pasakojant žodžiu, norint iš pradžių įvardinti veiksmo veikėją:

- (21) **Aldutė kai** [sunumeruota, nurodant sukeisti žodžius vietomis] buvo keturių metų [...]. **Mama kai** [sunumeruota, nurodant sukeisti žodžius vietomis] nėjo išgerti arbatos [...]. (0484_MOT_1992_8_Kauno apskr.).

Sakytinės kalbos įtaka galima aiškinti ir taisomus sakinių atskyrimo ar sujungimo būdus. Sakyti- nėje kalboje nėra aiškių sakinio ribų, kalbos srautą galima užrašyti įvairaus ilgio sakiniiais (Miller 1995). Todėl vienas iš esminių rašymo įgūdžių yra sakinių konstravimas. Tyrimai rodo, kad daugiau patirties turintys rašantieji paprastai rašo ilgesniais ir sudėtingesniais sakiniiais, mažiau patirties tu- rintys – trumpesniais ir sintaksiškai papastesniais (Myhill 2008). Galbūt todėl analizuotoje rašinių

medžiagoje rasti keli atvejai būtent iš žemesnių klasių, kai mokytojai dažniau (bet ne visada) taiso moksleivių sakinius, trumpus sakinius sujungdami į ilgesnius.

Toliau (22) pateikiamas pasakojimo žanro rašinio fragmentas skambėtų natūraliai, jei būtų pasakojamas žodžiu, ypač jaunesnių vaikų kalboje, tačiau mokytojo(s) taisomas į rašytinei kalbai būdingesnius ilgesnius sakinius su jungtukais. Galima manyti, kad toks rašymas atspindi vaiko mąstymą, nes jam vienas sakinytis yra lygus vienai minčiai ar pasakojamam veiksmui (plg. Shaughnessy 1997):

- (22) Aš pioviau lentą su tėvelio piūkliuku. Ir jį sulaužiau [ištaisyta, sujungiant sakinius]. [...] Dabar mamos ir tėtės daiktų neimu. O jei imu tai visada pasiklausiu, ar galima paimti [ištaisyta sujungiant sakinius]. (0707_VYR_1974_2_Šiaulių apskr.).

Priešingas taisyčių tipas būtų ilgesnių sakinių taisyimas skiriant juos į du ar kelis, kai sakinio dalys išreiškia skirtingas mintis. Kai kurie tokie atvejai skamba kaip tiesiogiai užrašytas sakinys kalbos srautas, nenuostabu, kad labiau būdingi pradinėms klasėms:

- (23) Jam tenka įveikti didelius sunkumus, dažniausiai kas nors užsikiša ir reikia sugaišti laiko [ištaisyta skeliant sakinį į du]. (0782_VYR_1978_4_Panevėžio apskr.).

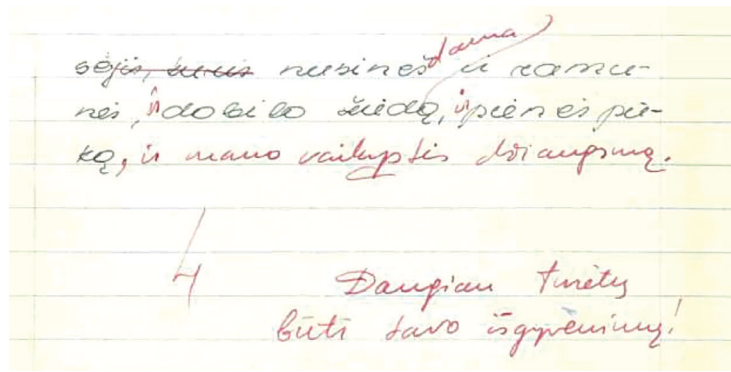
Kai kurie tokio tipo taisyčiai neįtikina, nes sklandžiau (ar bent jau pakankamai gerai) skamba moksleivio pasirinktas rašymo būdas (plg. (24–25) atvejus, kur į vieną sakinį sujungiami du susiję veiksmai):

- (24) Mažyliui pasirodė, kad šautuvas neužtaisytas, ir jis tai pasakė garsiai [ištaisyta, skeliant sakinį į du]. (0782_VYR_1979_4_Panevėžio apskr.);
- (25) Aš užlipau ant vieno plunksnuoto paukščio ir prasidėjo mano kelionė po Lietuvą [ištaisyta, skeliant sakinį į du]. (0099_VYR_2014_4_Marijampolė).

Apibendrinant matyti, kad mokantis kurti rašytinį tekstą moksleiviams būdinga pasikliauti sakinys kalbos patirtimi, o taisyčiai, kurių gausėja vyresnėse klasėse, moko perprasti ir perimti specifines rašytinės kalbos konvencijas: rašyti eksplicitiškiau negu būtų pasakojama žodžiu, vengti pakartojimų, keičiant žodžius sinonimais, mokytis minties srautą jungti arba skaidyti sakiniiais. Vis dėlto iš analizuotų tekstų taip pat matyti, kad šios konvencijos yra verčiamos privaloma norma ir tiems atvejams, kurių taisyti nėra būtina.

3.4.2 Sociolingvistinė kompetencija

Vienas iš taisyčių tipų yra atvejai, kai mokytojai taiso stiliaus raišką, pagal lietuviškos stilistikos sampratą priskiriamą netinkamai pasirinktam funkciniam stiliui. Tarptautinėje literatūroje su skirtingomis kalbos vartojimo situacijomis siejami leksinių ir gramatinių kalbos bruožų skirtumai paprastai aiškinami per registro sąvoką (žr. Biber 1994), o pats registras kalbos ir rašymo mokymo kontekste dažniausiai apibrėžiamas per formalumo požymį: registrai klasifikuojami pagal formalumo-neformalumo skalę nuo griežtai formaliojo iki mažiausiai formalaus, betarpiškojo registro. Viena iš kalbos mokėjimo dimensijų yra žinojimas, kokiose situacijose yra tinkami arba netinkami vartoti konkretūs žodžiai, jų formos, sintaksinės konstrukcijos ir kt., t.y. koks konkrečioje situacijoje yra tinkamas registras ir stilius (Fillmore 1979: 98). Šis gebėjimas įvardijamas *sociolingvistinės kompetencijos* terminu (Canale, Swain 1980), arba plačiau lingvistikoje ir kalbų mokyme vartojamu *komunikacinės kompetencijos* terminu, reiškiančiu gebėjimą parinkti skirtingą registrą priklausimai nuo komunikacinės situacijos (Hymes 1972).



Fragmentas iš 10 kl. moksleivės rašto darbo, Kauno apskr., 1975

Taigi taisymus dėl, mokytojų nuomone, netinkamo funkcinio stiliaus raiškos priemonių vartojimo galima aiškinti kaip nepakankamą moksleivių sociolingvistinę kompetenciją. Jos išraiška būtų netinkamo registro – dažniau neformalios, šnekamosios, kartais – pernelyg formalios, pvz., būdingos dokumentų kalbai, raiškos vartojimas tekste. Tiesa, tokių taisymų atveju sunku iš šalies pasakyti, ar mokytojų taisomus variantus lemia tai, kad moksleiviai nejaučia registrų skirtumo, ar tą skirtumą jaučia, bet jiems nepavyksta rasti tinkamesnio raiškos būdo/žodžio (tokiu atveju rašymo ypatumą reikėtų aiškinti kalbinės patirties trūkumu, kuris kaip rašymo veiksnys bus aptartas vėliau).

Prie variantų, kuriuos galima aiškinti skirtingais registrais, galima priskirti tikėtina **tarminės leksikos ir morfologinių formų vartojimą**. Mokykliniame rašinyje, paprastai rašomame standartine kalba, tarminiai elementai laikomi netinkamais:

- (26) Tik **atsimyk** [*atsimink*], kad įpykęs tu jo nenaudok! (0765_VYR_1975_6_Marijampolės apskr.);
- (27) Kai dirbsiu, tai atrodys visos dienos taip **pavalkiui** [išbraukta], iš lėto eina. (0656_MOT_1977_8_Marijampolės apskr.).

Šiuos taisymus galima suprasti, nes jais mokytojai atkreipia dėmesį į rašytinės kalbos stilistinę neutralumą. Bet yra ir nemotyvuotų tarminių variantų taisymų. Pavyzdžiui, tarminis variantas nepagrįstai pažymėtas rašinyje (28), kur moksleivė šią formą akivaizdžiai renkasi sąmoningai, aprašydama senelių namą (rašinio tema – „Senelių trobos aprašymas“) ir nurodydama, kad tokia forma vartojama tarmėje. Matyt, mokytojo(s) taisymas atspindi arba mechaninį taisymą, arba norminimo įdiegtą perdėtą tarminių variantų baimę. Panašiai galima traktuoti ir (29) pavyzdyje pavartotą vaizdingo žodžio *šlakyti* taisymą; šis žodis įtrauktas į Didįjį lietuvių kalbos žodyną autorės vartojama reikšme 'po truputį lašnoti, lynoti', o siūlomas taisymas į *teškenti* reikšmę keičia.

- (28) Nedidelės **gonkos** – kaip aukštaičiai sako. (0017_MOT_1986_7_Vilnius).
- (29) Naktį pradėjo pilti lietus, o rytą vos **šlakijo** (*teškeno*) [parašėte skenuojant nukirpta pastaba; panašu, kad norima atkreipti dėmesį, kad žodis retai vartojamas], bet vis tiek nieko gero nesimatė [...]. (0124_MOT_1993_7_Vilniaus apskr.).

Taip pat verta paminėti šnekamajai kalbai būdingų sutrumpintų morfologinių formų, kitų žymėtų gramatinių variantų vartojimą, nors ne visada lengva pasakyti, iš kokios kalbos atmainos ar vartosenos situacijų jie yra kilę (30–31). Bent jau (30) atvejis yra visiškai įprasta, nekliūvanti nei stiliaus, nei kitais požiūriais raiška. Taisoma pirmos klasės moksleivės sąsiuvinyje ji veikiau iliustruoja pačios didaktikos nei moksleivių raštingumo ydas.

- (30) [...] kiti su rogutėmis [pridėta *is*] važinėjo nuo kalniuko. (0939_MOT_1974_1_Vilnius).
- (31) Siuva tada, **kaip** [nubraukta *p*] nieko nėra namuose. (0544_VYR_2000_5_Kauno apskr.).

Turbūt dėsninga tai, kad tarminių formų vartojimo neužfiksuota gimnazijos lygmens klasių rašiniuose, nors ir žemesnių klasių rašiniuose jų nėra daug. Matyt, vyresnėse klasėse moksleiviai jau geriau suvokia dalykinio stiliaus reikalavimą skirti tarminę ir bendrinę kalbą. Dėsninga ir tai, kad dauguma rašiniuose pavartotų tarmybių fiksuotos laikotarpiu iki nepriklausomybės atkūrimo (vėliausias atvejis fiksuotas 1993 m. rašinyje) ir ne iš didžiųjų miestų.

Taip pat rašiniuose taisoma moksleivių pasirinkta **šnekamajai kalbai būdingesnė leksika**. Toliau (32–34) matyti taisomi įprasti šnekamosios kalbos žodžiai ar junginiai (pirmame pavyzdyje dar taisoma ir sakybinei kalbai būdinga pažyminio inversija):

- (32) Ir man pačiam patinka **siaubingai dovanoti** dovanas. (0698_VYR_1993_8_Utenos apskr.);
- (33) Pirmas šešias dienas kelionė vyko **normaliai**, bet [...] [pažymėta ž]. (0049_VYR_1988_8_Vilnius);
- (34) Sakylim, **kad ir** (*štai*) dainininkas (0126_VYR_2005_9_Vilnius).

Iš (35) pavyzdžio matyti, kad samprotavimo rašinio (tema „Žmogus gyvas ne vien duona“) stilių ne visiškai atitinka emocinį atspalvį turinčių žodžių vartojimas. Mokytoja(s) tą nurodo pastaboje:

- (35) Juk gyvename ne dėl to, ką rytoj suvalgysime ar išgersime, susitikę su draugais ar pažįstamais neklausime, ką jie vakar **sušlamštė** pietums [pastaba: *Ne šnek. stilius!*]. (0037_VYR_2007_11_Panevėžys).

Toliau pateiktame (36) pavyzdyje matyti moksleivio pastangos parodyti sąmoningą pasirinkimą (plg. (28) iliustraciją) – šnekamosios kalbos posakis parašomas kabutėse. Vis dėlto tai nepadeda jam išvengti mokytojo(s) pastabos, kad pasirinktas netinkamas žodžių junginys. Šiuolaikinis pasakymas apie *pavažiavusį stogą* veikiausiai neatitinka rašinio konteksto, nes rašoma ne apie dabartinius, bet apie senesnius laikus – cituojamame fragmente kalbama apie „Baltaragio malūno“ veikėją Jurgą. Kita vertus, pasakymą įdėjus į kabutes, jis skamba žaismingai ir savotiškai padeda suprasti minimą veikėją iš dabartinio žmogaus perspektyvos:

- (36) [...] „**jai pavažiuoja stogas**“ [klaustukas, pažymėta ž]. (0126_VYR_2005_10_Vilnius).

Registro neatitikimu galima aiškinti ir priešingus atvejus, kai taisomos vadinamojo administracinio, dokumentų kalbai būdingo stiliaus konstrukcijos, mokytojų laikomos netinkamomis rašinių stiliui. Tokių taisymų fiksuota tik keli (37–40) ir ne visi laikytini tikslingais. Pavyzdžiui, (38) pavyzdyje moksleivio pavartota formalesnė frazė ištaisyta, nors tiksliai perteikia autoriui svarbias detales ir rašinio stiliaus iš esmės nekeičia.

- (37) Šeimininkas turi **prižiūrėti šuns švarą** [pažymėta *st*] bei jo sveikatą. (0140_MOT_2000_7_Vilnius).
- (38) **Suderinus visus iškilusius klausimus**, surinkus vaikų grupelę, išvykome į Trakų miesto pakraštį [...]. (0138_VYR_2003_10_Kauno apskr.).
- (39) [...] gyvenimo prasmę, kurios mes per visą savo egzistencijos (-q) **laikotarpį** [išbraukta]. (0037_VYR_2007_11_Panevėžys).
- (40) [...] ar tai neapsunkins **gyvenimo piniginiu atžvilgiu** [pažymėta *st*]. (0725_VYR_2017_12_Šiaulių apskr.).

Visi aptarti pavyzdžiai rodo, kad moksleiviams, mokantis kurti rašytinį tekstą, reikia perprasti ir registro skirtumus, išsiugdyti sociolingvistinę kompetenciją, leidžiančią kurti tekstus atsižvelgiant į skirtingas jų rašymo aplinkybes – žanrą, situaciją, adresatą. Vis dėlto ir tarp šių taisymų yra nebūtinų arba pedagogiškai nepagrįstų (plg. taisomas smulkmenas net pradinukų rašiniuose) pavyzdžių. Taisant ne-

formalesnę raišką neatsižvelgiama į faktą, kad moksleivis jaučiasi rašantis visų pirma gerai pažįstamai mokytojai, todėl galbūt renkasi ne itin formalų stilių. Yra ir tokių pavyzdžių, kai matyti, kad moksleiviai sociolingvistinę kompetenciją turi, nes formaliai registro neatitinkančius pavyzdžius pažymi metateks-tinėmis priemonėmis, tačiau mokytojai mechaniškai pataiso ir tokius atvejus.

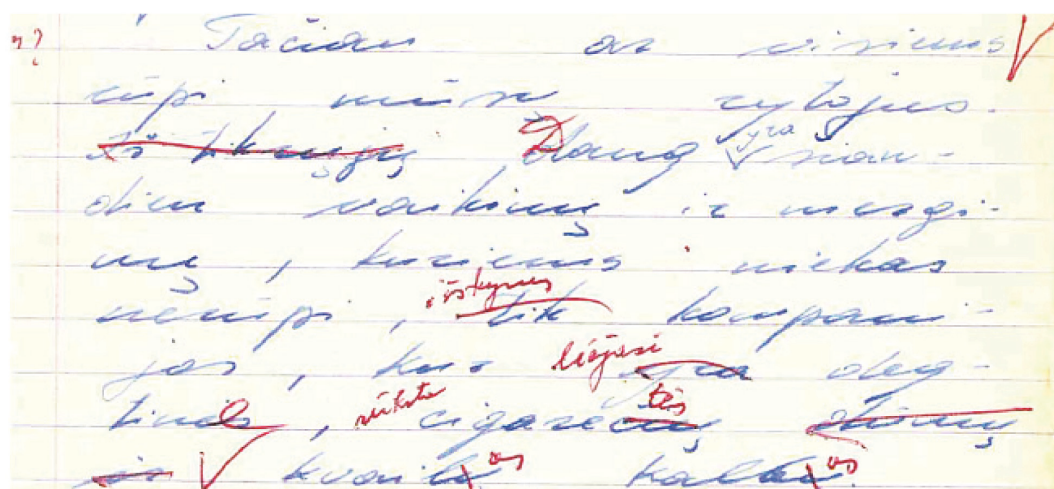
3.4.3 Kalbinės patirties trūkumas

Vienas iš rašytinės kalbos stilių lemiančių veiksnių yra rašančiojo kalbinė patirtis, kurią čia apibrėžiu kaip turimą dalykinių tekstų skaitymo ir rašymo praktiką ir sukauptus lingvistinius resursus. Tyrimai rodo, kad skirtingo amžiaus ar mokymosi pakopos moksleivių rašymo kokybė gali skirtis būtent dėl nevienodos rašančiųjų kalbinės patirties. Ji įgyjama ir rašyti mokomasi tiek aktyviai, rašant tekstus, tiek pasyviai – skaitant kitų parašytus tekstus (plg. Shanahan 2016). Ji, žinoma, priklauso ir nuo rašančiojo amžiaus, mokyklinės mokymosi pakopos, bet ir nuo rašančiojo motyvacijos investuoti į tą patirtį, o šia prasme moksleiviai nėra vienodi.

Kalbinę patirtį galime laikyti veiksniu, lemiančiu anksčiau aptartus veiksnius – tam, kad rašantysis, net ir žinodamas, kad rašytinė kalba turėtų būti kitokia nei sakytinė, išmanydamas skirtingų registrų reikalavimus, galėtų sukurti juos atitinkantį tekstą, jis turi turėti sukaupęs pakankamai lingvistinių išteklių, pvz., pakankamai greitai rasti neutralų bendrinės kalbos žodį vietoj šnekamosios kalbos žo-džio, tinkamą sinonimą kartojamam įvardžiui pakeisti, tikslesnę ir sklandesnę konstrukciją norimai minčiai išreikšti ir kt.

Kalbinės patirties trūkumas gali paaiškinti variantus, taisomus dėl vaizdingumo reikalavimų. Vienas iš tokių taisymų tipų – kai moksleivis pavartoja bendrą žodį, kai galima rasti konkretesnį, vaizdin-gesnį, nors pasakymo reikšmė aiški ir iš moksleivio pasirinktos raiškos (41), kai mokytojai tikisi įvairesnės leksikos, nors galėtų būti priimtinas ir moksleivio variantas (42–43):

- (41) Daug yra šiandien merginų ir vaikinių, kuriems niekas nerūpi, **tik** (*išskyrus*) kompanijos, kur **yra** (*liejasi*) degtinė (-ė), [*rūksta* – įterpta] cigaretės **dūmų** [*išbraukta*] ir [*pažymėta paukščiuku*, kad trūksta žodžio] kvailų (-os) kalbų (-os). (0588_VYR_1976_11_Utenos apskr.; taip pat žr. iliustraciją);
- (42) Visa tai darbščiomis rankomis **padaro** (*kuria*) mūsų mamytės ir tėveliai, dėdės ir tetos. (0588_VYR_1976_11_Utenos apskr.);
- (43) [...] nepavyko įveikti valdžios ir **parodyti** (*atskleisti*) šaliai. (0725_VYR_2017_12_Šiaulių apskr.).



Fragmentas iš 11 kl. moksleivio rašto darbo, Utenos apskr., 1976

Kalbinių resursų trūkumas taip pat gali paaiškinti atvejus, kai taisoma, mokytojų nuomone, netiksliai raiška:

- (44) Nuo jos galvos **kibirais varvėjo stambūs lietaus lašai** [klaustukas]. (0081_MOT_1996_6_Vilnius);
- (45) Kartais literatūroje **moteris randame lyg vyrus** (*moterys vaizduojamos lyg vyrai*) (0126_VYR_2005_10_Vilnius).

Junginys *kibirais varvėjo* (44) yra akivaizdus nesuderintos semantikos atvejis. Tokių – dažniausiai dėl tikslumo arba logikos – mokytojų taisomų žodžių junginių pasitaikė ir daugiau. Dažną jų galima laikyti kolokacija – įprastai kartu vartojamų žodžių junginiu. Užsienio kalbų mokymo tyrimuose kolokacijų mokymasis įvardijamas „kolokacinės kompetencijos“ (angl. *collocational competence*) sąvoka (Henriksen, 2013; El-Dakhs 2015). Nors teigiama, kad gimtakalbiai paprastai natūraliai vartoja dažniausias savo gimtosios kalbos kolokacijas, besimokantys kalbos ir rašymo moksleiviai dėl trūkstamos patirties gali ir nežinoti, nerasti minčiai išreikšti tinkamo junginio. Visuose toliau pateiktuose pavyzdžiuose (46–51) mokytojų pažymėti netikslūs kolokacijos dėmenys. Vis dėlto (48) pavyzdyje iš teksto nėra aišku, ar vaikai tikrai tik braidė po gaisrininkų pripurkštas putas, ar iš tiesų pabandė po jas panardyti. Ne visi iš tokių taisyminių pagrįsti – yra atvejų, kai mokytojai taiso moksleivių pasirinktus žodžių junginius, nors jie vartosenoje įprasti. (49) citatoje moksleivės pasirinkta kolokacija *dėvėti akinius*, kaip rodo interneto paieška, plačiai paplitusi vartosenoje. (50) pavyzdyje mokytojos taisyimas formaliai gal ir tikslesnis, bet vartosenoje greičiausiai fiksuotume įvairių variantų.

- (46) Vakare **kepė** (*virė*) žuvienę. (0572_MOT_1976_1_Panevėžys).
- (47) Toje vietoje **stovėjo** (*augo*) didelis raudonikis. (0591_VYR_1980_2_Vilnius).
- (48) [...] pradėjo braidyti po putą, o jos buvo iki juosmens. Vaikai dar daugiau pradėjo išdykauti, **nardė** po jas [pastaba: *gal geriau – braidė*] kaip [po – įterpta] vandenį. (0028_VYR_1980_5_Vilnius).
- (49) Gintarė **dėvi** akinius. (0269_MOT_1981_6_Marijampolės apskr.).
- (50) Net mažiausias niekniekis man trukdo: ar neužverstas sąsiuvinis, ar **neuždarytas** (*neuždengtas*) parkeris (0455_MOT_1984_6_Kauno apskr.).
- (51) Šie nereikšmingi varpų **dundėjimai** [vėliau kitu rašikliu moksleivio ištaisyta į *skambėjimas*] jam buvo neapsakomai nuostabi muzika. (0552_VYR_2009_11_Vilniaus apskr.).

Toliau pateikiama daugiau taisyminių pagal formalius kriterijus pavyzdžių, nors moksleivių pasirinkti variantai yra paplitę vartosenoje. (52–53) pavyzdžiuose mokytojai itin griežtai laikosi logikos reikalavimo. (52) vadovaujamosi principu skirstyti sąvokas vienu pagrindu, nors moksleivio pavartotas žodžių junginys *gėlės ir augalai* nėra neįprastas vartosenoje. Kaip rodo interneto paieška, gėlėmis gali būti vadinami žydintys, kambariniais augalais – nežydintys augalai. (53) pavyzdyje taisomas minties sudvejinimas – jei aplinka supa, ir taip aišku, kad ji supa tą žmogų, apie kurį kalbama, nors toks žodžių junginys taip pat yra plačiau vartojamas. (54) citatoje moksleivio pasirinkta kolokacija, Dabartinės kalbos tekstyno duomenimis, gana dažnai vartojama, tačiau mokytoja(s) ištaiso ją į kitą.

- (52) Klasėje stovi keletas vazonų su retomis **gėlėmis ir augalais** [pažymėta *log*; pastaba: *Ar gėlės tai ne augalai?*]. (0117_VYR_1996_9_Alytaus apskr.).
- (53) Kiekvienas turi, visų pirma, sutvarkyti **save** [pažymėta *log*] supančią aplinką. (0430_VYR_1987_10_Vilnius).
- (54) Jie yra **stipriausia** (*tvirčiausia*) atrama moters gyvenime. (0725_VYR_2017_12_Šiaulių apskr.).

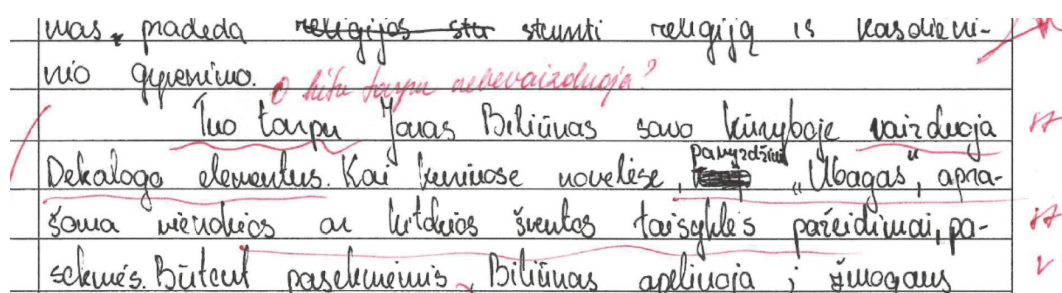
Prie kalbinės patirties trūkumo sąlygiškai galima šlieti tuos atvejus, kai moksleivių pasirinkti variantai taisomi dėl preskriptyvizmo įtakos – vadinamosios kalbos kultūros reikalavimų. Stiliaus analizei

šie taisyms aktualūs tais atvejais, kai pažymimi kaip stiliaus klaidos arba tais, kai mokytojo pasiūlytas variantas keičia rašinio stilių.

Preskriptyvizmas apskritai yra „klaidų“ produkavimo šaltinis. Kalbos normintojai kategorizuoja pasirinktas kalbos formas kaip klaidas; jais remdamiesi teksto suvokėjai identifikuoja „klaidą“, nes norma tampa preskriptyviai apibrėžta (James 2013). Vis dėlto kalbos normintojų neleistinomis laikomos kalbos ypatybės yra kalbos faktai, daugiau ar mažiau paplitę kalbinėje bendruomenėje. Šiuo atveju kalbos variantiškumo priežastimi reikia laikyti tai, kad moksleiviai vartoja iš savo kalbinės aplinkos pažįstamus variantus, nes dar nėra išmokę preskriptyvios kultūrinės normos, negali identifikuoti, kad jie yra „neleistini“. Kitaip tariant, jiems dar trūksta šios specifinės kultūrinės patirties kalbos vartosenos faktus skirstyti į gerus ir blogus. Eilutėse (55–56) kaip tik matome porą kalbos normintojų taisyms pastoviųjų junginių, kurie rašiniuose buvo pažymėti kaip stiliaus klaida, nors žmonės juos vartoja. Pavyzdžiui, (55) citatoje pateiktas junginys *jeigu neskaityti* Google paieškoje randamas gana dažnai, tačiau redaguotuose dalykinio ar publicistinio stiliaus tekstuose praktiškai nevartojamas – randamas vos vienas pavartojimo atvejis Dabartinės kalbos tekstyno Publicistikos potekstyno medžiagoje, keli atvejai – moksliniuose žurnaluose; (56) pavyzdyje pateiktas *tuo tarpu* taisyms visiškai neatitinka sociolingvistinės realybės, nes, remiantis paieška įvairiuose šaltiniuose, moksleivio pasirinktas variantas priešinamajam gretinimui reikšti yra vartojamas, dažnai ir publicistinio ar net dalykinio stiliaus tekstuose:

(55) [...] **jeigu neskaityti** santykių su Lenkija [pažymėta st]. (0052_VYR_1980_9_Panevėžys);

(56) **Tuo tarpu** Jonas Biliūnas [...] [pažymėta st]. (0727_VYR_2011_11_Vilniaus apskr.).



Fragmentas iš 11 kl. moksleivio rašto darbo, Vilniaus apskr., 2011

Plačiai randami Google paieškoje, bet ne redaguotuose tekstuose, ir (57–58) pavyzdžiuose pavartoti taisomi variantai *pas mane*, *skūpus*:

(57) Todėl, kad jis yra draugiškas, **neskūpus** (nešykštus), padeda daryti **koki sunkų** darbą. (0464_VYR_1984_6_Kauno apskr.);

(58) Deja, ir fantazijos, ir intuicijos **pas mane** (*man*) mažoka [pažymėta st]. (0749_VYR_1986_12_Kaunas).

(59) pavyzdyje kalbos normintojų anksčiau taisyta (žr. Kalbos praktikos patarimai 1985), šiuo metu kanceliarinei kalbai priskiriama frazė *dės visas pastangas* (žr. vlkk.lt) taisoma tiek neatsižvelgiant į kontekstą, nes galėtų būti laikoma netiesioginės kalbos citata, iš tiesų moksleivio girdėta per televiziją, tiek nepaisant šios frazės paplitimo vartosenoje apskritai:

(59) Šis atsakė, kad kartu su Šarūnu Marčiulioniu jis **dės visas pastangas** [pažymėta st], kad Lietuva turėtų savo atskirą delegaciją visose **sekančiose** [pažymėta ž] olimpiadose [...] (0049_VYR_1988_9_Vilnius).

Tolesniuose pavyzdžiuose pagal kalbos kultūros reikalavimus ištaisyti variantai keičia rašinio stilių – raišką padaro rašiniui pernelyg formalią (60) ar nenatūralią (61):

- (60) O ir mano **klasiokai** (*klasės draugai*) [...]. (0201_VYR_2011_5_Vilnius);
- (61) [...] prisiminti savo išpūdžius ir juos pasakoti vaikams, **anūkams** (*vaikaičiams*). (0138_VYR_2003_10_Kauno apskr.).

Rašiniuose pasitaikė ir daugiau kalbos kultūros taisyčių, tačiau nepažymėtų kaip stiliaus trūkumai – tik mokytojų pavingiuotų ar ištaisyty perbraukiant, kartais pasiūlant kitą variantą. (62–65) pavyzdžiuose matyti, kad moksleivis rašo savo namų kalba, galbūt net nežinodamas, kad turėtų ieškoti kito varianto:

- (62) Letenėlės pūkuotos, o **paduškelės** minkštos. (0591_VYR_1982_4_Vilnius);
- (63) Labai greitai **susinervuoju** (*susinervinu*). (0246_MOT_1997_8_Kauno apskr.);
- (64) [...] tai **skaitau kad nepadoru** (*laikau dideliu nepadorumu*). (0493_VYR_1981_11_Kauno apskr.);
- (65) [...] trupinančią balandžiams **baranką**. (0125_VYR_1990_11_Vilnius).

Apibendrinant, viena iš moksleivių stiliaus taisyčių priežasčių gali būti nepakankami raiškos priemonių resursai, kai moksleivis neranda mokytojo(s) lūkesčius atitinkančios vaizdingesnės, tikslesnės ar rašymo situaciją geriau atitinkančios raiškos priemonės. Kita priežastis būtų kultūros specifika vartosenoje įprastus, moksleiviams iš jų aplinkos pažįstamus kalbos variantus taisyti kaip klaidas. Jauni žmonės juos vartoja nežinodami, kad taisomi variantai laikomi „netinkamais“.

3.4.4 Kognityviniai veiksniai

Kognityvinėms raiškos varijavimo priežastims priskirti atvejai, kai rašymas atspindi moksleivių mąstymą, kai rašantieji nori tiksliai išreikšti mintį, pabrėžti kokius nors aprašomos situacijos aspektus, o mokytojai taiso jų raišką vedami kurių nors formaliai suprantamų „gero stiliaus“ reikalavimų. Štai (66) pavyzdyje moksleivio minties raiška rodo skirtumą tarp pagrindinio ir šalutinio veiksmų, o mokytojui ištaisyti dėl glaustumo, šio skirtumo nelieta. (67) pavyzdyje moksleivio išsamesnis įvardijimas taip pat detalizuoja pasakojimą, pabrėžia kontrastą tarp pasakojime minimų vokiečių ir rusų. (68–69) pavyzdžiuose moksleiviai pasirenka nedetalizuoti aptariamų aspektų, o skaitančiam mokytojui detalių pritrūksta.

- (66) Po daugel metų ji nuėjo prie šaltinio vandens pasisemti, **ir kartu** [išbraukta] nusiprausti, susišukuoti. (0765_VYR_1973_5_Marijampolė).
- (67) ...sodyboje apsigyveno rusai. Tačiau **skirtingai negu apie vokiečius** [išbraukta] [*senelis* – įterpta] apie juos nepasakė nė vieno gero žodžio. (0748_VYR_2002_11_Klaipėdos apskr.).
- (68) Šis filmas yra apie **įvairius gyvenimo prisiminimus**. (0552_VYR_2009_11_Vilniaus apskr.).
- (69) **Įvairūs momentai** [pastaba: *neaišku*] sukūrė jos spalvingą gyvenimą. (0552_VYR_2009_11_Vilniaus apskr.).

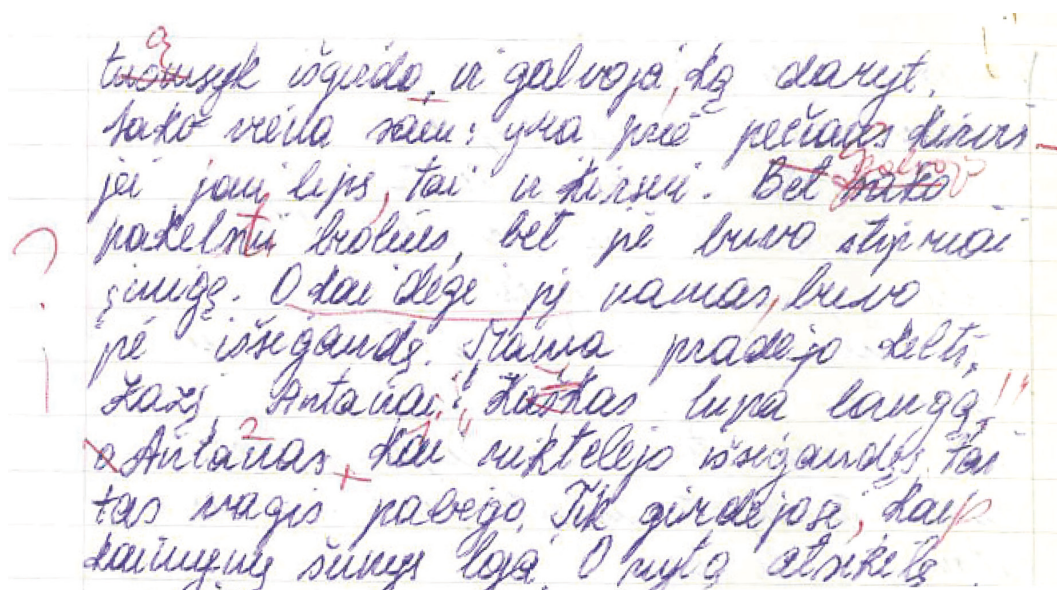
Kitas literatūroje minimas kognityvinis rašymo veiksnys, susijęs su mąstymo raida – darbinės atminties apimtis, nuo kurios priklauso rašymo sklandumas ir kokybė (MacArthur, Graham 2016: 37). Jaunesnių vaikų darbinės atminties ribotumas gali lemti, kad vaikui bus sunku rašant vienu metu koordinuoti kelias skirtingas idėjas. Jaunesniam amžiui būdinga naudoti paprastą *žinių pasakojimo (knowledge telling)* modelį (Scardamalia, Bereiter 1987: 38), t.y. tiesiog pasakoti, ką žinai ir prisimeni konkrečia tema, neskiriant dėmesio auditorijos poreikiams, kalbai ir žanro reikalavimams. Labiau patyrusių rašančiųjų rašymui būdinga naudoti *žinių transformavimo (knowledge transformation)* modelį, kai teksto rašymas

planuojamas atsižvelgiant į retorinius, komunikacinius ir pragmatinius reikalavimus, teksto formą ir stilių (Scardamalia, Bereiter 1987; Corden 2007). Rašant pagal žinių pasakojimo modelį, atsižvelgiama tik į autoriaus perspektyvą – teksto autorius dar negeba suprasti, kokią reikšmę iš tiesų sukuria jo tekstas, tuo labiau nesugeba suprasti, kaip tą tekstą skirtingai gali interpretuoti skaitytojai. Rašant pagal žinių transformavimo modelį, jau gebama atsižvelgti ir į teksto bei skaitytojo perspektyvą – skaitydamas savo parašytą tekstą, autorius geba matyti, ką tekstas iš tiesų pasako, kaip jis gali būti suprantamas skaitytojo (Kellog 2008). Kai kuriuos rašiniuose aptinkamus variantus galima aiškinti būtent turint galvoje šią svarbią skirtį, o mokytojų taisyimas greičiausiai remiasi aiškumo kriterijumi. (70) pavyzdyje, nors galima nuspėti, iš kur paimtas žemėlapis, mokytoja(s) nori parodyti, kad skaitytojas situacijos nežino ir gali to nesuprasti, todėl reikia atsižvelgti į tai tekste. (71) pavyzdyje mokytoja(s) galbūt rodo, kad dramatiškas pasakojimas gali būti paveiksmas pateikiant skaitytojui svarbią detalę apie jauną subjekto amžių. Toliau taisomas minties šuolis į vėlesnį laiką, kai subjektas yra senelis ir pasakodamas apie išgyvenimą nesulaiko ašarų. Pats taisyimas dėl gana menkos priežasties atrodo nereikalinga didaktinė priemonė (nes laiko perspektyvos pasikeitimas aiškus iš konteksto), atsižvelgiant į tai, kad moksleivis dalijasi jautria šeimos istorija (rašinio tema – „Mano senelis“).

(70) Vaikai pradėjo lipti laiptais ir pamatė keturias skrynias. Kiekvienas pasiėmė po raktą. Joris [iš skrynios – įterpta] ištraukė lobių žemėlapi. (0103_VYR_2014_4_Marijampolė).

(71) Sudegė ir jos trobesiai. Seneliui [būnant keturiolikos metų – įterpta] teko statyti trobą. Jis **pasa-kodavo ir verkdamas** [klaustukas]. (0070_VYR_1985_8_Vilnius).

Ribota darbinės atminties apimtimi galima aiškinti dar vieną tyrimo duomenų korpuse fiksuotą atvejį, kai 8 klasės mergaitė (0484_MOT_1992_8_Kauno apskr., taip pat žr. iliustraciją) tarsi springdama, skubėdama papasakoti, rašo ilgą savo giminės istoriją (rašinys užima 14 sąsiuvinio puslapių), bet mokytoja(s) pažymi apie 40 stiliaus klaidų (neskaičiuojant kitų grupių klaidų). Rašinyje taisoma šnekamosios kalbos žodžių tvarka (žr. (21) pavyzdį), į trumpesnius skaidomi ilgi sakiniai, taisomos šnekamosios kalbos konstrukcijos ir žodžiai bei kiti raiškos dalykai. Deja, tyrimo duomenų bazėje nėra kitų šios moksleivės rašinių ir nėra galimybės palyginti su kitais jos darbais, bet galima manyti, kad mergaitė taip nori papasakoti jai svarbią istoriją, kad nepakankamai atsižvelgia į teksto raišką. Gali būti, kad tekstą būtų galėjusi sutvarkyti ir ji pati, perrašydama antrą kartą (nežinome bazėje pateiktų rašinių parašymo aplinkybių), tačiau pirmas bandymas rodo didesnę susitelkimą į turinį negu į kalbinę raišką.



Fragmentas iš 8 kl. moksleivės rašto darbo, Kauno apskr., 1992

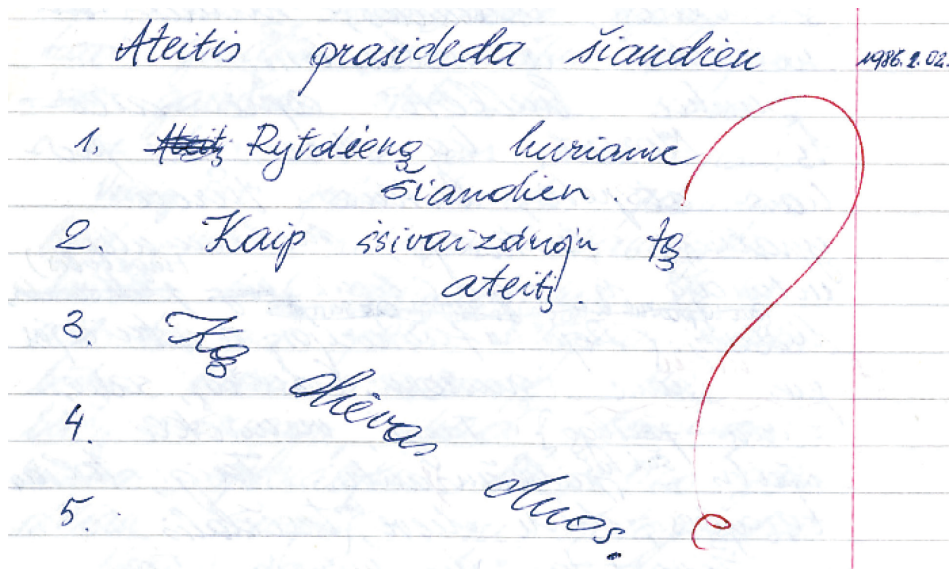
Atsižvelgiant į tai, kad daugelis rašinio stiliaus taisyčių laikytini sakytinės kalbos raiškos taisyklėmis – rašinių būtų galima skaityti kaip užrašytą žodinių pasakojimą, galbūt net autofikciją – jie nėra būtini. Mokytoja(s) rašinio pabaigoje moksleivę pagiria dėl turinio, bet kritikuoja už raišką: „Įdomiai rašai, bet daug klaidų, prastas stilius“. Atitinkamas ir rašinio įvertinimas: 5 už turinį, 3 už kalbą tuometinėje penkiabalėje sistemoje. Galima manyti, kad toks palyginti smulkmeniškasis taisyklės ir prastos įvertinimas gali mažinti motyvą kurti autentiškus tekstus ateityje. Vienas iš būdų vertinti kitaip galėjo būti tiesiog grįžtamasis ryšys iš mokytojo(s) nurodant bendras pastabas apie būdus pagerinti rašinį ir pripažįstant jį kaip išskirtinį tekstą mokyklos kontekste (tiek dėl stiliaus, tiek dėl apimties). Šiuo atveju matyti, kad į rašymą žiūrima tik kaip į baigtinį rezultatą, o ne procesą, kaip siūloma šiuolaikinėje rašymo didaktikos literatūroje (Anson, 2014; taip pat žr. motyvacijos veiksnio aptarimą tolesniame poskyryje).

3.4.5 Motyvacijos trūkumas

Kaip minėta pirmoje šios knygos dalyje, rašymo praktikas lemia socialinis kontekstas – koku tikslu rašoma, ar mokykloje ugdomi realiam gyvenime reikalingi raštingumo įgūdžiai ir kt. Nuo konteksto ir sąlygų priklauso rašančiojo motyvacija, susidomėjimas ir kiti rašymo kokybei įtaką darantys veiksniai (Hidi, Boscolo 2016; Hidi, McLaren 1991). Užsienio šalyse atlikti tyrimai rodo, kad tik pradėjus lankyti mokyklą moksleiviams patinka rašyti, bet su metais rašymo motyvacija mažėja (Wright et al. 2020). Išlaikyti susidomėjimą, nuo kurio priklauso ir rašymo kokybė, iš dalies padeda rašinio tema ar užduotis (Hidi, Boscolo 2016; Hidi, McLaren 1991), siūlomo rašyti teksto žanras ar tikslas.

Užsienio literatūroje, paremtoje daugiausia JAV mokyklų patirtimi, teigiama, kad rašymo mokymas mokykloje žanriniu požiūriu yra ribotas, nes moksleiviai dažniausiai turi rašyti specifinių mokyklinių žanrų tekstus (JAV tai yra standartizuoti esė, Lietuvoje – mokykliniai rašiniai), rašymo užduotys paprastai neatspindi to, ko gali prireikti kasdieniniame gyvenime ir netgi kitose mokyklinėse disciplinose (Bazerman 2016: 23). Be to, mokykloje užduotys paprastai yra ne pasirenkamos, o pateikiamos ir vertinamos „iš viršaus“ (ibid.) ir rašomos tik mokytojui. Visa tai aktualu ne tik svarstant apie tai, kiek mokykla parengia moksleivius realiam gyvenimui, bet ir stiliaus mokymui – kaip minėta, motyvacijai mažėjant, gali mažėti ir rašymo kokybė. Tyrimai rodo, kad moksleivius labiau motyvuoja autentiškas ir tikslingas rašymas: tėvams, kitiems vaikams, mokyklos laikraščiai, atliekant praktiką bendruomenėje ar įmonėje, įvairių atvejų simuliacijos (ibid.). Skirtingų, aktualių rašytinės kalbos žanrų kūrimas akivaizdžiai būtų pravartesnė didaktinė priemonė stiliui mokyti nei standartizuotos stiliaus idėjos diegimas rašant vis tą patį dalykinį rašinį.

Mūsų tyrimo medžiaga nesuteikia tiesioginių duomenų moksleivių motyvacijai ir jos sąsajoms su rašinių stiliaus raiška tirti. Vis dėlto joje galima rasti užuominų, leidžiančių kelti hipotezes apie šio veiksnio įtaką. Pirma, iš medžiagos matyti, kad vyresnėse klasėse tarp rašinio tipo darbų dominuoja specifinis mokyklinis žanras – literatūrinis ar samprotavimo rašinys. Tik pradinukai ir vidurinių klasių moksleiviai rašo kiek įvairesnio pobūdžio tekstus (mūsų surinktoje medžiagoje tarp žemesnių klasių rašinių aptinkama ir daugiau ar mažiau autentišku pasakojimu paremtų tekstų). Problematiškos, nemotyvuojančios ir rašinių temos. Sovietiniu laikotarpiu nemažai ideologizuotų, šiais laikais – itin bendrų, abstrakčių, nesusietų su moksleivio ar visuomenės šiuolaikinio gyvenimo realijomis temų, pvz., „Te visad šviečia saulė“ (1979), „Leninas ir dabar už visus gyvuosius geriausias. Mūsų išmintis, jėga ir ginklas“ (1980), „Daina kiekviename žingsnyje“ (1982), „Ateitis prasideda šiandien“ (1986), „Žiedais papuošim žemę“ (1988), „Žmogus gyvas ne vien duona“ (2007), „Kokia yra gamtos reikšmė žmogui?“ (2013), „Ką reiškia lietuvių tautosaka šiuolaikiniam žmogui?“ (2014). Tikėtina, kad tokios temos moksleiviams nėra itin patrauklios ir neskatina stengtis rengiant tekstus.



Fragmentas iš 12 kl. moksleivio rašto darbo, Kaunas, 1986

Rašiniuose pasitaikančios mokytojų pastabos taip pat simptomiškai nurodo į galimą temos įtaką moksleivio motyvacijai. Kai kuriuose rašiniuose, mano nuomone, neįdomiomis temomis, mokytojai iš moksleivių prašo „jausmo“, „lyriškumo“ ir pan. – raiškos, kuri rodytų moksleivio didesnę susidomėjimą tema, žr. pluoštelį rašinio taisymsus lydinčių mokytojų pastabų:

- (72) *Ne tokio rašinio tikėjau! Kūrybiškesnio! Gilesnio. Savitesnio. [...] Ir stilius, ir žodynas neįdomus, skurdokas.* [Rašinio tema: „Prometėjiškas žygdarbis tęsiasi“ (TSRS–60)] (0752_VYR_1982_9_Vilnius);
- (73) *Jokio lyriškumo. Tokie paprasti sakiniai.* [Rašinio tema: „Kodėl aš myliu savo Tėvynę“] (0592_MOT_1982_8_Vilnius);
- (74) *Pasigėdau jausmo, nors šiek tiek temos analizės. Dabar viskas aplamai.* [Rašinio tema: „Daina kiekviename žingsnyje“] (0752_VYR_1982_9_Vilnius);
- (75) *Nuolat galvok apie stilių!* [Tema: „Ko žmogaus siela ieško gamtoje?“] (0725_VYR_2017_12_Šiaulių apskr.).

Šiame poskyryje aptarti tik nesistemiškai parinkti pavyzdžiai, neleidžiantys pateikti apibendrinimų, nes mūsų tyrimo tikslai buvo kiek kiti. Užsiminti apie motyvaciją norėta siekiant parodyti, kad dalį moksleivių rašymo ypatumų, kritikų nurodomą moksleivių „negebėjimą“ rašyti gali lemti nepalankus, nuo moksleivių, šiuolaikinės visuomenės realijų ir šiuolaikinių technologijų atitrūkęs mokyklinio rašymo sociokultūrinis kontekstas. Žinoma, tirtoje medžiagoje yra ir įdomių temų bei teigiamo grįžtamojo ryšio, rašinių giriančių mokytojų pastabų, kas nurodo, kad mokyklinė didaktika gali būti ir motyvuojanti, tačiau šį klausimą kol kas tenka palikti tolesniems, sistemingiems tyrimams.

3.5 Išvados

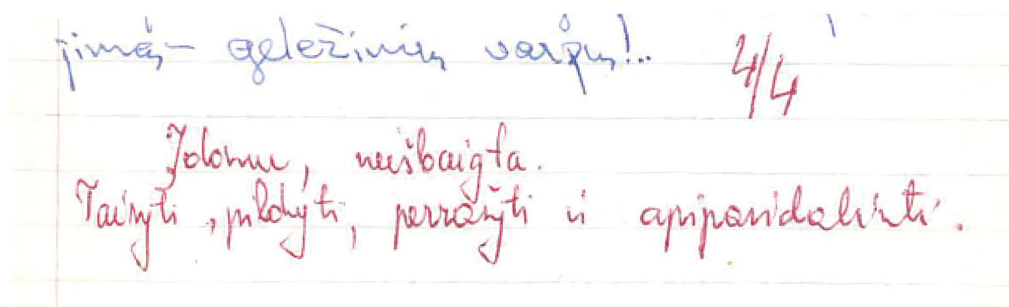
Šios knygos dalies pradžioje buvo aptartos stiliaus sampratos teorinėje ir mokyklai skirtoje literatūroje. Lietuvių mokyklinės stiliškos analizė atskleidė, kad lietuviškoje stiliaus mokymo tradicijoje iki šiol remiamasi sovietiniu laikotarpiu suformuota funkcinio stiliaus sąvoka ir funkcinio stilių klasifikacija. Mokyklinė stiliaus samprata yra preskriptyvi, paremta gero stiliaus reikalavimais ir tipiniais funkciniais stiliais, standartizuota ir iš esmės nepripažįstanti individualių stiliaus skirtumų.

Tas matyti ir iš analizuotų moksleivių rašinių taisymų: stilius ir raiška mokykloje daugiausia taisoma remiantis nors ir gerai žinomais stilistikos teorijai, bet standartizuotais reikalavimais – aiškumo, tikslumo, glaustumo, logiškumo, vaizdingumo, atitikimo situacijai (funkciniam stiliui) kriterijais, kurių idėją neretai apibrėžia gana formalios kalbinės raiškos normos. Šiame tyrime taikyta prieiga rašinių kalbos raišką analizuoti remiantis raštingumo raidos teorijomis ir kitose šalyse atliktais rašymo raidos tyrimais parodė, kad daugelis mokytojų taisomų rašymo variantų yra visiškai dėsningi, juos galima aiškinti kaip mokymosi rašyti ypatumus. Daugelis moksleivių pasirinktų variantų atspindi tai, kaip moksleiviai kalba (sakytinės kalbos įtaka), kaip yra kalbama ar rašoma jų aplinkoje, tik kitose situacijose ar kito formalumo tekstuose (sociolingvistinės kompetencija), galų gale stilius gali būti ir individualus (šiam aspektui kiek daugiau dėmesio skiriama šios knygos 4 dalies 4.6 poskyryje). Rašymo raiškos skirtumus lemia ir kognityvinė raida bei skirtingi kognityviniai gebėjimai, dėl kurių gali būti nepakankamai atsižvelgiama į tai, ar parašytas tekstas bus aiškus skaitytojui ir kaip jis bus suprantamas nežinant autoriui žinomo situacinio ar kultūrinio konteksto. Be to, apskritai moksleiviams, natūralu, dar trūksta kalbinės patirties, todėl ne visada randama tinkamiausia, mokytojo(s) lūkesčius atitinkanti raiškos priemonė. Kitaip tariant, moksleiviams reikia išmokti, kokia yra rašytinės kalbos specifika, išmokti rašytinės kalbos konvencijų, ugdyti sociolingvistinę kompetenciją, padedančią atpažinti, kas tinka ir kas mažiau tinka įvairaus formalumo lygmens tekstuose, sukaupti pakankamai kalbinės patirties, norint rasti teksto situaciją atitinkančias raiškos priemones.

Be to, prielaidų lygmenyje, remiantis kol kas nesistemingais pastebėjimais, taip pat galima teigti, kad mokyklinį rašymą, įskaitant raišką, gali neigiamai veikti motyvacijos neskatinantis rašymo kontekstas – dažnai neįdomios temos, dabartinio gyvenimo realijų neatitinkantys žanrai. Motyvacijos ir didaktikos atžvilgiu svarbu ir tai, kad taisymų pagal standartinius stiliaus reikalavimus pasitaiko (tiesa, mažiau) net ir pradinukų rašiniuose, o jaunesniųjų vidurinės mokyklos klasių (5–8) rašiniuose jų jau gausu, nors akivaizdu, kad ir šiuo raštingumo mokymosi etapu rašymą pirmiausia reikėtų traktuoti kaip mokymosi procesą ir pradinį raštingumo raidos etapą.

Stiliaus variantiškumo priežasčių analizė rodo (kaip buvo aptarta ir pirmoje knygos dalyje), kad raštingumas, skirtingai negu kalbėjimas, nėra natūralus gebėjimas ir yra kultūriškai sąlygotas. Mokymasis rašyti nuoseklų ir efektyvų tekstą yra sudėtingas ir ilgai trunkantis procesas. Vieno raštingumo tyrėjo teigimu, perėjimas nuo pradedančiojo iki patyrusio rašančiojo, gebančio parašyti nuoseklų, įtaigų tekstą, kuriame atsižvelgiama į būsimo teksto skaitytojo perspektyvą, užtrunka daugiau negu du dešimtmečius, o kai kurie, atsižvelgiant į individualius žmonių skirtumus bei polinkius, šio etapo gali ir iš viso nepasiekti (Kellog 2008). Net baigiantys mokyklą moksleiviai dar yra tik įpusėję šį kelią, nors juos jau linkstama vertinti kaip neraštingus, nemokančius rašyti. Čia pateikta stiliaus variantiškumo priežasčių analize siekta parodyti, kad moksleivių rašiniuose matomas variantiškumas ar „trūkumai“ yra natūralus mokymosi rašyti etapas ir neturėtų būti vertinamas tik neigiamai. Analizė galėtų padėti suprasti rašymo iššūkius iš moksleivio perspektyvos ir palengvinti stiliaus mokymo(si) procesą.

Šioje knygos dalyje analizuotos laikotarpį nuo XX a. 6 deš. iki dabartinių laikų reprezentuojančios mokyklinio rašymo ir didaktikos praktikos. Galima konstatuoti, kad iki pat šių dienų rašiniai taisomi pagal sovietinio laikotarpio stilistikoje įtvirtintą stiliaus sampratą ir stiliaus trūkumų klasifikaciją, paremtą normatyvine, standartizuota „gero stiliaus“ ir apskritai kalbos samprata. Remiantis šia samprata, kaip stiliaus „trūkumai“ moksleivių rašiniuose taisomi ir kai kurie vartosenoje paplitę, bet „kalbos kultūros“ tradicijos neleidžiami variantai. Atkūrus nepriklausomybę, nebuvo pasinaudota galimybe atnaujinti požiūrį į stiliaus mokymą bei vertinimą. Žinoma, tai yra susiję su apskritai Lie-



Fragmentas iš 10 kl. moksleivio rašto darbo, Vilnius, 1987

tuvoje dominuojančiu normatyviniu požiūriu į kalbą ir lietuviškos kalbotyros būkle, kai preskriptyvinis požiūris į kalbą vis dar kvalifikuojamas kaip mokslinė perspektyva.

Minėti aiškumo, tikslumo ir kt. stiliaus vertinimo kriterijai yra gana universalūs (plg. su diskusija apie tradicinę stiliaus mokymo paradigmą JAV, kurioje taikyti panašūs kriterijai, Crowley 1986), tačiau problemiškas jų taikymas kaip vienintelių „gero stiliaus“ kriterijų. Rašinių stiliaus taisymai ir mokytojų pastabos, išskyrus pavienės išimtis, nerodo, kad būtų bandoma pagerinti rašinio retoriką ar būtų skatinama individuali, kūrybiška moksleivio raiška, ką matome akcentuojant tarptautinėje literatūroje.

Be to, minėtieji reikalavimai neretai taikomi rigidiškai, formaliai ar net mechaniškai, neatsižvelgiant į rašinio kontekstą, nebandant suprasti moksleivio motyvų rinktis vieną ar kitą variantą, neatsižvelgiant į stiliaus „trūkumo“ svarbą vertinant rašinį kaip visumą ir taip sukuriant perteklinę, didaktiškai nepagrįstą – moksleivių motyvaciją tikėtina mažinančią – kalbos taisymo praktiką. Tokie formalūs taisymai nukreipia dėmesį nuo visuminio požiūrio į rašomą tekstą. Suprantama, reikia daryti išlygą, kad iš nuskenutų rašinių negalima spręsti, kas mokymo procese vyksta toliau, kiek ir kaip jie yra aptariamami klasėje bendrai ar individualiai. Vis dėlto, žinant darbo krūvio ir programų apimties situaciją, galima manyti, kad tokio aptarimo daugeliu atveju nėra ar jis būna tik minimalus.

Alternatyvų aptartajam lietuviškam požiūriui į stiliaus mokymą egzistuoja – pavyzdžiui, literatūroje aptiriamas „procesinis“ požiūris į rašymą, pagal kurį rašymas yra orientuotas į besimokančiojo tobulėjimą, rašymą kaip kai ką daugiau nei atskirų dalių sumą, į besimokantįjį orientuotą darbą auditorijoje, rašymą kaip mąstymo procesą, ir socialines (bendras) pastangas, besimokančiųjų bendradarbiavimą (Anson 2014: 216). Dirbant pagal šį modelį, moksleivių rašiniai traktuojami ne kaip priemonė patikrinti jų daromas klaidas, bet kaip tarpinis kūrybinis rezultatas, akcentuojant rašymo ir tolesnio teksto perrašymo bei tobulinimo procesą. Čia stiliui teikiama mažiau reikšmės ankstesnė – teksto be stiliaus „trūkumų“ – prasme, tačiau jis gali būti suprantamas kaip inovacijos ir kūrybos priemonė (Butler 2008).

Akivaizdu, kad bet kokio dalyko mokymas(is) apima ir trūkumų taisymą bei nurodymus, kaip kažką padaryti geriau. Lietuvių mokinių darbus taisantys mokytojai tą ir stengiasi daryti. Vis dėlto norėjęsi siūlyti mokyti rašyti ne tiek standartišką, formos „klaidų“ vengiantį, bet autorinį, stilingą, rašančiam ir skaitančiajam įdomų tekstą, kiek įmanoma mažinti tikėtiną nuostatą, kad rašymas tėra „atsisikaitymas“ (už užduotį ar galiausiai egzaminą).

4

Kalbos variantiškumo priežastys ir taisymai baigiamosiose klasėse

Loreta Vaicekauskienė

4.1 Įvadas

Šios knygos dalies objektas – paskutinių dviejų vidurinės mokyklos klasių moksleivių rašiniuose taisomi kalbos variantai. Daroma prielaida, kad būsimųjų absolventų rašybos ir raiškos pasirinkimų taisymai bus gera medžiaga interpretuoti lietuvių mokyklinio švietimo idėją, kokią raštingumo lygį moksleiviai turėtų būti pasiekę baigdami vidurinį mokslą. Tyrimas apima visą duomenų bazės „Rašinėliai“ laikotarpį nuo sovietmečio iki dabartinių dešimtmečių, o analizei pasirinkti savarankiškai rašyti rišliūs tekstai – literatūros kūrinių interpretacijos ir rašiniai (samprotavimai) laisva ar duota tema. Kokybiškai tiriami visų tipų (rašybos, gramatikos, stiliaus, vadinamosios „kalbos kultūros“) mokytojų taisyti variantai.

Palyginti su ankstesnėse knygos dalyse pristatytais tyrimais ir turint galvoje, kad raštingumo mokymas lietuviškoje mokykloje itin fokusuojamas į reikalavimą suvienodinti kalbą pagal nurodytas taisykles, iš vyresniųjų moksleivių tarsi galima tikėtis mažesnio variantiškumo. Ilgesnė mokymosi trukmė turėtų artinti prie švietimo sistemos tikslo – sustandartintos lietuvių kalbos versijos, rašinio „be klaidų“. Labiausiai tikėtina, kad baigiamosiose klasėse dėl ilgametės praktikos turėtų mažiau varijuoti rašyba, nes rašybos mokoma nuo pirmųjų klasių. Kita vertus, ilgainiui rašomi sudėtingesnio turinio tekstai ir mokiniams vienu metu tenka kontroliuoti daugiau rašytinės komunikacijos aspektų – ne tik ortografinio pavidalo parinkimą ir gramatiką, bet ir raiškos pasirinkimus, patį teksto kūrimą (minties nuoseklumą, argumentus, teksto fokusą, kontekstinę informaciją skaitytojui ir kitus, plg. Ong 1979). Gali būti, kad sudėtingėjantis rašymo procesas bent iš dalies išlaiko įvairių lygmenų kalbos formų variantiškumą.

Be minėtų parametrų, mokykla įveda papildomų preskriptyvių reikalavimų – draudžia vartoti kai kuriuos žodžius ar formas. Bent daliai individų tai reiškia, kad taisomi internalizuoti jų leksiniai ar gramatikos variantai ir atmintis papildomai apkraunama prisiminti „nevertotinas“ kalbos formas. Taigi dalis būsimųjų abiturientų kalbos taisyminių gali rasti dėl specifiškai lietuviško raštingumo suvokimo. Galiausiai, net ir baigiantys mokyklą mokiniai nėra monolitinis rašantis kūnas – neuroįvairovė niekur nedingsta, individai natūraliai skiriasi pagal kognityvinius gebėjimus, individualią raštingumo raidą, taip pat ir sociokultūrines rašymo patirtis ir motyvaciją (plg. Brody 1996; Goodman 2008; Bazerman 2013: 7–8; Gillen, Ho 2019).

Apibendrinant, paskutinių dvejų mokyklos metų rašinių medžiagoje ir toliau tikėtina kalbos ir taisyminių įvairovė. Tyrimo tikslas – pasiaiškinti kalbos variantiškumo apraiškas ir priežastis bei reinterpretuoti mokyklinio raštingumo sampratą iš švietimo ideologijos perspektyvos. Pristačius metodą, tyrimas toliau struktūruojamas pagal rašiniuose taisomų variantų tipus: rašybos, gramatikos, „kalbos kultūros“ ir stiliaus.

4.2 Tyrimo medžiaga ir metodas

Iš knygos pratarinėje pristatytos mokyklinių rašto darbų bazės „Rašinėliai“ šiam tyrimui pasirinkti paskutinių dviejų vienuolikametės ir dvylikametės mokyklos klasių moksleivių rašto darbai nuo sovietmečio iki šių dienų: imtinai iki 1986 m. 10–11 klasės, o nuo 1987 m., kai buvo įvestas dvylikametis mokymas – 11–12 klasės. Rinkta tik iš dviejų savarankiškų žanrų, bazėje sąlygiškai koduotų kaip „rašiniai“ ir „interpretacijos“. Rašiniams priskirti esė tipo tekstai, rašomi laisva ar nurodyta tema (šiandieninėje mokykloje jie vadinami „samprotavimo rašiniais“). Interpretacijomis vadinami literatūros kūrinio analizei skirti tekstai. Tokius mokymosi pakopos ir žanro kriterijus bazėje tyrimo metu atitiko 1050 failų, tačiau dalis iš jų buvo mokytojų netaisyti.

Tyrimo medžiagos korpusui sudaryti naudoti tokie principai: rinkta tik mokytojų taisyti darbai; jei bazėje buvo daugiau nei vienas mokytojo(s) taisytas to paties autoriaus darbas, tyrimui atsitiktine tvarka imti 2–3, retais atvejais (kai autorius gausiau reprezentuotas) iki penkių darbų. Pirmiausia rinkta skirtingai įvertinti darbai, o jei buvo daugiau vienodai įvertintų, automatinės atrankos rezultatų eilutėje žymėtas pirmas ir paskutinis arba kas antras/trečias etc. darbas. Pažymėti darbai pasiųsti iš bazės ir tokiu būdu tyrimo korpusą galiausiai sudarė iš viso 466 darbai, parašyti 312 skirtingų autorių per 1949–2020 m. laikotarpį.

Tolesnei kalbos variantų analizei iš tyrimo korpuso imami tik mokytojų parašėję (brūkšniu, varnele, santrumpa) pažymėti „klaidingi“ variantai; tokios žymos įprastai reiškia, kad „klaida“ turėjo reikšmės darbo vertinimui. Šie variantai induktyviai klasifikuoti į keturias kategorijas, atsisakant mokyklinės klasifikacijos ir vadovaujantis mokslinė prieiga: „rašyba“, „gramatika“, „preskriptyvūs taisymai“ ir „stilius“. Išskyrus stiliaus variantų kategoriją, analizuoti visi mokytojų taisyti atvejai. Kadangi šioje knygoje stiliaus taisyms skirta atskira dalis (žr. trečią knygos dalį), šiame tyrime stiliaus analizei apsiribota maždaug 40 proc. failų. Taikytas medžiagos prisisotinimo principas, kuris šiuo atveju reiškia, kad induktyviai išskirtos stiliaus taisyms kategorijos nebesikeitė ir pakankamai prisipildė ėmusiais kartotis stilistinės raiškos variantų pavyzdžiais.

Rašybos atvejai yra lengvai formalizuojami ir klasifikuojant nekėlė problemų; šiame tyrime jie iš esmės sutampa su mokyklos rašybos samprata. O štai likusiomis kategorijomis norėta atskirti lingvistinius ir ideologinius kalbinės raiškos aspektus. Itin plati pasirodė mokykloje naudojama *gramatikos* sąvoka – trumpiniu *gr* rašiniuose gali būti pažymimi tiek rašybos variantai ar korektūra, tiek mokytojui kliūvančios individualios formuluotės, tiek kalbos normintojų draudžiamos konstrukcijos. Šiame tyrime „gramatiniais“ laikyti tik tie variantai, kurie bent iš pirmo žvilgsnio atrodo susiję su gramatiškumu, t.y. skamba kaip lietuviams kalbėtojams neįprasta ar retesnė gramatinė raiška. Likusi „gramatika“ priskirta preskriptyvių (vadinamosios „kalbos kultūros“) taisyms kategorijai. Ji atsirado dėl lietuvių kultūrai būdingų nurodymų dalį gimtakalbių kalbėtojų vartojamų formų laikyti kalbos klaidomis. Tai būtų įvairiuose kalbos norminimo leidiniuose, „kalbos patarimuose“, „(didžiųjų) kalbos klaidų“, konsultacijų ir kt. sąvaduose surašyti (ir net akademiniame didžiajame Lietuvių kalbos žodyne kryžiuoku pažymėti!) leksikos ir gramatinių formų variantai, kuriuos kalbos normintojai yra kvalifikavę kaip „neteiktinus“, „nevartotinus“. Į „kalbos kultūros“ kategoriją pakliuvo ir dalis žyma ž ‘netinkamas žodis’ mokytojų įvertintų formų. Tyrime taip pat siaurinta mokyklinė „stiliaus“ sąvoka – kai kurie *st* pažymėti normintojų taisomi variantai (kaip „sekanti pastraipa“) perkelti į „kalbos kultūros“ kategoriją, nes kalbos normintojai primygtinai rekomenduoja juos keisti kitomis kalbos formomis.

Visos „klaidų“ kategorijos tirtos kokybiškai: aiškintasi kalbos varijavimo apraiškos ir priežastys, vertintas taisyms pagrįstumas.

Rašiniuose pasitaikančios žymos *lg* ‘logika’ ar *f* ‘faktas’ į tyrimą netrauktos ne tik todėl, kad mokytojų jos žymimos itin retai ir nesistemiškai, bet ir todėl, kad šie aspektai išeina už kalbos variantiškumo, kalbos formų pasirinkimo srities ribų.

Šioje knygos dalyje cituojant mokinių kalbos variantų taisyms, iliustracijų eilutėse pavieniai žodžiai, pastovieji junginiai, atskiri žodžiai frazės ar sakinio kontekste pateikiami pagal abėcėlę arba, kai aktualu, chronologine tvarka. Taisomos ilgesnės frazės ir sakiniai – atsitiktine ar kita vietoje paaiškinta tvarka. Pirmiausia nurodoma originali rašinyje pavartota forma, jei reikia – su frazės ar sakinio kontekstu, o tada paprastuose skliaustuose – mokytojo(s) pataisyta forma. Laužtiniuose skliaustuose dedami tyrėjos intarpai ar komentarai; taip pat, kur aktualu, viengubose kabutėse parodoma taisomo žodžio reikšmė. Pavieniai taisomi žodžiai ar junginiai iliustracijose kursyvinami, o taisymai, kurie pateikiami ilgesnės frazės ar viso sakinio kontekste, išskiriami juodu šriftu. Skirtingiems pavyzdžiams atskirti naudojamas kabliataškis; kur reikia išryškinti, kad cituojami variantai pavartoti to paties autoriaus, skiriama kableliu. Rašybos ir gramatikos variantus aptariančiuose skyriuose prie cituojamų pavyzdžių nurodomi tik interpretacijai aktualūs (taisomų variantų gausa, raiškos specifiskumu, tarimine ar tikėtina lietuvių kaip negimtosios kalbos vartoseną) išsiskiriančių autorių kodai: numeris, lytis, mokyklos vieta, metai. Įvade minėta, kad „Rašinėlių“ bazė yra anonimiška, duomenys apie autorius nėra vieši, tačiau bazės rengėjams jie prieinami ir prireikus naudojami interpretacijoms. Pavyzdžiui, negimtąją lietuvių kalbą su didelėmis išlygomis galėtų nurodyti autoriaus pavardė ar mokyklos vieta rajone, kur gyventojų daugumą sudaro Lietuvos tautinės mažumos, nors šie duomenys, žinoma, tiesiogiai nenurodo į namuose vartojamą kalbą ar kalbas. Dėl įvairių aplinkybių negimtąją lietuvių kalbą rašančiųjų igūdžiai gali skirtis, tačiau pabrėžtina, kad (ne)gimtoji kalba pati savaime nėra kriterijus spręsti apie mokinio galimybes įsisavinti standartinę rašybą ar gramatiką. Toks kriterijus galėtų būti lietuvių kalbos vartojimo patirtis, mokymosi lietuviškoje mokykloje trukmė ir kitos aplinkybės. Preskriptyviems („kalbos kultūros“) taisyms skirtame skyriuje autorių kodai nenurodomi, nes šie taisymai taikomi visiems gana mechanškai. Stiliumi variantų skyriuje autorių kodai sužymėti nuosekliai visais atvejais – variantų čia cituojama mažiau, tad skaitytoja(s) galės matyti tų pačių individų raišką. Stengiamasi pacituoti kuo daugiau įvairesnių variantų tipų, taip pat ir retai pasitaikančių.

4.3 Rašybos variantai

Rašyba visur yra labiausiai normalizuotas mokyklinio raštingumo laukas, neskaitant, žinoma, papildomos, Lietuvoje be išlygų galiojančios, kalbos standartizavimo nuostatos, kad tarime kalbantys vaikai mokykloje privalo pereiti prie standartinės kalbos gramatikos. Vaikus mokykla pasitinka su rašybos normų paketu ir kultūriniu lūkesčiu, kad mokiniai perims tas normas ir bus pasiektas tikslas – visada vienodas žodžių ir žodžių formų užrašymas, nepriklausomai nuo autoriaus ir jo teksto tipo. Vis dėlto rašymas yra toks sudėtingas kognityvinis ir sociokultūrinis fenomenas, kad rašybos variantiškumas čia neišvengiamas.

Antroje knygos dalyje išsamiai išanalizuota sakytinės kalbos įtaka pradinių klasių mokinių rašybai. Netrukus matysime, kad net ir baigiamosiose mokyklos pakopose gali būti remiamasi sakytine kalba – mokiniai kartais užrašo garsą kaip taria, o ne kaip reikalauja ortografija. Nors fonetinis rašymas būdingesnis nepatyrusiems rašytojams (plg. vaikų ir minimalų išsilavinimą turinčių suaugusiųjų tyrimus (Bosman, Van Orden 1997; Tamošiūnaitė 2009)), šis atradimas primena apie sakytinės kalbos vaidmenį rašto kultūrai ir apie natūralios rašto kalbos įvairovę.

Rašantieji akivaizdžiai skiriasi ir gebėjimais įsidėmėti taisyklę arba atmintyje išlaikyti ortografinę morfemos ar leksemos reprezentaciją (ypač, kai vienodai skambančias formas, homofonus, prašoma rašyti skirtingai). Atmintimi tenka pasikliauti tada, kai pasirinkimas sąlygiškas, sutartinis. Tokiais atvejais rašybos „klaida“ būna atminties klaida; dažniau klaidingai užrašomi reti žodžiai (Kreiner, Gough 1990: 103–104, 112; Delattre et al. 2006: 1330). Tarp užduočių atminčiai galima paminėti ir istorinės rašybos atvejus, tyrėjų poetiškai vadinamus „dialogu su praeitimi“ (Treiman, Kessler 2005). Pavyzdžiui, rašantiesiems gali kelti keblumą reikalavimas grafiškai atspindėti nesamus garsus. Jei tarp garsų skirtumo nebėra ar jis nereikšmingas (kaip nosinių ir nenosinių garsų atveju), abu variantus žmonės gali užrašyti ta pačia viena grafema (ibid.: 123, 127). Toliau matysime, kad etimologinė nosinių rašymo tvarka lietuvių moksleiviams net ir baigiant mokyklą kelia nemažai problemų (plg. istorinius lietuvių suaugusiųjų tyrimus, kur fiksuojama, kad lietuviškas tekstas gali būti užrašomas nenaudojant nosinių raidžių, Tamošiūnaitė 2008, 2009, 2013).

Interpretuojant tyrimo rezultatus kaskart buvo pažiūrima ir į informantų duomenis – iš jų galima spręsti, ar specifinė rašyba nėra būdinga tik kai kuriems konkretiems autoriams, ar jų rašiniai neišsiskiria santykinai didesniu taisomų rašybos atvejų skaičiumi. Kaip minėta, kartais reikšmės gali turėti ir tai, ar lietuvių kalba mokiniui yra gimtoji (arba viena iš gimtųjų). Taigi toliau prie taisomų rašybos variantų iliustracijų nurodomi vienaip ar kitaip išsiskiriančių informantų kodai; taip norima atkreipti skaitytojų dėmesį, kad raštingumo kompetencija ir raida būna individuali.

Skyrius struktūruojamas pagal tikėtinas rašybos variavimo priežastis, tačiau prieskyros yra subjektyvios – objektyviai nustatyti, kodėl mokinys pasirinko vieną ar kitą rašybos variantą ar kuri iš spėjamų variavimo priežasčių yra lemiamą, turbūt neįmanoma.

4.3.1 Sakytinės kalbos įtaka

Nors mokyklinėje mokymo medžiagoje pabrėžiama, kad lietuvių kalbos ilgųjų ir trumpųjų balsių rašyba yra fonetinė, t.y. iš esmės remiasi principu rašyti pagal tarimą, fonetinės kalbos įvairovės ji nereprezentuoja. Taigi nebuvo netikėta, kad tyrimo medžiagoje daugiausia pasitaikė tokių taisomų variantų, kurie pafonemiui atspindi sakytinę kalbą, tačiau ne tą jos idėją, pagal kurią rašyba kodifikuota.

Baigiamųjų klasių rašto darbų duomenys leidžia teigti, kad mokinių rašytinė kalba itin dažnai variuoja užrašant garsus, kodifikuotus kaip ilguosius. Trumpai tariamas nekirčiuotas garsas (arba vienas iš tokių garsų žodyje) sekant tarimu užrašomas su trumpojo balsio grafema (beje, įdomu, kad kitų kalbų rašybos sistemose trumpų ir ilgų garsų skirtis gali būti išvis nereprezentuojama, nes žodžiai vis tiek lieka atpažįstami: Treiman, Kessler 2005: 124–125).

Tarties įtaką atspindintys variantai matyti iš fonemų /ɪ/, /i:/ ir /ʊ/, /u:/, kurios lietuvių abėcėlėje turi „ilgą“ ir „trumpą“ balsį žyminčius grafemų variantus <i/y/ɪ> ir <u/ū/ʊ>. Nukrypimų nuo standartinės rašybos su grafemomis <e/ę> pasitaikė vos vienas atvejis: *tesėja* (*tęsėja*).

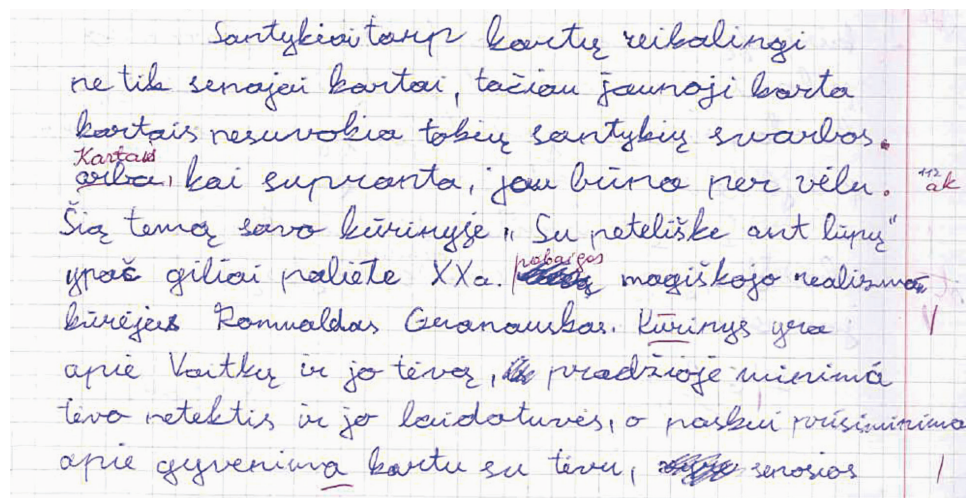
Grafemos <i> ir <u> dažniausiai fiksuotos nekirčiuotoje (veiksmažodinių) vardažodžių ar veiksmažodžių arba jų formų šaknyje (1.1), rečiau – priesagoje, priešdėlyje ar galūnėje (1.2) (čia ir kitur šiame skyriuje kableliais skiriami vieno autoriaus, kabliataškiais – skirtingų autorių pavartoti variantai), plg.:

- (1.1) *bilojo* (*bylojo*), *kuriniuose*, *kuriniais* (*kūr-*), *pasižimėjusiais* (*pasižymėjusiais*), *santiką*, *santikiais* (*santyk-*) (INF_0925); *ginėjas* (*gynėjas*); *išsiskirimas* (*išsiskyrimas*) (INF_0121); *iššukius* (*iššū-*

kius); kaimynystėje (kaimynystėje); kurinys (kūrinys); motyvuoti (motyvuoti); nusivilimo (nusivilimo); patirimą (patyrimą), žiūrėjo (žiūrėjo) (INF_0673); pavidį (pavyzdį); pažistas (pažistas); pokičiuose (pokyčiuose); posukyje (posūkyje); santurumas (santūrumas); sunėnas (sūnėnas); žinys (žynys);

- (1.2) galu gale (galų gale) (INF_0645); ikvėpia (įkvėpia) (INF_0727); isitikinimą (įsitikinimą); įstojimo (įstojimo), padėtyje (padėtyje), panašus (panašūs), širdija (širdyje), žymus (žymūs) (INF_0925); kūribiškumas, kūribingumą, kūribingas (kūryb-); perpilditose (perpildytose); vystimosi (vystymosi).

Tikėtina, kad mokiniai aukščiau cituotuose žodžiuose nekirčiuotus /i/ ir /u/ taria trumpus; (1.2) atvejis *galu gale* sakytinėje kalboje galėtų būti tariamas kaip viena leksema su nekirčiuotu /u/, galbūt tai galėjo paveikti užrašymą. Taip pat įmanoma, kad tokiems užrašymams įtakos turi ir su balsių kaita šaknyje susijusi analogija: pavyzdžiui, (1.1) cituoti rašybos atvejai *ginti*, *gina*: *ginėjas* (*gynėjas*); *sukti*, *suka*: *posukis* (*posūkis*); *kisti*: *pokitis* (*pokytis*); *susiturėti*, *turi*: *santurumas* (*santūrumas*) ir kt.



Fragmentas iš 12 kl. moksleivio rašto darbo, Panevėžys, 2016

Nors tokie užrašymai primena pradinukų rašybą ir gali stebinti, mūsų tyrimas akivaizdžiai rodo, kad rašto kalbai natūralu varijuoti. Be to, mokymosi rašyti raida yra individuali. Kai kurie būsimeji abiturientai sakytine kalba ar/ir analogija paremtų nestandartinių variantų pavartoja vos vieną kitą, bet yra ir tokių, kuriems gali būti sunkiau taikyti papildomas morfologinės analizės procedūras ar įsidėmėti konkrečių žodžių grafemų sekas. Prie eilutės (1.1) ir (1.2) cituojamų ir kableliais atskirtų variantų pažymėtas informantas INF_0925, kurio rašiniai išsiskyrė itin dideliu nestandartinės rašybos variantų skaičiumi (0925_VYR_1979_Panevėžys). Trijuose į tyrimo medžiagos korpusą įtrauktuose jo darbuose pataisyti, atitinkamai, 13, 26 ir 57 rašybos variantai – vidutiniškai 6 „klaidos“ šimtui žodžių. Šio informanto pavardė leidžia spėti, kad lietuvių kalba jam galbūt nebuvo gimtoji, nors apskritai šis atvejis veikiausiai visiškai individualus. Ne taip išskirtinai daug, bet gausiau nestandartiškai rašančių informantų (apie 3 „klaidos“/100 ž.) tyrimo korpuse buvo dar pora. Jų gimtoji kalba – lietuvių ir viena iš jų yra viršuje paminėta INF_0121 (0121_MOT_1954–1956_Panevėžio apskr.). Kiti įtraukti kodai (0645_MOT_2012_Vilniaus apskr.; 0673_MOT_2016_Vilniaus apskr.; 0727_VYR_2011_Vilniaus raj.) nurodo dar keletą informantų, kurių gimtoji ar viena iš gimtųjų kalbų (sprendžiant iš pavardės ir mokyklos vietos) galėjo būti lenkų ar rusų kalba. Vis dėlto ši tikėtina aplinkybė praktiškai neturi jokios įtakos INF_0645 mokykliniam raštingumui; vos keletas nestandartiškai užrašytų variantų šios mokinės rašiniuose nesiskiria nuo tipiškų kitų mokinių

daromų „klaidų“. Taisomų rašybos variantų kiekiu neišsiskiria ir INF_0673 bei INF_0727, tačiau toliau matysime, kad šiek tiek įtakos jų rašybai gali turėti tikėtina specifinė tartis; be to, INF_0673 pasižymi specifiniais užrašymais.

Įdomu, kad kai kuriems mokiniams sakytinė kalba veikiauusiai išlieka pagrindine atrama net ir esant aiškiai (istorinės rašybos principu paremtai) taisyklei, pavyzdžiui, vardažodžių galininko (2.1), daugiskaitos kilmininko (2.2), veiksmažodžių tariamosios nuosakos (2.3) ir būtojo laiko dalyvių (2.4) galūnėje rašyti nosinę. Tikėtina, kad iš grafemų <i/į>, <u/ų>, <a/ą>, <e/ę> pasirenkami pirmieji variantai todėl, kad mokiniai nekirčiuotose galūnėse taria trumpus garsus:

- (2.1) *akis už aki (akį); dali (dalį); daugybe (daugybę); dauguma (daugumą), dideli (didelį), gyvenima (gyvenimą), įvyki (įvykį), pagrindine (pagrindinę), platesne (platesnę), prasminga (prasmingą), Putina (Putiną), siužeta (siužetą) (INF_0925); esama (esamą); įtaka (įtaką); jį pati (patį); kelia (kelį); knyga (knygą); kopa (kopą), užmokesti (užmokestį), vėliava (vėliavą) (INF_0121); kūryba (kūrybą); lyrika (lyriką); literatūra (literatūrą); neįkainuojama (neįkainuojamą), skraiste (skraistę) (INF_0209); padėti (padėti); pilnaverti (pilnavertį); ranka (ranką); sąmonėjima (sąmonėjimą); serganti (sergantį); siela (sielą); syki (sykį); skaudu (skaudų); svarbia (svarbią); teta (tetą); tėva (tėvą), vaidinima (vaidinimą) (INF_0026); toki (tokį); trupinėli (trupinėlių); tuštuma (tuštumą); vaizda (vaizdą); virtusi (virtusį) ir kt.;*
- (2.2) *atveju (atvejų); auku (aukų), geriausiu (geriausiu), mažu (mažų), iš pradžių (pradžią), sugebėjimu (sugebėjimų) (INF_0925); imperialistu (imperialistų); jausmu (jausmų) (INF_0026); rašytoju (rašytojų); santykiu (santykių) ir kt.;*
- (2.3) *būtu (būtų) (INF_0925); didžiutusi (didžiutųsi); padarytu (padarytų); rūpintusi (rūpintųsi); surastu (surastų); turētu (turėtų) ir kt.;*
- (2.4) *atsilikes (atsilikęs); atsigrežes (atsigrėžęs); grįžes (grįžęs), nusibodes (nusibodęs), siejes (siejęs) (INF_0925).*

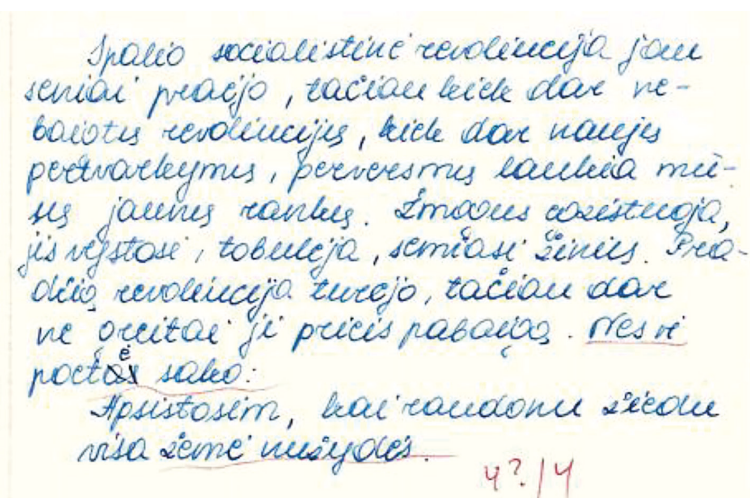
Viršuje iliustruotą <u> ir <a> nestandartinių užrašymų gausą kai kuriais atvejais galima interpretuoti ne vien kaip sakytinės kalbos įtaką, bet ir kaip analogiją su kitomis formomis, plg.: *surastu* (tariamosios nuosakos III a. ir vyr. g. vns. įn.), *išgirstu* (tariamosios nuosakos III a., vyr. g. vns. įn. ir vksm. vns. I a.), *knyga* (mot. g. vns. gal., įn. ir vard.). Kai kurios iš tokių formų gali būti dar ir homofonai (kasdienėje kalboje vienodai taria ir kirčiuojami žodžiai), plg.: *įtaka; atveju; rašytoju* ir kt. Eilutėse (2.1-2.4) įrašyti informantų kodai nurodo minėtus keletą individų, kurių rašiniuose pasitaikė kiek daugiau nestandartiškai užrašytų rašybos atvejų. Jau minėtas INF_0925 (0925_VYR_1979_Panevėžys) cituojamo tipo variantų pavartojo per dvidešimt, o INF_0121 (0121_MOT_1954–1956_Panevėžio apskr.) ir INF_0026 (0026_VYR_2012_Vilnius) tik po keletą, tačiau jų rašyba bendrame duomenų korpuse išsiskyrė mažiau (INF_0121 fiksuotos 2,8 „klaidos“/100 ž., o INF_0026 – 2,6/100 ž.; plg. INF_0925 – 5,9/100 ž.).

Dar viena grupė rašybos atvejų būtų įvardžiuotinių būdvardžių vns. galininko (rečiau – įnagininko) rašyba. Tikėtina, trumpai tariai nekirčiuoti galūnės garsai čia taip pat užrašomi trumpąjį garsą žyminčiomis grafemomis, plg. (3):

- (3) *Didžiąją (didžiąją); esamąją (esamąją); languotąją (languotąją); mistiškąją (mistiškąją); naująją (naująją), senąją (senąją), tikrąją (tikrąją) (INF_0925); savąją (savąją); vyriausiąją (vyriausiąją).*

Įdomu, kad vns. galininko formose, kur oficiali norma reikalauja rašyti dvi nosines balse, mokiniai arba visiškai netaiko taisyklės (nerašo nosinės iš viso), arba nosinę užrašo tik gale. Tai dar kartą rodo, kad prisiminti taisykles bent jau daliai mokinių gali būti sunku, bet formos dažnumas ir analogija

(vardažodžių vns. galininke nosinė matoma dažnai) veikiausiai kažkiek palengvina rezultatą. Įvardžiutiniai būdvardžiai, įvardžiai ir dalyviai apskritai yra gausus lietuvių kalbos rašybos variantų šaltinis; dėl analogiškų formų gausos jų rašybos taisyklės kelia mokiniams ir daugiau sunkumų.



Fragmentas iš 12 kl. moksleivės rašto darbo, Marijampolė, 1987

Sakytinės kalbos balsių kokybės ir trukmės variantiškumas matyti ir iš grafemų <e>, <è> ir <o>. Fonetinė kai kurių mokinių rašyba leidžia spėti, kad nekirčiuotoje pozicijoje jie taria ne /è/, o tikėtina trumpesnį ir kokybiškai kitokį /ɛ/ (4.1) arba vienbalsina nekirčiuotus /ie/, /uo/ ir užrašo juos, atitinkamai, <e> ir <o> (4.2). Tarimas gali būti priežastis ir priešingų pavienių užrašymų <è> vietoj <e> nekirčiuotoje pozicijoje (4.3). Taip pat matyti, kad kirčiuotas /è/ (prieš /j/ arba specifiniuose žodžiuose) dėl gimtosios tarmės ar sociolekto įtakos gali virsti /e/; čia galima pridėti ir retus kitus tikėtina tarminius atvejus kaip /ei/ užrašymą kaip /ai/ (4.4) (atvejis *netaisinga* fiksuotas sąsiuvinyje iš Panevėžio apskrities mokyklos: 0121_MOT_1954–1956 Panevėžio apskr.):

- (4.1) *galimybė* (*galimybė*); *gerėdamasis* (*gerėdamasis*); *nuodemių* (*nuodėmių*); *nusidėjaliai* (*nusidėjęliai*); *paremė* (*parėmė*); *pasisedėjimą* (*pasidėėjimą*); *prisidėtumete* (*prisidėtumėte*); *skruzdėlėmis* (*skruzdėlėmis*); *tekmė* (*tėkmė*); *utelės* (*utėlės*); *žmonės* (*žmonės*);
- (4.2) *ginkluotose* (*ginkluotuose*); *klerikų*, *klerikinėje* (*klie-*) (INF_0925); *kuriose* (*kuriuose*); *nekuomet* (*niekuomet*); *pastaruosiose* (*pastaruosiuose*); *pokalbiose* (*pokalbiuose*); *vokečių* (*vokiečių*);
- (4.3) *atvėjis* (*atvejis*); *atvėju* (*atveju*); *dėmėsį* (*dėmesį*) (INF_0645); *ikvėpia* (*įkvėpia*), *pasėkmių* (*pasekmių*) (INF_0727); *liūdėsį* (*liūdesį*); *vienintėlis* (*vienintelis*);
- (4.4) *dedeniese* (*dėdėniese*), *dediese* (*dėdėse*) (INF_0925); *įsimylėjęlis* (*įsimylėjęlis*); *netaisinga* (*neteisinga*) (INF_0121).

Kaip jau minėta, kartu su sakytine kalba, prie formų variavimo prisideda ir tai, kad tikėtina pagal tarimą užrašomos formos yra homofonai su, pavyzdžiui, kitos giminės forma, plg. *kuriose* (*kuriuose*). Taip pat galėtų veikti ir analogija dėl balsių kaitos, plg.: *remia* : *rėmė*; *kvepia* : *kvėpti*. Atvejis *nusidėjaliai* veikiausiai irgi bus garso /ɛ/ ar /æ:/ užrašymas.

Pastebėtina, kad tarp cituotų (1-4) tipų rašybos variantų daugiau pasitaikė daugiaskiemenių žodžių, nors nekirčiuota galininko linksnio galūnė gali būti kebli net ir rašant dviskiemenius žodžius, kas būtų dar vienas argumentas apie stiprią sakytinės kalbos įtaką.

Fonetinį užrašymą veikiausiai iliustruoja ir atvejai, kuriuos būtų galima sieti su vadinamuoju kirčiuotų šaknies, priesagos ar žodžio galo balsių (dažniausiai, /i/ ir /u/) ilginimu (5.1) arba vadinamuoju galūnės trumpinimu (5.2); pavyzdžių eilutės toliau grupuojamos pagal informantų mokyklos vietą:

(5.1)

0255_VYR_1994_Utenos apskr.: *tūrinį* (*turinį*);
0187_MOT_2013_Utena: *kūria* (*kuria*);
0121_MOT_1954_Panevėžio apskr.: *akymirkoje* (*akimirkoje*), *akyratį* (*akiratį*);
0925_VYR_1979_Panevėžys: *atsakingumų* (*atsakingumu*), *įtarymo* (*įtarimo*), *kartų* (*kartu*), *palikti* (*palikti*), *panaši* (*panaši*), *skyriama* (*skiriamą*), *skūba* (*skuba*), *stipresnę* (*stipresne*), *tautą* (vard. *tauta*), *teatrų* (įn. *teatru*), *trūkdė* (*trukdė*), *žvaigždę* (*žvaigžde*) ir kt.;
0673_MOT_2016_Vilniaus apskr.: *Lietuvą* (vard. *Lietuva*), *trys* (gal. *tris*), *trūkdė* (*trukdė*);
0727_VYR_2011_Vilniaus raj.: *nesudūžusio* (*nesudužusio*);
0814_VYR_2015_Kaunas: *atskyrti* (*atskirti*), *blogą* (vard. *bloga*), *sukūrta* (*sukurta*), *būdų* (įn. *būdu*);
0136_MOT_1978_Kauno apskr.: *liūdijimas* (*liudijimas*);
0722_VYR_1984_Klaipėda: *nesigylinant* (*nesigilinant*);

(5.2)

0121_MOT_1954_Panevėžio apskr.: *kūrinis* (*kūrinys*);
0722_VYR_1984_Klaipėda: *ryšis* (*ryšys*).

Kadangi balsių ilginimas yra socialiai žymėta lietuvių kalbos ypatybė, šiuo atveju patikrinti dar ir informantų duomenys. Kai kurie tarmių plotai ar kai kurie lietuviškai kalbantys Lietuvos rusai ar lenkai kirčiuotus balsius gali tarti ilgiau; galūnės ilginimas stereotipiškai priskiriamas tik negimtakalbiams, bet tyrimai rodo, kad tiek galūnės, tiek kamieno kirčiuoti pailginti balsiai gali būti didmiesčio kalbos požymis (plg. Čičirkaitė 2019). Mūsų atveju būtent kaip ilga grafiškai pažymėta galūnė (5.1) fiksuota rašiniuose trijų kalbėtojų. Dviejų iš jų arba pavardė (minėtasis INF_0925), arba ir mokyklos vieta (miestas su tautinės mažumos dauguma, INF_0673) leidžia spėti, kad lietuvių kalba jiems galbūt buvo negimtoji arba ne vienintelė gimtoji. Trečiu atveju (INF_0814) apie informantą asmeninių duomenų neturima, tik žinoma, kad jis mokyklą lankė Kaune; tokia rašyba galėtų atspindėti tiek miesto sociolektą, tiek negimtają lietuvių kalbą (plg. dar pavyzdžių eilutę (9.2)). Tikėtina, negimtoji (arba ne vienintelė gimtoji) lietuvių kalba gali būti ir informantui iš Vilniaus rajono INF_0727. Kitus atvejus galima sieti su mokinio tarme (pirmiausia, iš rytų aukštaičių tarmės ploto, plg. jau minėtą INF_0121) arba su didmiesčio sociolektu.

Kirčiuotos galūnės trumpinimas (5.2) gali būti priskiriamas ir tarmės įtakai (plg. Zinkevičiaus (1978) pastebėjimus apie rytų aukštaičių šnektas), nors iš cituojamų variantų tik vienas užrašytas Panevėžio apskrityje (plg. *kūrinis*, INF_0121). Variantas *ryšis* galėtų nurodyti į miesto sociolektą (INF_0722, šis autorius pavartojo ir „pailginimo“ variantą).

Iš mūsų duomenų akivaizdu, kad kai kuriems mokiniams net ir baigiant mokyklą tebėra sunku pasiremti morfeminės rašybos logika, o ji ne visada ir akivaizdi, plg.: *truk-* : *trukti*; *pyk-/pik* : *pyktis*, *piktas*; *steng-/stang-* : *stengiasi*, *pastanga*; *prast-* : *prastas*; *gūž-* : *gūžiasi* ir kt. Ta logika dažnai nėra itin skaidri ar itin logiška (plg. liepiamosios nuosakos formas, kur oficialioji norma kodifikavo būtent fonetinius analogus, pvz., *smauk*, *baik* (ne *smaug*, *baig*) ir leido rašyti tariamą garsą. Vis dėlto kai kurių dažnų žodžių (pavyzdžiui, *anksčiau*) nestandartiniai užrašymai būdingi tiek lengviau, tiek sunkiau standartinę rašybą įsisavinantiems mokiniams.

Norminė lietuvių kalbos rašyba kai kuriais atvejais neįtraukia aiškiai tariamo /j/ ir mokinių fonetinis rašymas čia taip pat kvalifikuojamas kaip klaida (8):

- (8) *entuzijazmas* (*entuziazmas*); *jietis* (*ietis*).

Apibendrinant tikėtinus sakytinės kalbos įtakos atvejus, galima pridėti, kad fonetinė rašyba dažnesnė tų mokinių rašiniuose, kurie apskritai sunkiau prisitaiko prie norminės rašybos reikalavimų (jų darbuose mokytojai pažymi itin daug, nuo keliolikos iki keliasdešimt, rašybos „klaidų“, palyginti su kitais; tas pat dėsningumas buvo matyti ir pradinių klasių mokinių tyrime, žr. antrą knygos dalį). Mūsų korpuso duomenimis, bent jau vienu kitu atveju tarp fonetiškai rašančių mokinių yra ir tie, kuriems lietuvių kalba veikiamiausiai nėra gimtoji.

4.3.2 Formų analogijos

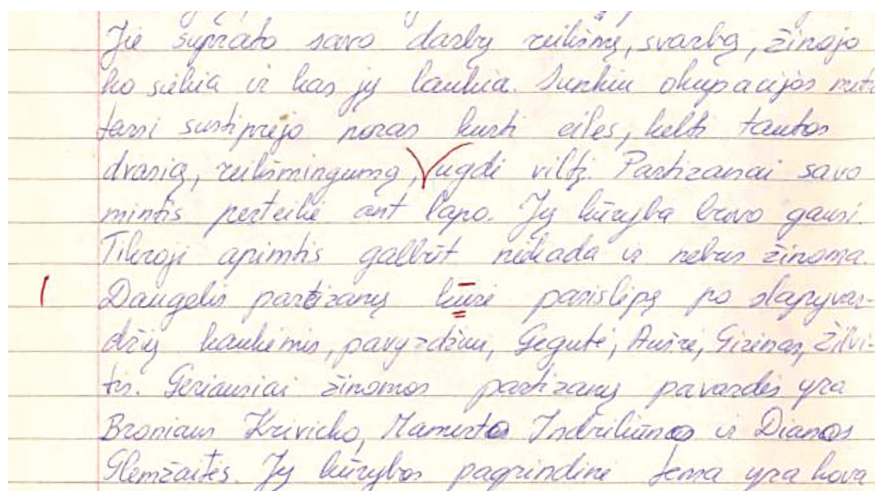
Į sąlygišką rašybos variantiškumo šaltinių klasifikaciją būtina įtraukti ir formų analogiją, apie tai užsiminta jau analizuojant sakytinės kalbos įtaką abiturientų rašybai (taip pat žr. antrąją šios knygos dalį).

Analogija yra reikšmingas kalbos veikimo principas, tad tikėtina, kad ir rašytinėje kalboje būtent dėl panašios ar visiškai tokios pat artimos reikšmės žodžių rašybos randasi papildomų rašybos variantų. Vienas iš jų būtų dažniausiai tos pačios šaknies darybos variantai su trumpuoju/ilguoju garsu, pavyzdžiui, <*kur-/kūr-*>, <*stum/stūm-*>, <*dur-/dūr-*>, <*buv-/būv-*> ir kt. Priešingai nei fonetinės rašybos atvejais, tarimu čia nepasitikima ir nekirčiuotoje pozicijoje parašoma ilgojo (9.1) arba kirčiuotoje – trumpojo garso grafema (9.2):

- (9.1) *atstūmia* (*atstumia*, plg. *stūmė*, bet *stumti*, *stumia*); *igūdimas* (*igudimas*, plg. *igūdis*, bet *igusti*); *gylin* (*gilyn*, plg. *gylis*, bet *gilus*) (INF_0925); *kliūvinys* (*kliuvinys*, plg. *kliūti*, *kliūva*, bet *kliuvo*); *paniūrimas* (*paniurimas*, plg. *niūrus*, bet *niurti*); *pirmagymis* (*pirmagimis*, plg. *gymis*, bet *gimti*, *gimė*); *pražūdyti* (*pražudyti*, plg. *žūti*, bet *žudo*); *sugniūždytos* (*sugniuždytos*, plg. *gniūžta*, bet *gniūžo*) (INF_0673); *sukūria* (*sukuria*, plg. *kūrė*, *kūrinys*, bet *kurti*, *kuria*); *susidūri* (*susiduri*, plg. *dūris*, *dūrimas*, bet *durti*, *duria*);
- (9.2) *kurė/kurinio/kuręs* (*kūrė*, *kūrinio*, *kūręs*, bet *kurti*); *nustumė* (*nustūmė*, bet *stumia*) (INF_0814); *skirė* (*skyrė*, bet *skirti*).

Matant be diakritiko užrašytą grafemą <u> kirčiuotame ir, manytina, ilgai tariamame skiemenyje (9.2), galima tikrinti, ar mokinių rašybai nedaro įtakos neformalios, be diakritikų apsieinančios elektroninės komunikacijos praktikos (tokia hipotezė neretai minima viešuosiuose diskursuose). Vis dėlto tik dalis fiksuotų užrašymų datuoti jau pažengusios elektroninės komunikacijos laikais (*kurinio* 2008, *nustumė* 2015). Forma *kuręs* pasitaikė 1999, *kūrė* – 1996 metų rašinyje. Skaitmeninių terpių įtaką jaunimo rašybai reikėtų tikrinti atskirais tyrimais, taikant atitinkamus metodus; ji neatmestina, bet veikiamiausiai būtų ribota, nes jauni žmonės geba skirti vartosenos kontekstus. Apskritai šio tipo už-

rašymai buvo reti (fiksuota po vieną variantą vos penkių tyrimo korpuso autorių darbuose) ir, sprendžiant iš bendro šių informantų raštingumo konteksto, veikiausiai atsitiktiniai, išskyrus gal variantą *nustumė* (0814_VYR_2015_Kaunas), kurį galėtume traktuoti kaip negimtosios lietuvių kalbos tarties įtaką. Nors duomenų apie informantą neturime, jo rašyboje tikėtinais atsispindintys vadinamasis balsių ilginimas ir trumpinimas leidžia spėti, kad lietuvių kalba jam galėjo būti negimtoji.



Fragmentas iš 12 kl. moksleivės rašto darbo, Alytaus apskr., 1996

Formų panašumas turbūt lemia ir priesagų rašybos variantus – mokiniams, panašu, sunku atsirinkti, kurį balsį rašyti, kai semantiškai artimų formų rašyba įvairuoja, o priesagos kodifikuotos tiek su ilgojo, tiek su trumpojo balsio grafema, plg. <-im/-ym> ir kt. (10):

- (10) *gyvūlio* (*gyvulio*); *gyvūnelius* (*gyvūnėlius*) (plg. *gyvūnas*, bet *gyvulus*); *įsikūnyjimas*; *įkūnyja* (*įsikūnijimas*, *įkūnija*, bet *įsikūnyti*); *klausymas* (*klausimas*) (INF_0925 ir kt.); *kūrynių* (*kūrinių*, bet *kūryba*); *nenuginčijama* (*nenuginčijama*, bet *ginčyti*); *samdynių* (*samdinių*, bet *samdyti*, *samdymas*).

Kitas itin ryškus mokyklinės rašybos variantiškumo šaltinis yra jau minėta jaunimo sunkiai įsiva-
vinama nosinių rašybos tvarka. Skirtingų darybinių formų ar homografų analogiją čia galima įtarti
veikiant ir šaknyje (11.1), ir žodžio galo arba pradžios morfemose (11.2):

- (11.1) *gestančios*; *užgesęs* (*gęstančios*, *užgesęs*); *gręsia*; *grąsinti* (*gresia*, *grasinti*); *nebesugražinti*; *grąžinti*; *pagrąžinami* (atitinkamai, *nebesugrąžinti*, *grąžinti*, *pagrąžinami*); *nusprendžia*; *sprendžiamas* (*sprendžia*); *priežastis* (*priežastis*); *tėkčius* (*tekčius*); *pasirįžta* (*pasiryžta*) (INF_0121);
- (11.2) *idealių* (*idealių*); *įdėjų*; *įdėjos* (*idėj-*) (INF_0925 ir kt.); *įpač* (*ypač*); *įpatybės* (*ypatybės*); *įpatingas* (*ypatingas*); *įsišaknijęs* (*įsišaknijęs*); *įvykęs* (*įvykęs*); *keitimas* (*keitimasi*); *sandūroje* (*sandūroje*).

Pirmuoju (11.1) atveju mokinius turbūt trikdo tai, kad tos pačios ar panašios šaknys rašomos ir su nosine, ir be jos (plg. *grąža*, *grąžinti* ir *gražus*, *gražinti*; *sprendžia* ir *spręsti*; *gęstančios* ir *užgesęs*), arba galbūt tiesiog atmintyje fiksuojasi tam tikros grafemų sekos ir analogiška seka parenkama kitam žodžiui, plg. <žst> *žst-as* ir **prie-žst-is*; *grįžta* ir **pasirįžta*. Veikiausiai sekos analogiškumas veikia ir tokius atvejus kaip *tėkčius* (plg., pvz., *tęsinys*); neparaidinė analogija galėtų laikyti ir *ę* šaknyje, pvz., *gręsia* (plg. *tęsia*). Gali būti, kad kyla ir asociacijų su vadovėliuose pateikiamomis eilėmis šaknies su nosine žodžių, kuriuos dažnai tenka mokyti mintinai. Vizualinis formų panašumas ir dažnas

norminis nosinės rašymas panašiai atrodančioje žodžio pradžioje ar gale veikiausiai padidina ir ne pagal normą parašytų afiksų nosinių skaičių (11.2).

M. Daukšos kalba yra aukšta ir
pakylėta, nes jis labai mylėjo savo
kalbą.
Taip jį džiugino ugnipelis ir K.
Kivynas, parašęs „Punktai
vokų“, ir J. Brelvičius, išveda-
mas biblije į lietuvių kalbą. Jis
buvo patys išilicijusi lietuvių tautos
ir jos kalbos puoselėtojas.
Gerai perverti lietuvių literatūros,
mąstymo istorijos kūrinius, pamatai,
kad sugrįžta istorija, ir niek gresia
išnykimas, dešimtis ir amžinai
nes ugnimėgstone, kolienis kelias pra-
ėjo mūsų protėviai, norėdami išau-
goti savo kalbą. Tik jis džiaugėsi, nes
turime tuos nuostabius kūrinius

Fragmentas iš 11 kl. moksleivės rašto darbo, Utenos apskr., 2001

Itin gausus nosinių rašybos variantų šaltinis yra įvardžiuotinių būdvardžių, skaitvardžių, dalyvių rašyba (11.3). Mokiniai žino, kad įvardžiuotinių formų du paskutiniai skiemenys gali būti su nosine abu, vienas kuris arba nė vienas. Taisyklę atkurti, panašu, yra per sunku, o analogijos principas peršasi natūraliai, tad nosinė dažnai parašoma priešingai nei reikalaujama: jos arba trūksta, arba nereikia. Be to, šiuo atveju įtakos gali daryti ir sakytinė kalba, nes (ypač vyr. g. formose) antrasis nuo galo skiemuo yra kirčiuotas ir ilgas.

(11.3)

Naud.: artimajam (artimajam); gimtajai (gimtajai); gimtajam (gimtajam); mažajam (mažajam); mylimajai (mylimajai); pirmajai (pirmajai); senajai (senajai); tikrajam (tikrajam);

Gal.: amžinasias (amžinasias); gerasias (gerasias); pirmasias (pirmasias); tikrąji (tikrąjį); žemiškiasias (žemiškiasias);

Įn.: gailestingąją (gailestingąją); gimtąją (gimtąją); plačiąją (plačiąją); plačiąją (plačiąją);

Vt.: pastarajame (pastarajame); penktajame (penktajame); pirmajame (pirmajame);

Dgs. kilm.: pralaimėjusių (pralaimėjusių); viežlybų (viežlybų).

Dar vienas pluoštas su nosinių raidžių rašyba susijusių atvejų būtų tie, kur mokiniai galbūt iš inercijos rašo nosinę žodžio gale (dažniausiai – <ą>) (11.4). Šiais atvejais veikiausiai klaidina ir tai, kad pasirinkta forma egzistuoja kaip norminė, bet neatitinka reikiamo linksnio, skaičiaus ar žodžio klasės normos. Dėl nestandartinių nosinių raidžių variantų gausos galima kelti klausimą, ar žemiau cituojamos „klaidos“ nebus įtampos dėl sudėtingos lietuvių kalbos nosinių rašymo tvarkos padarinys,

savotiškas hipernormalizmas, kai taisyklė tarsi apibendrinama visoms balsiu besibaigiančioms žodžio galo pozicijoms ir rašybą nulemia grafotaktinė pozicija – jei žodžio galas, rašoma nosinė.

- (11.4) *aukštiną (aukština); barą (bara); dainuojančių (in. dainuojančiu); dūstą (dūsta), gyveną (gyvena), gyvenimų (in. gyvenimu), [viskas] mielą (miela), [yra] pabrėžiamą (pabrėžiama), vykstą (vyksta) (INF_0925); [daryti] gerą (gera); išmetą (išmeta); jį (ji); kainą (in. kaina); ką kitą (ką kita); Katrę (in. Katre); Lietuvą (vard. Lietuva); meilę (in. meile); patenką (patenka); priešakį (vt. priešaky); [į darbą] stotį (stoti) (INF_0209); surandą (suranda); svarbiausią (vard. svarbiausia); širdį (vt. širdy); Veroniką (vard. Veronika).*

Tokia rašyba būdinga išsiskiriantiems individams, kuriems sunkiau prisiderinti prie standartinės rašybos reikalavimų (plg. jau minėtą INF_0925, taip pat INF_0209), tačiau ne vien jiems. Įdomu, kad tikėtina internalizuotas, automatinis įprotis užrašyti nosinę daugeliu atvejų turbūt lemia daugiau nei tarimas (tariama trumpai, o rašomas nosinės simbolis, žymintis ilgą garsą) (11.4). Kai kurie atvejai galėtų būti laikomi elementaria nepatikrinta korektūra, tačiau mokykloje ir tokie žymimi kaip rašybos klaidos; plg. *jį* vietoj *ji* ir kt.

Veikiausiai dėl analogijos mokinių rašiniuose atsiranda ir tokių variantų kaip (12.1), kur rašančiuosius taip pat galbūt painioja kiti darybos ar kaitybos variantai, homoformos ar kituose žodžiuose matomos tos pačios raidžių sekos. Čia galima pridėti ir tikėtinus hipernormalizmus, atsirandančius dėl taisyklės fonemą /ε/ rašyti ne grafema <e>, o <(i)a>, plg. *persiakiojamas (persekiojamas)*, bei galūnių analogijas, plg. dvi žodžio galo formas: *gražesnią (gražesnę, bet gražią)* arba *nusiteikia (nusiteikę, bet es. l. nusiteikia)* (12.2). Kodais pažymėti išsiskiriančių specifine rašyba (INF_0209, INF_0673), taip pat išskirtinai didele (INF_0925) ar kiek didesne (INF_0121) nenorminių užrašymų gausa informantų variantai; kai kuriems lietuvių kalba galbūt yra negimtoji (INF_0673, INF_0727, INF_0925):

- (12.1) *atžvelgiu (atžvilgiu, bet žvelgia); augštesnis (aukštesnis, bet auga); daigtų (daiktų); daigtus (daiktus); eilėraščius (eilėraščius, plg. -raš- kituose žodžiuose, pvz., rasčiau, prasčiau ir kt.) (INF_0673); galintys (vns. galintis); lygi (prielinksnis ligi) (INF_0727);*
- (12.2) *beginklią (beginklę); gražesnią (gražesnę); išrėžias (išrėžęs), paskutinią (paskutinę) (INF_0209); keliatą (keletą); mažaziemiai (mažazemiai) (INF_0121); neišviangiamos (neišvengiamos); nusiteikia (nusiteikę), širdija (širdyje), žiangu (žengia) (INF_0925); persiakiojamas (persekiojamas) (INF_0673); susiją (susiję); taurią (taurę).*

Sunku paaiškinti ne vieno mokinio rašinyje pasitaikiusį užrašymą *daigtų, daigtus (daik-)* (jis fiksuotas ir pradinukų rašybos variantų tyrime, plg. antrą šios knygos dalį). Tokios rašybos apstu ir platesnėje vartosenoje. Galėtume ją interpretuoti kaip tarties be asimiliacijos atvejį, jei tartume, kad kai kurie kalbėtojai čia galbūt girdi skardųjį /g/. Arba hiperformą, jei manytume, kad rašantieji įsivaizduoja, jog reikia rašyti kitą priebalsį nei tariamas. Vis dėlto Lietuvių dabartinės kalbos tekstyno duomenimis, seka *-aigt-*, panašu, yra gerokai dažnesnė nei *-aikt-*, tad šiuos atvejus galėtume traktuoti ir kaip analogijos įtaką.

Kalbant apie analogijas dar galima paminėti variantus, atsirandančius dėl žodžių rašymo kartu ir atskirai tvarkos (13):

- (13) *tur būt (turbūt, bet turi būti) (1984); žūt būt (žūtbut, bet žūti (ar) būti) (1992, 1998); šį kart (šįkart, bet šį kartą) (1998); šimtą kart (šimtkart, bet šimtą kartų) (2004); kas kart (kaskart, bet kas kartą) (2006); iš kart (iškart, bet iš karto) (2015); tuo met (tuomet, bet tuo metu) (2015).*

Pavyzdžiai eilutėje (13) cituojami chronologine tvarka, norint atkreipti dėmesį, kad norma mūsų studijuojamais dešimtmečiais keitėsi – nuo aštunto dešimtmečio pabaigos taisyklinga tapo šiuos

žodžius/dėmenis rašyti kartu. Kaip matyti iš (13) eilutėje pateiktų datų, išskyrus vieną, 1984 m., taisyką (galbūt ją galima vertinti kaip senosios taisyklės įtaką?), visi pavartojimai fiksuoti dabartiniais laikais. Tikėtina, kad šiandien taisyklės neatitinkančius užrašymus lemia analogija.

4.3.3 Keblios taisyklės ir įsidėmėtini atvejai

Šioje sąlygiškai išskirtoje rašybos variantų kategorijoje mokiniams akivaizdžiai vėl kebliausia nosinių raidžių rašyba: kai kurios taisyklės gana kompleksinės ir sudėtingos (14.1), nemaža atvejų, kai formą tiesiog reikia sandėliuoti atmintyje (14.2), ir tai pasireiškia gausiu rašybos variantiškumu.

Eilutėje (14.1) iliustruojami atvejai, kai nosinių rašymas grindžiamas nesamu ar išnykusiu *n* garsu ar balsių kaita. Teoriškai pasitikrinti galima mintyse atkuriant giminiškus žodžius, kurių šaknyje ar priesagoje būtų garsas *n* arba kitas balsis. Galbūt kai kurie jaunieji rašytojai kurdami tekstą taip ir daro. Kiti galbūt įsidėmi tokių žodžių rašybą, tačiau tai pavyksta ne visiems arba ne visais atvejais:

- (14.1) *apsispresti* (*apsispręsti*, plg. *sprendžia*); *drasą* (*drąsą*, plg. *drįsti*); *nenusigrežtų*; *atsigrežes* (*gręž-*, plg. *grįžti*, *grąža*); *nesigailys* (*nesigailęs*, plg. *nesigailintis*); *pažystamas*; *neatpažystamai* (šaknyje t.b. *nosinė į*, plg. *pažinti*); *susipažista* (*-žį-*), *testi* (*tęsti*) (INF_0121); *tasė* (*tąsė*) (plg. *tįsti*).

Sprendžiant iš to, kad nestandartiniai variantai kartojasi ne vieno autoriaus darbe, toliau cituojamus atvejus (14.2) galima priskirti prie sunkiau įsidėmimų:

- (14.2) *nuogastauti* (*nuogąstauti*); *mastanti/mastantys/mastyseną/apmastymas/permastyti/susimastome* (*-mąst-*) (INF_0121, INF_0026, INF_0925 ir kt.); *samonėti/samonėjimo* (*są-*) (INF_0121 ir kt.); *sąžinė/sąžiningai* (*sąž-*) (INF_0925 ir kt.); *šala/įšala* (*šąla*).

Be nosinių, keblumų kelia ir rašymo kartu ir atskirai taisyklės, pirmiausia, dalelytės *ne* (15.1), bet ir kitų dalelių ar prielinksnių (15.2). Šio tipo variantiškumas aptinkamas ir suaugusiųjų lietuvių tyrimuose (Tamošiūnaitė 2009, 2013), jo priežastys gali būti įvairios – galbūt jau minėta sakininės kalbos įtaka (dalelytės tariant šliejasi prie žodžio, trumpi žodžiai ištariami lyg vienas), galbūt rašybos taisyklių dviprasmiškumas, kai analogiškas formas ar tuos pačius žodžius leidžiama rašyti ir kartu, ir atskirai. Neabejotinai įtakos turi ir priešdėlinės formos analogija – daugelis į šią „klaidų“ kategoriją pakliūvančių dalelių ar prielinksnių dažnai funkcionuoja kaip morfemos (priešdėliai).

- (15.1) *nebeprasmė* (*ne beprasmė*); *ne būtinai* (*nebūtinai*); *ne daug ką* (*nedaug ką*); *ne idealūs* (*neidealūs*), *ne pakitusios* (*nepakitusios*) (INF_0647); *nekiekvienas* (*ne kiekvienas*); *ne labai* (*nelabai*); *nemažėja* (*ne mažėja*); *nemažiau* (*ne mažiau*); *netik* (*ne tik*); *netikrojo* (*ne tikrojo*) (INF_0925); *netokį* (*ne tokį*); *neveltui* (*ne veltui*); *nevienas* (*ne vienas*); *nevieta* (*ne vieta*); *nevisada* (*ne visada*) (INF_0645 ir kt.); *nevisi* (*ne visi*).

Tokiais rečiau pasitaikančiais atvejais kaip *ne idealūs*, *ne pakitusios* (15.1) rašybos variavimu priežastis gali būti ir individo rašybos specifika (šie variantai fiksuoti vieno autoriaus rašiniuose). Tolesnėje eilutėje pateikiamas dar vienas pluoštas pavyzdžių, kurie pagal rašybos normas turėjo būti užrašyti priešingai. Tokių formų rašybą sudėtinga atsiminti ne tik sunkiau prie standarto prisiderinanties mokiniams (15.2):

- (15.2) *ar gi* (*argi*); *begalo* (*be galo*); *betką* (*bet ką*); *betkokia* (*bet kokia*); *betkokiam* (*bet kokiam*); *beto* (*be to*); *dėlto* (*dėl to*); *iškarto* (*iš karto*); *ištikro* (*iš tikro*); *ištikrųjų* (*iš tikrųjų*); *kaipgi* (*kaip gi*); *kaip gi* (*kaipgi*); *kątik* (*ką tik*); *kogi* (*ko gi*); *konors* (*ko nors*); *kur gi* (*kurgi*); *o gi* (*ogi*); *perdaug* (*per daug*); *vėl gi* (*vėlgi*); *vis dėl to* (*vis dėlto*) (INF_0121 ir kt.); *vis gi* (*visgi*); *vistiek* (*vis tiek*); *visvien* (*vis vien*).

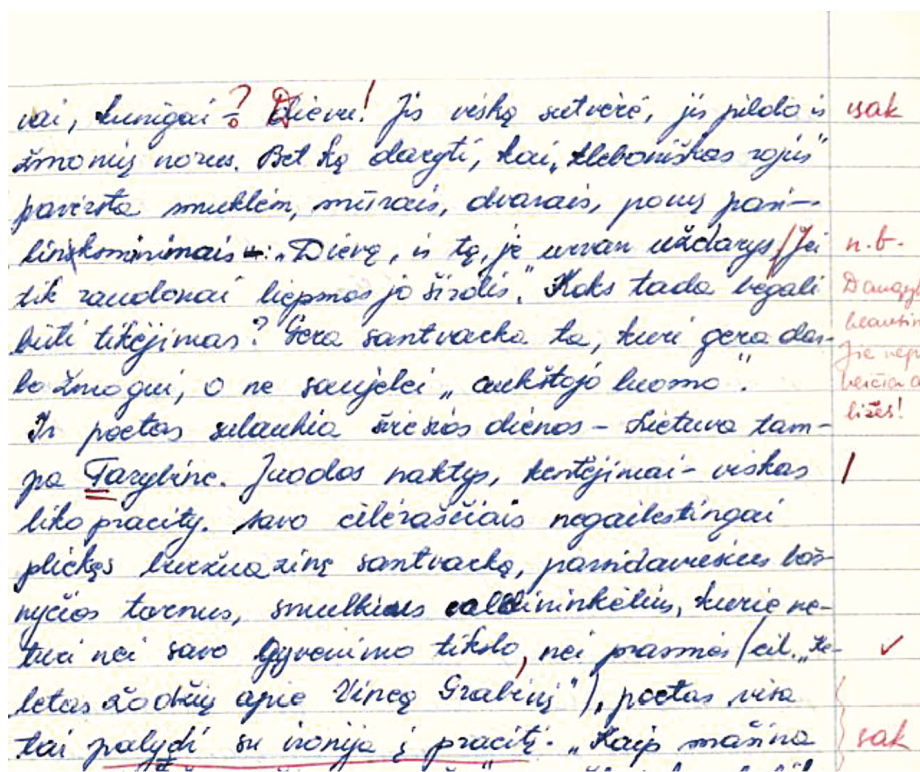
Čia matome atvejus kaip *kaipgi* ir *kaip gi*, *dėlto* ir *vis dėl to* ir kt., kai tas pačias formas leidžiama užrašyti ir kartu, ir atskirai, tačiau tarp skirtingų užrašymo būdų daromas semantinis skirtumas ir konkrečiu atveju taisyklingu laikomas tik vienas variantas. Tam tikra prasme tokie atvejai gali būti ir vizualinė analogija (žodžiai parašomi atskirai, nes tokia užrašymo forma jau pažįstama), lygiai kaip atvejai su, pavyzdžiui, *iš-*, *per-* ar *be-*, kur prielinksniai parašomi kaip priešdėliai, nes tokia pozicija yra dažnai matoma.

Vertindami mokinių rašinių kalbos variantiškumą iš kognityvinės perspektyvos, aptinkame dar vieną grupę sutartinių, atminties reikalaujančių atvejų – tai didžiųjų ir mažųjų raidžių rašyba (16). Pavyzdžiui, didžioji raidė pataisoma į mažąją, kai sakinyse tęsiamas po dvitaškio. Arba atvirkščiai, citatą po dvitaškio reikalaujama pradėti didžiąja. Kiti šio tipo atvejai remiasi ne tiek kalbine logika, kiek kultūros pažinimu ir kultūrine tvarka. Pavyzdžiui, didžioji raidė sutartinai išskiria objektus ar reiškinius, kuriems yra duotas vardas (pavadinimas) arba rodoma išskirtinė pagarba. Kai kurios šio tipo „klaidos“, jei tai ne korektūra, yra gana elementarios (16.1), kitoms būtina gebėti atskirti retą tikrinį žodį nuo bendrinio (16.2), o dar dalis taisomų atvejų arba reikalauja specifinio išmanymo, arba sugebėti įsidėmėti kodifikuotą užrašymo tvarką, arba juos galima interpretuoti įvairiai: tokie būtų, pavyzdžiui, kultūros epochų ir stilių pavadinimai, sovietinės ideologijos pagarbos raiška ir kt. (16.3):

(16.1) *biblijos* (*Biblijos*); *svarstyklės* (*Svarstyklės*);

(16.2) *Pilioriaus* (*pilioriaus*); *tolminkiemio* (*Tolminkiemio*);

(16.3) [po] *Antrojo Pasaulinio* (*pasaulinio*) karo (2014); „*Balta Drobulė*“ („*Balta drobulė*“); *baroko* (*Baroko*) epochoje; *Didysis Tėvynės karas* (*Didysis tėvynės karas*); *Didžiąją* (*didžiąją*) *Pergalę*; *Didžioji spalio* (*Spalio*) *socialistinė revoliucija* (INF_0925); [šūkis] „*Duonos ir žaidimų*“ („*duonos ir žaidimų*“); *Kunigų* (*kunigų*) *seminarija*; [bus] *Mefistofelių*, *Faustų*, *Margaritų* (*mefistofelių*, *faustų*, *margaritų*); *pirmasis ir antrasis pasauliniai karai* (*Pirmasis ir Antrasis pasauliniai karai*) (INF_0673); *renesansas* (*Renesansas*); *Šventajame rašte* (*Šventajame Rašte*); *tarybų* (*Tarybų*) *valdžia*.



Fragmentas iš 11 kl. moksleivės rašto darbo, Vilnius, 1980

Didžiųjų ir mažųjų raidžių rašybos variantiškumą skatina ir papildomos taisyklės (pvz., būdvardines tikrinių žodžių formas rašyti mažąja) (16.4):

(16.4) *Europietiską (europietiską)* (2009); *Lietuvių (lietuvių)* [metraščius] (2012, INF_0645); *Lietuvių (lietuvių)* [literatūros] (2016); *Renesansinėje (renesansinėje)*; *Tarybinė (tarybinė)*.

Po 2000 metų rašytuose rašiniuose kultūrinių, geografinių, tautybių ar kitų įvardijimų atvejų rašybą gali veikti ir analogija su anglų kalbos norma, plg. (16) pavyzdžių eilučių datuotus atvejus: *Antrasis Pasaulinis (pasaulinis) karas (Second World War)*, *Europietiškas (European)*, *Lietuvių (Lithuanian)* ir kt.

Kai kuriais atvejais matyti, kad mokiniai arba ir mokytojai skirtingai interpretuoja taisyklę, kas ir kada laikytina vardu ar pavadinimu. Pavyzdžiui, bendrinis žodis, kuriuo nuolat įvardijamas personažas, mokinių kartais laikomas vardu. Šiuo klausimu skirtingai norminę rašybą įsivaizduoja ir mokytojai, plg. prieštarigus taisyms skliaustuose (16.5):

(16.5) *Baronienė (baronienė)*; *Dievų (dievų) miške*; *Karalienė (karalienė)*; *Mamatė (mamatė)*; *mamatė (Mamatė)*.

Kultūrinio pažinimo sričiai turbūt priklausytų ir literatūriniai archaizmai, tikriniai vardai literatūroje ar tiesiog tarptautiniai žodžiai ar terminai (17). Kai kurie iš jų veikiausiai mokinių rečiau girdimi ar matomi, tad natūralu, kad užrašymas gali varijuoti, tačiau daugiau tokių variantų pasitaiko sunkiau normiškai rašančių mokinių darbuose (plg. 0121_MOT_1954–1956_Panevėžio apskr.):

(17.1) *anachora (anafora)*; *harakteris (charakteris)*; *hiberbole (hiperbole)*; *krykščionybės (krikščionybės)*; *labrintais (labirintais)*; *Puodžiunkiemis (Puodžiūnkiemis)*, *reguoja (reaguoja)*, „*Saulėlydis Nikos (Nykos) valsčiuje*“ (INF_0121); *Vaičiūlaitis (Vaičiulaitis)*; *vežlybieji (viežlybieji)*.

Tarp potencialių kliūčių rašantiesiems dar yra komplikauta oficialiosios rašybos logika daryti skirtumą tarp „savų“ ir „svetimų“ priesagų (17.2), pagal kurią, pvz., *heroika* laikoma norminiu variantu, o analogiškas *heroiškas* klasifikuojamas kaip klaida:

(17.2) *heroiškas (herojiškas)*.

Galiausiai mokykloje kaip rašybos klaida kartais dar pažymimi įvairūs sutartiniai, bet galbūt aiškiai neeksplicuoti atvejai kaip skaičių (datų) rašymas, spontaniški sutrumpinimai (18.1), žodžių perkėlimai (18.2) ar net rašysena, dėl kurios taisoma specifiška (netinkama) raidės forma ar tarpelio dydis (18.3, žr. iliustraciją):

(18.1) *XIV a (a.)*; *I-qjq/II-qjq* [nubraukta galūnė]; *tarybų valdž. (valdžia)*;

(18.2) *ati-ma, pap-ročius, perė-mė, sup-ratimą* (INF_0167); *Bal-takį; darb-štumu* (INF_0121); *ginkluotieji; kur-ias; sant-varkoje* ir kt.

Šio tipo variantų tyrimo medžiagoje fiksuota palyginti nedaug, kas galbūt reiškia, kad diduma mokytojų nėra linkę už šias „klaidas“ mažinti pažymio. Vis dėlto tarp taisomų žodžių kėlimo atvejų (18.2) pasitaikė ir tokių, kur kiekvienas pavartojimas nuosekliai užskaitytas kaip klaida, tarsi duodant suprasti, kai tai yra svarbi raštingumo dalis (plg. 0167_MOT_1973_Kauno apskr., kurios rašinyje pažymėtos penkios rašybos klaidos, keturios iš jų – būtent kėlimo; rašinio kalba įvertinta trejetu tuometinėje penkiabalėje sistemoje ir taisyms palydėtas pastaba: *Pakartok žodžių kėlimo taisykles!*).

Specifinė rašysena (18.3) tyrimo korpuse reprezentuoja pluoštelį itin retų su mokinių rašysena susijusių „klaidų“. Pavyzdžiui, mokinyš ne visur padeda tašką ant *i* ar *j* arba parašo, mokytojo(s) aki-

Ir gerai, kad žmogus yra 'abiejų' ?
 Ir daktis, nes tik abiejų žmogus, nebūgys
 į gilius apsigalvėjimus. Juk, gera gyventi taip
 kaip pats nori. Tęsiu daro, kieno. Jau ufkik
 versladi aplinkinių nuomoni (i) jį pati. Tačiau
 abiejų, apatškumas atsigūžia pūei jį
 pati. Jis netiesiomis. Jis netalkino aplinkybi
 apsikamos, jau nepalaikiusia pūei. Tačiau
 kyla klausimas: kas yra, kieno, o kas nekieno?

Fragmentas iš 12 kl. moksleivio rašto darbo, Vilnius, 2009

Bet ar vėda, intinketa bedali žmogus, no-
 au pasidalyti su juo jo vargas. Tereikia
 sloptis už savy, bet taip dažnai nuogre-
 žai nro jo, save teirindamas, ka as cia
 vienas jam padėsiu, vis tiek nukasų nepasi-
 kers, geriau naudingumas darbas, uči-
 comu, "as ramtas žmogus, niekas neuči-
 comu". Ir pato varbavimas dalykas - ne-
 galėti savy, negalvoti, kad tu pats ne-
 laimingiausias žmogus, daugiau už
 visus kitus kenčiantis. Juk yra daugybė
 žmonių, kurių vargas simtą kart didesnis
 už tavo, bet jie laimingi. Gal jie
 turi salta savy žmogus, dar labiau
 vargiantis? Gal salta tu esi ir tu

Fragmentas iš 11 kl. moksleivio rašto darbo, Vilnius, 1990

mis, per mažą tarpelį tarp žodžių (pvz., *pusiau psichinės* [būklės] ar *nė kiek*) ar per didelį tarpelį tarp
 priešdėlio ir šaknies (pvz., *iš kelia*). Taip pat kaip rašybos klaida gali būti žymima neaiškiai užrašyta
 raidė (pavyzdžiui, mokinys pataisė *jei į jai*, bet pataisymas dėl rašybos išliko dviprasmiškas ir buvo
 fiksuojama klaida). Taisant pasitaiko suklysti ir patiems mokytojams – pavyzdžiui, viename rašinyje
 žodį *pats* mokytoja(s) tarpelio ženklų perskyrė į du žodžius veikiausiai todėl, kad (dėl dviprasmiškos
 rašybos ir skubos?) perskaitė jį kaip žodį *poto*.

Kai kurie tokie taisymai atrodo lyg aiškesnės rašysenos pamokymas, tačiau apskritai juos galima
 laikyti pertekline neigiama didaktika, mokant tokios sudėtingos kompetencijos kaip dalykinis raš-
 tingumas. Subjektyviai „netinkamas“ tarpelis ar neuždėtas vienareikšmiškas taškas ant raidės teksto
 supratimui visiškai netrukdo, juolab kad tekstas skaitomas, remiantis kontekstu. O štai bandymas
 normalizuoti net ir toki individualų raštingumo aspektą kaip rašysena yra individo kontrolės požiū-
 mis, skleidžiantis idėją, kad individualumas mokykloje nėra pageidaujamas. Šiandieninėje skaitme-
 ninių tekstų kultūroje tokios pastangos atrodo dar ir keistai.

4.3.4 Reti variantai ir korektūra

Rašiniuose pasitaiko įvairių retesnių nukrypimų nuo standartinės rašybos normos, kuriuos sunkiau
 klasifikuoti pagal kokią tikėtiną priežastį. Be kita ko, netipiškai gali būti užrašomos nosinės, suvien-
 balsinamas kirčiuotas dvibalsis, painiojama ilgojo garso grafema, nekirčiuotas ir trumpas garsas už-
 rašomas su ilgojo balsio grafema ir kt. (19):

- (19) *būvimą* (*buvimą*); *dedeniese* (*dėdienėse*); *dvąsiškai* (*dvasiškai*); *ęsant* (*esant*); *grąžūs* (*gražūs*)
 (INF_0209, 1974); *jaustūsi* (*jaustys*); *krūvini* (*kruvini*), *kūri*, *kūrioje* (*kuri*, *kurioje*) (INF_0925,
 1979); *nebūvimą* (*nebuvimą*); *pragyvenimo* (*pragyvenimo*); *pralėjo* (*praliejo*), *žibūrį* (*žiburį*)
 (INF_0727).

Iš ankstesnių poskyrių buvo matyti, kad nosinių raidžių rašyba mokiniams kelia nemažai sunkumų.
 (19) eilutėje pateikti variantai galbūt taip pat rodo įtampą mėginant parašyti kažkiek nosinių, bet
 nesuprantant jų rašymo tvarkos. Kai kurie pacituoti variantai gali būti ir retesnė analogija (pvz., *būvi-
 mą* : *būvis*) arba korektūra. Vis dėlto labiau tikėtina, kad čia susiduriame su individualių raštingumo

variacijų iliustracija, primenančia apie rašančiųjų ir rašto kalbos įvairovę. Kai kuriais atvejais tokie užrašymai aptikti kontekste su kitais nenorminiais variantais darbuose autorių, kurių rašyba išsiskiria ne tiek taisomų variantų gausa, kiek specifiskais nestandartiniais užrašymais (plg. jau minėtą 0209_MOT_1974_Vilnius), tų, kuriems lietuvių kalba galbūt buvo negimtoji (0727_VYR_2011_Vilniaus raj., 0925_VYR_1979_Panevėžys) arba kuriems apskritai sudėtinga priderinti savo rašybą prie standarto (minėtasis INF_0925).

Jau aptarti atvejai, kai gimnazistų rašiniuose kirčiuotas ilgasis garsas užrašomas su trumpojo garso grafema dėl analogijos su tos pačios šaknies dariniais, kuriems būdinga balsių kaita (plg. eilutę (9.2)). Vis dėlto kirčiuotą ilgąjį garsą užrašyti kaip trumpą pasitaiko net ir nesant aiškesnės analogijos. Diduma tokių atvejų aptikta žodžio šaknyje (20). Kadangi dalis užrašymų vėl leidžia kelti klausimą, ar pasikeitusios kultūrinės sąlygos (šiuo atveju, po 2000 atsiradusi ir tapusi visuotinai prieinama skaitmeninė komunikacija) veikia mokykloje rašomų tekstų variantiškumą, tolesnė šio poskyrio pavyzdžių eilutėse, kur aktualu, pažymima užrašymo data. (20) eilutės iliustracijos pateikiamos chronologine tvarka:

- (20) *budavo* (*būdavo*) (1957); *apibudina* (*apibūdina*) (1962); *skusis* (*skūsis*) (1969); *puvanti* (*pūvanti*) (1973); *budavęs* (*būdavęs*) (1974, INF_0209); *jus* (*jūs*), *rupesčiai* (*rūpesčiai*) (1974); *atsakomibės* (*atsakomybės*), *butent* (*būtent*), *buti* (*būti*), *vistimosi* (*vystymosi*), *žiuri* (*žiūri*) (1979, INF_0925); *apibudinti* (*apibūdinti*) (1980); *apibudina* (*apibūdina*) (1990); *duzgia* (*dūzgia*) (1993); *paklusta* (*paklūsta*) (2001); *kruvą* (*krūvą*), *literaturos* (*literatūros*) (2004); *be dumų* (*be dūmų*), *rupesčiai* (*rūpesčiai*) (2005); *butent* (*būtent*) (2006); *butu* (*būtų*) (2006); *butent* (*būtent*) (2009); *rusčiai* (*rūsčiai*) (2011); *nebutų* (*nebūtų*) (2013); *buna* (2019).

Dalis (20) eilučių variantų buvo parašyti jau minėtų mokinių (INF_0121, INF_0925), kurių rašybai būdingas didesnis nestandartiškumas arba kuri išsiskiria specifiskumu (INF_0209). Kiti pavieniai cituojami užrašymai galėtų būti ir korektūra, ypač kai matyti, kad „klaida“ atsiranda betaisant darbą. Pavyzdžiui, parašęs „Jis džiaugėsi, kada buv...“, mokinys ranka pataisė *-v-* į *-davo* ir, panašu, pamiršo pakoreguoti <u>, o mokytoja variantą *budavo* (1957) pažymėjo kaip klaidingą rašybą. Variantas *jus* (1974) fiksuotas perrašytame eilėraščio posme, taigi taip pat turbūt bus korektūra. Grįžtant prie klausimo, ar skaitmeninė komunikacija daro įtaką diakritikų rašybai, galima teigti, kad mūsų medžiaga to nerodo. Ir nors pagrįstam atsakymui reikėtų atskiro kryptingo tyrimo, matyti, kad variantų, kai kirčiuotame skiemenyje vietoj *ū* užrašoma *u*, rasta tiek sovietiniuose, tiek iki 2000 ir vėliau rašytuose rašiniuose (žr. skliaustuose nurodytus metus). Įdomu, kad beveik be išimties diakritiko trūksta tik grafemoje <ū>. Galėtume spėti, kad grafemos <ū> rašymas ranka yra specifiskas ta prasme, kad rašantieji pirma užrašo visą žodį, praleisdami <ū> brūkšnelį, o vėliau prie jo kartais nebesugrįžta. Jei taip, tokius užrašymus galima laikyti korektūra ir fiksuoti faktą, kad tokio tipo variacija būdinga ne vien pradedantiems rašyti vaikams (žr. antrą knygos dalį), ypač jei rašoma mechaniškai, perrašinėjant eilėraščio posmą. Ankstesnių laikų lietuviškų ranka rašytų tekstų tyrimai rodo, kad mažiau išsilavinę rašantieji gali išvis nevartoti kai kurių grafemų, jei jos neaktualios kalbėtojo tarmei (pavyzdžiui, <ė>), arba vieną grafemą apibendrinti vietoj kelių (pavyzdžiui, nevartoti ilgųjų balsių grafemų) (plg. Tamošiūnaitė 2008, 2009, 2013). Visais atvejais trūkstamas diakritikas suprasti teksto visiškai netrukdo.

rodo, kad moters vieta kapitalis-
 tinėje sąvarkoje buvo tik virtu-
 rių. Druhtenienė provaligavo dirbti
 laukuose, rūpintis šeima. Pats
 Druhtenis viską sprendavo savo
 nuoširdžiai. Jis džiūgavo, kada
 būdavo jai amodai grūdų, ka-
 da, dalį jį pardavęs, gauda-
 vo pinigų, tačiau nepagalvo-
 davo, kad čia dideli darbai ^{pajamų} yra
 užtikta jo žmonos sąžiningu
 darbu. Rašytoja taip pat parodo,
 kad moterijje būna protesto
 balsas prieš despotišką vyro elgesį.

Fragmentas iš 11 kl. moksleivės rašto darbo, Panevėžio apskr., 1957

Dar vienas pluoštas variantų būtų tie, kurie tradiciškai siejami su korektūra: žodyje praleidžiamos (21.1) ar supainiojamos raidės (21.2) arba atsiranda netikslumas taisant savo paties tekstą (21.3). Mokytojai tokius variantus vadina „akies“, rečiau – gramatikos, klaidomis:

- (21.1) *apgautas (apgaubtas); bet kokias (bet kokiais) būdais* (INF_0026); *dvarininkas (dvarininkams), tikslai (tikslais)* (INF_0121); *garus (garsus); kareivų (kareivių); kos (koks); pažiūrėję (pažiūrėjęs); priešingė (priešingybė); ryškiausia (ryškiausias); savotiška (savotiškas); sukėtimas (sukrėtimas); su kurias (su kuriais); šalies (šalie); šypsojima (šypsojimas); žmių (žmonių);*
- (21.2) *draudų (draugų); gelės (gėlės)* (2009); *gerovė (in. gerove); kaltė (kalte); lietuvos; lietuvoj* (INF_0209); *liudyjoje (liudytoja); [darys] nuodėmės (nuodėmės)* (INF_0026); *plėšikas* [2012; tame pačiame rašinyje vartojama ir *plėšikas*]; *šios juos (šiuos jos)* [žodžius]; *tikrųjų jausmu (jausmų);*
- (21.3) *negali tapti būti* [išbraukta] *geru kunigu.*

Pastebėtina, kad be mokinių, kurių rašiniai apskritai išskyrė pataisytų rašybos atvejų skaičiumi (0026_VYR_2012_Vilnius; 0121_MOT_1954–1956_Panevėžio apskr.), (21) eilutėse cituojamų „klaidų“ pasitaiko ir itin standartiškai rašančių mokinių darbuose (taisomas variantas rašinyje gali būti tik vienas). Vadinasi, net ir tie, kurie yra įvaldę rašytinės kalbos taisykles, gali nepastebėti korektūros. Vienu kitu atveju nestandartiškas užrašymas veikiausiai bus perrašos pasekmė (pavyzdžiui, suklystama perrašinėjant eilėraščio citatą) arba suklystama taisant savo paties tekstą. Kiti atvejai galbūt neatkreipė autorių dėmesio todėl, kad egzistuoja analogiškos ar panašios formos kaip, pavyzdžiui, *apgautas (apgaubtas)* ir kt. Dviejų skirtingų autorių keturių dešimtmečių skiriamuose rašiniuose aptiktas Lietuvos vardo užrašymas mažąja (plg. *lietuvos* (0255_VYR_1994_Utenos apskr.) ir *lietuvoj* (0209_MOT_1974_Vilnius) veikiausiai rodo, kad pamatyti net ir elementarios rašymo tradicijos neatitinkančią formą yra įgūdis, toli gražu būdingas ne kiekvienam rašančiajam. Kai kuriais atvejais galima įtarti ir disgrafiją, ypač jei konkretaus rašančiojo tekstuose tokie variantai nėra vienetiniai (plg. dažniau minėtą informantę INF_0209), tačiau norint tą nustatyti, reikėtų atidžiai tirti atskirų

individų rašybos specifiką. Apskritai disgrafijos priežastys (ir pasekmės) gali būti labai įvairios, tai svarbi, lietuviškame tyrime ir švietimo lauke mažai tirta tema, deja, neplanuota ir šiai studijai. Galiausiai neatmestina, kad vienu kitu atveju įtakos galbūt gali turėti ir neformalioje skaitmeninėje kalboje dažnas rašymas be diakritikų (plg. *plėšikas* ar *gelės*).

4.3.5 Išvados

Rašybos variantai sudaro didžiausią visų mokykloje taisomų kalbos formų dalį, o jų įvairovę šiame tyrime siūloma klasifikuoti į keturias stambesnes sąlygines kategorijas pagal spėjamą nukrypimo nuo rašybos standarto priežastį. Šios kategorijos būtų 1) sakininės kalbos įtaka, 2) analogiškų formų egzistavimas, 3) tikėtina sunkiau įsidėmimos taisyklės, 4) korektūra ir individualūs atvejai.

Kad baigiamosiose mokyklose klasėse vis dar pasitaiko pagal tarimą užrašomų variantų ir jie sudaro reikšmingą rašybos variantų grupę, tik įrodo, koks įtakingas veiksnys raštingumui yra sakininė kalba. Kartu šie variantai atskleidžia standartinės lietuvių rašytinės kalbos atotrūkį nuo nemažos bendruomenės dalies sakinio standarto, pirmiausia, pagal balsių trukmę. Net kai egzistuoja aiški, nuo pradinių klasių mokiniams pristatoma taisyklė (pavyzdžiui, rašyti nosinę vardažodžių galininke), trumpai tariamas garsas kartais parašomas su trumpojo garso grafema. Pastebėta, kad fonetinė rašyba būdingesnė mokiniams, kurių tekstuose apskritai gausu nenorminių rašybos variantų, nes jiems, panašu, sunku laikytis norminės rašybos taisyklių.

Kitas reikšmingas ir ne mažiau gausus rašybos variantų šaltinis – formų analogija. Kai kuriais atvejais analogijos principui veikiausiai teikiama pirmenybė ir prieš sakininę kalbą: pavyzdžiui, trumpai tariamas garsas gali būti užrašomas su ilgojo garso grafema ir atvirkščiai tada, kai esama šaknies ar priesagos darybinių variantų su trumpuoju ir ilguoju garsu, taip pat galbūt dėl vizualinės analogijos. Analogija ganėtinai komplikuoja ir taip sudėtingą nosinių raidžių rašybą – mokiniai painiojasi ir rašo nosines ten, kur standartinė rašyba jų nereikalauja, arba nerašo ten, kur reikalaujama, veikiausiai dėl panašumo su pagal normą priešingai rašoma morfema ar grafemų seka. Tikėtina, kad dėl nosinių rašybos normų mokinių rašiniuose randasi nemažai hipernormalizmo, o tai būtų galima traktuoti kaip įtampos požymį¹.

Nosinių rašybos taisyklės yra rašybos variavimo priežastis ir sąlygiškai išskirtoje „keblių taisyklių“ kategorijoje. Kai taisyklę tikėtina sunku suprasti ar įsidėmėti, žodžių formas tenka sandėliuoti atmintyje, o rašančiųjų kognityviniai pajėgumai šiai užduočiai, suprantama, nėra vienodi. Tas pat pasakytina ir apie žodžių rašymo kartu ir atskirai taisykles – gausių rašybos variantų šaltinį, kuriam papildomos įtakos kartais turbūt vėl turi formų analogija (pavyzdžiui, kai atskirai pagal taisyklę rašomos dalelytės ar prielinksniai kitais atvejais eina priešdėlio pozicijoje). Šioje kategorijoje kiek išsiskiria didžiųjų ir mažųjų raidžių rašyba, nes ji susijusi dar ir su kultūros pažinimu ir neretai palieka erdvės skirtingoms mokinių arba ir mokytojų interpretacijoms, kas ir kada laikytina bendrinio ar tikrinio žodžiu. Įdomu, kad čia galime stebėti rašiniuose po 2000 metų pasitaikančias tikėtinas analogijas su anglų kalbos didžiųjų raidžių rašybos normomis, įvardijant kultūrinės, geografinės, tautybių pavadinimų ar kitų realijas, nors medžiagos tvirtesnei išvada tyrimo buvo per mažai. Galiausiai šiek

¹ Šią knygą recenzavusios Aurelijos Tamošiūnaitės teigimu, ji yra pastebėjusi panašią tendenciją ir savo tyrimuose: net menkai pramokę rašyti žmonės gali nesilaikyti fonetinio rašybos principo dėl tikėtina susiformavusios nuojautos, kad raštui galioja savitos taisyklės. Rašymas pagal tarimą tokių žmonių tekstuose, žinoma, dominuoja, tačiau kai kuriuos jų rašybos variantus paaiškina tik rašto kalbai būdingi dėsningumai, analogijos principas. Patikslinti šiuos spėjimus galėtų papildomi tiksliniai tyrimai.

ties variantų rašiniuose pagamina įvairios sutartinės ar nerašytos skaičių, santrumpų, žodžių kėlimo ar net rašysenos (įskaitant tarpelio dydį) norminimo tvarkos. Žymimi kaip klaida tokie (vietomis ginčytini) atvejai atrodo kaip perteklinė, neigiamai rašančiojo psichologiją ir tapatybę veikianti daktika, iš esmės neaktuali skaitmeninei tikrovei už mokyklos ribų.

Retesni individualūs nukrypimai nuo standartinės rašybos primena apie mokyklą baigiančių mokinių įvairovę – rašantieji yra labai skirtingi, todėl natūralu, kad rašiniuose pasitaiko netipiškų formų. Kai kuriais atvejais netipišką užrašymą gali lemti ir negimtoji mokinio lietuvių kalba (tartis), tačiau tai galioja ir lietuviams, kurių gimtoji kalba yra lietuvių tarmė. Mūsų duomenys aiškiai rodo, kad tiesioginės koreliacijos tarp gimtosios kalbos ir standartinės normos įsisavinimo nėra, yra tiesiog skirtingos raštingumo patirtys ir skirtingai rašantys individai. Prie retesnių atvejų kategorijos priskirta ir korektūra, dažniausiai besirandanti turbūt todėl, kad mokiniai nėra įgudę pastebėti nenormišką užrašymą arba neturi ar neskiria laiko tekstui peržiūrėti. Kai netipiškų rašybos variantų pasitaiko ganėtinai daug, galima įtarti ir disgrafiją, tačiau tai atskira, mūsų tyrimui nekelta užduotis.

Analizuojant mokinių rašybos variantiškumo priežastis kaskart tikrinta hipotezė, ar XXI a. mokyklinę rašybą veikia jaunimo skaitmeninės komunikacijos praktikos nevertoti lietuviškų diakritinių ženklų. Neatmestina, kad vienu kitu atveju skaitmenos normos poveikio galėjo būti, tačiau apskritai tyrimo medžiaga šios hipotezės neparemė. Įdomu, kad diduma atvejų fiksuoti grafemoje <ū> ir tą galbūt galima vertinti kaip korektūrą, kai parašius žodį galbūt pamirštama uždėti brūkšnelį. Galima spėti, kad rašymas ranka (absoliuti dauguma analizuotų korpuso tekstų buvo rašyti ranka) nesikerta su diakritikų vartojimo normomis. Kompiuteriu ar ypač telefonu rinkti mokinių tekstai galbūt atskleistų kitokią diakritikų (ne)vartojimo polinkį, tačiau neabejotinai įtakos čia turėtų visas pluoštas veiksnių – žanro ar situacijos kontekstas, formalumo laipsnis, medija ir kiti.

Galiausiai, rašybos variantų analizė parodė, kad nenorminiai rašybos variantai nėra būdingi tik tiems mokiniams, kuriems galbūt sunkiau įsisavinti rašybos normas ir kurie todėl daro daugiau „klaidų“. Nestandartiškai parašyti vieną kitą variantą ar palikti nesužiūrėtą korektūrą gali bet kuris rašantysis. Pavyzdžiui, aptariant galimą sakytinės kalbos įtaką rašybai cituotas variantas *šeip* buvo vienintelė tame rašinyje pažymėta rašybos klaida. Kitas mokinyš leksemą *ypatybė* nuosekliai rašė su *į* nosine. Ši „klaida“ buvo vienintelė kiekviename iš trijų į tyrimo korpusą įtrauktų jo rašinių. Savo ruožtu, skirtingų autorių rašiniuose pasikartojantys nestandartiniai variantai leidžia teigti, kad esama konkrečių sunkiau normalizuojamų leksemų. Tarp tokių būtų: įvairios veiksmažodžio *mastyti* (*mąstyti*) formos, *pasirįžti* (*pasiryžti*), *ankščiau* (*anksčiau*), *klausymas* (*kláusimas*) ir pluoštelis dažnų žodžių rašymo kartu/atiskirai taisyklės variantų: *ištikrųjų* (*iš tikrųjų*), *neveltui* (*ne veltui*), *nemažiau* (*ne mažiau*), *nevisada* (*ne visada*), *vistiek* (*vis tiek*), *vis dėl to* (*vis dėlto*), *begalo* (*be galo*).

4.4 Gramatikos variantai

Nors mokslinis kalbos dalykų supratimas ir terminologija visada kažkiek skiriasi nuo mokyklinio vien dėl skirtingų darbo su kalba tikslų, lietuviškoje ugdymo sistemoje itin išsiskiria *gramatikos* apibrėžimas. Gramatikos klaida (santrumpa *gr*) mokyklos kontekste (ir vėliau) gali būti pavadinamas bet koks preskriptyvių taisyklių neatitinkantis kalbos variantas – rašybos, žodyno ar morfologijos.

Iš šio tyrimo medžiagos matyti, kad taisydami mokinių kalbą mokytojai gana sistemingai kaip gramatiką žymi vadinamąją kalbos kultūrą – visiškai gramatiškus, tačiau lietuvių kalbos normintojų netaisyklingais pavadintus lietuvių kalbos variantus. Šie atvejai aptariami „kalbos kultūros klaidoms“

skirtame poskyryje (4.5). Kaip gramatika pažymėta su individo stiliumi susijusi raiška (pavyzdžiui, ilgesni, sakytinę kalbą primenantys arba jungtuku pradedami sakiniai) aptariamais stiliaus taisymams skirtame poskyryje (4.6).

Taip pat pasitaikė atvejų, kai su gramatika mokytojai painioja nesužiūrėtą rašybą. Pavyzdžiui, mokinys užrašo *é* vietoj *e* ir junginys *įsitikinęs karaliaus kaltė* (*kalte*) klasifikuojamas kaip negramatiškas. Arba praleista raidė leksemoje pakeičia jos gramatinį statusą: *būtų pasekės ir pažiūrėję* [*pažiūrėjęs*], ir mokytoja(s) pažymi gramatikos klaidą, nors iš bendro rašinio konteksto matyti, kad šiam mokiniui būdinga praleisti raides. Remiantis platesniu rašinio kontekstu tokie atvejai priskirti rašybos variantiškumui (sk. 4.3).

Vertinant iš psicholingvistikos paradigmos, bet kurio, juolab vyresniojo, mokyklinio amžiaus kalbos vartotojas gimtosios kalbos gramatikos „klaidų“ nebedaro. Pagrindiniai kalbos struktūros principai natūraliai įsisavinami dar prieš mokyklą ir vaikų kalbos gramatika iš esmės nebesiskiria nuo ta kalba kalbančios bendruomenės, išskyrus nebent rečiau vartojamas kalbos formas. Vis dėlto atmetus išvardytuosius klaidingai su gramatika siejamus kalbos kultūros, stiliaus ar rašybos atvejus, lieka pluoštas mokytojų taisomų formų, kurias galima priskirti gramatikos – morfologijos, darybos ar sintaksės – sričiai. Kaip matysime netrukus, dalis šių formų taip pat bus gramatiški, sistemingi ir už mokyklos ribų taip pat vartojami, tačiau retesni, kartais neatitinkantys įprastos darybinės ar kaitybinės paradigmos variantai. Taip pat čia priskiriami nesuvaldžius mąstymo ir rašymo procesų nesuderinti žodžių junginiai ar supainiotos lekšemos. Jei mokytoja(s) tokius gramatikos atvejus klasifikavo kaip stiliaus, žodyno ar rašybos klaidą, iliustruojant ar analizuojant medžiagą apie tai pasakoma atskirai.

Pateikiant taisymų pavyzdžius, skliaustuose nurodomas mokytojo(s) taisymas, jei buvo pateiktas atitikmuo. Jei „klaidinga“ forma rašinyje buvo tik pavingiuota ir pažymėta klaidos žyma parašėje, skliaustuose atitikmens nepateikiama; kai reikia konteksto, laužtiniuose skliaustuose su viengubomis kabutėmis nurodoma spėjama taisyta žodžio reikšmė. Laužtiniuose skliaustuose pateikiami ir kiti aktualūs komentarai. Lygiai kaip aptariant rašybos taisymus, interpretacijoms praturtinti prie kalbos iliustracijų bus pažymėti bendrame kontekste gramatinių formų vartoseną išsiskyrusių informantų kodai. Šiuo atveju tai reiškia, kad dauguma informantų nepavartojo nė vieno arba – rečiau – vieną negramatišką variantą, o informantų INF_0057, INF_0187, INF_0229, INF_0255, INF_0727 rašiniuose šis skaičius buvo 2-3, INF_0925 – iki 5 variantų. Prie taisymų kodais taip pat pažymima, jei informantui lietuvių kalba tikėtina buvo negimtoji – tai būtų minėti INF_0727, INF_0925, taip pat INF_0645 ir INF_0673. Ši papildoma kontrolė veikiau skirta parodyti, kad gimtoji ar negimtoji kalba savaime nėra variantiškumo priežastis. Priežastis gali būti skirtingos raštingumo konkrečia kalba patirtys ir pačių individų skirtumai. Kaip matysime toliau, visi šie atvejai turės lingvistinį paaiškinimą ir dažniausiai siesis su retesne (tarminė) vartoseną ar tiesiog minties formulavimo raštu kalba problema, o ne su gramatika kaip tokia. Pastebėtina ir tai, kad mūsų duomenys neparodė koreliacijos tarp nestandartinės rašybos ir gramatinės raiškos. Išskyrus apskritai išsiskiriančią INF_0925 raštingumą, tik vieno iš gausesnės nestandartinės rašybos pasižymėjusio informanto (INF_0026) rašinyje fiksuota viena pataisyta gramatikos „klaida“.

4.4.1 Netipiškos ar retesnės formos ir reikšmės

Jei gramatiką suprastume kaip išoriškai apibrėžtą ir statišką kalbos struktūrą, galėtume tikėtis, kad visi žodžiai bus daromi, kaitomi ar jungiami į frazes pagal tą tvarką, kurio esą reikalauja žodžio apibrėžtasis darybos tipas, kaitybinė paradigma ar gramatinės konstrukcijos taisyklė. Mokykloje būtent

tokios nuostatos ir laikomasi. Mokiniais keblumų paprastai nekyla, kadangi apibrėžtieji modeliai vartosenoje vyrauja. Vis dėlto pasitaiko ir retesnių morfologijos ar sintaksės variantų, kurie neatitinka vyraujančios tvarkos.

Pavyzdžiui, tarp taisomų lietuvių kalbos gramatinių variantų tyrimo korpuse pasitaikė keletas su balsių kaita ar morfologine alternacija (Pakerys 2002) susijusių veiksmažodžių variantų. Tai tokie atvejai, kai veiksmažodžio bendraties ir nebendraties arba esamojo ir neesamojo laiko kamienai skiriasi balsiu ar morfema/intarpu: *pasigesti* – *pasigenda*, *užsiminti* – *užsimena* – *užsiminė* ir pan. (22) eilutėje cituojami variantai šiai tvarkai nepaklūsta:

- (22) *pasigęstame* (*pasigendame*); *pavogi* (*pavagi*, nors *pavogti*); *užsimina* (*užsimena*).

Idomu, kad tokia natūraliai logiška gramatinė variacija neapsiriboja vien mokyklos kontekstu. Google paieška pateikia keletą šimtų *pasigęstame/pasigestame*, *pasigęstu/pasigestu* pavartojimų su nosine grafema ir be jos, tiek informacinio, tiek dialoginio stiliaus tekstuose. Veikiausiai tokią formą lemia analogija pagal bendraties kamieną *gesti*, kuris sutampa su kita leksema, plg. *gesti* – *gęsta*. Pastebėtina, kad net ir LKŽ variantą *gęsta* pateikia šalia *genda*: 1 *gęsti*, *gęnda* (*gęsta*), *gędo*. Likusios eilutėje (22) cituojamos formos taip pat nėra atsitiktinės, jas irgi patvirtina Google paieška. Ypač gausu *vogti* asmenavimo variantų su nepakitusiu *o*. Mokykloje tokie atvejai laikomi nukrypimu nuo taisyklės, mokytojai juos žymi kaip gramatikos klaidą, tačiau akivaizdu, kad natūralioji morfologija įtraukia daugiau taisyklių.

Fiksuotas dar vienas toks pat gramatiškas, bet vyraujančios paradigmos neatitinkantis atvejis, kai kamienne teoriškai neturėtų būti esamojo laiko *st* formanto, tačiau jis atsiranda:

- (23) *užklupsta* (*užklupti* – *užklumpa*) (INF_0673).

Sprendžiant iš turimų duomenų, lietuvių kalba informantei (0673_MOT_2016_Vilniaus apskr.) gali būti negimtoji. Priešingai nei anksčiau minėtais atvejais, Google paieška pateikia vos keliolika tokių variantų pavartojimų. Kiek dažniau, bet irgi retai vartojamos formos be priešdėlio „klupsta, klupstu...“ reikšmė ‘sulinkti keliams’, tarp jų – žinomo rašytojo Igno Šeiniaus tekste, plg.: *Bet žvilgtėrėja į mane ir klupsta*. Taigi, nors ir reta, kaityba su *st* formantu nėra atsitiktinė.

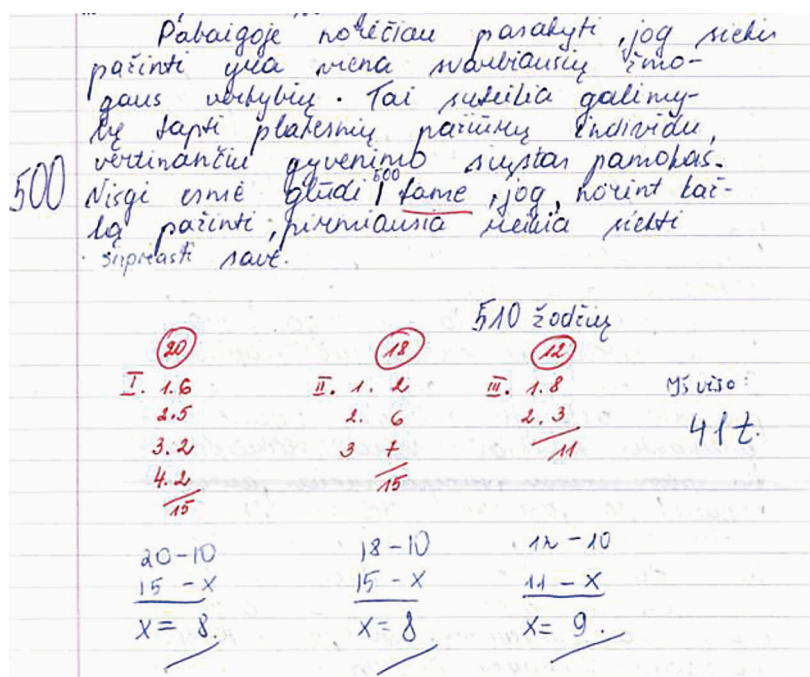
Rašiniuose taip pat aptikta netipiškų arba retesnių kaitybinių ar darybinių žodžių formų, kai pasirenkama kita (dažniau, bet nebūtinai produktyvesnė) paradigma, gretutinė forma ar priesaga (24) arba būdvardžio forma pagal analogiją priderinama prie daiktavardžio (25):

- (24) *herojo* (*herojaus*); *moteres* [*moteris?*] (*moters*); *pastebantis* (*pastebintis*); *skaitytojaus* (*skaitytojo*); *vagio* (*vagies*); *žvėriu* (*žvėrimi*);
- (25) *įvairiaspalviui* (*įvairiaspalviam*); *lietuviškui* (*lietuviškam*) *žodžiui*; *lyriniui* (*lyriniam*) *subjektui*; *nepakartojamui* (*nepakartojamam*) *gyvenimo grožiui*; *pagrindiniui* (*pagrindiniam*) *herojui*; *visuomeniniui* (*visuomeniniam*) *reikalui*.

Tikėtina, kad kai kurie iš aukščiau išvardytų atvejų gali būti tarmėms būdingi morfologiniai variantai. Žemiau dar keletas pavyzdžių, kur formos pasirinkimą galbūt lemia rašinio autoriaus tarmė ar sakytinė kalba (26):

- (26) *besikenkinančią* (*besikankinančią*) (INF_0057); *galiausia* (*galiausiai*); *galvoj* (*galvoja*), *nor* (*nors*) (INF_0925); *pasukė nauju [...] keliu*; *svarbiausias* (*svarbiausias*); *šaltkraujiškai* (*šaltakraujiškai*) (INF_0026); *tikriausia* (*tikriausiai*); *trukšmingai* (*triukšmingai*).

Google paieška pateikia šimtus aukščiausiojo laipsnio būdvardžių vardininko su galūne *-iausias* pavartojimų atvejų; formos *pasukė* Google fiksuoja per tūkstantį pavartojimų. Variantas *kenkintis* įtrauktas į LKŽ, jis fiksuotas sąlygiškai daugiau nestandartiškos gramatikos vartojančio informanto INF_0057 (0057_VYR_1987_Klaipėdos apskr.) rašinyje. Variantas *galvoj* veikiausiai laikytinas nekirčiuotos galūnės trumpinimu, būdingu Panevėžio tarmei (0925_VYR_1979_Panevėžys). LKŽ taip pat fiksuoti jungtukas/dalelytė *nor* (aptikti poros skirtingų autorių darbuose), daiktavardis *trukšmas* ar šaknis *šaltkrauj-*. Mokytojų visi šie gramatiniai variantai buvo pažymėti kaip rašybos klaidos. Variantą *šaltkraujiškai* pavartojo nestandartine rašyba išsiskyręs INF_0026 (0026_VYR_2012_Vilnius), tai vienintelė jo darbuose pataisyta gramatikos „klaida“. Bendrame šio autoriaus rašytinės kalbos kontekste ji galėtų būti laikoma ir korektūra.



Fragmentas iš 11 kl. moksleivio rašto darbo, Marijampolė, 2012

Retas atvejis mūsų korpuse, bet tūkstančiai Google pavartojimų su žodžiu „situacijuose“, tiek su moteriškos, tiek su vyriškos giminės būdvardžiu, turbūt negalėtų būti priskirti atsitiktinei korektūrai ar variantiškumui dėl informantei (0673_MOT_2016_Vilniaus apskr.) tikėtina negimtosios lietuvių kalbos (27). Šį atvejį galbūt būtų galima interpretuoti kaip dažną analogiją su rašytine morfema *-uose* ir kaip sakininės kalbos poveikį:

(27) *sudėtinguose situacijuose* (*sudėtingose situacijose*) (INF_0673).

Mokykloje ir platesnėje vartosenoje taip pat aptinkama daiktavardžio *nūdiens* daugiskaita (28). Gali būti, kad kaip gramatikos klaida žymima ši forma pasidaryta pagal analogiją: *šių dienų* – *nūdienų*. Tikriausiai analogijos paveikta bus ir prieveiksma formos *vargiais* (plg. *vargais* [*negalais*]); nors atrodo kaip korektūra, jos keletą pavartojimų galima rasti ir internete, plg.:

(28) *nūdienų* (*nūdienos*) *jaunuoliai*; *nūdienų* (*nūdienos*) *žmogui*; *vargiais* (*vargiai*) *gyvenantys žmonės*.

Dar vienas įdomus atvejis būtų archajiškų formų, tokių kaip dviskaita, kaityba, plg.:

(29) [nupirko] *judviem* (*juodviem*) sodybą.

Kadangi tokios formos retos, natūralu, kad atsiranda variantiškumo, tačiau šiuo atveju painiojasi taip pat ir autoritetai. Forma *judviem* paprastai vartojama kreipiantis į du asmenis; mokytojo(s) pataisymas reikšmės netikslumą išsprendžia, tačiau – nors *juodviem* tokia reikšmė vartojama – nei lietuvių kalbos normintojai, nei Lietuvių kalbos žodynas tokios kaitymo formos išvis nenurodo, o teikia formą *jiedviem*. Rašinyje ši „klaida“ pažymėta kaip rašybos, kas rodo, kad net mokytojui sunku klasifikuoti itin retas gramatines formas.

Visiškai vienkartinį ir vartosenai praktiškai nebūdingų gramatikos variantų mokinių rašiniuose pasitaikė vos keli, plg. (30):

- (30) [papročių] *įsižadėjimą (išsižadėjimą)*; [į mano laisvę] *kėsinančio (besikėsinančio) vaikino* (INF_0645).

Variantą *įsižadėti* galima interpretuoti kaip tarimo (garsų asimiliacijos) ir rašybos analogijos (žodžio pradžioje nosinė grafema <į> yra dažna) atvejį; ši forma visiškai gramatiška, tačiau įmanoma tik teoriškai. Turbūt vienkartinio atvejo pavyzdys būtų ir nesangražinė dalyvinė *kėsintis* forma, ji fiksuota rašinyje, kurio autorei (0645_MOT_2012_Vilniaus apskr.), sprendžiant iš turimų mokyklos vietos ir autoriaus vardo duomenų, lietuvių kalba galėjo būti negimtoji.

Tirtuose rašiniuose taip pat pasitaikė pluoštelis *gr* pažymėtų sintaksinių konstrukcijų ir žodžių junginių (31). Dalis iš jų netipiškos, dalis gal retesnės, kitos visiškai įprastos. Visais atvejais ši variantiškumą galima paaiškinti reikšmės ar formos analogija:

- (31) **Kad ir** (*Nors*) subjekto protas ir širdis dar gyvybingi, tačiau [...]; Jaučiasi kaltas **tu** (*dėl to*) ką daro; Jaučiasi saugiai **nuo** kunigų luomo taisyklių; [...] neteisingo pasirinkimo, kuris **padarė** (*turėjo*) **didelės įtakos** [...] [pažymėta *st*]; aplinkinių **nuomonė** į jį patį; patiriama tikroji **meilė** **su** Ona Duonute (*Onai Duonutei*); J. Savickis charakterizuoja vaiką „nebepataisomas fantastas“.

Nuolaidos jungtukai „kad“ ir „nors“ yra artimos semantikos, tačiau pasirinkus jungtuką „kad“ sakinyse turėjo prasidėti frazė „Kad ir gyvybingi...“. Šio subtilaus skirtumo mokinyse, panašu, neįautė. O štai „kaltinti / kaltas kuo“ ar „saugoti / saugus nuo ko“ kaip analoginės konstrukcijos atrodo visiškai aiškios ir įmanomos, nors antrieji variantai skamba kaip retesni. Natūralus atrodo ir konstrukcijų *padaryti įtaką/turėti įtakos* persidengimas (mokinio variantas rašinyje pažymėtas kaip stiliaus klaida). „Nuomonę į“ galėtume interpretuoti kaip hipotetinės konstrukcijos „nuomonę [nukreiptą] į asmenį“ variantą. Beje, junginio „nuomonė į“ pavartojimų gausu tiek formaliuose informaciniuose, tiek neformaliuose interneto tekstuose. Tas pat pasakytina ir apie junginį „meilė su kuo“ – jis taip pat vartojamas plačiau. Frazėje su veiksmažodžiu *charakterizuoti* mokytojui veikiausiai norėjosi įprastos struktūros „ką kaip kokį“, tačiau artimas sakybinei kalbai mokinio variantas yra visiškai normalus.

Galiausiai galima aptarti pluoštelį tyrimo medžiagoje pasitaikiusių atvejų, kai mokiniai pasirenka kitos reikšmės žodį ar ne tą formą. Pavyzdžiui, parenka netipiškas dalyvių formas sudarydami sintaksines konstrukcijas (32); pavartoja, standartiškai žiūrint, ne tos reikšmės leksemą (33); sukuria iš pirmo žvilgsnio neegzistuojančią formą (34). Mokytojai tokius pažymį žyma ž arba *gr*, dažnai nurodydami alternatyvas:

- (32) Sakytojas gali būti ir pats „žmogus“, **pasakodamas** (*sakantis*) apie save trečiuoju asmeniu [pažymėta ž]; Ji nebūtų buvus laiminga **gyvenus** viena su sūnumi;
- (33) *skausmo kristalėlis* [*krislelis?*] [pažymėta ž] (INF_0255); Donelaitis [...] bandė parodyti tikrąsias **doroves** [*dorybes?*] [pažymėta *st*]; **Galų gale** [*galiausiai?*] jis išėjo iš namų; **Viskas** lyg apmiršta, lyg užmiega ilgu žiemos miegu, **užsikloję** [*užsikloja*] pasidabruotą skraistę; Nė vienas lietuvis rašytojas ar rašytoja negali taip **pažeisti** [*sujaudinti?*] skaitytojo sielos [...], kaip tai pa-

- darė Biliūnas [pažymėta ž] (INF_0255); [...] bet ir po vedybų **nebesibaigė** (*nepasibaigė*) Viliaus ištvirkavimai (INF_0057); Liaudies **žmoguje pasižymi** [*išryškėja, pasimato?*] humaniškumas [...] (INF_0229); Konstantinas Sirvydas „**Punktai sakymuose**“ („*Punktuose sakymų*“) rašė [...];
- (34) *aplinkuje* (*aplink, aplinkui*) [vyksta karas] (INF_0925).

Kaip matyti iš iliustracijų (32), net ir baigiamosiose klasėse dalyviai tebekelia sunkumų moksleiviams, veikiausiai dėl retesnės vartosenos kasdienėje kalboje. Ne visiems aiškūs dalyvinių formų skirtumai, ne visi turi nuojautą, kada kurią vartoti. Leksemų painiojimą (33) gali lemti fonetinis panašumas; kitais atvejais mokiniai ne visai tiksliai jaučia leksinę ar gramatinę reikšmę, pvz., *galų gale* įprastai nurodo į išsipildžiusį lūkestį, *pažeisti* turi neigiamo agentyvumo atspalvį, *nebe-* cituojamame kontekste netinka, nes žymi teigiamą veiksmo paskatą. Taip pat plg. neišryškintą skirtumą tarp „viskas“ ir „visi“: *visi užsiklojė/viskas užsikloja*. Dalį (33) eilutėje cituojamų variantų pavartojo informantai, kurių rašiniuose taisyta daugiau sąlyginių gramatikos „klaidų“ (0255_VYR_1994_Utenos apskr.; 0057_VYR_1987_Klaipėdos apskr.; 0229_MOT_1986_Marijampolė). Forma *aplinkuje* (34) veikiausiai sukurta sutapatinus prieveiksmį su daiktavardžiu ir galbūt bandant atitikti formalų rašomosios kalbos požymį – netrum-pintą galūnę. Nors informantui (0925_VYR_1979_Panevėžys) lietuvių kalba tikėtina yra negimtoji, pasirinktasis variantas nėra individualus – Google pateikia šimtus formos *aplinkuje* pavartojimų.

Apibendrinant galima pastebėti, kad taisydami gramatiką mokytojai stengiasi atkreipti mokinių dėmesį į netikslią raišką ar supainiotą žodžio reikšmę ar formą, tačiau kartais klaida pažymima be reikalo, neieškant paaiškinimo gramatikos dėsningumuose, neatsižvelgiant į paplitimą vartosenoje. Daugiau šio tipo atvejų aptariama pertekliniams taisyms skirtame poskyryje (4.4.3).

4.4.2 Formulavimo sunkumai, korektūra

Natūralu, kad baigiamosiose klasėse, kai prašoma kurti ilgesnius ir sudėtingesnius analitinius tekstus, mokiniai neretai pasirenka kompleksiškesnes formuluotes. Tačiau rašymo patirtis tebėra nedidelė, tad tekste gali likti įvairių gramatinių netikslumų – nesuderintos gramatikos, supainiotų formų ar elementarios spaudžiant laikui neperžiūrėtos korektūros, dėl kurios konstrukcija tampa, formaliai žiūrint, negramatiška. Mokytojai tokias vietas dažniausiai pažymi *gr* (rečiau – *st*). Analizuojant medžiagą pastebėta keletas individų, kurių tekstai išsiskiria taisyms gausa; prie jų iliustracijų pateikti autorių kodai.

Analizuojant gramatikos netikslumus sakinio lygmeniu, vėl krenta į akis jau ne kartą minėtas formų analogijos veiksnys. Tikėtina, kad mokinys užrašinėdamas mintį galbūt svarstė alternatyvią formuluotę ar analogišką konstrukciją, bet nesugebėjo iki galo sukontroliuoti pasirinkimo:

- (35) **Apibendrindamas** teksto išvadą **galima** teigti; [...] **Jo geriems norams įgyvendinti sutrukdo** buožė (INF_0229); Tik **atsikračius** baudžiavos **jungą** (*jungo*), ateis šviesesnis gyvenimas (INF_0229); **Dar būdamas vaikystės metais** autorius norėjo [...] (INF_0925); Nepasitenkinimą savo pasirinktu gyvenimu (gyvenimo) keliu; Visi teigiami [...] būrai **įsikūnija** (*įkūnija*) darbštumą.

Alternatyvius konstrukcijos elementus nesunku atpažinti: *apibendrindamas galiu, galėčiau/apibendrinant galima; norams sutrukdo/norus įgyvendinti sutrukdo; atsikračius jungo/nusimetus jungą; būdamas vaikas/vaikystės metais; nepasitenkinimas gyvenimu/gyvenimo keliu; įsikūnijęs darbštumas/įkūnija darbštumą* ir pan. Sakytinėje kalboje tokių netikslumų klausytojas gal net nepastebėtų, nes žodinė komunikacija veikia pagal kitus principus: vienu metu mintyse kuriama, koreguojama ir balsu išsakoma mintis gali išeiti gramatiškai netiksli, gali būti pavartota netiksli leksema, bet net kalbėtojui nepataisius pasakymo klūčių susikalbėti dažniausiai nebūna – viską išsprendžia kontekstas. Dalis (35) cituojamų variantų užrašyti mokinių, sąlygiškai klasifikuotų, kaip turinčių sunkumų suderinti rašytinės kalbos gramatiką (0229_MOT_1986_Marijampolė; 0925_VYR_1979_Panevėžys).

Panašiai galima interpretuoti ir atvejus, kai nesuvaldę pagretinio rašymo ir mąstymo procesų mokiniai nesuderina referencijos, t.y. jų rašiniuose pasitaiko variantų, kai įvardžio ar kito vardažodžio giminė ar skaičius neatitinka referento gramatinės formos:

- (36) Gamta tampa sakralia **vieta**, **rojumi**, **kurioje** [...]; Pirmosios romano **dalies** – „Bandymų dienos“, **kuri** sudaro [...] [pažymėta *st*] (INF_0925); [**Apysakoje**] daug „biliūniškų“ bruožų, kurie ir suteikia **jam** (*jai*) gyvybės [...]; Šioje **vizijoje**, kaip ir **kituose**, kasdienybė perkelta [...]; Tvirta **asmenybė** gali gyvenime pasiekti daug daugiau, nei **tas**, **kuris** (*ta*, *kuri*) [...]; Rašytojas vaizduoja kitokį žmogų nei visi ir atskleidžia kitų reakcijas **ją** (*ji*); Kūrinyje „Džonatanas Livingstonas žuvėdra“ **jaunas** (*jauna*) **žuvėdra** be galo mėgo skraidyti; **Jie** išsaugos šią meilę, liks **ištikimas** (*ištikimi*) savo žemei; Gėtės **tragediją** „Faustas“, **kuriame** (*kurioje*) [...]; Įprasminę daug ne itin reikšmingų **akimirkų** mes pastebime, kad **jie** (*jos*) mums atnešė laimę; **Naujovių** gausa neleido žmogui lengvai **juos** (*jas*) priimti (INF_0727).

Eilutėje (36) cituojami nesukontroliuotos referencijos atvejai dažniausiai klasifikuojami kaip gramatikos klaidos, nors gramatika dažnu atveju niekuo dėta – mokiniai tiesiog nurodo ne į artimiausią, bet į anksčiau tekste minėtą arba kitaip numanomą referentą, plg.: *vieta, kurioje / rojuje, kuriame; romano, kuri / romano dalies, kurią* ir kt. Tokie atvejai yra dar viena iliustracija, kad rašoma ir mąstoma vienu metu; proceso logiką nesunku atpažinti. Pavyzdžiui, į „apysaką“ ar „viziją“ nurodoma vyr. g. įvardžiu turbūt todėl, kad mintyse likę referentai yra, atitinkamai, „kūrinys“ ir „eilėraštis“ (pirmu atveju tas matyti iš ankstesnio sakinio konteksto). „Asmenybė“ aptariama vyr. g. įvardžiu veikiausiai turint galvoje „žmogų“. Kitu atveju referentui „žmogus“ pasirenkamas mot. g. įvardis, nes mąstoma apie pagrindinę kūrinio veikėją moterį ir derinama pagal lytį, o ne lingvistinę giminę, lygiai kaip ir vyriškos lyties veikėjo „žuvėdros“ atveju. Kai kurių nesuderintų atvejų priežastis gali būti jau minėtas teksto taisymas ir po to nesužiūrėta korektūra: pavyzdžiui, referentas „romanas“ buvo pataisytas į „tragediją“, bet nuoroda liko vyr. giminės. Atkreiptinas dėmesys, kad porai cituojamų autorių (0925_VYR_1979_Panevėžys, 0727_VYR_2011_Vilniaus raj.) lietuvių kalba galbūt yra negimtoji, nors mažai tikėtina, kad tai turėjo kokios įtakos cituojamai vartosenai.

Dar vienas mokyklinių rašinių gramatikos trūkumas būtų praleisti žodžiai arba nesuderintos gramatinės formos, linksniai. Taip gali nutikti ir, pavyzdžiui, minutėlei sustojus rašyti ir papildžius sakinį koku žodžiu ar fraze (37):

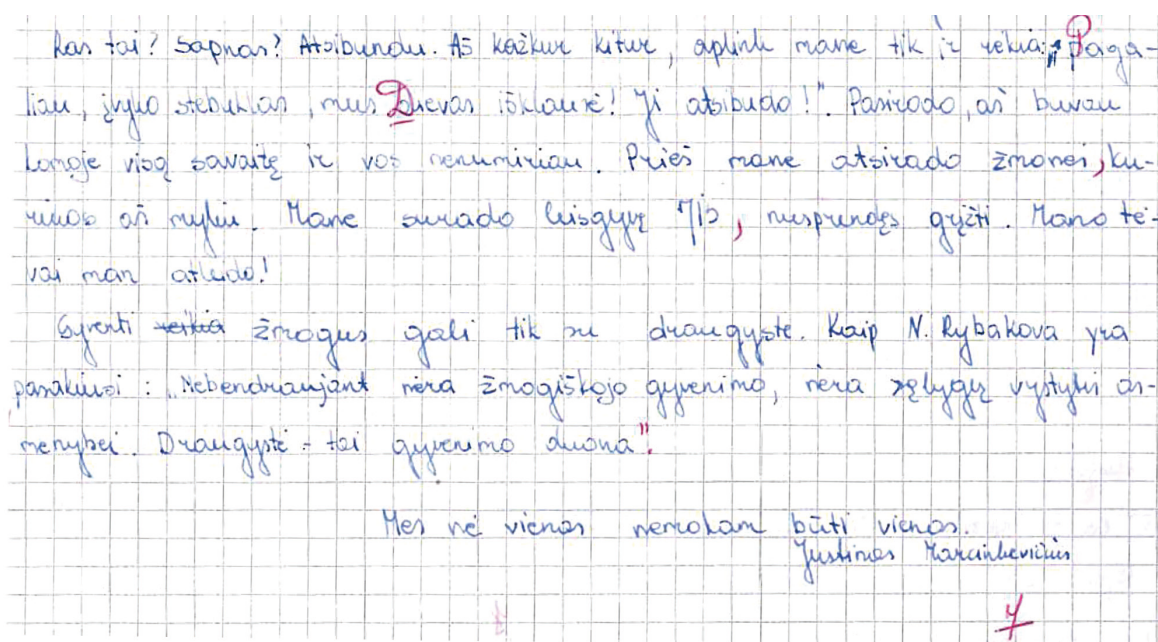
- (37) Kiekvienas darbas [...] yra naudingas šaliai: **ir paprasto** [*žmogaus?*], ir darbininko [pažymėta *st*]; Tačiau uždavę tą patį klausimą **tėvų ar senelių** [*kartai?*] tuomet, kai jie buvo paaugliai [...]; [Rašytojas parodo] gyvenimą toli nuo gimtinės [...] – biurių kombinacijų sandėrius, **praūžimas algos su draugais**; Savo **kūrinyje „Paskenduolėje“** [...]; Vienas iš populiariausių XIX a. pab.–XX a. pr. rašytojas (*rašytojų*) sirgo džiova (INF_0187); Viena iš svarbiausių vertybių, be **kurių** (*kurios*) [...]; [...] tampa gelbėjimosi ratu, **kuriuo** (*kurio*) žmogus griebiasi (INF_0727); Romane verta dėmesio klierikų **kelionė į Vilnių epizodas** [pažymėta *st*] (INF_0925); [...] autorius **atmeta** karo laukų **skerdynės** [*skerdynes?*] (INF_0925); [atliekamame] darbe **atskleidžia** [*atsiskleidžia?*] jos meniniai **sugebėjimai** (INF_0925); Dvasininko profesija daugeliui Vasario kartos žmonių pradeda svajonė apie gerą gyvenimą [*prasideda svajone? profesiją pradeda?*] [pažymėta *st*] (INF_0925).

Iš kai kurių (37) pacituotų variantų matyti, kad gramatinės formos pasirinkimą veikia gretimi žodžiai – perimamas tas pats linksnis, nors konstrukcija tarsi reikalauja kito. Tokia gramatika gali būti būdinga sakytinės kalbos srautui, tačiau ir rašytinis tekstas, kai jis kuriamas ir užrašinėjamas vienu laiku, pasižymi panašiu procesiškumu. Be to, tyrimo duomenys išryškina individualaus raštingumo atvejus – pavienius mokinius, kuriems suvaldyti rašytinės kalbos gramatiką sunkiau nei kitiems (plg. 0187_MOT_2013_Utena; 0727_VYR_2011_Vilniaus raj.; 0925_VYR_1979_Panevėžys). Tokių mokinių rašiniuose nesuderintų junginių būna gausiau, kartais paliekama nebaigtų sakinių. Norint

profesionaliau pakomentuoti, išsiskiriantį raštingumą reikėtų tyrinėti atskirai ir kompleksiskiau, atkreipiant dėmesį ne vien į gramatiką, bet ir rašybą, neatmetant disgrafijos tikimybės (plg. INF_0925). Dar vienas veiksnys – veikiausiai negimtoji lietuvių kalba (INF_0727 ir INF_0925), bet abejotina, kad ji čia vaidintų didesnę vaidmenį. Nors nestandartinė raiška kartais gali daryti kognityvinio sutrikimo įspūdį, taip interpretuoti nėra tikslu – iš cituojamų mokinių tekstų akivaizdu, kad jie disponuoja turtingu žodynu ir mąsto savarankiškai.

Kalbant apie kognityvinius teksto kūrimo procesus, dar vienas aspektas galėtų būti rašančiojo santykis su tuo, kas rašoma. Greta savarankiškų analitinių tekstų, tyrimo korpuse pasitaikė ir tokių, kurie atrodo parašyti be jokių analitinių pastangų, veikiau reprodukuojant kalbines ir ideologines klišes. Tokiu atveju nesužiūrėta gramatika būtų ne mąstymo ir rašymo procesų išraiška, o galbūt nereflektuoto, panašaus į perrašą teksto produkavimo padarinys, plg. praleistą žodį ir neaiškią referenciją (38):

- (38) Ir dabar, artėjant **pergalės** [klaidų ištaisyme įrašyta „keturiasdešimtmečiui“] Didžiajame Tėvynės kare, pergalės prieš fašizmą, visos taikos trokštančios pasaulio širdys [...] plaka tuo pačiu ritmu [pažymėta *st*]; Po sekundės vėl viskas dingsta ir aš skrendu platybėse kaip angelas su balandžio sparnais. **Jos** [įrašytas klaustukas] laimingos, nes dviese [...] [pažymėta *st*].



Fragmentas iš 11 kl. moksleivės rašto darbo, Marijampolės apskr., 2001

Be abejo, čia pateiktos gramatikos variantiškumo priežasčių interpretacijos yra subjektyvios, bet jos gali būti naudingos kaip priminimas, kad rašytinė gramatinė raiška nėra vien gramatikos taisyklės, o ir kognityvinės pastangos arba, priešingai, motyvacijos trūkumas, dėl kurio gali formuotis paviršutiniškas santykis su rašymu mokykloje.

4.4.3 Pertekliniai taisymai

Galima teigti, kad papildomą pluoštą gramatikos „klaidų“ rašiniuose iš dalies sukuria patys mokytojai. Taip nutinka dėl įvairių, dažniau turbūt nerašytų, įsitikinimų apie gerą kalbą, pagal kuriuos taisomi normalūs gramatiški mokinių pasakymai.

Vienas iš tokių taisyminių pavyzdžių galėtų būti prieštaringas vienaskaitos ar daugiskaitos formos vertinimas, kai reiškia kolektyvinę arba individuali referencija (40):

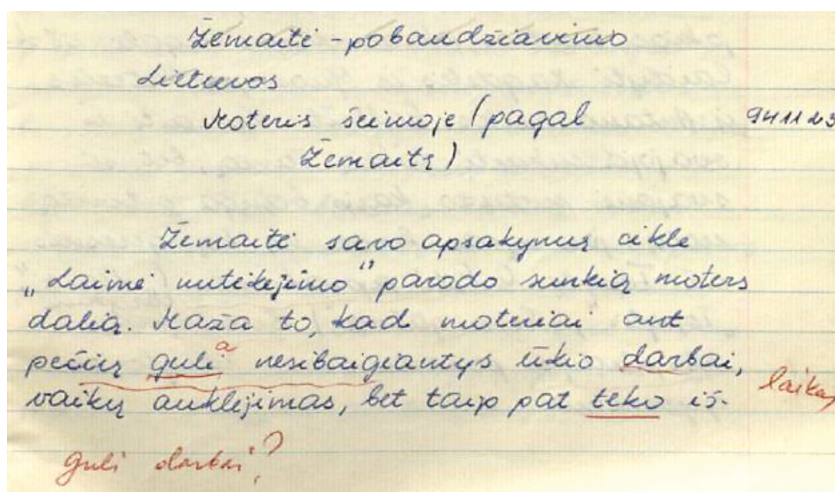
- (40) [...] tragikomiškumas būdingas [...] lakią vaizduotę turinčių žmonių bei **menininkų gyvenimams** (gyvenimui) (INF_0187); Tokia situacija dažnai atspindi ir **šiandieniuose gyvenimuose** (gyvenime) (INF_0187); [...] yra tokių, kurie [...] atranda jėgų [...] nepasiduoti ir **išlikti žmogumi** (žmonėmis); [...] tėvo ir sūnaus vertybės, dėl **jų kartos** (kartų) skirtumo, buvo ypač skirtingos.

Dalis eilutėje (40) cituojamų formų užrašyta informantės (0187_MOT_2012_Utena), kurios darbuose fiksuota sąlygiškai daugiau taisyminių gramatikos variantų. Vis dėlto atidesnė analizė rodo, kad turime pedagoginę, o ne gramatikos problemą. Mokinių pasirinktą skaičių mokytojai keičia į priešingą, tačiau taip pakeičiama ir pasakymo reikšmė. Pavyzdžiui, veiksmažodinis abstraktas „gyvenimas“ iš tiesų daugiausia vartojamas kaip neskaičiuojamasis, t.y. vienaskaita. Vienaskaita („menininkų gyvenimas“) pabrėžia kolektyvinę referenciją, šiuo atveju, menininkų, kaip grupės, o ne konkretaus individo, gyvenimą. O štai frazė „menininkų gyvenimai“ atveria erdvę mąstyti apie atskiros žmogaus gyvenimo aplinkybes ar susiklosčiusį likimą. Taisyminis panaikina vieną iš variantų ir dingsta prasmės niuansai. Lygiai taip pat nutinka pataisius vardinės tarinio dalies (predikatyvo) skaičių į daugiskaitą junginyje „[kurie atranda jėgų] išlikti žmogumi“. Vienaskaita „žmogumi“ nurodo į tam tikrą bendrą žmogiškumo kokybę; pataisyta daugiskaitos forma šio atspalvio netenka. Vienaskaitą frazėje „tėvo ir sūnaus kartos skirtumas“ galima suprasti ir kaip referenciją į „kiekvieną iš jų“, o ne abu kartu.

Hipernormalių referencijos taisyminių fiksuota ir tais atvejais, kai mokytojai nekritiškai taiko taisyklę referentą rašyti prieš pat į jį nurodantį žodį ir neatkreipia dėmesio, kad prijungiamuoju sakiniu apibrėžiama visa daiktavardinė frazė, arba pernelyg kategoriškai reikalauja suderinti nurodomojo žodžio giminę su referentu, nesigilindami į galimas pasakymo prasmes (41):

- (41) [...] didžiulės **meilės žmonėms, kuria** [pažymėta ž. tv. – „žodžių tvarka“) ji užkrečia ir mus; [...] **ryšį tarp kaimo ir miesto žmogaus, kurį** puikiai atskleidžia savo kūryboje (kaimo ir miesto žmogaus ryšį, kurį...); Jaučia nenumaldomą kaimo trauką: [pažymėta varnele] jo gamtą, ramybę, supratimą, darbą.

Varnele pažymėtas taisyminis (41) eilutėje veikiausiai reiškia, kad mokytoja(s) norėjo atkreipti dėmesį į nesuderintą referenciją – „trauką“ ir „jo“. Vis dėlto šį sakinį būtų galima interpretuoti ir kaip išvardijamą patikslinimą, kokie būtų aptariamąsios „traukos“ objektai.

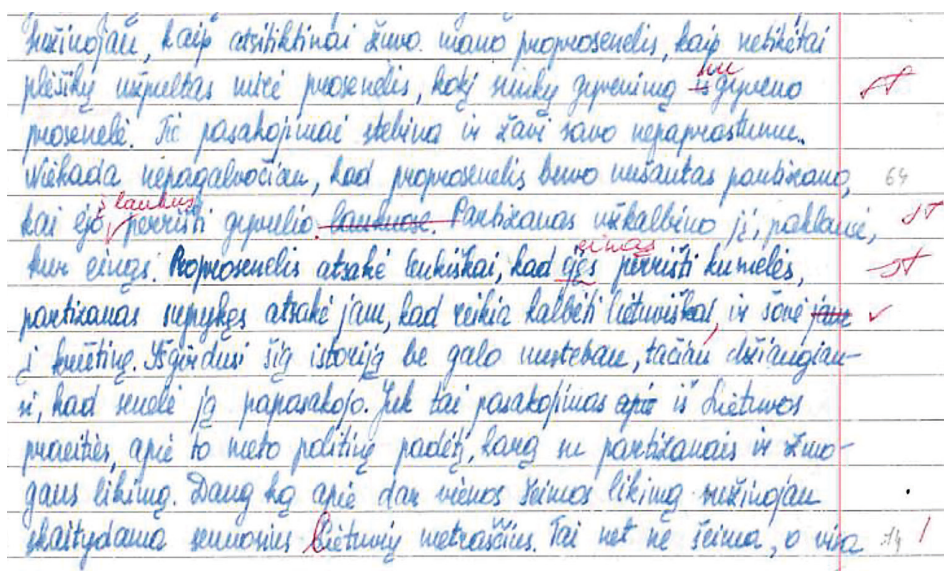


Fragmentas iš 11 kl. moksleivės rašto darbo, Alytaus apskr., 1994

Tas pat pasakytina apie veiksmažodžių laiko ar veiksmo formas – lietuvių kalbos gramatika gana lanksti ir mokiniai renkami pagal savo kalbos jausmą galbūt nesvarstydami, o galbūt tai, kas jiems atrodo tinkamiau. Žinoma, kai kurie mokytojų siūlymai skamba sklandžiau, tačiau žymėti gramatišką mokinio pasirinkimą kaip klaidą neatrodo pagrįsta (42):

- (42) Maža to, kad moteriai ant pečių **guli** (*gula*) [pastaba: *guli darbai?*] nesibaigiantys ūkio darbai, vaikų auklėjimas, bet [jai] taip pat **teko** iškęsti [pastaba: *laikas*] dažnus vyro priekaištavimus; [...] nesutarimai su artimaisiais dažnai būna **lemiami** (*nulemti*) patiriamos įtampos; [...] ji išgirdo jau mirusiųjų pasauliui priklausiusios mamos balsą; Partizanas užkalbino jį, paklausė, kur einas. Proprosenelis atsakė lenkiškai, kad **ėjęs** (*einąs*) perrišti kumelės [pažymėta *st*] (INF_0645); Šuo tik matė **pabėgantį** (*bėgantį*) šeimininką.

Eilutėje (42) pacituotos mokinių formuluočių yra pakankamai informatyvios ir rodo, kaip autorius mato ar vertina aptariamą (kūrinio) pasaulį – kaip statiską ar dinamišką, persikėlusį į praeitį ar tebesantį pasakojimo dabartyje, ir jo veikėjus – kaip turinčius ar nebūtinai turinčius nedorų paskatų (plg. *bėgantis* ir *pabėgantis*). Tiek pedagogiškai, tiek gramatiškai neteisinga taisyti ir sklandų netiesioginės kalbos dalyvių vartojimą (*einąs* ir *ėjęs*).



Fragmentas iš 11 kl. moksleivės rašto darbo, Vilniaus apskr., 2012

Iš taisyčių taip pat matyti, kad esama preskriptyvios taisyklės vengti savybinio įvardžio su sangrąžiniu veiksmažodžiu, tačiau tokios konstrukcijos gali skambėti natūraliai (plg. *su savimi atsineša*), lygiai kaip visiškai gramatiški yra taisomi pastovieji žodžių junginiai ir sintaksės variantai (43):

- (43) Ruduo **su savimi** atsineša ir atvėsusius orus; **kibo prie darbų** (*į darbą*); [kunigaikščio] **pinigais** išėjęs mokslus; visas **kūrinys buvo** tikroviškas, **su** realiais **išgyvenimais**, žmonių patirtimi; Taip Maironis **su** savo eilėraščiais, pilnais meilės tėvynei, skatina lietuvius kovoti už Lietuvą; nors **gyvendama ir mokydamasi** (*gyveno ir mokėsi*) svetimose šalyse, toli nuo savo gimtinės, Dalia neužmiršo [...]; Draugai mums tai padeda ir gelbsti suvokti save; [...] sukuria subtilų veikėjo paveikslą, pasirinkdamas priemones, tokias kaip **nutylėjimai** (*nutylėjimus*) ir **palyginimai** (*palyginimus*); Mykoliukas taip pat slepia vienas [*vieną*] geriausių lietuvių liaudies savybių [...]; Dėl ko verta gyventi? Kiekvienas gali atsakyti labai įvairiai, bet pagrindiniai **atsakymai**, žinoma, **būtų dėl** meilės tėvynei, artimųjų laimės [...].

Už citatose išryškintus kalbos variantus buvo žymimos gramatikos klaidos, nors jie blogiausiu atveju skamba kaip nelabai sklandūs. Kai kurių junginių (pvz., „kibti prie darbo/darbu“ ar „daryti ką kieno pinigais“) pavartojimų apstu ir internete. Junginio „[priemonės] tokias kaip kas“ keitimą į „tokias kaip ką“ galima vertinti kaip paties mokytojo apsirikimą. Tas pat pasakytina apie junginį „[slepia] vienas geriausių [savybių]“, kur mokinys turėjo galvoje daugiskaitos formą. Iškėlus klausimą „Dėl ko verta“ atsakyti į jį: „pagrindiniai atsakymai būtų dėl“ ir išvardyti variantus atrodo visiškai gramatiškai normalu, tik vardijimą gal vertėjo atskirti koku skyrybos ženklu; mokytojo(s) buvo pažymėta gramatikos klaida.

Dar šiek tiek mokytojų klaidų pasitaikė žymint neva klaidingos darybos ar reikšmės žodžius (panašūs atvejai jau minėti sk. 4.4.1). Kai kurie iš jų atrodo retesni, galbūt tarmiški arba galbūt rečiau taisoma reikšmė ar forma vartojami žodžiai ir būtent tai galėjo sukelti mokytojui įtarimą. Vis dėlto praktiškai visus pataisytus atvejus fiksuoja LKŽ arba vartoja ir patys rašiniuose aptariami rašytojai. Pvz., *trūsas* yra Donelaičio vartota forma, o žodis *užkeri*, pasak LKŽ, gali reikšti ne tik ‘užburti’, bet ir ‘padaryti didelį išpūdį’. Leksemos *velnas* LKŽ nefiksuoja, bet tai galėtų būti tarminė, istorinė forma (plg. Lietuvių kalbos etimologinio žodyno bazę: <https://www4261.vu.lt/?w=velnas>). Čia galima priskirti ir sinonimus bei pluoštelį tarptautinių žodžių, taip pat vartosenoje itin dažną įvardžio *pats* kilmininko formą *pačio*, kartais derinamą su greta einančiu vardažodžiu. Viengubose kabutėse (44) pavyzdžių eilutėje nurodomos LKŽ fiksuojamos reikšmės:

- (44) *aklėja (anka)* [pažymėta ž] (INF_0187); *dievotas* ‘dievobaimingas’; *dora* ‘dorumas’ [pažymėta ž]; *egzistencialistinio mąstymo* [pažymėta ž]; *estetiko Henriko Radausko*; *neegoistiškumas* [pažymėta ž]; *neužpurkštas (neapsipurkštas)* *visokiais nitratais* [maistas]; *pabeiga (pabaiga)*; *pačio (paties)* [tėvo]; [jo] *pačio (paties)*; *pasijuokti iš ko* ‘pašiepti’ (INF_0057); *perkeis* ‘perdirbs, permainys’ *pasaulį* [pažymėta ž]; *sumąstymai (sumanymai)* [pažymėta ž]; *susiprasti (susivokti) gyvenime*; *trūsas (triūsas)*; [*Biliūnas tarsi*] *užkeri (pakeri) mus* (INF_0255); *velnas (velnias)*.

Iš konteksto matyti, kad kartais mokiniai vieną kitą sinonimą įtraukia, kad nekartotų jau pavartotų žodžių. Taip pat gali būti, kad mokytojams kai kurie pasirinkimai skamba kaip pernelyg neformalus stilius, tačiau žymėti leksikos ar gramatikos klaidą čia neatrodo pagrįsta. Tokie pertekliniai taisymai gali dramatiškai pakeisti rašančiųjų savivoką ir santykį su gimtąja kalba. Klasifikuojami kaip darantys daug gramatikos „klaidų“ mokiniai (šiuo atveju, 0187_MOT_2013_Utena; 0057_VYR_1987_Klaipėdos apskr.; 0255_VYR_1994_Utenos apskr.) iš tiesų moka savo gimtosios kalbos gramatiką.

4.4.4 Išvados

Mokykliniai gramatikos variantų taisymai atskleidžia, koks problemiškas yra per lietuvių kalbos pamokas vykdomas jaunų žmonių kalbos koregavimas. Gimtosios kalbos gramatika – tai tas kalbos lygmuo, kurio esminiai pagrindai įsisavinami dar ikimokykliniame amžiuje ir vėliau natūraliai, be jokių kalbėtojo pastangų pildomi retesnėmis gramatinėmis formomis. Dėl tos pačios priežasties keblūs yra ir sakytine kalba paremtos rašybos taisymai, tačiau rašybos variantai dėl savo sutartinio pobūdžio nesisieja su kalbėtojo tapatybe, jo individualumu taip jautriai kaip gramatika.

Reikia pastebėti, kad gramatikos taisymų palyginti su rašybos ir tolesniuose poskyriuose aptarsimais „kalbos kultūros“ bei stiliaus taisymais tyrimo korpuse fiksuota palyginti nedaug. Kaip jau minėta šio poskyrio pradžioje, taip yra todėl, kad vartodami gimtąją kalbą žmonės gramatikos klaidų nedaro – sąlygiškai gramatikos „klaida“ galima būtų vadinti vaikų kalbos įsisavinimo raidos variantus ar suaugusiųjų kalbos riktus, taip pat retų vartosenoje formų supainiojimus, bet ir šie nukrypimai paprastai būna dėsningi ir paaiškinami. Didžioji dalis mūsų tyrime fiksuotų gramatikos taisymų taip pat nėra jokios gramatikos klaidos.

Tyrimas parodė, kad mokinių rašiniuose vartojamos ne tik tipiškos, bet ir įprastinei vartosenai mažiau būdingos gramatinės formos. Būtent retesnės ar geografiškai ribotos (tarminės) arba sudarytos pagal kitą (paprastai, produktyvesnę) gramatinę paradigmą nei įprasta formos mokytojams sukelia abejonių ir jie jas pataiso, tačiau natūraliosios morfologijos požiūriu tokie variantai dažnai yra įmanomi ir gramatiški, neperžengiantys lietuvių kalbos sistemos ribų. Apskritai kalbant apie gramatikos variantus tik vienetus iš jų galima laikyti gramatikos įsisavinimo trūkumu. Labai retai (dėl fonetinio ar gramatinio panašumo ir kitų priežasčių) mokiniai supainioja žodžius, žodžių reikšmes ar formas ir sudaro neįprastus žodžių junginius, bet tai pavieniai atvejai mūsų tyrimo korpusė. Tarp tų individų, kurių raišką mokytojai žymėjo dažniau, buvo keletas mokinių, kuriems lietuvių kalba tikėtina nebūvo gimtoji, tačiau jų gramatika iš bendro gramatikos taisyms konteksto praktiškai neišsiskyrė, kas rodo, kad negimtoji kalba savaime nėra gramatikos variantiškumo priežastis.

Atliekant analizę buvo matyti, kad dalis gramatikos netikslumų taip pat randasi žmogui rašant ir formuluojant mintį vienu metu. Sakytinėje kalboje tai įprasta, netrukdo klausytojui sekti pasakojimą, bet rašto kalbos kultūrai, kurios moko mokykla, galioja kiti reikalavimai: reikalaujama nuoseklumo, taip pat ir gramatinio, nes galbūt manoma, kad autorius tam turi daugiau laiko, galbūt mokoma atidžiau sužiūrėti savo tekstą, galbūt norima priminti, kad reikia orientuotis į skaitytoją ir priimti rašymą kaip kognityviai kitokią komunikaciją nei kalbėjimasis. Dėl trūkstamos patirties ar neuroįvairovės kai kuriems mokiniams tokius reikalavimus atitikti akivaizdžiai yra sunkiau. Kartais atrodo, kad perskaityti korektūrą ir suderinti derinamų formų gramatiką mokiniai tiesiog neturi laiko (arba ir motyvacijos, nes rašoma ne viešumai, o kaskart tam pačiam mokytojui).

Ar reikia tokias rašymo procese atsirandančias korektūras skaičiuoti ir prastesniu pažymiu bauduoti vaikus? Prieš atsakant „taip“ norėtusi pasiūlyti apgalvoti pedagogines ir psichologines pasekmes mokiniui ir prisiminti, kad raštingumas nėra gatavas techninis įgūdis, kurį galima perimti mechaniškai. Rašto kalbos mokymasis yra procesas ir jam būdinga individuali raida. Ateities lietuvių kalbos mokymo pedagogiką veikiau praverstų sutelkti apmąstyti perteklinius taisyms ir tai, kad dalis gramatiškai nepateisinamų gramatinės klaidos žymų visam gyvenimui palieka lietuvių „nemokančiais lietuvių kalbos gramatikos“. Ypač prie šios nuostatos prisideda su gramatika visiškai nesusiję, bet *gr* žymimi vadinamieji „kalbos kultūros“ taisyms. Jie aptariamai sekančiame poskyryje.

4.5 Preskriptyvūs taisyms („kalbos kultūra“)

Šiame poskyryje analizuojami vadinamieji „kalbos kultūros“ variantai. Tai lietuvių vartojami įprasti, daugiau ar mažiau paplitę žodžiai, žodžių formos ar junginiai, kuriuos kalbos normintojai priskiria „netaisyklingų“ formų kategorijai. Iš šios taisyms grupės matyti, kad lietuviška mokykla ne tik tar nauja tikslui išmokyti valstybės piliečius komunikuoti raštu laikantis rašybos standarto, bet taip pat yra subordinuota lietuvių kalbos norminimo institucijai, nurodančiai, kurios lietuvių kalbos formos *gali* būti vartojamos, o kurios laikytinos klaidomis. Tokių formų ir preskriptyvių taisyklių, kaip vertinti vieną ar kitą gramatikos aspektą, mokykloje yra gana nemažai.

Pastebėtina, kad „kalbos kultūros“ variantai mokytojų taikomoje „klaidų“ žymėjimo sistemoje neišskiriami. Tokiu būdu lietuviška preskriptyvinė tradicija diegia savotišką pseudomokslinį gramatikos suvokimą – gimtakalbių vartosenai būdingi gramatikos ir leksikos faktai dažniausiai pažymimi *gr* ‘gramatikos klaida’ arba *ž* ‘netinkamas žodis’, retu atveju – *st* ‘stilius’ (nors būtent su stiliumi jie labiausiai gali būti siejami). Kadangi šiame tyrime laikomasi lingvistinio kalbos struktūros supratimo,

kalbos normintojų primetami kalbakultūriniai taisymai analizuojami atskirai. Naudojama iš esmės ta pati klasifikacija kaip kalbos normintojų – leksikos, morfologijos ir sintaksės taisymai.

Pateikiant taisymų pavyzdžius, šiame poskyryje skliaustuose nurodomas mokytojo(s) taisymas, jei buvo pateiktas atitikmuo. Jei „klaidinga“ forma rašinyje buvo tik pavingiuota ir pažymėta klaidos žyma paraštėje, skliaustuose atitikmens nepateikiama; aktualus kontekstas nurodomas laužtiniuose skliaustuose. Jei taisymas pažymėtas kitaip nei *gr.*, apie tai taip pat nurodoma laužtiniuose skliaustuose. Kaip minėta, informantų kodai prie šios taisymų grupės nenurodomi, nes „kalbos kultūros“ taisymai iš esmės yra formalūs, neretai mechaniški ir paprastai įtraukia daugeliui kalbos vartotojų įprastą raišką.

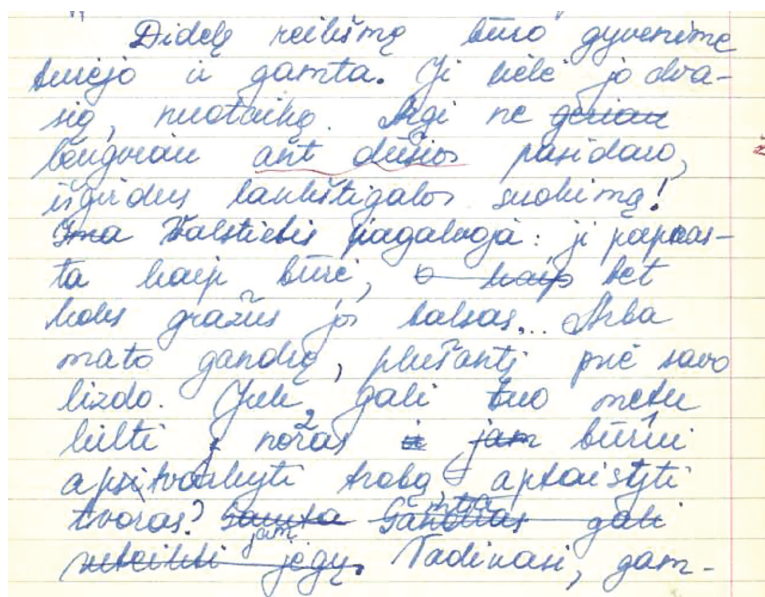
4.5.1 Atskirų žodžių ir junginių taisymai

Preskriptyvių leksikos taisymų grupei priskirti žodžiai ar žodžių junginiai, kuriuos normintojai laiko nevertotiniais iš viso arba nevertotiniais kuria nors iš vartosenoje egzistuojančių reikšmių.

Kaip įprasta lietuvių preskriptyvinei tradicijai, mokykloje klaida laikomi ir paraštėje išpėjimu ž pažymimi kai kurie seni lietuvių kalbos skoliniai ar žodžiai su „svetimais“ darybiniais elementais:

(45) *apart; baranka; ciocia; dūšia; klasiokas; niekadėjas; plotkelė (kalėdaitis); ružavas.*

Išskyrus porą atvejų, iš konteksto nepanašu, kad cituojamų rašinių autoriai tokius žodžius vartotų, norėdami pažymėti diskursą stilistiškai (kaip archajišką ar neformalų). Tikėtina, kad jiems jų pasirinkimas atrodo neutralus (kai kuriais atvejais taip ir yra, plg. *klasiokas*); kiti variantai gali būti laikomi neformaliais, bet tam reikia turėti didesnę formalios kalbos patirtį. Stilistiniu pasirinkimu galima laikyti citatą *ciocia* – Šatrijos Raganos „Senojo dvaro“ veikėjos įvardijimą; mokytoja(s) šį žodį pavingiavo (galbūt taip norėta parodyti, kad derėjo uždėti kabutes?). Taip pat motyvuotu laikytinas taisomo varianto *dūšia* vartojimas frazėje „lengviau ant dūšios pasidaro“ – reikėtų keisti visą pasakymą, norint išvengti vadinamosios klaidos, nors autorė jį vartoja rašinyje kurdama kaimiškos aplinkos nuotaiką (žr. iliustraciją).



Fragmentas iš 12 kl. moksleivės rašto darbo, Alytaus apskr., 1989

Be senųjų skolinių, rašiniuose taisomi ir kiti dabartinėje lietuvių kalboje vartojami leksiniai vienetai – pavieniai žodžiai ar pastovieji žodžių junginiai (46) arba gramatinės konstrukcijos su konkrečiais žodžiais (47):

- (46) *blogietis; gerbūvis; išsireiškimas; įtakoti; kuomet (kai); mūsųose; pasekoje; priešpastatyti; prisipažinti meilėje (meilę); tame tarpe (tarp jų); [jaunimo] tarpe (tarp jaunimo); tuo pačiu 'kartu'; Vienoje erdvėje yra sutalpinamos [pažymėta ž] ir gėrio (Hamletas), ir blogio (karalius) jėgos;*
- (47) *kad ir koks jis bebūtų; kaip bebūtų; gerovės labui; dramos veiksmo metu; pagal Garšvą (anot Garšvos); [spręsti problemą] komunikacinių priemonių pagalba; [padaryti] praeities žmonių pagalba (padedant praeities žmonėms); [atskleisti grožį] gausybės spalvų pagalba [pažymėta st]; [...] atskleidžiama ir ne tokia graži pusė. Tinginių pavidalu [pažymėta st]; pažvelgti iš pozityviosios pusės (pažvelgti pozityviai); iš kitos pusės; vardan (dėl); vietoje to, kad (užuot).*

Žodžio *talpinti* 'sutelkti vienoje erdvėje' taisymas (46) veikiausiai bus vienas iš tų hipernormalių (kylančių iš įtampos nukrypti nuo standartinės normos) atvejų, kai taisoma mechanškai naikinant draudžiamą formą. Preskriptyvi lietuvių kalbos tradicija neleidžia šio žodžio vartoti reikšme 'įdėti, paskelbti'; jis esą reiškia tik tai, kas yra 'talpinama, kad sutilptų', tačiau šiuo atveju taisoma reikšmė atitinka net ir reikalaujamą normą.

Paprastai kalbos variantiškumas yra semantinių ar stilistinių skirtumų požymis; pakeisti vieną formą kita reikštų prarasti kalbai būdingą reikšmės ar stiliaus atspalvį. Vis dėlto rašinių taisymai nerodo, kad lietuvių kalbos įvairovė mokykloje būtų vertinama kaip stilistiškai funkcionali. Priešingai, skirtumai naikinami, vartoseną vienodinama lyg dalykinės, formalios kalbos stilius būtų iš anksto apibrėžtų formų konstruktas, kurį mokiniams privalu atkartoti. (47) eilutėje pacituoti variantai mokiniams tikėtinais asocijuojasi su kitokiu, formalesniu stiliumi; abejotina, kad kai kuriuos taisymus jie galėtų suvokti kaip stilingesnę dalykinės rašto kalbos raišką (plg. *pagal* taisymą į *anot* arba taisomus *bebūtų*, *pavidalu* ir kt.). Taisoma turbūt todėl, kad taip reikalauja švietimo sistemos išlaikoma preskriptyvizmo ideologija.

Tyrimo medžiagoje krenta į akis ir tai, kad nurodytas taisyti formas mokytojai kartais naikina mechanškai, nekreipdami dėmesio į tokias raštingumo ydas kaip (48) eilutėje cituojamas beprasmiškų, banalių klišių kartojimas:

- (48) Šito *pasekoje* [pažymėta st] išplaukia lyrinio subjekto meilė, pagarba darbui, žemei.

Atliekant analizę fiksuotas pluoštelis atvejų, kai mokinio pasirinkimas gali būti taisomas ne todėl, kad kuri konkreti forma būtų draudžiama kalbos normintojų, bet todėl, kad mokytojai arba gauna papildomas taisymų instrukcijas, arba – veikiami kalbakultūrinių taisymų dvasios – mano, kad jų siūlomas, dažnai sinonimiškas, variantas yra taisyklingsnis (49):

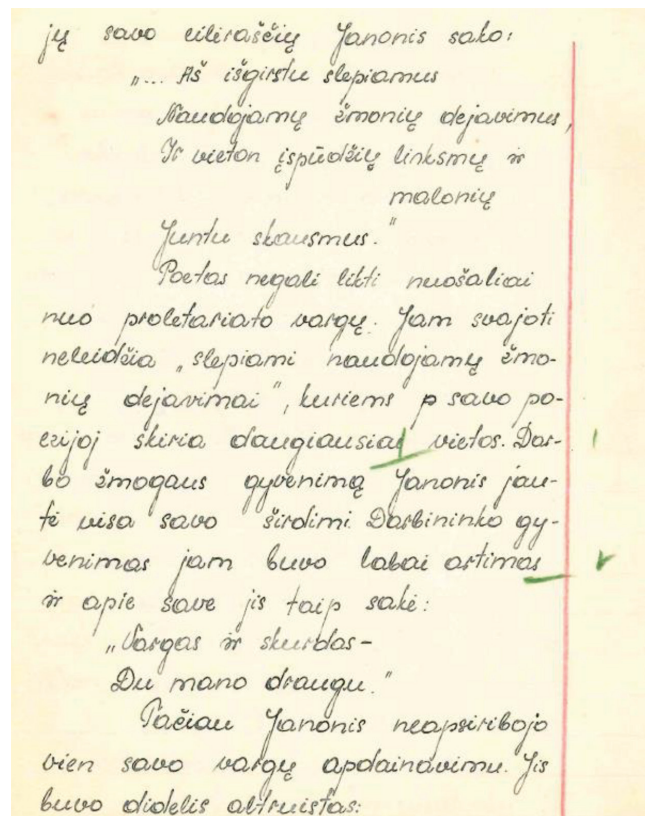
- (49) *kūrinio gale (pabaigoje); griaudu (graudu); išlaikyti (išsaugoti) vertybes; išreikšti (įgyvendinti) kūrybiškumą; romane rašoma (aprašoma) [jaunuolio istorija]; užžnaibyti (užgnaibyti).*

Variantas *išreikšti* gali būti hipernormalizmas, supainiotas su klaida laikomu *išsireikšti*; *griaudu* galbūt galėjo kliūti todėl, kad turi tarminį atspalvį, tačiau kartais apskritai sunku suprasti, kodėl buvo taisyta.

Kalbakultūrinių variantų kategorijoje ypač dažni žodžio reikšmės taisymai, kai manoma, kad lietuviškas žodis vartojamas klaidinga reikšme. Lygiai kaip aukščiau minėtais atvejais, mokiniai neišranda naujos reikšmės, jie vartoja žodžius lietuviakalbei bendruomenei įprastomis reikšmėmis. Komunikuojant už mokyklos ribų nesusipratimų nekyla, tačiau per lietuvių pamokas jauniems rašytojams tiesiogiai ar netiesiogiai nurodoma, kad pavartotos formos žodis esąs netinkamas vartoti ta reikšme, kurią galvoje turėjo teksto autorius. Štai pluoštelis rašiniuose fiksuotų taisymų:

- (50) [kūryba] *apjungia* [svarstomas problemas]; *daugiausiai* (*daugiausia*) [vietos]; *gausis/gaunasi* 'išeina'; [prosenelė] *išgyveno* (*nugyveno*) *sunkų gyvenimą*; *išsivystyti* 'susiformuoti'; *iššaukti* [protestą/minčių]; *ypatingai* (*ypač*) [sunkus]; *matomai* (*matyti*); *naudoti* (*vartoti*); *nei* (*nė*) *vienas*; *nei* (*nė*) *kiek*; *nusistatymas* 'nusiteikimas'; *pasimesti* 'sutrikti, suglumti'; *pastoviai* (*nuolatos*); *pašvęsti* 'paskirti' [gyvenimą kam nors]; *pergyventi* (*išgyventi* 'jaudintis'); *pilnai* 'visiškai'; [klampūs keliai, per kuriuos negali] *praeiti* [žmonės]; *reiškia* (*vadinas*); *sekantis* 'kitas'; *senai* (*seniai*); akys *sulyginamos* (*palyginamos*) su užgesusiomis žvaigždėmis; [tekste] *sutinkame* (*matome*); *užmanymai* (*sumanymai*); *vieninga* (*vienoda*) [nuomonė]; *žymiai* 'gerokai'.

Kai kuriais taisomais atvejais (pavyzdžiui, *sulyginti*) galima manyti, kad taisymas adekvatus, atkreipiantis dėmesį į skirtumą tarp 'prilyginti, padaryti be skirtumo' ir 'palyginti', tačiau LKŽ duomenimis, *sulyginti* 'sugretinti, palyginti' gali reikšti abu dalykus, be to, reikšmę visada išryškina kontekstas.



Fragmentas iš 11 kl. moksleivės rašto darbo, Šiaulių apskr., 1949

Jau minėta, kad preskriptyvūs taisymai atliekami mechaniškai, nekreipiant dėmesio į adekvatumą. Dar vienas toks pavyzdys pateiktas (51) eilutėje:

- (51) Poetas „piešdamas“ gamtą **naudoja** (*vartoja*) begalę spalvų.

Pataisyti „naudoti“ į „vartoti“ tekste, kuriame kalbama apie metaforų ar epitetų naudojimą, reiškia iškreipti rašančiojo idėją pristatyti rašytoją ar poetą kaip kūrėją, specifinės raiškos priemonės *naudojantį* kaip instrumentą (51). Tokio taisymo neišvengia vertinti kitaip kaip hipernormalaus. Pastebėtina, kad neatidūs raiškos taisymai dažnai keičia ir pirminę autoriaus mintį.

4.5.2 Morfologinių formų taisymai

Preskriptyvinių taisyčių tradicija galioja ir žodžių formoms – kaitybinėms ir darybinėms. Mokiniai vartoja jiems įprastą ir, jų akimis, turbūt neutralią kalbą, tačiau mokytojai kai kurias formas privalo pataisyti. Taisytojai analizės čia neatlieka, jie tiesiog žino, kuri forma laikoma netaisyklinga, ir ją taiso. Diduma „klaidų“ yra duotos iš anksto, dar vieną kitą variantą mokytojai koreguoja veikiausiai remdamiesi savo kalbine patirtimi arba preskriptyvia taisykle.

Tyrimo duomenimis, morfologijos variantiškumas įtraukia, pavyzdžiui, daugines skaitvardžių formas, įvardžiutinius vardažodžius, vardažodžių priesaginius vedinius, dalyvių rūšį. Visiškai įmanoma ir suprantama, tačiau draudžiamą formą mokytojai pakeičia kita, plg.:

- (52) [nustumti į] *antrą (antrąjį)* [planą]; *atstumiančiai (atstumiamai)*; *dauguma (daugumas)* [revoliucionierių]; *du (dvejus)* [metus]; *gamtinės (gamtos)* [grožybės]; [atlyginti] *geruoju (gerumu)*; *keturių (ketverių)* [metų]; [dirbdami] *kolektyviškai (kolektyviai)* [žmonės dainuoja sutartines]; *nematerialiniame (nematerialiame)* [pasaulyje]; *nesimpatiški (nesimpatingi)*; *Pirmas (Pirmasis)* [pasaulinis karas]; *septynis (septyneris)* [metus]; [plinta] *švietėjiškosios* [idėjos]; *televizinė (televizijos)* [laida].

Kai kuriais atvejais (pavyzdžiui, *nesimpatingi*) keitimas, tikėtina, nutolina teksto kalbą nuo natūralios ir įprastos vartosenos, kitais (kaip *nematerialinis*) diegiamas dirbtinis formų reikšmės skirtumas, nepaisant, kad taisoma reikšmė yra fiksuota žodynuose (plg. LKŽ). Pasitaiko, kad taisinys išardo nusistovėjusį junginį (kaip *atlyginti geruoju*), o išbraukti *-inis* vediniai (*televizinis, gamtinis*) pakeičia autoriaus sumanytą semantinį akcentą – apibrėžti ir kategorizuoti objektą kaip vieną iš objektų klasės. Net jeigu priimtume, kad kai kuriais taisymais norima paskatinti mokinius vartoti rečiau vartojamus morfologinius lietuvių kalbos variantus (pavyzdžiui, dauginius skaitvardžius), žymėti autoriaus pasirinktą įprastą skaitvardžio formą kaip klaidą nėra tinkamiausias kalbos įvairovės puoselėjimo metodas.

Taisant morfologines mokinių kalbos formas, taip pat pasitaiko hipernormalių taisyčių (53):

- (53) Šioje apysakoje senoji ne tik pagrindinis veikėjas.

Pacituotame sakinyje vartojama apibendrinta vyriškoji giminė; moteriškoji forma (*pagrindinė veikėja*) keistų pasakymo prasmę.

4.5.3 Sintaksinių konstrukcijų taisymai

Remiantis preskriptyviomis idėjomis, mokykloje taisomos pačios įvairiausios gramatinės konstrukcijos.

Gausumu išsiskiria predikatyvo įnagininko taisymai. Pirmiausia taisomi būdvardžio ar įvardžio įnagininko variantai su jungtimis *būti, tapti, daryti, jaustis* ir kt., kur įnagininkas keičiamas vardininku arba naudininku/galininku, reikalaujant derinti su sakinio objektu:

- (54) *juos daro didžiais (didžius); pasijusti galingesniu (galingesniam); daro žmogų geresniu, brandesniu (geresnį, brandesnį); skaitymas gali būti hobiu (hobis); svajojo tapti išsilaisvinusia; daro žmones laimingais (laimingus); tampa laimingesniu (laimingesnis); geriau būti nelaimingu (nelaimingam) nei laimingu (laimingam)* [ir nepatirti meilės]; [dažnas pasirenka] *likti nepastebėtu (nepastebėtas); tampame tokiais (tokie)* [kuriems niekas nerūpi]; *pasirodyti tokiu* [koks yra]; Būdamas *žingeidžiu, užsispyrusiu ir ryžtingu*, jis sugebėjo tapti *vienu* iš labiausiai išsimokslinusių Lietuvos intelektualų.

Visais šiais atvejais žymima „gramatikos“ klaida lyg norint parodyti, kad mokiniai vartoja negramatišką lietuvių kalbą, nors įnagininko variantų gausa kaip tik turėtų žadinti mintį, kad tokios konstrukcijos yra natūralus lietuvių kalbos faktas. Akivaizdu, kad mokytojai yra specialiai instruktuoti naikinti šio tipo lietuvių kalbos variantus ir vykdo instrukcijas. Ar esama bent kiek kritiškumo, iš mūsų empirijos neišmanoma pasakyti, tačiau matyti, kad taisoma ganėtinai inertiškai ir kartais prieštarinčiai. Pavyzdžiui, taisymsai gali būti priešingi nei cituoti (54) eilutėje, kai būdvardžio vardininkas pataisomas į įnagininką arba taisomas daiktavardžio įnagininkas, nors to preskriptyvios taisyklės nereikalauja:

- (55) *tapo nelaimingas (nelaimingu); [atplėštas iš gimto krašto] [...] jis jautėsi svetimas (svetimu); nesijaučia stipriu valdovu (valdovas).*

Neatmestina, kad vieną kitą rašiniuose pastebėtą gramatikos netikslumą galėjo lemti būtent įtampa dėl preskriptyvių reikalavimų, kurių mokykloje gausu ir kurie dažnai prieštarauja gimtakalbio kalbos jausmui. (56) atvejis galbūt galėtų būti toks hipernormalus variantas, atsiradęs dėl įpročio vengti predikatyvo įnagininko:

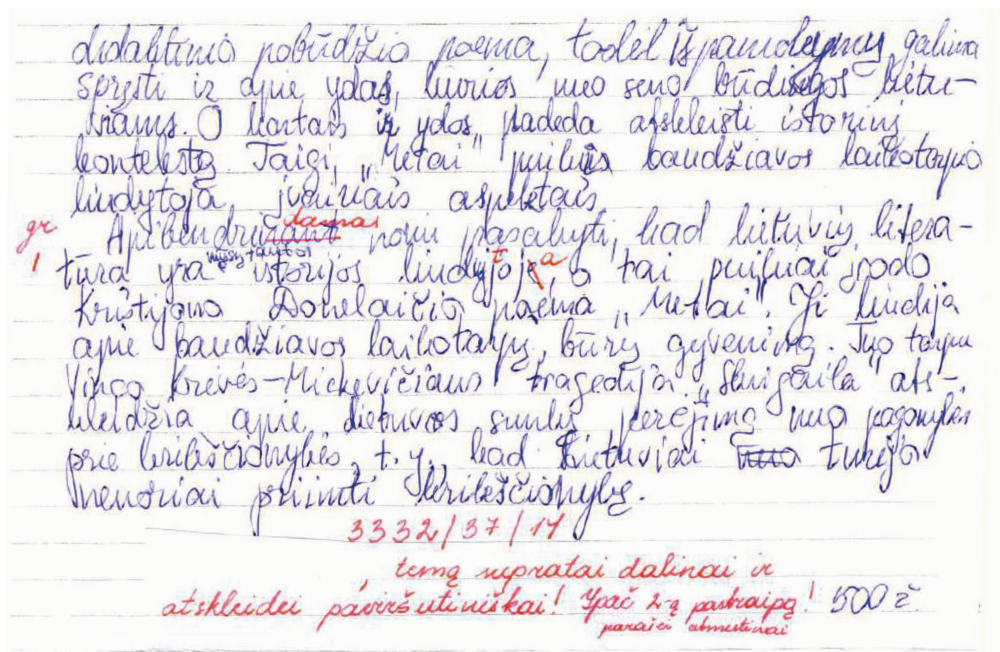
- (56) Kaip galime suprasti, viso to **kaltininką** (*kaltininku*) Hamletas laiko dėdę.

Greta predikatyvų, taisyso gausumu išsiskiria padalyvio variantai, kai padalyvis taisomas į pusdalyvį, remiantis preskriptyvia taisykle, kad padalyvinė nuoroda į tą patį subjektą turi būti laikoma gramatikos klaida:

- (57) **apibendrinant** aš [...]; **artėjant** (*artėdamas*) prie pabaigos; **grįžus** (*grįžęs*) į kaimą; **klausant** istoriją [žmogus gali vėl atgauti viltį]; **nepaisant** visų meilės gerųjų pusių, žinome [...]; **prisiminus** (*prisiminę*) ilgą ir sunkią Lietuvos istoriją, matome [...]; **suaugus** (*suaugęs*) jis [...].

Padalyvio konstrukcijos rašiniuose itin gausios, vadinasi, tai irgi yra lietuvių kalbos gramatikos ypatybė, o ne individualus nukrypimas nuo gramatinės sistemos. Užuoat spraudus lietuvių kalbą į išoriškai sugalvotas taisyklės rėmus, būtų galima patyrinėti semantinius konstrukcijų su padalyviu ir pusdalyviu skirtumus. Tikėtina, kad tokia kompleksiška raiška, kai toje pat pozicijoje įmanomas ir pusdalyvis, ir padalyvis (pvz., *apibendrindamas/apibendrinant noriu pasakyti* arba *nepaisant [kažko] mes žinome*) atskleidžia lietuvių kalbos potencialą niuansuoti veiksmo atlikėjo agentyvumo laipsnį ir referencijos ribas: pusdalyvio atveju – veiksmo atlikėjas konkretus ir matomas kaip aiškus abiejų veiksmų agentas; padalyvio – agentyvumas išplečiamas arba nekonkretinamas. Nepanašu, kad lietuviškoje mokykloje esama erdvės ir kvalifikacijos svarstyti gramatikos variantiškumą profesionaliau, veikiau priešingai – nesigilinant ieškoma „netaisyklingos“ formos ir ji inertiškai taisoma. Kaip kitais minėtais atvejais, pasitaiko, kad kartais iš inercijos pataisoma net priešingai nei reikalauja vadovėlis:

- (58) **Bandant** (*bandydamas*) užsiimti kūrybos procesu, išties sunku palikti viską [...]; **Grįžus** B. Sruogai nesišypsojo laimė, jo žmona su dukra buvo pasitraukusios į Vakarus; [...] rašytojų profesija ten buvo nevertinama. **Nepaisant** (*nepaisydamas*) to, Balys Sruoga sugebėjo išlikti.



Fragmentas iš 12 kl. moksleivio rašto darbo, Kauno apskr., 2019

Iš mokyklinių sintaksės taisylių taip pat matyti, kad mokiniai mokomi vengti abstraktaus vietininko ir vietoj veiksmažodinių daiktavardžių vartoti veiksmažodžių formas:

- (59) Herojus patiria konfliktus [...] **bendravime**; Tai **jame** virsta į pyktį; Tai turėjo įtakos asmenybės **formavimesi** (*formavimuisi*); Žmogus per silpnas **kovoje prieš gamtą**; Gregoras net ir žmogiškame **pavidale** yra vienas; įskiepijo **poete** (*poetui*) meilę gamtai; Visais laikais žmonės trokšta nuolatinio komforto gyvenimo **rutinoje**; šeimos **sampratoje** nebūtinai [...]; [...] atranda **savyje** (*savo viduje*) jėgų; **tame**, kaip jisai kalba (*jam kalbant*) [taisymanys neaiškus, pažymėta st]; jau **tame laikotarpyje** (*tuo laikotarpiu*); Aistis gėrį ir grožį mato savo **tiksle** padėti skaitytojui; Pasakotojai yra **žiauriame pasaulyje** (*žiauraus pasaulio*) įkalintos asmenybės; Moralė **žmoguje** neegzistuoja.

Kai kuriais vietininko atvejais mokinio pasirinkimas iš tiesų skamba kaip ne itin sklandus, tačiau net ir čia, žiūrėdami jautriau, galėtume išvelgti tam tikrą minčiai reikalingą abstrakcijos ir metaforiškumo lygį. Vis dėlto problemiškesniausia turbūt tai, kad mokytojai tokių formų nelaiko besiformuojančio stiliaus variantiškumu ir taiso jas ne tam, kad pamokytų jauną žmogų galbūt sklandžiau formuluoti. Beveik be išimties cituojamų trijų eilučių taisyklai žymimi kaip gramatikos klaida būtent todėl, kad mokytojai yra išmokyti abstrakčių daiktavardžių vietininkus klasifikuoti kaip klaidą. Veikiausiai ta pati logika skatina taisyti ir kitas perkeltines reikšmes (plg. „lagerį“ kaip nežmoniško elgesio sistemos ir jos veikėjų metonimiją):

- (60) ištraukoje [...] atsispindi tai, **kaip koncentracijos lageriai paveikia žmogų, jo psichiką** (*kaip lageryje paveikiamas žmogus, jo psichika*).

Dar vienas tipas kalbakultūrinių taisylių būtų konstrukcijos su postpoziciniu naudininku. Mokytojai beveik be išimties jas žymi kaip gramatikos klaidą ir keičia kilmininku ar bendratimi, nors akivaizdu, kad naudininkas yra normali su apibrėžtumu susijusi raiška:

- (61) tai yra pats lengviausias ir geriausias **būdas paaiškinimui dėl būrų kančių** (*paaiškinti būrų kančias*); **ilgesys praeičiai** (*praeities ilgesys*) tampa savotišku gelbėjimosi ratu; **pirmenybę** turė-

tume teikti dvasinės darnos **palaikymui**, o ne naujų daiktų **įsigijimui**; gamta suteikia reikiamą **ramybę** dvasinių **gerovių atstatymui**; savo pavyzdžiais ne tik moko mus gyventi, bet ir **įkvepia naujoms idėjoms** (*naujų idėjų*); **panaudoti** varguolių gyvenimo tikrovės **vaizdavimui** [pažymėta st].

Naudininkas čia modifikuoja junginio daiktavardį ir rodo, kad mokiniai mąsto apie aptariamus reiškinius/sąvokas sąmoningai apibrėždami juos kaip tikslingus, turinčius paskirtį (*būdas paaiškinimui; pirmenybė ne daiktų įsigijimui; ramybė gerovių atstatymui*), arba *ad hoc* kategorizuodami juos pagal pobūdį (tarkim, *ilgesys, įkvėpimas* suprantami kaip galintys būti įvairaus tipo). Nors konstrukcijos su bendratimi ar kilmininku atrodo sinonimiškos, postpoziciniu naudininku susiaurinta ir patikslinta daiktavardinio junginio referencija labiau akcentuoja tikslingumą ir leidžia sumažinti dviprasmybę: pavyzdžiui, *įkvėpimas naujoms idėjoms* (‘idėjų potencialiai gali rasti’) nėra tas pats, kas *naujų idėjų įkvėpimas* (‘naujos idėjos radosi įkvėptos’) (daugiau apie tokias konstrukcijas žr. Trakymaitė 2021).

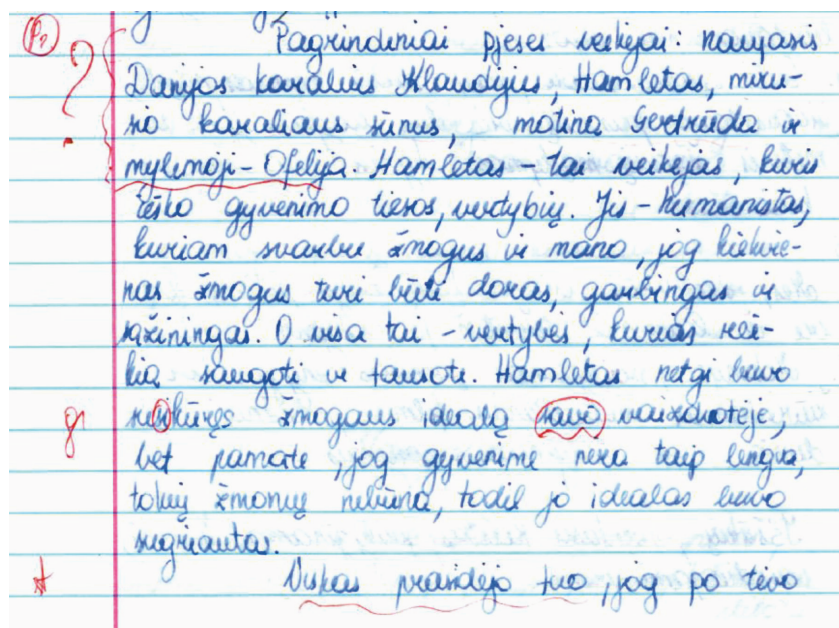
Dar pasitaikė atvejų, iš kurių galima nuspėti egzistuojant taisyklę nekaityti kūrinio pavadinimo žodžių. Tokie atvejai žymimi kaip žodyno klaida (62):

- (62) Liaudies pasipriešinimo vaizdai B. Sruogos „Apyaušrio dalioje“ [pažymėta ž].

Nėra didelės prasmės smulkiau klasifikuoti įvairius likusius mokinių raiškos taisyms, nes – kaip jau turbūt buvo galima suprasti – jie nesusiję su mokinių raštingumu, o veikiau atskleidžia lietuvių kalbos normintojų polinkį primesti savo kalbos vaizdinį lietuvių kalbos bendruomenei. Mokykliniuose rašiniuose taisomos, be kita ko: konstrukcijos su prielinksniais *link* ir *pas*; prielinksnis *prieš* junginiuose su, pvz., *kariauti*; išskyrimo konstrukcijos su *iš*; su apibrėžtumu susijęs galininkas arba galininkas junginiuose *atstovauti ką*; *kad* su bendratimi; junginiai su veiksmo instrumentą, būdą nurodančiu įnagininku (*gyventi/kurti kuo, kaip, koku būdu*); įvardis *savo*, kai kalbama apie subjekto nuosavybę; objekto galininkas ir kt.:

- (63) Nuo gimimo ėjęs **link mirties** (*mirties link*); **link** Lietuvos (*Lietuvos link*); **Pas** mano **močiutę** taip pat yra didelė biblioteka; **Pas Marčią** (*Marčios*) ne tik kambaryje velnias koją nusilaužytą, bet ir [...]; Deja, ir fantazijos, ir intuicijos **pas mane** (*man*) mažoka [pažymėta st]; jis **juos** tarsi atstovauja; **kariauti prieš maskvėnus** (*su maskvėnais*); vienas **iš** geriausių (*vienas geriausių*); turi **išklausyti** ironiškai kalbančio Mažvydo **priekaištus** (*priekaištų*); **kad padaryti** įspūdį; **gyventų** tik **materialiniais dalykais** (*dėl materialinių dalykų*); **kuriamas kontrastu** (*kontrasto principu*); Šatrijos Ragana **savo** [išbraukta] kūrinyje „Sename dvare“ [...] [pažymėta st]; **Savo** [nubraukta] eilėraštyje „Kur bėga Šešupė“ Jonas Mačiulis apžvelgia [...] [pažymėta st]; draugės, atėjusios **aplankyti Severiutę** (*Severiutės*).

Kaip jau minėta, visos tokios konstrukcijos vartojamos gimtakalbių lietuvių ir yra taisyklingos, gramatiškai paaiškinamos. Tarkim, normintojų stigmatizuojama „kad su bendratimi“ pažįstama ir kitoms indoeuropiečių kalboms, lietuvių kalboje ją galima gretinti su variantais, įtraukiančiais tariamąją nuosaką (pvz., *kad [pavyktų] padaryti įspūdį*). Arba junginys su galininku *išklausyti priekaištus* keičiamas į dalies kilmininką (*išklausyti priekaištų*), nors gali būti, kad autorius būtent siekia apibrėžtumo, nori nurodyti pasirengimą išsakyti suformuluotus priekaištus. Nuoroda „savo“ kalbant apie sakinio subjekto (rašytojo) santykį su jo kūriniu mokykloje, nors laikoma pertekline, skamba visiškai natūraliai, užkardija dviprasmiškumą. Elementari Google užklausa „savo kūrinyje/romane/eilėraštyje“ pateikia keliasdešimt tūkstančių šio tipo frazių.



Fragmentas iš 11 kl. moksleivės rašto darbo, Marijampolė, 2008

Galiausiai dar pasitaiko sintaksės taisymų, kurių pagrindas – preskriptyvi nuostata – neaiškus net profesionalui:

- (64) Šių žodžių prasmė yra **ta**, **kad** žmogus dažnai nepastebi [...]; Jaunius stebisi, kad iš tokios susvetimėjusios [...] atmosferos, galėjo išaugti toks [...] trokštantis šviesos ir gėrio žmogus, **koks** yra Ramunė [pažymėta st].

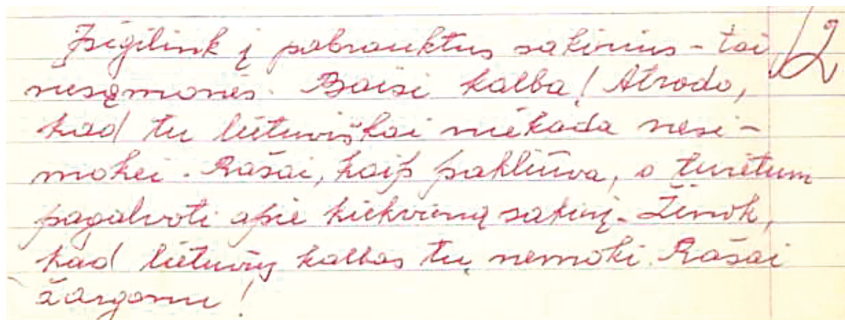
4.5.4 Išvados

„Kalbos kultūros“ taisymai nepalieka abejonės, kad lietuvių kalbos mokytojų raštingumo samprata, kad ir išoriškai, bet yra suformuota preskriptyvaus, nelingvistinio požiūrio į kalbą. Vadovaujantis juo iš mokytojų tikimasi ne savarankiškų sprendimų ir vertinimų, bet kad internalizavę (išmokę kaip savo) kalbos taisymo idėją, jie ją reprodukuotų mokykloje. Atviro kritiškumo iš mokytojų sunku tikėtis – iš dalies dėl sisteminio poveikio, iš dalies todėl, kad kritikuodami sistemą jie pakenktų savo mokiniams, kuriuos per egzaminus taisys pagal tuos pačius „taisyklingumo“ reikalavimus. Automatizuotą, inertišką mokytojų santykį su „kalbos kultūra“ išduoda ir medžiagoje pasitaikę hipernormalūs arba prieštaringi taisymai.

Šiandieniniuose lietuviškuose mokinių raštingumo tyrimuose kritiškumo taisymų tradicijai taip pat nematyti – kartojama ta pati ideologija ir terminija (gramatikos klaidomis vadinami gramatiški lietuvių kalbos gramatikos variantai), vardijamos tos pačios preskriptyvistų taisomos gramatinės formos, pastebima, kad net mokyklinių ir universitetų vadovėlių autoriai esą darantys gramatikos klaidų (sic!) (žr. VLKK tyrimus iš Labanauskienė 2016: 2).

Lietuvių preskriptyvinė tradicija „kalbos kultūros klaidas“ (iš tiesų – sistemingus, gramatiškus lietuvių kalbos faktus, funkcionalias, seniai gramatiškai integruotas skolintas formas) taiso nuo tarpu-kario, intensyviau – nuo sovietmečio, visų kalbėtojų vartosenoje. Nepaisant to, „klaidos“ neišnyksta, nes natūralių kalbų gramatikos šaltinis nėra vadovėlis, tą rodo tiek viešosios erdvės (žiniasklaidos) diachroninių tyrimų (plg. Nevinskaitė, Tamaševičius 2019), tiek šio tyrimo duomenys. Mokykla kaip

lietuvių kalbėtojų disciplinavimo erdvė išsiskiria nebent tuo, kad mokiniai neturi galimybės apsiginti ir moka gana skaudžiai – gaudami prastesnius pažymius ir nuolatinę „neraštingųjų“ etiketę.



Fragmentas iš 11 kl. moksleivio rašto darbo, 1976

Be to, ilgametė konkrečių formų taisyčių tradicija kai kuriuos lietuvių kalbos variantus yra pavertusi atvirai stigmatizuotais. Pakeisti neigiamas nuostatas jų atžvilgiu turbūt būtų labai sunku, net jei švietimo politika imtųsi mokykloje diegti lingvistinį požiūrį į kalbą. Apskritai mokykla kaip institucija, o ypač lietuviška, konservatyvių nuostatų atsisako itin lėtai. Vis dėlto keisti reikėtų bent jau gramatikos suvokimą, nes gramatikos klaida mokykloje žymimi kalbos variantai dažniausiai nėra negramatiški.

Galiausiai, lietuviakalbiams įprastos raiškos koregavimas žalingas ir tuo, kad taisant „kalbos kultūros klaidas“ kaip klaida kartais pažymimas individualus rašančiojo mąstymas. Šitaip stigma nuo kalbos perkeliama konkrečiam kalbėtojiui.

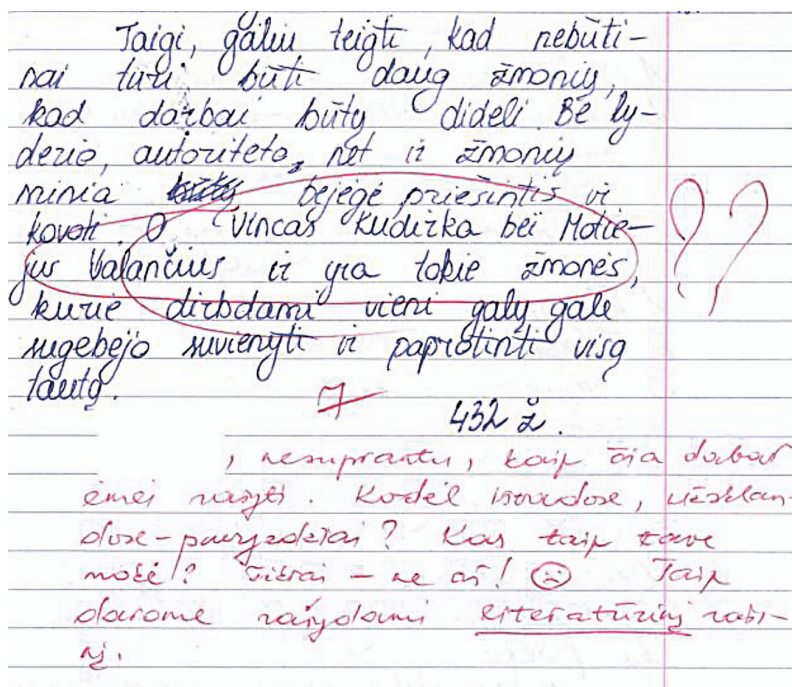
4.6 Stilias raiškos įvairovė

Kalbėti apie mokyklinių rašinių *stilių* iš kalbos variantiškumo perspektyvos gerokai sudėtingiau nei apie rašybos ar gramatikos variantus arba dešimtmečius normalizuojamas „kalbos kultūros“ formas. Stilias raišką sunku formalizuoti, todėl sunkiau identifikuoti ir socialines ar kognityvines su stiliumi siejamų formų variavimą priežastis.

Vis dėlto net ir mokykloje rašomo teksto stilių galima mėginti sieti su socialine kalbėtojo tapatybe, su raiškos priemonių pasirinkimu savęs pozicionavimui. Socialinės tapatybės aspektą į stilias apibrėžimus įtraukia ir stilias teoretikai, aptarinėjantys stilių iš plačiosios perspektyvos (plg. Ray 2015). Šiame tyrime daryta prielaida, kad tapatybę galėtų rodyti tam tikro socialinio stilias požymių turinčios, iš bendro konteksto išsiskiriančios ir tikėtinau autoriaus poziciją išreiškiančios kalbos formos. Interpretacijos šiuo atveju, žinoma, tegali būti hipotetinės, nes kalbėtojų mes nestebėjome – tai šiame tyrime nebuvo įmanoma. Iš dalies interpretuota panaudojant mokytojų patirtį ir komentarus: mokytojų pažymėta „stilias klaida“ (trumpinama *st*) gali būti traktuojama kaip išsiskiriantis mokinio pasirinkimas. Viena kita mokytojų socialinio pobūdžio pastaba leido suprasti, kad vertinamas (netinkamas) mokinio savęs pozicionavimas. Analizuodama duomenis šiek tiek rėmiausi ir savo pačios, kaip gimnazistų lietuvių kalbos mokytojos, mokinių rašymo stebėjimais.

Šioje knygoje jau ne kartą minėta, kad mokyklinio stilias (plačiąja prasme) raišką lemia ir kognityviniai rašančiųjų gebėjimai, be kitų, suvokti kalbėjimo ir rašymo skirtumą kuriant į skaitytoją orientuotą rašytinį tekstą. Kaip ir aptartų rašybos variantų atveju, šie gebėjimai remiasi kognityvinėmis smegenų funkcijomis, tik greta atminties, dėmesingumo, rašybos taisyklių ar žodžių sandaros suvokimo, čia dar prireikia papildomų analizės, struktūravimo ir kitų gebėjimų, pagrečiui su prašomu demonstruoti kultūros išmanymu. Užduotis sudėtingėja ir suvaldyti paskiras kalbos formas darosi

sunkiau. Be to, teksto kokybę į vieną ar kitą pusę neabejotinai veikia rašančiojo motyvacija. Toliau matysime, kad tokią raišką vertinti iš stiliaus „klaidos“ perspektyvos yra itin keblu.



Fragmentas iš 11 kl. moksleivės rašto darbo, Šiaulių apskr., 2015

Be sunkiau apibrėžiamų individualaus stiliaus taisyčių, tyrimo medžiaga išryškina ir formalizuotą stiliaus sampratą, tarsi stilius būtų tam tikrų taisyklių, kurių privaloma laikytis, rinkinys. Šia prasme mokyklinės „stiliaus klaidos“ panašios į aptartuosius kalbakultūrinius taisyms, jomis taip pat siekiama vienodinti kalbėtojų raišką. Be santrumpos *st*, normatyvinių stiliaus taisyklių neatitinkantys mokinių pasirinkimai taip pat žymimi kaip *ž* „žodyno“ ar *gr* „gramatikos“ pažeidimas.

Taisoma vieta rašinyje kartais būna pabraukta, kartais pavigiuojama paraštėje nurodant į visą sakinį ar pastraipą, kartais nežymima niekaip, išskyrus santrumpą paraštėje. Toliau analizėje pateikiamuose pavyzdžiuose mokytojų pažymėti teksto elementai pajuodinti. Kai taisyms žymimas kitaip nei *st*, apie tai nurodoma laužtiniuose skliaustuose; laužtiniuose skliaustuose pateikiami ir kiti aktualūs ty-
rėjo komentarai. Informantų kodai rašomi prie kiekvienos stiliaus „klaidų“ iliustracijos, nes išskirti kokią „gausiau taisyčių“ informantų grupę šiuo atveju neatrodė tikslinga. Pastebėtina tik tai, kad lyginant su jau aptartais dėl rašybos ar gramatikos mokytojų gausiau taisyčių informantų atvejais ma-
tyti, kad skirtingų raštingumo elementų taisyms tiesiogiai nekoreliuoja. Vienų mokinių darbai gali išsiskirti rašybos ar ir gramatikos taisyčių gausa, tačiau jų stiliaus raiška jų mokytojams neklūva. Kitų stilius taisomas gana gausiai, bet jiems didesnių sunkumų nekelia standartinės rašybos normos. Be abejo, tiek šie pastebėjimai, tiek pačių taisyčių gausa yra sąlygiškas dalykas.

4.6.1 Stilius kaip autoriaus tapatybės raiška

Tikėtina, kad mokykloje bent dalis mokinių galėtų turėti ambiciją pozicionuoti save kaip raštingą dalykinių tekstų autorių, tad rašinių stiliuje galima ieškoti tokios tapatybės apraiškų ir kai kurias mo-
kinių pasirenkamas, bet mokytojų taisomas kalbos formas ar kalbėjimo būdą interpretuoti kaip tam
tikrų asmens savybių konstravimą.

Pavyzdžiui, metakalbos naudojimas, abstraktesnės, nestandartiškos formuluotės, ryškesni bandymai analizuoti, kategorizuoti, interpretuoti galėtų rodyti, kad rašantysis kuria *savarankiško, analitiško autoriaus* tapatybę:

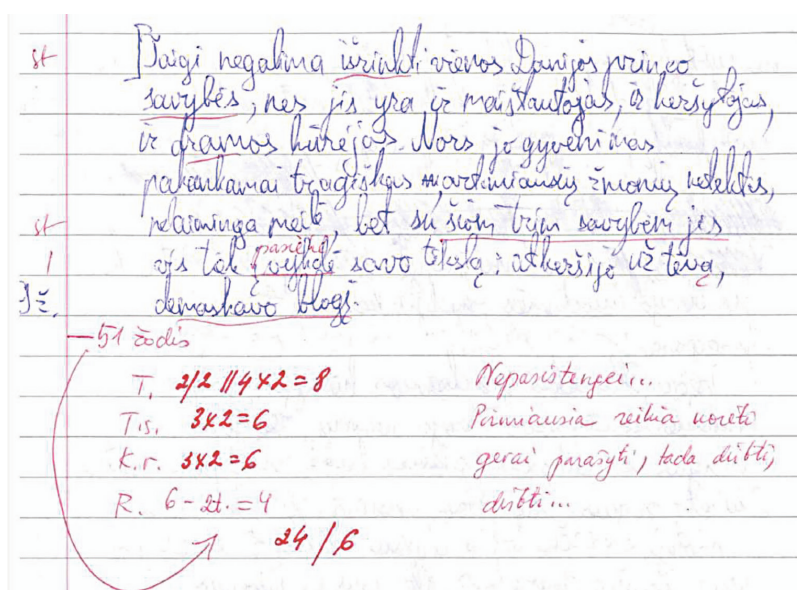
- (65) Čia vėl dalyvauja ugnis, ji pirminis elementas, suteikiantis kūrinio **dvigubai erdvei** (jaukiai, šiltai ir šaltai, negyvai) senovinį **atspalvį, kilusį iš pagonybės** (0740_MOT_2000_Vilnius); Kraupus **epitetas** „gedulinga“ sukuria baugią nuotaiką, „slėpinga **tyla**“ kuria **įtampą** (0920_MOT_2001_Utena); Visos šios metaforos tarsi įveda skaitytoją į tolesnį minties **dėstymą** [pažymėta ž] (0740_MOT_1999_Vilnius); Pirmosios eilutės parodo, kad „Vizijos“ – tai vieno vakaro regėjimai [...]. Vakarą atskleidžia **žmonių charakterius**, kurie **būdingi pasaulio erdvei** (0690_MOT_2002_Utenos apskr.); Modernumo šiam **juostiniam menui** suteikia **veiksmo centrai** bei įvairios aplinkybės: didmiestis, nauji automobiliai, technologijos. **Esamos detalės sukuria gerą filmo atmosferą**, idealiai atskleidžia pagrindinę mintį [pažymėtos dvi stiliaus klaidos] (0727_VYR_2011_11_Vilniaus raj.); [...] Taigi negalima **išrinkti** vienos Danijos princo **savybės**, nes jis yra ir maištautojas, ir keršytojas, ir **dramos** kūrėjas. [...] bet **su šiom trim savybėmis jis vis tiek įvykdė** (*pasiekė*) savo tikslą: atkeršijo už tėvą (*tėvą*), **demaskavo blogį** (0026_VYR_2012_Vilnius).

Nors citatose pažymėtos teksto vietos nurodo, kad mokytojams tokia raiška neatrodo tinkamas (galbūt ne visai tikslus ar pamatuotas) pasirinkimas (plg. „dramos kūrėjo“ įvardijimą kaip asmens savybę), akivaizdu, kad tekstas rašomas savarankiškai ir veikiausiai turint ambicijų pademonstruoti sugebėjimą kurti dalykinį tekstą. Kai kuriais atvejais pataisyta „stiliaus klaida“ čia išardo, atrodytų, visiškai sėkmingą mokinio teksto retoriką ir sakinio ritmą.

Eilutėje (66) pateikiama dar nesėkmingesnio mokyklinio taisymo iliustracija. Šiuo atveju taisant formas įsiterpiama ir koreguojama savarankiška rašančiojo mintis:

- (66) Herkus – pernelyg pažangi savo laikmečiui asmenybė, jis stovi dviejų epochų – tamsių, fanatiškų viduramžių ir naujos žmonijos **istorijoje, eros** [žodžiai išbraukti] be smurto ir priespaudos, kryžkelėje (0935_MOT_1986_Klaipėdos apskr.).

Iš tyrimo duomenų nebuvo matyti, kad mokytojai kaip nors skatintų ar teigiamai įvertintų bandymą pozicionuoti save kaip gebantį autorių. Priešingai, dažniausiai vienaip ar kitaip žymėta, kad stilius nėra tinkamas.



Fragmentas iš 11 kl. moksleivio rašto darbo, Vilnius, 2012

Tyrimo korpuse taip pat fiksuoti ilgo sakinio formato taisymai. Kaip stiliaus trūkumą pažymėdami tekste ilgus sakinius mokytojai veikiausiai nori atkreipti dėmesį, kad tekstas darosi sunkiai skaitomas, tačiau vertinant iš socialinės perspektyvos tokią raišką taip pat galima interpretuoti kaip socialiai reikšmingą pasirinkimą. Ilgi, bet sklandūs sakiniai galbūt galėtų būti siejami su *moksliškumu* (67.1); su šia savybe galbūt galima sieti ir kiek formalesnį stilių (67.2):

- (67.1) Viljamo Šekspyro tragedijos „Otelas“ pagrindinio herojaus, kuris iš pavydo nužudė tariamai neištikimą žmoną, o po to sužinojęs, kad ji nekaltą, ir pats nusižudė, įvedimu bei paskutinėse eilutėse juntamu „r“ pasikartojimu iš atskirų žodžių ir kontekstų konstruojamas siautėjimo įvaizdis, kuriama įtūžio ir nesivaldymo situacija [visas sakinyss pavingiuotas] (0910_MOT_2000_Utena);
- (67.2) Paragavęs mokslo, nebenorėjo Arvydas grįžti į dvarą, bet būdamas pašalintas iš mokyklos, išvyksta į Kauną (0122_MOT_1956_Panevėžio apskr.).

Greta kitų stiliaus taisyminių aptikta klaida pažymėtų atvejų, kai mokinių pasirenkama metakalba (pavyzdžiui, bandymai įvertinti kūrinį iš platesnio lietuvių literatūros konteksto) galbūt papildo kuriamą *savarankiško autoriaus* tapatybę asmens savybe *kritiškas*:

- (68) Tokių **nenuvalkiotų** [pažymėta ž] ir taiklių epitetų lietuvių literatūroje kartais pristinga (0740_MOT_1999_Vilnius); **Labai geras pavyzdys, kai moraliai žmogus yra tiesiog supuvęs**, gali būti V. Krėvės-Mickevičiaus drama „Skirgaila“ (0754_VYR_2013_Marijampolė).

Eilutėje (68) cituojamas aštresnis palyginimas („nenuvalkioti epitetai“) mokytojo(s) pažymėtas kaip nevykusiai pasirinktas žodis ir palydėtas pastaba *naivu!*. Kito autoriaus rašinyje bandymas klasifikuoti moralės klausimus aptariančius kūrinius pažymėtas pastaba *Nesigirk!*.

Moraliai apibūdinimas gali būti labai šir- H
tingas piliuonimui nuo žmogaus. Paprastai
jį galima apibūdinti kaip tam tikrų vidi-
nių nuostatų bendrumą, visumą. Morali veikia
žmogus ir daro įtaką daugumai jo apsirpenci-
nių ir veiksmų. Paqr. mintis arba problema įsąuogje!
Moraliai visi žmonės yra skirtingi ir
turintys tam tikrus principus, kuriais vadovau-
jasi gyvenime. Šios principus kiekvienas iti-
ugdo individualiai, tačiau pamatus padeda
teivai dar anktyvoje vaikystėje. Paritailo įvai-
riaušnių atveju, kai morali žmoguje neegxi- gr
tuoja. Kallę šiu atveju galima miversti ap-
būdinams, teimor paviam arba tiesiog
prigimčiai. Labai geras pavyzdys, kai moraliai H
žmogus yra tiesiog supuvęs, gali būti V.
Krėvės - Mickevičiaus drama „Skirgaila“.

Fragmentas iš 11 kl. moksleivio rašto darbo, Marijampolė, 2013

Be asmens savybių *savarankiškas*, *analitiškas*, *moksliškas*, *kritiškas*, mokinių tekstuose pasitaikančias išsiskiriančias leksines formas taip pat galima sieti su savybėmis *originalus*, *kūrybingas*. Tokią tikėtiną tapatybę galėtų nurodyti naudojami autoriniai sugretinimai, perkeltinės reikšmės ar metaforos (pvz., (69) eilutėje cituojami pasakymai „apipinti eilėraščiais gamtą“, „gyvenimo vingiai ir pakalnės“,

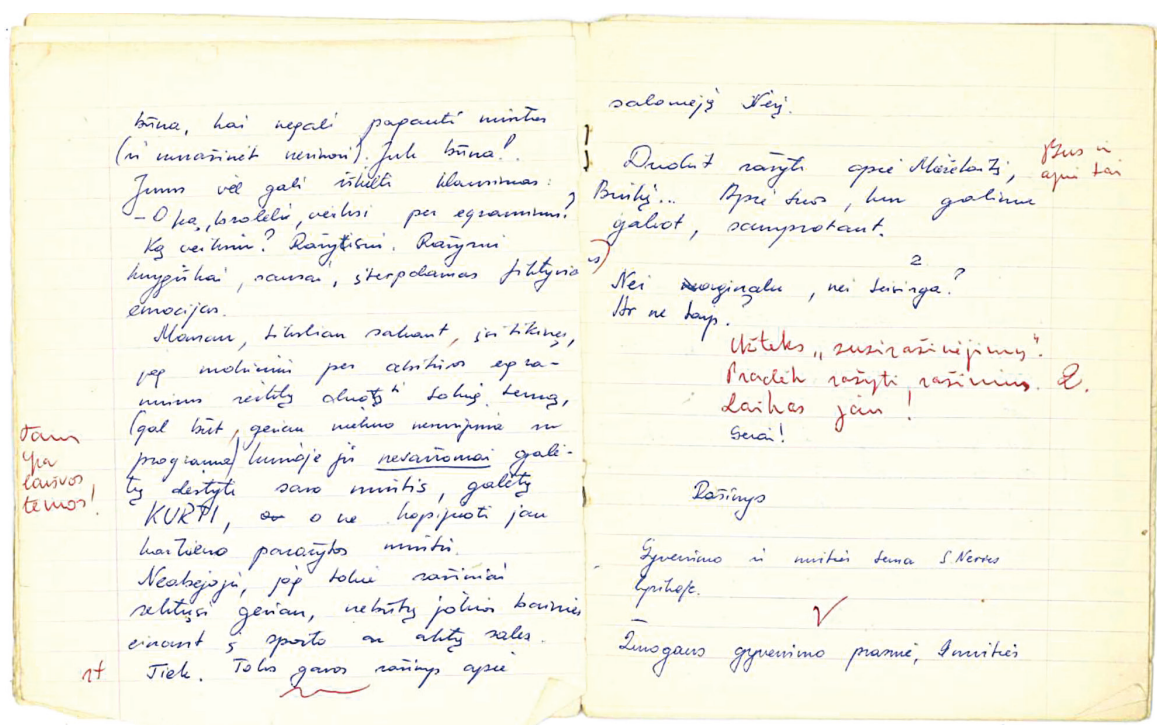
„kariuomenės pėdomis slenkanti mirtis“ ir kt.). Žymos *st* rodo, kad šių ir panašių mokinių stiliaus pasirinkimų mokytojai nelaiko sėkmingais, tačiau vertinant iš socialinės tapatybės perspektyvos tokioje kūryboje galėtume išvystyti savęs pozicionavimo pastangas:

- (69) O kaip gražiai ir jausmingai poetas **apipina savo eilėraščiais Lietuvos gamtą** (0209_MOT_1974_Vilnius); Henris grįžęs iš sužeidimo kartų su savo draugais vairuotojais ir kariuomene, **kurios pėdomis slenka mirtis**, kraujas, ir nieko daugiau nebelieka, kaip tik trauktis [...] (INF_0925); Jis viską pavaizduoja labai subtiliai, kaip gali tai padaryti žmogus, gerai pažistas gyvenimą, **visus jo vingius, kalnus ir pakalnes** (0736_MOT_1973_Vilnius); **Užmigo gamta poemoje „Metai“** (0209_MOT_1974_Vilnius); Taigi Radausko poezija kupina **spalvų, piešiančių** nuostabiausius gamtos vaizdus (0931_MOT_1998_Vilnius).

Eilutėje (69) matome šioje knygos dalyje ne kartą minėto informanto (0925_VYR_1979_Panevėžys) kalbos iliustraciją. Jo rašto darbuose ypač taisyta rašyba (pora nestandartiškai užrašytų variantų yra ir cituojamame sakinyje), tačiau mąstoma savarankiškai, aiškiai ir renkantis nešablonišką raišką. Su tikėtinais kuriamą tapatybę susiję mokinių kalbos taisymai, jei neįautrūs, gali turėti skaudžių socialinių pasekmių – ambicingi mokiniai gali priimti juos kaip žinutę, kad savarankiškas mąstymas, analizė, kūryba yra ne jiems, kad jie yra nesėkmingi rašytojai. Vertinant grynai formaliai – neretu atveju taisyso pagrindu buvo sunku suprasti ir išoriniam skaitytojui – tyrėjui.

4.6.2 Kognityvinės stiliaus įvairavimo priežastys

Kalbant apie pozityvų siekimą kurti raštingo žmogaus tapatybę, daryta prielaida, kad mokiniai mokykloje būna motyvuoti pasirodyti kuo geriau. Vis dėlto neatmestina, kad poreikis reikštis kaip savarankiškam ir profesionaliam nėra visuotinis arba nebūtinai rašančiojo jaučiamas kaskart, ypač turint galvoje, kad mokyklinė programa ne visada siūlo jaunimo raiškai patrauklų turinį.



Fragmentas iš 11 kl. moksleivio rašto darbo, Vilnius, 1974

Be to, skirtingi mokiniai būna skirtingai pajėgūs pereiti nuo sakytinės kalbos užrašymo prie dalykinio rašytinio stiliaus, nuo elementaraus pasakojimo prie kompleksiško, į specifinį žanrą orientuoto minčių dėstymo skaitytojui, tačiau atskirti, ar mokytojo(s) žymimi rašinio trūkumai kyla dėl sąmoningo pasirinkimo neinvestuoti pastangų ar laiko, ar jie susiję su kognityviniais mokinio gebėjimais, be papildomų socialinių tyrimų neįmanoma. Kita vertus, tokio idealo mokykloje siekiama. Pastabomis ar pavigiuodami tekste mokytojai veikiausiai atkreipia dėmesį, kad rašinių kalbos formos neatitinka įsivaizduojamo „galutinio“ mokymosi rašyti raidos rezultato, ir klasifikuoja tokius atvejus kaip stiliaus (retai – gramatikos) trūkumus.

Dalis mūsų medžiagoje pasitaikiusių taisyčių susiję būtent su sakytinės ir rašytinės kalbos skirtimi. Nors pavigiuota teksto dalis ir žyma *st* dažniausiai nepaaiškina, kas mokytojui atrodo blogai, galima spėti, kad taisoma sakytinei kalbai artima raiška. Tikėtina, kad mokytojai nori įspėti teksto autorių, kad dalykiniam tekstui geriau rinktis formalesnius kalbos variantus (pvz., vartoti ne *jam*, o *jame* ir kt.), kontroliuoti sintaksę, konstruoti standartiškus sakinius, žymėti aiškas sakinių ribas, kitaip sakant – pažaboti sakytinės kalbos srautą.

Toliau pateiktuose pavyzdžiuose, spėtina, taisomos būtent šnekamajai kalbai artimos gramatinės sakinio struktūros (70.1), šnekamojo stiliaus leksika (70.2), rašymas ilgomis minčių srauto pastraipomis ar nesuderinti veiksmažodžių laikai (70.3):

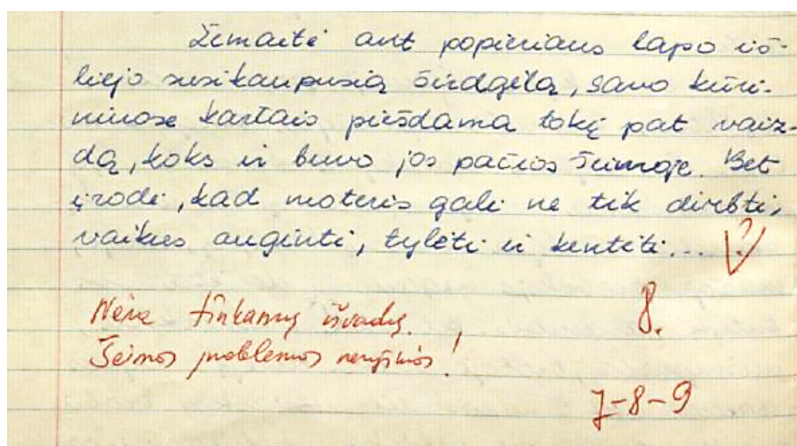
- (70.1) Čia vaizduojamas būrų gyvenimas: **kaip juos skriaudžia ponai, tikėjimas Dievu, darbštumas** (0928_MOT_2004_Marijampolės apskr.); Tačiau daugelis juos [žodžius] taria nesusimąstydami, **o kas yra ta tikroji laimė** (0780_MOT_1994_Kaunas); Valstiečiai Lietuvoje buvo tikri šeimininkai. **Jie ką** [ištaisyta į *Ką jie*] norėjo tą ir darė (0120_MOT_1960_Panevėžio apskr.); Jis teigia, jog kiekvienas žmogus turi savo likimą. Vadinasi, jei gimei ponu – **dėl to** [išbraukta] turi būti dėkingas Aukščiausiam, jei būru – jokių būdu nereikia gėdytis. [...] [...] galbūt turtingieji neturi kur išlieti savo pykčio, todėl **tai padaro ant būrų**; (0928_MOT_2004_Marijampolės apskr.); Karo metu Grėtė suserga, o Viliaus didžiausia svajonė **yra**, kad jo žmona mirtų (0713_MOT_1979_Utenos apskr.); „Apyaušrio dalia“ ši drama buvo parašyta atsižvelgiant į tikrą įvyki [...] (INF_0925_VYR_1979_Panevėžys); Apskrities viršininkas, **kad ir ima kyšius**, tačiau valstiečiams už tai jis nieko nepadeda (0665_VYR_1960_Marijampolės apskr.); [...] įsitikinti, kad R. Preibytė-Valiūnienė-Žibutė – **tai** [išbraukta] tikra lietuvė [...] (0927_MOT_1990_Marijampolės apskr.);
- (70.2) [...] šnipinėja, norėdami įsitikinti, ar jis [Hamletas] tikrai **nuprotėjo** (0026_VYR_2012_Vilnius);
- (70.3) Kadangi Hamletas mąstanti asmenybė tėvo dvasios palieptas iš karto kerštui nesiryzta, nors jis to labai trokšta, princas pirmiausiai įsitikino, kad Klaudijus kaltas, tik po to įvykdo savo kerštą, nors žuvo daug nekaltų žmonių kerštas buvo įvykdytas [parašėje vingiuota linija pažymėta visa pastraipa, įrašytos dvi pastabos: *Nejauti sakinio ribų. Laikų derinimas*] (0026_VYR_2012_Vilnius).

Mokytojai taip pat žymi šnekamajai kalbai būdingą, bet rašytinėje kalboje ne visai aiškią referenciją įvardžiais *tai* ar *kuris*, nors skaitant geranoriškai nėra sunku suprasti, į ką nurodoma, plg. (71):

- (71) Ši tragedija sukurta Renesanso epochos pabaigoje. **Taip pat tai ir** humanizmo krizė: suvokimas, kad įgyvendinti žmogaus ir visuomenės idealų neįmanoma (0680_MOT_2003_Vilniaus apskr.); [...] kitaip nebūtų nuėjęs jis tokio vingiuoto ir nelengvo išsivadavimo kelio. Kelio nuo drovaus kaimo vaikino iki ekskunigo, taip smerkiamo buržuazinėje Lietuvoje, **ir kurį taip puikiai** atskleidė [pastaba: *neaišku, ką atskleidė*] V. Mykolaitis-Putinas (0935_MOT_1985_Klaipėdos apskr.).

Vis dėlto dažniausiai mokinių raiška įvairuoja todėl, kad žmonės mąsto skirtingai, mato pasaulį įvairiai ir reiškia mintis savo žodžiais. Autentiški nestandartiški apibūdinimai (kaip *gyvenimo dogmos*, *religinis darbas*, *moralinis ratas*) ar tiesiog savarankiškos formuluotės rašiniuose pažymima kaip stiliaus trūkumas (72):

- (72) [...] paklusnus seminarijos auklėtinis, pamažu virstas į prieštaraujančią beprasmiškus **gyvenimo** [pavingiuota, įrašytas klaustuko ženklas] dogmoms, gyvai ir teisingai mąstantį žmogų, poetą – manyje (*man*) susiliejo su savo kūrėju [...] (0935_MOT_1985_Klaipėdos apskr.); Mažvydas dirba **dorą religinį** [išbraukta *religinį*] **darbą**, padeda vargšams (0931_MOT_1999_Vilnius); Vienuolis parodo inteligento Janulio gyvenimą [...], jo **moralinį ratą** (0164_MOT_1972_Kauno apskr.); Eilėraštis „Lietus“ **parašytas** taisyklinga forma, aiškiai, griežtu **rimu**, bet jis įmantrus ir modernus (0920_MOT_2001_Utena); Pabaigoje eilutės **yra šauktukas, kuris rodo** [pataisyta *sušukimas parodo*], kad Selmui labai gaila būrų (0928_MOT_2004_Marijampolės apskr.).



Fragmentas iš 11 kl. moksleivės rašto darbo, Alytaus apskr., 1994

Tyrimo korpuse pasitaikė nemažai *st* žyma paženklinėtų teksto vietų, kurių taisymo pagrindas neaiškus, jo neišsina interpretuoti net ir įtraukus platesnį rašinio kontekstą:

- (73) [Filme] modernumo detalių nėra jau taip ir daug, tačiau, mano nuomone, tai kaip tik parodė, kad **nebūtina daug, norint** padaryti gerai [pastaba: *apie ką čia?*] (0727_VYR_2011_Vilniaus raj.); Pirmasis ledas čia **pavaizduotas** tarsi plonas stiklas su briliantais, kurie niekada nesudomins nei vagių, nei auksakalių (0931_MOT_1998_Vilnius); Jo kūrinuose svarbią vietą užima [...] meilė. **Skaudi meilės istorija – romanas „Kuprelis“ yra geriausias I. Šeiniaus** kūrinys, jo kūrybos viršūnė (0931_MOT_1997_Vilnius); Savo vaizduotėje **ji** piešia gražiausius vaizdus, **kur jie bus** dviese (0793_MOT_1981_Utenos apskr.); Tai tragedija, kurioje **susipina** išdavystė, kerštas ir meilė (0026_VYR_2012_Vilnius).

Iš apžvelgtų taisyčių matyti, kad mokinių raiškos įvairovė yra neribota ir dinamiška – savarankiškai dirbant kaskart formuluojama vis kitaip ir dažnu atveju nėra jokių apčiuopiamesnių kriterijų apibrėžti ją kaip stilingą ar nestilingą. Toks abstraktus gero stiliaus suvokimas dažnai yra individualaus skonio dalykas.

4.6.3 Formalizuotos stiliaus taisyklės

Kaip minėta, sprendžiant iš pasikartojančių taisyčių, mokytojų geros rašytinės kalbos vaizdinys veikiausiai remiasi ir formalizuotomis raiškos taisyklėmis.

Viena iš dažnesnių tokių taisyklių būtų vengti pasikartojančių žodžių tame pačiame sakinyje, gretimuose sakiniuose ar artimoje teksto aplinkoje. Kai kurie mokytojai šiai stiliaus „klaidai“ naudoja atskirą žymą *k* 'kartojimas?':

- Veikiausiai iš inercijos taikant žodžių nekartojimo taisyklę kartais *st* pažymimos tos pačios šaknies žodžio formos, kurios sakinyje dera, atrodytų, visiškai natūraliai (75), arba net sutampančios morfemos (76). Taip pat taisomi atvejai, kur pakartojimas skamba kaip strategiškas, galbūt naudojamas siekiant retorinio efekto (77):

- [illegible]

133

Dar viena dažniau pasitaikiusi formalizuoto „gero stiliaus“ taisyklė būtų nepradėti naujo sakinio jungtuku. Mūsų medžiagoje ji dažniausiai taikyta sakinio pradžios jungtukams „nes“ ir „tačiau“ (78):

- (78) Pradėjęs mąstyti apie pasaulį bei savąją egzistenciją jame, jis pasmerkia save liūdnei vienatvei. **Nes** [išbraukta] suprasdamas jis nesugeba [...] [pažymėta *gr!*] (0745_VYR_2004_Vilnius); Jai su juo gera, atrodytų, kad nebe daug trūksta iki meilės užuomazgos. **Tačiau** galų gale Severja pasirenka tekėti už Rapolo Geišės [...] [sakiniai sujungti į vieną] (0754_VYR_2013_Marijampolė).

Panašu, kad kai kada jungtuką sakinio pradžioje mokiniai rašo retoriniais sumetimais. Lygiai kaip strategiško žodžių kartojimo atvejais, taisyti tokią vartoseną reiskia išardyti sumanytą retorinę teksto struktūrą:

- (79) Tačiau neskubėkime smerkti motušės Kuraž. Kodėl ji taip elgiasi? Kodėl herojė bastosi po pasaulį [...] **Todėl, kad** ji neturi kito pragyvenimo šaltinio (0793_MOT_1980_Utenos apskr.).

Dar pora su rašytinės kalbos sintakse susijusių „gero stiliaus“ taisyklių būtų prieštaringas reikalavimas tiek vengti konstruoti itin ilgus sudėtinius sakinius (80), tiek, priešingai, skatinimas patikslinančią mintį jungti su pagrindiniu sakiniu (81). Tokių formalų stiliaus trūkumą mokytojai pažymi (kartais priskirdami gramatinės klaidos kategorijai) pavingiavimu tekste ar paraštėje arba aiškinamąja pastaba.

- (80) Mantas myli savo sužadėtinę [...], nori ją vesti – susilaukia savo bendražygių [...] nepalankumo, – **prūsų** [ištaisyta kaip naujo sakinio pradžia] kariams, Ragūno žodžiais tariant, „būtų sunku matyti šalia savęs vokių“ [pažymėta *gr*] (0935_MOT_1986_Klaipėdos apskr.); Indriūnas, galbūt, savotiškai myli sūnų, tačiau, nuo mažumės matydamas pasaulį, valdomą ne šiltų žmogiškų santykių, ne savitarpio supratimo, pasitikėjimo, pagarbos, o turto, tiesiog nebegali pakeisti savo gyvenimo būdo [Pastaba: *per daug sudėtingas sakiny*] (0935_MOT_1986_Klaipėdos apskr.); Romano veiksmas vyksta rūsčiais pokario metais, Lietuvos kaime vyksta arši Tarybų valdžios kova su buržuaziniais nacionalistais [pažymėta *gr*, išskaidyta į du sakinius] (0935_MOT_1986_Klaipėdos apskr.).
- (81) [...] paskutiniai įvykiai šią jo būseną dar labiau paaštrina. **Tai ažuoliuko iš Lietuvos** atplaukimas ir skenduolio iš Nemuno ištraukimas (0931_MOT_1999_Vilnius).

Galiausiai prastu stiliumi mokykloje gali būti laikomas veiksmožodinių daiktavardžių vartojimas. Kartais, galbūt iš inercijos, pataisomi ir tokie daiktavardžiai, kurie turi nusistovėjusią reikšmę (82):

- (82) Nūdienos pasaulyje dvasinės stiprybės žmogui gali suteikti artimųjų ir draugų meilė, **palaikymas** (0394_MOT_2016_Kaunas).

Šiame skyriuje aptarti formalizuotų taisyklių taikymo atvejai iš esmės taip pat rodo mokyklos kaip institucijos siekį koreguojant normalizuoti individualią mokinių rašytinę kalbą. Drauge (gal to sąmoningai ir nesiekiant) neišvengiamai koreguojamas ir savarankiškas mąstymas.

4.6.4 Išvados

Stiliaus raiškos įvairovei skirtame skyriuje į mokyklinio stiliaus sampratą pažiūrėta induktyviai – mokytojų taisyta raiška buvo vertinama pirmiausia mėginant suprasti rašančiojo perspektyvą: tikėtinas mokinių saviraiškos paskatas ir motyvaciją, jų gebėjimą suvaldyti rašytinės raiškos specifiką palyginti su sakytine kalba. Kita vertus, kai kurie pasikartojantys taisymai neišvengiamai išryškino ir tikėtinas formalias taisykles, kurias mokykla sieja su geru stiliumi ir naudoja stiliaus raiškai vienodinti (sistemingiau formaliais stiliaus reikalavimais grįsti taisymai analizuojami trečioje knygos dalyje).

Neabejotina, kad taisydami mokinių stilių, rodydami kaip formuluoti glausčiau ar tiksliau mokytojai remiasi tam tikru „geros“ dalykinės kalbos vaizdiniu ir siekia pozityvių pedagoginių tikslų. Ne vienu atveju tokia pagalba rašantiesiems tikrai yra pravarti. Vis dėlto taisyčių gausa ir neretai pasitaikantys, išorinio eksperto akimis, nemotyvuoti, pernelyg įsiterpiančys į individualią raišką taisyčiai leidžia teigti, kad lietuviškas mokyklinio stiliaus suvokimas atmeta idėją, kad rašytinė kalba gali būti įvairi, įtraukti neformalių variantų, varijuoti priklausomai nuo individo, būti naudojama savęs pozicionavimui, tapatybės raiškai. Vertinant iš didaktinės perspektyvos, taisyčioms neretai trūksta konkretaus mokytojo paaiškinimo, kodėl pažymėta raiška laikytina trūkumu. Teksto dalies pavingiavimas ir žyma parašėje nėra pakankamas grįžtamasis ryšys, jei siekiama pedagoginio poveikio. Tiek daug ir taip dažnai taisant mokinių darbus kokybiškas komentavimas gal ir neįmanomas, tačiau tokiu atveju verta apskritai svarstyti pačią kalbos taisyčių pedagogikos praktiką.

Knygos pradžioje minėta, kaip ir kodėl rašymas reikalauja nemažų kognityvinių pastangų. Mokytojų taisyčių analizė leidžia daryti išvadą, kad lietuviškai rašymo pedagogikai trūksta profesionalaus išmanymo apie raštingumą kaip kultūrinį ir kognityvinį fenomeną. Rašinių medžiagoje fiksuota nemažai stiliaus trūkumų pažymėtų atvejų, kurie neatrodo susiję su tuo, ką laikytume nesuvaldyta retorika, bet veikiau yra individualios raštingumo raidos iliustracija. Vieno amžiaus ir tos pačios mokymosi pakopos mokinių rašytinės raiškos skirtumus lemia ir kultūrinės jauno žmogaus patirtys, aplinka, ir bendrosios biologinės, įgimtose savybės.

Sociolingvistiškai ir pedagogiškai žiūrint, autentiška kalba yra autentiško mąstymo indikatorius ir turėtų būti vertinama palankiau nei saugios gatavos klišės ar atkartotos – kad ir tikslesnės ar profesionalesnės – autoritetų formuluotės. Jei švietimo sistemoje imtų rasti sąmoningesnis suvokimas, kad mokinių tekstai yra raštingumo raidos etapo produktai, kad raida yra individuali, o autoriaus savarankiškumas – svarbi šio proceso dalis, neretai susijusi ir su tapatybiniais pasirinkimais, ilgainiui galbūt koreguotųsi ir stiliaus taisyčių praktika. Nuostatų kaita, atitinkamai, galėtų pamažinti ir vadinamųjų stiliaus „klaidų“ skaičių.

Diskusija

„Mus supantis materialusis pasaulis galbūt ir toliau liks labai panašus [...], tačiau prasmų, žinių, santykių ir kultūros pasaulis, žmonių bendruomenės keičiasi nuolat. Šią simbolių prisotintą komunikaciją palaiko tik individų dėmesys ir kuriama prasmė, dažniausiai, pasitelkiant skaitymą ir rašymą. [...] Be dėmesio, be įsitraukimo [prasmės pasaulis] sugriūtų, pradingtų kaip holograma, ištraukus iš rozetės kištuką. [...] Kaip rašto kalbos mokytojai mes įgaliname žmones palaikyti šio prasmų teatro ir visuomenės gyvybę, [...] neleisti žmonijos raštingumo eksperimentui nutrūkti.“

Charles Bazerman, 2013: 421

Vienas iš šios knygos tikslų buvo parodyti, kad į mokyklinį raštingumą galima žvelgti ne tik iš normatyvinės perspektyvos, bet ir kaip į kalbos faktą, aiškinant mokinių tekstuose atsirandančius variantus per kognityvinius, socialinius, istorinius ir kitus veiksnius. Tyrimą skirdami būtent kalbos taisyms, be kita ko, norėjome būti balsas tų mokinių, kuriems perimti oficialiąsias normas dėl įvairių priežasčių gali būti sunkiau nei „suvidurkintam“ mokiniui, taip pat ir tų, kurie taisomi be pagrindo. Taisymų gausa glumino, tačiau analizės nuošaly liko lengviau prie raštingumo standartų prisitaikantys, mokytojų akimis, „klaidų“ nedarantys vaikai – jų rašto darbai į mūsų akiratį nepateko, nors galbūt būtų atskleidę kitą lietuviškos rašto mokymo tradicijos pusę. Būsime kiekybiniai tyrimai parodys tiksliau, kaip laike ir pagal individus pasiskirsto taisomų variantų skaičiai ir tipai, koks procentas mokinių sugeba atitikti reikalaujamas mokyklinio raštingumo normas. Ateityje būtinai reikės patyrinėti mokytojų pastabas, mokyklinio rašymo žanrų ir turinio, jaunų žmonių motyvacijos, savirealizacijos, pasitenkinimo mokyklinio rašymo veikla ir kitus aspektus. Be to, dėmesio prašosi ir lietuvių kalbos ir literatūros programos turinys – lietuvių vaikai baigia mokyklą praktiškai nemokyti lingvistikos ir medijų studijų. Na, o šiandien kol kas galime konstatuoti, kad taisymų apskritai ir neturinčių pagrindo taisymų, tokių, kurie paremti specifiška preskriptyvia raštingumo samprata, esama tiesiog per daug. Galbūt tai viena iš priežasčių nemėgti lietuvių kalbos pamokų?

Tyrimas patvirtino, kad raštingumo praktikoms sovietinėje ir dabartinėje Lietuvos pedagogikoje būdingas toks raštingumo supratimas, pagal kurį rašymas iš esmės tapatinamas su institucionalizuotų taisyklių atkartojimu. Mokykla formalizuoja ir atitinkamai taiso visus tradicinius raštingumo lygmenis, pradedant rašyba, baigiant stiliaus raiškos standartizavimu. Nuo pirmos iki paskutinės klasės mokyklinių tekstų taisyms fokusuojami į formą, kuri yra kategoriškai ir preskriptyviai apibrėžta. Galima tai laikyti kultūros tradicija (ja seka ir lietuviški mokyklinio raštingumo tyrimai), tačiau knygoje siekta parodyti, kad toks požiūris nėra nei didaktiškas, nei mokslinis produktyvus dėl savo cikliškumo – analitinio modelio pradžia ir pabaiga yra iš anksto nustatyta kalbos norma. Kitaip sakant, preskriptyvinė prieiga negali nieko pasakyti apie pačią rašytinę kalbą, jos mokymosi raidą bei jos kūrimą veikiančius veiksnius.

Šioje knygoje raštingumas suprantamas pirmiausia kaip kognityvinė veikla, tačiau labai susijusi su socialiniais kontekstais, kuriuose jis praktikuojamas. Raštingumo praktikas akivaizdžiai veikia mokinių socialinė aplinka, gimtoji kalba (tarmė, sociolektas, iš dalies ir kita nei lietuvių gimtoji kalba), santykis su mokykla, motyvacija. Vaikai į mokyklą ateina turėdami jau išugdytą kalbos jausmą ir natūraliai jį taiko mokydami rašyti. Knygoje publikuojamų tyrimų rezultatai puikiai iliustruoja,

kokią didelę įtaką tiek rašybai, tiek minties raiškai iki pat baigiamųjų klasių daro sakytinė kalba. Nemaža dalis „klaidų“ iš tikrųjų yra fonetiškai ir gramatiškai teisingai užrašomi kalbos variantai, tiesiog dalis jų yra arba retesni, arba alternatyvūs. Analizuojant duomenis, buvo matyti, kad rašančiųjų raiška natūraliai varijuoja dėl universalių kalbos dėsnių ir tikėtina, skirtingų kalbėtojo kognityvinių savybių – pavyzdžiui, atminties ir taisyklės įsisavinimo polinkių. Vaikus trikdo taisyklių ir išimčių gausa ir jie (pasąmoningai) naudoja universalų grafinių sekų analogijos principą. Žiūrint į rašto kalboje atsirandančius variantus iš mokinio perspektyvos, taip pat matyti, kad nemaža dalis kalbos variantų vertintini kaip kylantys iš paties rašymo proceso sudėtingumo – daugeliui taisyklių mokinių sunku kontroliuoti ir turinį, ir formą vienu metu. Tam tikra prasme šis raštingumo tyrimas vertingas ir tuo, kad jo rezultatus galima interpretuoti kaip atskleidžiančius kognityvinę ir socialinę raštingumo fenomeno apraiškų įvairovę. Tyrimo medžiagoje praktiškai nebuvo atvejų, kurių nebūtų buvę galima paaiškinti natūraliomis kognityvinėmis arba socialinėmis priežastimis.

Kartu tyrimas parodė, kad nemažą dalį taisyklių lemia ne pačių mokytojų pareiga padėti mokiniui sukurti geresnį tekstą, o preskriptyvinė lietuvių kalbos norminimo tradicija. Pirmiausia tai vadinamoji „kalbos kultūra“ su jos stipriai išreikšta dispozicija normalizuoti kalbos raišką, bet ir raštingumo suvokimas apskritai, kai dėl bendro preskriptyvaus nusiteikimo rašymas matomas kaip normalizuotinų raiškų, įskaitant ir stilių, fenomenas. Šia prasme nukenčia tiek lengvai, tiek sunkiau su rašybos standartu susidorojantys mokiniai – jiems visiems primetama atsakomybė įgyvendinti raiškos vienodinimo idėją. Iš analizuotos rašinių medžiagos matyti, kad rašybos variantiškumas aukštesnėse mokyklos pakopose keičiasi (vyresniųjų klasių mokinių kalboje nebėra dalies pradinukų vartojamų variantų), tačiau giluminės, kalbos gramatikai būdingos formos ir individuali stiliaus raiška išlieka nepaisant taisyklių. Kodėl taip yra, preskriptyvi lietuviškoji tradicija neklausia ir būtent tai išryškina, kaip smarkiai Lietuvos mokyklinis raštingumas yra paremtas galios santykiu, tiek tarp mokinio ir mokytojo, tiek tarp mokytojo ir kalbos autoritetų, ribojančių mokyklines raštingumo praktikas ir pedagogiką. Mūsų akimis, tai yra ir kultūrinė, ir pedagoginė problema. Rašiniai, primarginti fiktyvių „gramatikos klaidų“ žymų, įskaitant hipernormalizmus (taisyklus iš baimės suklysti), gali turėti rimtų pasekmių mokinių savivokai ir savivertei, juolab kad kitose bendruomenėse išvis nėra tokio „stiliaus“ ir „kalbos kultūros“ klaidos apibrėžimo kaip Lietuvoje. Tokiu būdu mokomiems jauniems žmonėms smarkiai apribojamos galimybės kurti savo stilių ir raštingo žmogaus tapatybę. Nors sistemingai neanalizuota, iš mūsų duomenų matyti, kad forma nebūtinai koreliuoja su kuriu turiniu – gausiai dėl rašybos ar kalbos formų taisyklių mokiniai gali kurti pakankamai gerą analitinį tekstą. Jei perdėto dėmesio formai sąskaita mokykloje būtų skiriama daugiau laiko turiniui ir kūrybai, net ir stigmatizuojami dėl „neraštingumo“ vaikai galėtų pajusti norą įsitraukti į kūrybinį procesą ir galbūt pakiltų bendra motyvacija mokytis.

Taigi tyrimo duomenys leidžia reflektuoti pačią kalbos taisyklių praktiką, klaidos ir raštingumo suvokimą. Kalbos atvaizdavimas raštu – tokios, kokią vartoja lietuviškai kalbantys žmonės, –lietuviškoje švietimo sistemoje paverčiamas problema. Šioje mokyklos ideologijoje galima įžvelgti visuomenės kultūrinių ideologijų atspindį, bet kartu ir pati mokykla, kaip kultūros institucija, apibrėžia raštingo žmogaus tapatybę pagal tuo metu galiojančius vaizdinius. Institucinės raštingumo praktikos formuoja suvokimą, kas yra raštingumas (pvz., graži rašysena, taisyklinga rašyba, nevarijuojanti standartizuota gramatika, priderami žodžiai, apibrėžtos sakinių kūrimo tvarkos) ir kas yra „klaida“. Vietoj profesionalaus klausimo, kodėl žmonės rašo skirtingai, ir edukacijos apie raštingumą įvairovę, jos galimybes ir priežastis, individualios raidos ypatumus ir variacijas, mokykla iš esmės pasiūlo tik raudoną rašiklį. Tokia mokymo praktika gali traumuoti ir individą, ir kolektyvinę savimonę, neadekvačiai išdidindama socialinį spaudimą ir skatindama netolerantišką, patyčioms kalbos pagrindu

palankų kalbinį klimatą (plg. Tamošiūnaitė 2014: 50–53, taip pat žr. šio fenomeno apraiškas kitur: Blommaert 2013: 446–447).

Apibendrinant, lietuviškos mokyklos požiūris į kalbą kaip klaidą fiksuoja rašytinės kalbos idėją ties XIX a. atsiradusia ir su laiku įsitvirtinusia vienodos kalbos samprata, kuri neatitinka nei praeities, nei dabarties realios rašytinės kalbos faktų ir kuo toliau, tuo labiau atitrūksta nuo ateities raidos. Lietuvių rašto kalbos istorikas Giedrius Subačius privačiai yra atkreipęs dėmesį, kad netgi lietuviškuose žodynuose „rašyba“ apibrėžiama vien iš preskriptyvinės perspektyvos, aiškinant konceptą tik per taisykles ar sutartinius, įsidėmėtinus atvejus, o ne tiesiog kaip grafinių ženklų seką kalbai užrašyti. Taip pamirštama senųjų lietuviškų raštų istorija, kai rašymui naudotos skirtingos ortografinės sistemos ir ortografija įvairavo, nebuvo stabili (be kitų, plg. Subačius 2017, 2020). Štai, pavyzdžiui, šioje knygoje ne kartą naudotos lotyniškojo *ibidem* santrumpos *ibid.* lietuvišką atitikmenį „ten pat“ Simonas Daukantas užrašydavo tokiu būdu: „Tasgi tinajgi“. Šiandieninė kultūra standartizuotą rašybą priima kaip savaime suprantamą dalyką, susijusį su simboline bendra kultūrine tapatybe ir kultūros tęstinumu, bet ji vertinga ir praktine rašto vartojimo prasme, kai yra poreikis greitai skaityti didelius kiekius naujų ir senų tekstų. Klausimas tik tas, kokios kalbos vienodumo sampratos mokykla laikosi ir kokio suvienodinimo laipsnio siekia. Mūsų tyrimas parodė, kad lietuviškoje mokykloje dėstomos tvarkos neapsiriboja rašyba, o taisyklėmis siekiama vos ne šimtaprocentinio vienodumo, nors standartizuota rašyba, gramatika, leksika, stilius ir žanrai turbūt egzistuoja tik vadovėlyje. Realybėje, tiek mokykloje, tiek už jos ribų, rašytinė kalba yra ganėtinai variantiškas fenomenas.

Reikia pabrėžti, kad šioje knygoje daromos išvados tik iš mokytojų taisyklių medžiagos. Nebūtų prasminga ginčyti faktą, kad pedagogikai tam tikros tvarkos ir tam tikri apibrėžimai yra reikalingi, tačiau kelti klausimą, kokios jos yra, kokia yra jų diegimo kaina, verta. Siekis padėti jauniems žmonėms augti kaip rašytinės kultūros dalyviams, lavinti jų mąstymą ir kalbinę raišką, atverti kelius tolesnėms veikloms už mokyklos ribų neturi būti taip smarkiai fokusuojamas į klaidos paieškas. Dėl paradišikų reikalavimų atitikti vadovėlio normas prarandama nemažai laiko, kurį būtų galima panaudoti prasmingiau. Akivaizdu ir tai, kad įvairūs sociokultūriniai veiksniai rašytinės kalbos raišką ateityje veikiausiai dar labiau tolins nuo idealiojo vienodumo standartų. Taigi turime klausti – ar matome poreikį lietuvių kalbos pamokas sieti su kultūros raida, tobulinti didaktiką, pamatyti vaiko perspektyvą, įvairovę ir skirtumus kaip natūralų faktą, ar ketiname palikti raštingumo mokymą nuo realaus gyvenimo atsietoms kalbos taisyklių praktikoms, atimančioms prasmingo mokymosi laiką, o mokinius paliekančioms „nemokančiais lietuvių kalbos“ ir raštingesniais anglų kalba.

Rekomendacijos švietimo sistemai

Pakeitę perspektyvą iš normatyvinės į kognityvinę ir sociokultūrinę, taip pat galime kelti klausimą, kaip mokytojai galėtų tobulinti raštingumo mokymą? Tiek pat svarbus klausimas: kaip mokyklos sistema galėtų keisti požiūrį į raštingumą, neatsisakydama tikslo mokyti vaikus gerai rašyti, bet kartu švelnindama neigiamas normalizuojančio požiūrio į raštingumą pasekmes? Skaudžiausia esamos didaktikos pasekmė, mūsų nuomone, yra menkinamas lietuvių kalbos vartotojų pasitikėjimas savo kalbiniais gebėjimais ir girdimas nenoras rašyti ar užsiimti su raštingumu susijusiomis veiklomis.

Normatyvinė prieiga dažnai atmeta galimybę suprasti ir įvertinti skirtingus vaikų rašytinius gebėjimus, matyti jų rašymo pastangas. Mažiausia, ką būtų galima keisti, tai nepamiršti, kad raštingumas yra kognityvinis ir socialinis fenomenas, kad mokymosi procesas pereina tam tikrus etapus ir kad tai yra individuali raida. Neatimti iš vaikų pasakojimo raštu džiaugsmo jau pradinėse klasėse, nemargin-

ti jų tekstų taisymais ir daugiau fokusuotis į turinį. Taip pat, pradedant nuo pradinių klasių, tam tikrą dalį vadinamųjų „klaidų“ matyti kaip skirtingų kalbos atmainų ar stilių variantus ir mokyti mokinius tą suprasti. Tai reiškia, kad mokytojas neturėtų vadinti kalbos variantų „klaida“, bet stengtis (taip pat ir sau!) atskleisti rašytinės raiškos ir žodžių užrašymo būdų skirtumus, paaiškinti mokiniams, kam ir kada kurie iš jų yra tinkamesni (pavyzdžiui, neformaliems asmeninio susirašinėjimo ar formaliems mokyklos, akademinio, viešojo diskurso kontekstams). Galbūt praverstų kūrybingai pristatyti rašto apskritai ir lietuvių rašytinės kalbos bei raidžių istoriją ir kultūrinius argumentus, kuo naudinga ne taip seniai standartizuota rašyba. Vyresnėse klasėse tai, be kita ko, galėtų atverti neutralią erdvę mokslinėms diskusijoms apie neformalios komunikacijos socialiniuose tinkluose poveikį formaliajai mokinių kalbai (pavyzdžiui, diakritikų rašybai). Suteikęs jaunimui lygiavertį balsą, nepamokslaujant, nereikalaujant paklusti doktrinai ir atgyvenusiems nacionalistiniams argumentams, ką matome vyraujant šiandien (Vaicekauskienė 2020), tikėtina, rastųsi palankesnė švietimui aplinka. Palyginti su taisymų žymomis ir griežtomis pastabomis rašiniuose, tokia pedagogika būtų pozityvesnė ir motyvuojanti.

Taip pat reikalingos pastangos suprasti ir parodyti, kad autentiška, individuali raiška gali būti vertinama ne blogiau nei neutralus dalykinis stilius. Kad sunorminta kalba gali riboti raiškos galimybes grožinės literatūros kūrėjams ir paversti gyvą kalbą „medine“. Itin svarbu taisyti nemokslinį gramatikos suvokimą. „Kalbos kultūros“ ir stiliaus variantai gali būti aptariami nebent kaip raiškos skirtumai, kalbant apie sklandesnę ar raiškesnę formuluotę arba lyginant neformalius ir formalius stilius, bet jie neturi būti žymimi kaip klaida, nes šiuo atveju „klaidingu“ padaromas pats individas. Mokiniai gali būti įspėjami, kad vienas ar kitas variantas kai kurių žmonių gali būti vertinamas neigiamai dėl lietuviškos preskriptyvizmo tradicijos, tačiau jie neturi būti klaidinami mokant suprasti, kas kalboje yra gramatiška ir sisteminga.

Mąstant plačiau, reikėtų mąstyti ir apie kalbinio švietimo tikslus. Visu pirma, būtina rimčiau priimti faktą, kad vaikai būna nevienodai pasiruošę mokyklos keliamiems raštingumo reikalavimams, kad tiek jų besiformuojančios kognityvinės savybės, tiek kalbiniai ir kultūriniai poreikiai ar motyvacija gali labai skirtis. Taip pat privalu turėti galvoje paskutiniuosius dešimtmečius reikšmingai didėjančius vidurinę mokyklą ir gimnazijas baigiančių mokinių procentus. Skirtumai laike ir tarp individų yra mokyklinės kalbos variantiškumo priežastis. Šia prasme siekti visų mokinių rašytinės kalbos suvienodinimo yra beprasmiška ir nerealu.

Lygia greta būtina diskutuoti pačios švietimo sistemos reikalavimų adekvatumą, jos norą ir pajėgumą priimti kalbos ir raštingumo įvairovės faktus. Mokytojai galėtų prisidėti prie šios diskusijos, o gal net ją inicijuoti. Kritiškai mūsų knygoje publikuoti perteklinių reikalavimų ir taisymų vertinimai galėtų būti tokios diskusijos atspirties taškas.

Knygoje taip pat ne kartą užsiminta apie itin sudėtingas lietuvių kalbos rašybos taisykles; rašybos paprastinimo klausimas protarpiais iškyla ir viešojoje erdvėje. Iš kitų bendruomenių žinomi kultūriniai rašybos karai, žinoma, gali atbaidyti net nuo minties svarstyti apie rašybos reformą, tačiau keitimų gali būti ir yra daroma, dažnai visai sėkmingai ir nebūtinai eskaluojant viešojoje erdvėje. Juk kultūrą kuria ir keičia patys žmonės, o rašybos konvencijos yra sąlygiškas dalykas, dėl jų galima tartis. Vienas kitas rašybos variantas teksto suprasti netrukdo. Jei būtų susitarta iš naujo ir kai kurios buvusios „klaidos“ taptų norminiais variantais, mūsų vaikai taptų raštingesni.

Galiausiai būtina pagaliau įvertinti, kiek šiandien mokykloje ugdomi raštingumo gebėjimai ir žanrai tebėra prasmingi už mokyklos ribų. Švietimas turėtų atsižvelgti į edukacijos, rinkos, visuomenės ir

jaunų žmonių kūrybinius, dvasinius, intelektualius poreikius, matyti bendrąsias viešosios kalbos neformalėjimo ir autentiškėjimo tendencijas. Tai leistų įtraukti į programas naujų raštingumo formų mokymąsi, nuo trumpų pasisakymų viešojoje erdvėje iki įvairiausių kitų šiandieninės rašto kalbos žanrų aktualiomis temomis. Toks posūkis pozityviai išplėstų mokomų kalbos formų repertuarą, atvertų visai kitus pedagoginius klausimus, įgalintų autentišką patirtį ir valią rašyti. Analitinis ar diskusinis rašinys, kurio šiuo metu (tiesa, itin rigidišku būdu) mokoma vyresnėse klasėse, be abejo, prisideda prie tam tikrų raštingumo ir mąstymo gebėjimų, bet tai tėra viena iš daugelio raštingam žmogui aktualių raštingumo realizavimo formų – ateinančios kartos jų sukuria vis naujų. Žmonijos raštingumo eksperimentas nenutrūksta, jo dalyviams ir tyrėjams kaskart atsiveria naujų patirčių ir atradimų erdvės. Mokykla turi visas sąlygas dalyvauti šiame procese kaip sąmoninga ir pozityvi lyderė.

Literatūra ir šaltiniai

Šaltiniai

1 Duomenų bazės, žodynai, žinytai

Dabartinės lietuvių kalbos tekstynas. Prieiga internetu <http://tekstynas.vdu.lt/tekstynas/>

DLKG 2005 – Ambrazas, V. (red). 2005. *Dabartinės lietuvių kalbos gramatika*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.

Kalbos praktikos patarimai 1985 – Pupkis, A. (sud.). 1985. *Kalbos praktikos patarimai*. 2-asis pataisytas ir papildytas leidimas. Vilnius: Mokslo.

Lietuvių kalbos etimologinio žodyno duomenų bazė. Prieiga internetu <https://etimologija.balticnexus.lt/>

LKG 1965 – *Lietuvių kalbos gramatika*. T. 1: *Fonetika ir morfologija*. 1965. Vilnius: Mintis.

LKŽ – *Lietuvių kalbos žodynas*. Prieiga internetu www.lkz.lt/

„Rašinėliai“: Lietuvių kalbos rašto darbų bazė. Parengė Loreta Vaicekauskienė, Giedrius Tamaševičius, Eglė Jankauskaitė, Ramunė Čičirkaitė, Laima Nevinskaitė. Prieiga internetu <http://www.rasineliai.sociolingvistika.lt/>

2 Vadovėliai, programos, gairės

Banytė, J., Dž. Kuzavinienė, V. Vyšniauskienė. 2017. *Pupa*. Lietuvių kalbos vadovėlis 2 klasei. I knyga. Vilnius: Alma littera.

Čepaitienė, G., K. Župerka. 2008. *Lietuvių kalba*. Vadovėlis XI–XII klasei. Kaunas: Šviesa.

Gairės 2021 – 2021 m. lietuvių kalbos ir literatūros baigiamųjų darbų vertinimo gairės MBE, VBE, PUPP rašinių vertintojams. Prieiga internetu <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/03/Vertinimo-gaires-2021.pdf> (žiūrėta 2022-09-09).

Gylienė, M. 1964. *Lietuvių kalbos vadovėlis I klasei*. Kaunas: Valstybinė pedagoginės literatūros leidykla. *Lietuvių kalbos ir literatūros bendroji mokymo programa*. Prieiga internetu www.emokykla.lt (žiūrėta 2022-06-23).

Marcelionienė, E., V. Plentaitė. 2009. *Naujasis šaltinis*. Lietuvių kalba II klasei. 4 knyga. Kaunas: Šviesa.

Notrimaitė, G., M. Ramonienė, S. Žukas. 2008. *Žmogus ir kalba*. Vadovėlis 11–12 kl. Vilnius: Baltos lankos.

Petrėnienė, O. 2015. *Stiliaus kultūra*. Metodinė medžiaga Lietuvių kalbos ir literatūros valstybinio brandos egzamino vertintojams. Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras.

Pikčilingis, J. 1971. *Lietuvių kalbos stilistika*. Vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams. 1 dalis. Vilnius: Mokslo.

Pikčilingis, J. 1975. *Lietuvių kalbos stilistika*. Vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams. 2 dalis. Vilnius: Mokslo.

Pikčilingis, J., A. Šoblinskas, K. Župerka. 1980. *Lietuvių kalba*. Vadovėlis IX–XI klasei. Kaunas: Šviesa.

Plentaitė, V., E. Marcelionienė. 2011. *Naujasis šaltinis*. Lietuvių kalba IV klasei. 4 knyga. Kaunas: Šviesa.

Pradinių klasių programos 1974 – *Pradinių klasių programos*. 1974. Kaunas: Valstybinė pedagoginės literatūros leidykla.

PUBP 2009 – Pradinio ugdymo bendroji programa (1-as priedas). *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. 2009. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

- Salienė, V. 2002. *Lietuvių kalba 8. Mokomės suprasti, sisteminti ir vartoti kalbą*. Vadovėlis 8 klasei. Vilnius: Šviesa.
- Salienė, V., A. Smetona. 2004. *Lietuvių kalba*. Vadovėlis XI–XII klasėms. Vilnius: Tyto alba.
- Župerka, K. 1983. *Lietuvių kalbos stilistika*. Vilnius: Mokslas.
- Župerka, K. 1997. *Stilistika*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Župerka, K. 2001. *Lietuvių kalba. Stilistika*. Vadovėlis XII klasei. Kaunas: Šviesa.
- Župerka, K., J. Pikčilingis. 1992. *Lietuvių kalba*. Mokymo priemonė XI–XII klasei. Kaunas: Šviesa.

3 Žiniasklaidos šaltiniai

- 15min.lt. 2022-02-06. Sargautytė, M. Lietuvos jaunimo (ne)raštingumo bėdos: pagrindo neturintis nerimas ar aštrėjanti problema? <https://www.15min.lt/naujiena/aktualu/svietimas/lietuviu-ne-rastingumo-bedos-eiliniai-burbejimai-ar-reali-problema-233-1638044> (žiūrėta 2023-09-06).
- Bernardinai.lt. 2011-08-07. Jakubonytė, A. Lietuvių raštingumas gerokai supastėjęs. <https://www.bernardinai.lt/2011-08-07-lietuviu-rastingumas-gerokai-supastejes/> (žiūrėta 2023-09-06).
- Delfi.lt. 2014-05-09. Jackevičius, M. Po 20 metų pakartotas lituanisto eksperimentas patvirtino liūdną tiesą. <https://www.delfi.lt/news/daily/education/po-20-metu-pakartotas-lituanisto-eksperimentas-patvirtino-liudna-tiesa.d?id=64706999> (žiūrėta 2023-09-06).
- Lituanistų sambūris. 2014-09-08. Kas kaltas dėl menkstančio raštingumo? <http://lituanistusamburis.lt/kas-kaltas-del-menkstancio-rastingumo/> (žiūrėta 2023-03-03).
- Miliūnaitė, R. 2010-06-09. Kokie būsim mes patys, tokia bus ir lietuvių kalba. *Bernardinai.lt*, Kristinos Buidovaitės interviu. <https://www.bernardinai.lt/2010-06-09-rita-miliunaite-kokie-busim-mes-patys-tokia-bus-ir-lietuviu-kalba-i/> (žiūrėta 2023-09-06).
- Poderienė, N. 2018. Skaitymo pasiekimai ir kognityvinės bei lingvistinės mokinių kompetencijos. <http://www.lituanistika.emokykla.lt/naujienuos/nida-poderiene-skaitymo-pasiekimai-ir-kognityvines-bei-lingvistines-mokiniu-kompetencijos/> (žiūrėta 2022-10-02).
- UNESCO be datos. *Literacy*. Prieiga internetu <https://www.unesco.org/en/education/literacy> (žiūrėta 2023-09-06).
- Vaišnienė, D. 2012-06-16. Naujoji Kalbos komisijos pirmininkė į kalbos politiką ir norminimą žiūri konservatyviai. *Delfi.lt*, Mindaugo Jackevičiaus interviu. <https://www.delfi.lt/news/daily/lithuania/naujoji-kalbos-komisijos-pirmininke-i-kalbos-politika-ir-norminima-ziuri-konservatyviai.d?id=58936493> (žiūrėta 2023-09-06).

Literatūra

- Al Otaiba, St., D. Fuchs. 2002. Characteristics of Children Who Are Unresponsive to Early Literacy Intervention: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education* 23 (5), 300–316.
- Althusser, L. 2014. *On the Reproduction of Capitalism: Ideology and Ideological State Apparatuses*. London, New York: Verso.
- Anderson, B. 2006. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso books.
- Anson, Ch. M. 2014. Process Pedagogy and Its Legacy. *A Guide to Composition Pedagogies*. G. Tate, R. A. Taggart, K. Schick, H. B. Hessler (eds.). Oxford: Oxford University Press. 212–230.
- Argamon, Sh. 2003. Gender, Genre, And Writing Style in Formal Written Texts. *Text* 23 (3), 321–346.
- Bacevičiūtė, R., A. Leskauskaitė. 2004. Akūtinių dvigarsių pirmųjų dėmenų [i], [u] trukmė aukštųjų šnektose. *Baltų ir kitų kalbų fonetikos ir akcentologijos problemos*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla. 9–20.

- Bakšienė, R. 2016. *Vakarų aukštaičių kauniškių priegaidės: Marijampolės šnektas*. Vilnius: Lietuvių kalbos instituto leidykla.
- Baldo, J. V., N. Kacinik, C. Ludy, S. Paulraj, A. Moncrief, V. Piai, B. Curran, T. Herron, N. F. Dronkers. 2018. Voxel-Based Lesion Analysis of Brain Regions Underlying Reading and Writing. *Neuropsychologia* 115, 51–59.
- Balibar, E. 1991. Preface. *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. London, New York: Verso.
- Bartholomae, D. 1980. The Study of Error. *College Composition and Communication* 31 (3), 253–269.
- Bauman, R., Ch. L. Briggs. 2003. *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman, Ch. 2013. The symbolic animal and the cultural transformation of nature. *A Theory of Literate Action: Literate Action Vol. 2*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse. 7–24.
- Bazerman, Ch. 2016. What Do Sociocultural Studies of Writing Tell Us about Learning to Write? *Handbook of Writing Research*. Ch. A. Macarthur, St. Graham, J. Fitzgerald (eds.). New York London: The Guilford Press. 11–23.
- Bereiter, C., M. Scardamalia. 2005. Technology and Literacies: From Print Literacy to Dialogic Literacy. *International Handbook of Educational Policy*. N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, D. Livingstone (eds.). Dordrecht: Springer. 749–761.
- Berninger, V. W., R. D. Abbott, S. P. Abbott, St. Graham, T. Richards. 2002. Writing and Reading: Connections between Language by Hand and Language by Eye. *Journal of Learning Disabilities* 35 (1), 39–56.
- Bernstein, B. 2003. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Vol. I. London, New York: Routledge.
- Biber, D. 1994. An Analytical Framework for Register Studies. *Sociolinguistic Perspectives on Register*. D. Biber, E. Finegan (eds.). New York, Oxford: Oxford University Press. 31–56.
- Biber, D., C. Vázquez. 2008. Writing and Speaking. *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. Ch. Bazerman (ed.). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group. 657–672.
- Biber, D., S. Conrad. 2009. *Register, Genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bigozzi, L., Ch. Tarchi, G. Pinto. 2016. Spelling across Tasks and Levels of Language in a Transparent Orthography. *PLoS ONE* 11 (9), 1–15.
- Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. 2013. Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics* 17 (4), 440–459.
- Bosman, A. M. T., G. C. Van Orden. 1997. Why spelling is more difficult than reading. *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*. C. A. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol (eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 173–194.
- Bourdieu, P., J. C. Passeron. 1990 [1977]. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage publications.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bourke, L., A. M. Adams. 2003. The relationship between working memory and early writing assessed at the word, sentence and text level. *Educational and Child Psychology* 20, 19–36.
- Brandt, D., K. Clinton. 2002. Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research* 34 (3), 337–356.
- Briggs, Ch. F. 2000. Literacy, Reading, and Writing in the Medieval West. *Journal of Medieval History* 26 (4), 397–420.
- Brody, J. 1996. The New Literacy. *Journal of Linguistic Anthropology* 6 (1), 96–104.
- Bučienė, L. 2019. Lietuvių kalbos ir literatūros valstybinio brandos egzamino rašinių skyrybos aktualijos. *Pedagogika* 135 (3), 122–138.

- Bučienė, L. 2021. Mokinių raštingumo problemos lietuvių kalbos ir literatūros valstybinio brandos egzamino darbuose: sintaksės žinių spragos. *Acta Paedagogica Vilnensia* 47, 80–92.
- Butler, P. 2008. *Out of Style: Reanimating Stylistic Study in Composition and Rhetoric*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Canale M., M. Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1–47.
- Cayer, R. L., R. K. Sacks. 1979. Oral and Written Discourse of Basic Writers: Similarities and Differences. *Research in the Teaching of English* 13 (2), 121–128.
- Chafe, W., D. Tannen. 1987. The Relation between Written and Spoken Language. *Annual Review of Anthropology* 16 (1), 383–407.
- Clark, I. L. 2003. *Concepts in Composition. Theory and Practice in the Teaching of Writing*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, J. L. 1982. Dialogue and Monologue and the Unskilled Writer. *The English Journal* 71 (4), 84–86.
- Collins, J. L., M. M. Williamson. 1981. Spoken Language and Semantic Abbreviation in Writing. *Research in the Teaching of English* 15 (1), 23–35.
- Cope, B., M. Kalantzis. 2006. From Literacy to “Multiliteracies”: Learning to Mean in the New Communications Environment. *English Studies in Africa* 49 (1), 23–45.
- Cope, B., M. Kalantzis. 2009. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* 4 (3), 164–95.
- Corden, R. 2007. Developing Reading-Writing Connections: The Impact of Explicit Instruction of Literary Devices on the Quality of Children’s Narrative Writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 21 (3), 269–289.
- Coupland, N. 2011. The sociolinguistics of style. *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. R. Mesthrie (ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 138–156.
- Crowley, Sh. 1986. The Current-Traditional Theory of Style: An Informal History. *Rhetoric Society Quarterly* 16 (4), 233–250.
- Černiauskas, N., A. Čiginas. 2020. Measurement and Decomposition of Lithuania’s Income Inequality. *Baltic Journal of Economics* 20 (2), 139–69.
- Čičirkaitė, R. 2017. Tarties standartas eteryje: koks jis ir kaip pakito? *Lietuvių kalbos idealai. Kaip keitėsi geriausias kalbos idėja*. L. Vaicekauskienė (sud.). Vilnius: Naujasis Židinys-Aidai. 259–276.
- Čičirkaitė, R. 2019. *Vilniaus kalbos fonetinių ypatybių socialinės reikšmės: stigmatizuojamas ilginimas ir santykis su žiniasklaidos kalba*. Daktaro disertacija. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.
- Čičirkaitė, R. 2023. Kiek sakytinė kalba veikia pradinukų rašybą? Kiekybinis 1950–2021 m. rašybos tyrimas. *Taikomoji kalbotyra* (spausdinama).
- Delattre, M., P. Bonin, C. Barry. 2006. Written spelling to dictation: Sound-to-spelling regularity affects both writing latencies and durations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 32 (6), 1330–1340.
- Dong, Y., S. X.-Y. Wu, W.-Y. Dong, Y. Tang. 2020. The Effects of Home Literacy Environment on Children’s Reading Comprehension Development: A Meta-Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice* 20 (2), 63–82.
- El-Dakhs, D. A. S. 2015. Collocational competence in English language teaching: An overview. *Arab World English Journal* 6 (1), 68–82.
- Erickson, F. 1984. School Literacy, Reasoning, and Civility: An Anthropologist’s Perspective. *Review of Educational Research* 54 (4), 525–546.
- Erickson, F. 2020. Culture and the Production of School Inequality. *Handbook on Promoting Social Justice in Education*. R. Papa (ed.). Cham: Springer. 567–582.

- Fillmore, Ch. J. 1979. On Fluency. *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Ch. J. Fillmore, D. Kempler, W. S.-Y. Wang (eds.). San Francisco, London, New York: Academic Press. 85–101.
- Foucault, M. 1978. *The History of Sexuality. Volume I: An Introduction*. Translated by R. Hurley. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. 1995. *Discipline and Punish*. Translated by A. Sheridan. New York: Vintage Books.
- Freire, P. 2005 [1968]. *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by M. Bergman Ramos. 30th anniversary edition. New York, London: Continuum.
- Freire, P. 1983. The Importance of the Act of Reading. *Journal of Education* 165 (1), 5–11.
- Gedutienė, R. 2008. *Besiformuojančio raštingumo komponentų ir šeimos veiksmų sąveika pereinant iš priešmokyklinio į mokyklinį amžių*. Daktaro disertacija. Vilnius.
- Gee, J. P. 2014. *Literacy and Education*. New York and London: Routledge.
- Gellner, E. 1983. *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Gillen, J., W. S. Y. Ho. 2019. Literacy studies. *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. K. Tusting (ed.). London: Routledge. 40–53.
- Girdenis, A., J. Pabrėža. 1978. Nauji šlekiavimo stebėjimai Žagarės apylinkėse. *Baltistica* XIV (2), 127–129.
- Girdenis, A., V. Karosienė. 2010. *Bendrinės lietuvių kalbos statistinė struktūra: fonologijos dalykai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Giroux, H. A. 2011. *On Critical Pedagogy*. London: Continuum.
- Goffreda, C. T., J. C. DiPerna. 2010. An Empirical Review of Psychometric Evidence for the Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills. *School Psychology Review* 39 (3), 463–483.
- Goodman, Y. 2008. Language arts: Reading and literacy in the early years. *21st century education: A reference handbook*. Vol. 1. T. L. Good (ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd. 319–326.
- Gosse, C., M. Van Reybroeck. 2020. Do children with dyslexia present a handwriting deficit? Impact of word orthographic and graphic complexity on handwriting and spelling performance. *Research in Developmental Disabilities* 97, 1–14.
- Graff, H. J. 1987. *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington: University of Indiana Press.
- Graff, H. J. 1991. *The Literacy Myth: Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Graff, H., J. Duffy. 2008. Literacy Myths. *Encyclopedia of Language and Education* 2, 41–52.
- Grinaveckis, V. 1962. *Gimtosios mokinio tarmės panaudojimas literatūrinės kalbos tarties ir rašymo mokymui*. Kaunas: Valstybinė pedagoginės literatūros leidykla.
- Grumadienė, L. 1983. Социолингвистическое исследование литовской речи коренных вильнюсцев. *Lietuvių kalbotyros klausimai* 23, 62–101.
- Haase, A., C. Steinbrink. 2022. Associations between morphological awareness and literacy skills in German primary school children: the roles of grade level, phonological processing and vocabulary. *Reading and Writing* 35, 1675–1709.
- Halliday, M. A. K. 1994. A Language Development Approach to Education. *Language and Learning. Papers Presented at the Annual International Language in Education Conference (Hong Kong, 1993)*. N. Bird (ed.). Hong Kong: Hong Kong Education Dept. Inst. of Language in Education.
- Hasan, R. 2002. Ways of Meaning, Ways of Learning: Code as an Explanatory Concept. *British Journal of Sociology of Education* 23 (4), 537–548.
- Hegel, G. W. F. 1997. *Dvasios fenomenologija*. Vertė A. Šliogeris. Vilnius: Mintis.
- Henriksen, B. 2013. Research on L2 learners' collocational competence and development – a progress report. *L2 Vocabulary Acquisition, Knowledge and Use. New Perspectives on Assessment and Corpus Analysis*. C. Bardel, C. Lindqvist C., B. Laufer (eds.). European Second Language Association. 29–56.

- Hidi S., P. Boscolo. 2016. Motivation and Writing. *Handbook of writing research*. C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (eds.). New York: Guilford. 144–157.
- Hidi, S. E., J. A. McLaren. 1991. Motivational factors and writing: the role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education* 6, 187–197.
- Hymes, D. H. 1972. On Communicative Competence. *Sociolinguistics. Selected Readings*. J. B. Pride, J. Holmes (eds.). London: Penguin. 269–293.
- Horner, B. 1994. Mapping Errors and Expectations for Basic Writing: From the “Frontier Field” to “Border Country”. *English Education* 26 (1), 29–51.
- Hroch, M. 2015. *European Nations: Explaining Their Formation*. London, New York: Verso Books.
- James, E. 2013. *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London: Routledge.
- Jones, P. E. 2013. Bernstein’s “Codes” and the Linguistics of “Deficit”. *Language and Education* 27 (2), 161–79.
- Juzwik, M. M., S. Curcic, K. Wolbers, K. D. Moxley, L. M. Dimling, R. K. Shankland. 2006. Writing Into the 21st Century. An Overview of Research on Writing, 1999 to 2004. *Written Communication Volume* 23 (4), 451–476.
- Kadžytė-Kuzavinienė, L. 1997. *Rašyba mokykloje*. Kaunas: Šviesa.
- Kalantzis, M., B. Cope. 2017. New Media and Productive Diversity in Learning. *Diversity in Der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen Der Vielfalt in Forschung Und Praxis*. S. Barsch, N. Glutsch, M. Massumi (eds.). Münster, New York: Waxmann Verlag GMBH. 308–323.
- Kamandulytė-Merfeldienė, L. 2018. Nuo buitinės kalbos iki viešojo kalbėjimo: kiekybinis kai kurių leksikos ir gramatikos ypatybių tyrimas tekstynų lingvistikos metodu. *Lituanistica* 64 (4), 255–270.
- Karavanidou, E. 2017. Is Handwriting Relevant in the Digital Era? *Antistasis* 7 (1), 153–167.
- Kellogg, R. T. 2008. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research* 1 (1), 1–26.
- Klassert, A., S. Bormann, J. Festman, S. Gerth. 2018. Rechtschreibung von Konsonantenclustern und morphologische Bewusstheit bei Grundschüler_innen. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie* 50 (3), 115–125.
- Knox, B. M. W. 1968. Silent Reading in Antiquity. *Greek, Roman, and Byzantine Studies* 9 (4), 421–435.
- Koschate M., E. Naserian, L. Dickens, A. Stuart, A. Russo, M. Levine. 2021. ASIA: Automated Social Identity Assessment using linguistic style. *Behavior Research Methods* 53, 1762–1781.
- Kreiner, D. S., P. B. Gough. 1990. Two ideas about spelling: Rules and word-specific memory. *Journal of memory and language* 29 (1), 103–118.
- Krivickaitė, E. 2016. *Vaikų kalbos fonotaktikos raida*. Daktaro disertacija. Kaunas.
- Kurlinkus, W. C. 2013. An Ethics of Attentions: Three Continuums of Classical and Contemporary Stylistic Manipulation for the 21st Century Composition Classroom. *The Centrality of Style*. M. Duncan, S. M. Vanguri (eds.). South Carolina: Parlor Press Anderson. 9–39.
- Labanauskienė, S. 2016. Sintaksės klaidos Vilniaus apskrities abiturientų rašiniuose. *Bendrinė kalba* 89, 1–22.
- Labov, W., C. Robins. 1967. A Note on the Relation of Reading Failure to Peer-Group Status in Urban Ghettos. *The Teachers College Record* 70, 395–405.
- Labov, W. 1972a. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. 3. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. 1972b. Academic Ignorance and Black Intelligence. *The Atlantic*, June 1972. Prieiga internetu <https://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95sep/ets/labov.htm> (žiūrėta 2022-08-19).
- Leahy, R. 1995. Style Matters. *College Teaching* 43 (1), 7–12.
- LKTCh 2004 – *Lietuvių kalbos tarmių chrestomatija*. 2004. R. Bacevičiūtė, A. Ivanauskienė, A. Leskauskaitė, E. Trumpa (sud.). Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.

- Llorent García, V. J., A. L. González Gómez, D. P. Farrington, I. Zych. 2020. Social and Emotional Competencies and Empathy as Predictors of Literacy Competence. *Psicothema* 32 (1), 47–53.
- Lyytinen, H., S. Leinonen, M. Nikula, M. Aro, M. Leiwo. 1995. In Search of the Core Features of Dyslexia: Observations Concerning Dyslexia in the Highly Orthographically Regular Finnish Language. *The Varieties of Orthographic Knowledge: II: Relationships to Phonology, Reading, and Writing*. V. W. Berninger (ed.). Springer, Dordrecht. 177–204.
- MacArthur, Ch. A., St. Graham. 2016. Writing Research from a Cognitive Perspective. *Handbook of Writing Research*. Ch. A. Macarthur, St. Graham, J. Fitzgerald (eds.). New York London: The Guilford Press. 20–40.
- Miliūnaitė, R. 2005. Kalba kaip žmogaus įvaizdžio dalis. *Bendrinė kalba* 78, 32–55.
- Miliūnaitė, R. 2015. Dėl bendrinės kalbos normų sampratos mokykloje. *Bendrinė kalba* 88, 1–29.
- Miller, J. 1995. Does spoken language have sentences? *Grammar and Meaning. Essays in Honour of Sir John Lyons*. Cambridge: Cambridge University Press. 116–135.
- Milroy, J. 2001. Language Ideologies and the Consequences of Standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5 (4), 530–555.
- Moje, E. B., P. P. Afflerbach, P. Enciso, N. K. Lesaux. 2020. *Handbook of Reading Research*. Vol. V. Routledge.
- Mol, S. E., A. G. Bus, M. T. De Jong. 2009. Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research* 79 (2), 979–1007.
- Morkevičius, V., Z. Norkus. 2012. Šiuolaikinės Lietuvos klasinė struktūra: neovėberiška analizė. *Sociologija. Mintis ir veiksmai* 31 (2), 75–152.
- Myhill, D. 2008. Towards a Linguistic Model of Sentence Development in Writing. *Language and Education*, 22 (5), 271–288.
- Nevinskaitė, L., G. Tamaševičius. 2019. Ar preskriptyvizmas veikia? Taisomi žodžiai Lietuvos radijo ir TV eterijoje 1960–2010. L. Vaicekauskienė (red.). *Taikomoji kalbotyra* 13, 1–118.
- Ogbu, J. U. 1990. Literacy and Schooling in Subordinate Cultures: The Case of Black Americans. *Going to School: The African American Experience*. K. Lomotey (ed.). State University of New York Press. 113–131.
- Olinger, A. 2011. The Divine Error. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* 11 (2), 417–424.
- Ong, W. J. 1979. Literacy and orality in our times. *Profession*, 1–7.
- Ong, W. J. 2012. *Orality and Literacy*. 30th anniversary edition. London, New York: Routledge.
- Pakerys, A. 1982. *Lietuvių bendrinės kalbos prozodija*. Vilnius: Mokslas.
- Pakerys, J. 2002. Dėl lietuvių kalbos mišriųjų veiksmažodžių kamienų santykių ir darybos. *Baltistica* 37 (2), 233–244.
- Papen, U. 2005. *Adult Literacy as Social Practice: More than Skills*. London: Routledge.
- Patael, S. Z., E. A. Farris, J. M. Black, R. Hancock, J. D. E. Gabrieli, L. E. Cutting, F. Hoeft. 2018. Brain Basis of Cognitive Resilience: Prefrontal Cortex Predicts Better Reading Comprehension in Relation to Decoding. *PLoS One* 13 (6), 1–22.
- Perry, K. H. 2012. What Is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education* 8 (1), 50–71.
- Pressley, M. 2003. Psychology of Literacy and Literacy Instruction. *Handbook Of Psychology. Volume 7: Educational Psychology*. W. M. Reynolds, G. E. Miller (eds.). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. 333–356.
- Puglisi, M. L., Ch. Hulme, L. G. Hamilton, M. J. Snowling. 2017. The Home Literacy Environment Is a Correlate, but Perhaps Not a Cause, of Variations in Children's Language and Literacy Development. *Scientific Studies of Reading* 21 (6), 498–514.

- Raižienė, S., I. Gabrialavičiūtė, R. Garckija, V. Jaruševičiūtė, G. Šilinskas. 2019. Besiformuojantis raštingumas, matematikos ir savireguliacijos gebėjimai priešmokykliniame amžiuje: lyčių skirtumai. *Socialinis darbas* 17 (2), 174–190.
- Ray, B. 2015. *Style. An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- Read, Ch. 2018 [¹1986]. *Children's Creative Spelling*. London: Routledge.
- Saenger, P. 1982. Silent Reading: Its Impact on Late Medieval Script and Society. *Viator* 13, 367–414.
- Salienė, V. 2004. Rašymo mokymo problemos 8 klasėje: tyrimo užduočių analizė. *Žmogus ir žodis: mokslo darbai* 6 (1), 62–67.
- Saraspe, L. D., F. T. Aboejo. 2020. Effectiveness of Descriptive Praise on the English Composition Skill of Bridging Students. *European Journal of English Language Teaching* 5 (4), 18–38.
- Scardamalia, M., C. Bereiter. 1987. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in Applied Psycholinguistics Vol. 2. Reading, Writing, and Language Learning*. S. Rosenberg (ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 142–175.
- Scribner, S., M. Cole. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Šepetys, N. 2012. Kalbos norminimas sovietų Lietuvoje: institucijos, ideologija, mokslas. *Archivum Lituanicum* 14, 209–226.
- Shanahan, T. 2016. Relations among Oral Language, Reading, and Writing Development. *Handbook of Writing Research*. Ch. A. MacArthur, St. Graham, J. Fitzgerald (eds.). New York London: The Guilford Press. 194–210.
- Shaughnessy, M. P. 1977. *Errors and Expectations: A Guide for the Teacher of Basic Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Singh, L., W. J. J. Yeung, Q. Cheng, E. Y.-T. Heng. 2023. The Home Literacy Environment Mediates Effects of Socio-Economic Status on Infant Vocabulary Development. *Developmental Science* 26 (4), 1–16.
- Smetonienė, I., O. Petrėnienė. 2016. Lietuvių kalbos ir literatūros valstybinio brandos egzamino rašinių stiliaus problemos. *Žmogus ir žodis* 18 (1), 30–45.
- Smith, S. 2016. *Strategic Error as Style: Finessing the Grammar Checker*. Dissertation. Georgia State University. Prieiga internetu https://scholarworks.gsu.edu/english_diss/167 (žiūrėta 2021-09-21).
- Snow, C. E. 2017. Early Literacy Development and Instruction: An Overview. *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education*. N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver, C. McBride (eds.). London and New York: Routledge. 5–13.
- Stephens, K. 2000. A Critical Discussion of the “New Literacy Studies”. *British Journal of Educational Studies* 48 (1), 10–23.
- Stock, B. 1983. *The Implications of Literacy: Written Language and Models of Interpretation in the Eleventh and Twelfth Centuries*. Princeton University Press.
- Street, B. V. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. 1988. Literacy Practices and Literacy Myths. *The Written World: Studies in Literate Thought and Action*. R. Säljö (ed.). Berlin, Heidelberg: Springer. 59–72.
- Street, B. V. 2006. Autonomous and Ideological Models of Literacy: Approaches from New Literacy Studies. *Media Anthropology Network* 17, 1–15.
- Street, B. V., N. Besnier. 2002. Aspects of Literacy. *Companion Encyclopedia of Anthropology*. B. Carr, I. Mahalingam (eds.). London, New York: Routledge. 561–596.
- Subačius, G. 2017. Kamanos sakytinei kalbai. *Kultūros barai* 10, 25–28.
- Subačius, G. 2020. Simono Daukanto Patarlių ortografijos lūžis Sankt Peterburge (~1838–1841). *Archivum Lituanicum* 22, 131–216.
- Taipale, S. 2014. The Affordances of Reading/Writing on Paper and Digitally in Finland. *Telematics and Informatics* 31 (4), 532–542.

- Tamošiūnaitė, A. 2008. Asmeninė kalba: laiškai šiaurės panevėžiškių patarme. *Archivum Lithuanicum* 10, 111–136.
- Tamošiūnaitė, A. 2009. Tarmė, bendrinė kalba ir raštingumas: trys asmeniniai laiškai. *Archivum Lithuanicum* 11, 325–358.
- Tamošiūnaitė, A. 2013. Raštingumo link: keli sociolingvistiniai XX a. pradžios lietuvių išeivių portretai. *Oikos* 2 (16), 59–74.
- Tamošiūnaitė, A. 2014. Letter writing as a social practice: Self-reference to writing in Lithuanian correspondence. *Lituanus* 60 (3), 31–56.
- Tamulionienė, A. 2015. Būdingiausios rašybos klaidos mokinių rašiniuose ir tinklaraščiuose. *Bendrinė kalba* 88, 1–24.
- Tamulionienė, A. 2018. Skyrybos ypatumai lietuvių kalbos ir literatūros valstybinio brandos egzamino darbuose. *Bendrinė kalba* 91, 1–24.
- Tan, Ch. Y., M. Lyu, B. Peng. 2020. Academic Benefits from Parental Involvement Are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-Analysis. *Parenting* 20 (4), 241–287.
- Tannen, D. 1982. The Myth of Orality and Literacy. W. Frawley (ed.). *Linguistics and literacy*. New York: Plenum Press. 37–50.
- Trakymaitė, R. 2021. Adjectival definiteness marking in Lithuanian – one more puzzle piece: Qualitative adjectives that could but do not take definite forms. *Baltistica* 65 (1) 19–79.
- Treiman, R., B. Kessler. 2005. Writing Systems and Spelling Development. *Science of Reading: A Handbook*. M. J. Snowling, Ch. Hulme (eds.). Oxford, England: Blackwell. 120–134.
- Tveit, K. 1991. The Development of Popular Literacy in the Nordic Countries. A Comparative Historical Study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 35 (4), 241–252.
- Urbanavičiūtė, Ž. 1971. Priebalsių kietinimas lietuvių kalbos tarmėse. *Kalbotyra* XXIII (1), 55–70.
- Urbonaitė, D., L. Vaicekauskienė. 2019. Gimtoji kalba mokykloje: Vakarų Europos švietimo paradigmu istorija su šiandieninės Lietuvos prieskoniu. *Archivum Lithuanicum* 21, 233–254.
- Urbonaitė, D. 2017. Kalbos samprata kalbinio švietimo politikoje: Lietuvos ir Danijos lyginamoji analizė. *Taikomoji kalbotyra* 9, 199–229.
- Urbonaitė, D. 2019. Kaip apie lietuvių kalbą kalba lietuvių kalbos vadovėliai gimnazistams. *Taikomoji kalbotyra* 12, 182–225.
- Vaicekauskienė, L. 2020. Maintaining power through language correction: a case of L1 education in post-Soviet Lithuania. *Language Prescription: Values, Ideologies and Identity*. D. Chapman, J. D. Rawlins (eds.). Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. 145–170.
- Vaitkevičiūtė, V. 1960. Lietuvių kalbos balsių ir dvibalsių ilgumas, arba kiekybė. *Lietuvių kalbotyros klausimai* 3, 207–217.
- Vernon-Feagans, L., I. L. Mokrova, R. C. Carr, P. T. Garrett-Peters, M. R. Burchinal. 2019. Cumulative Years of Classroom Quality from Kindergarten to Third Grade: Prediction to Children's Third Grade Literacy Skills. *Early Childhood Research Quarterly* 47, 531–540.
- Wasik, B. A., H. H. Annemarie, E. K. Snell. 2016. Book Reading and Vocabulary Development: A Systematic Review. *Early Childhood Research Quarterly* 37, 39–57.
- Welcome, S. E., M. F. Joanisse. 2012. Individual Differences in Skilled Adult Readers Reveal Dissociable Patterns of Neural Activity Associated with Component Processes of Reading. *Brain and Language* 120 (3), 360–371.
- Williams, J. M. 1981. The Phenomenology of Error. *College Composition and Communication* 32 (2), 152–168.
- Wilson, S. 2022. Talking Our Way into Writerly Dispositions: Relationships between Oral Language and Authorial Composition Skill Development. *Literacy Learning: The Middle Years* 30 (1), 7–18.

- Wright, K. L., T. S. Hodges, Sh. Dismuke, P. Boedeker. 2020. Writing Motivation and Middle School: An Examination of Changes in Students' Motivation for Writing. *Literacy Research and Instruction* 59 (2), 148–168.
- Yeo, M. 2007. New Literacies, Alternative Texts: Teachers' Conceptualisations of Composition and Literacy. *English Teaching: Practice and Critique* 6 (1), 113–31.
- Zinkevičius, Z. 1966. *Lietuvių dialektologija*. Vilnius: Mintis.
- Zinkevičius, Z. 1978. Kodėl dalis rytų aukštaičių trumpina kirčiuotų ilgųjų galūnių vokalizmą. *Kalbotyra* 29 (1), 97–99.
- Župerka, K. 1985. Mokinių stiliaus klaidos. *Rašinių klaidos ir jų taisymo praktika*. Z. Alaunienė, J. Pikčilingis (sud.). Kaunas: Šviesa. 17–26.

Language as an Error: A Study on School Literacy and Language Correction in Lithuania

Summary

The title of this special issue *Language as an Error* is deliberately chosen to illustrate its main theoretical purpose. It seeks to critically intervene in the dominant normativist (or prescriptivist) paradigm of school literacy studies in Lithuania by showing the advantages of a (socio)linguistically informed approach to literacy development.

The normativist perspective on literacy has as its epistemological basis only the ‘standard Lithuanian language,’ an abstract system of various rules prescribed by language authorities, called ‘the linguistic norm’ (*kalbos norma*) or simply ‘the norm’ (*norma*). In empirical terms, it seeks merely to identify ‘deviations from the norm,’ also called ‘language errors.’ Normativism is not specific to the Lithuanian schooling system and can be found amongst language teaching practitioners globally: it stems from the modernist idea that language can be fully standardised and that such standardization will have positive effects on society. Nor is the public ideology of school literacy specifically Lithuanian. The so-called problem of declining literacy rates of pupils has been a commonplace topic in media for decades around the globe. The blame usually lies with students and teachers who have not learned (or taught how) to properly adopt the standard. However, Lithuania is one of the few places where such undocumented beliefs have acquired the status of scientific discipline during the Soviet period, which goes by the name ‘Language Culture’ or ‘Sprachkultur’ (*kalbos kultūra*). Its empirical scope extends to identifying ‘deviations from the norm’ in the educational system, as well as printed and broadcast media, any type of literature; in fact, in all public use of language. The norms themselves are documented in detailed accounts of lexical, grammar, word formation ‘errors’ and even deviations in standard pronunciation and accentuation of words. And while this particular type of ‘errors’ is only one externally determined source for correcting school writing, the long presence of prescriptivist practices in society has influenced the general approach to teaching linguistic expression, which has become highly formalised and error-oriented. Since ‘the norm’ is both the starting and the end point of analysis, such an approach cannot tell anything about the actual language production amongst school pupils, nor can it explain the reasons behind the various linguistic choices made by them.

This special issue features a study consisting of four main contributions where (socio)linguistically informed approaches to school literacy are presented, one theoretical and three empirical. The authors seek to explore pupils’ written language practices by focusing on *variation* in spelling, morphology and syntax, word choice as well as stylistic expression, as corrected by teachers, and approach the corrections in terms of language normalisation ideology. The data for the empirical contributions were retrieved from an anonymised database *Rašinėliai* (‘School Essays’) which some of the authors of the study have been collecting since 2014 for the purpose of school writing research in Lithuania. The database is based on various types of authentic texts for the subject Lithuanian language and literature, encompassing primary and upper secondary schools from different parts of the country. The pupils’ texts in the database are annotated by year, location, author’s gender, genre, grade and more. The database covers a period of nine decades (1930–2021), however, most of the essays are from the post-World War II period, which is represented in the analysis in this study. At the time the study was conducted, the researchers could choose among more than 7,500 PDF files documenting writing by almost 950 different pupils between 1st and 12th grades, of which almost 80% were teacher-corrected.

The aim of the first contribution by Vuk Vukotić was to identify which concepts of school literacy are developed in the scientific literature and how they can be used to assess and explain variation in written language. It gives a historical overview of schooling and language teaching in school, three contemporary scholarly alternatives to the normativist perspective on literacy found in selected literature (identified as the cognitive, the critical and the sociocultural) and then zooms in to explore sociolinguistic views of literacy and what it can tell us about the reasons for linguistic variation in schools. Seven macro-categories are identified. Linguistic variation can be caused by (1) the cognitive processes taking place in the mind of the writer; (2) the topic specified for the writing practice, its format, genre and modality; (3) the power structures in the school, e.g. due to ideologies of pedagogy, as well as the children's resistance to those ideologies; (4) societal structures (e.g. ethnic, gender, racial, class, etc.), relevant in cases when children bring certain linguistic forms, representations and their meanings into the school; (5) cultural differences between and differing needs of the sender and receiver of written language; (6) relationships in the family, for example, the frequency and quality of communication between parents and children, the nature of upbringing; (7) the writing practices outside the school (in peer groups, communities etc.). This part of the book concludes that Lithuanian research on literacy needs a more multi-disciplinary theoretical approach that would do justice to the complex phenomenon of literacy, arguing that the currently dominant normativist perspective does not explain the reality of language use in schools.

The second contribution by Ramunė Čičirkaitė analyses language variation in the writing of early-grade schoolchildren (1st to 4th grade, or ages 6–7 to 10–11) with the aim of identifying the causes of spelling variation. For the analysis, texts of nearly 190 schoolchildren (essays, retellings, dictations, grammar exercises, etc.) were selected, in total 1814 pdf files, dating from 1950 to 2021. The material for the study included all instances (words) found in these texts that deviate from the standard spelling, whether marked by teachers or not. The main five reasons for spelling variation were (1) phonologically accurate spelling based on pronunciation; (2) use of analogy (generalization of orthographic rules based on analogous forms); (3) complex, often intricate rules and conditions requiring high memory or interpretation skills from the pupils; (4) formal conventions of writing such as capitalisation or writing certain words or word fragments together or apart which pupils had not yet internalised; (5) proofreading skills which pupils had to acquire. The analysis showed that although primary school pupils heavily rely on their spoken language when learning to write, the educational system fails to treat the phonetic variation found in their writings as a natural phase in the learning process. Since the very first grade of schooling, the standard spelling is seen as the only acceptable way of writing, while spelling variations are treated as signs of lack of skills and are corrected. The qualitative analysis of spelling variation shows that when learning to write, primary school children tend to base their spelling on universal linguistic regularities that are not specific to the Lithuanian language alone, e.g., they produce short vowels in unstressed syllables and therefore they use graphemes to indicate short vowels; they replace syllables with more frequent syllables; they deduce their own rules for writing words using the principle of analogy and try to apply them consistently; they spell words based on the similarity to other forms of the same word or to other words; etc. Hence, in most cases, children's spelling is more consistent than the standardised orthography. The data indicate that pupils in grades 3–4 generally are less influenced by pronunciation in their spelling, they are more likely to have a better grasp of writing conventions and produce fewer non-standard spelling compared to pupils in grades 1–2. This observation is a reminder that learning to write is a process, but also it is characterised by individual development. Instead of focusing on correcting the language of primary school children from the first year, teachers should take these factors into account.

In the third contribution by Laima Nevinskaitė, the focus shifts to the complex phenomenon of variation in style. The author critically reviews the conception of style in Lithuanian school textbooks and then analyses the corrections of teachers marked as 'flaws' in style. The empirical data is drawn from essays written in all levels of Lithuanian schooling, starting from the primary and including upper secondary school (the analysis included a total of 800 essays). The notion of style in Lithuanian schoolbooks was found not to have changed since the Soviet time. Style is understood in terms of the so-called 'functional styles' (academic, journalistic, etc.) which are explained as having certain pre-determined qualities. The 'good style' is then defined first of all as adherence to the pre-determined norms and specified by a list of features such as clarity, logic, precision, conciseness, and other. Formal descriptions of language forms which must be avoided as 'style flaws' are provided and are used as criteria for correcting the style in pupils' texts. While these rules (clarity, etc.) might be universally known, the problem lies within their rigid formalisation and even mechanistic application, as well as the fact that they form the core of the evaluation of style. The analysis showed that these 'style flaws' are applied as criteria for correction of pupils' writing without consideration of the context of the essay as a whole, the motives of the pupil for choosing the particular form of expression, and differences in pupils' individual ways of linguistic expression. The same criteria are applied in correcting essays written by pupils from all grades, although at a lesser extent in the primary school. On the other hand, the analysis of reasons behind the choices of pupils reveals certain patterns of choices and allows explaining them as indications of a natural learning process. Among the observed reasons for stylistic variation in school essays are the influence of the spoken language; yet limited wording experience and sociolinguistic competence of the pupils; differences in cognitive development and ways of thinking in written. Corrections of style are also influenced by prescriptivism, when the teachers mark words or syntactic constructions that are declared as not acceptable by Lithuanian norm-setters; pupils must learn to avoid these forms, although they hear or see them used in their linguistic environment. At the level of assumptions, the data suggests that the marked by teachers 'flaws' in pupils' writing might be also influenced by unfavourable teaching methods, teaching of artificial genres that do not exist outside the school setting, as well as uninteresting topics, which can discourage motivation for writing. The analysis of style corrections in Lithuanian school provides grounds for the following assumptions: (1) such pedagogy of style aims at production of a standardised rather than a motivating or persuasive text; (2) pupils are taught to approach writing in terms of avoidance of formal 'errors'; (3) they are discouraged from using their individual voice; (4) there is no consideration for pupils' aesthetic preferences, their levels of competence and different ways of looking at the world.

The fourth, and final empirical contribution by Loreta Vaicekauskienė examines the variation in the language of students of the final two grades (11th and 12th) of Lithuanian upper secondary school by looking at three main categories of language variants corrected by teachers': (1) spelling, (2) grammar, and (3) style. The data amount to almost 500 essays by more than 300 authors in total. The spelling variants reveal the pronunciation and the orthographic analogy to be the dominant sources of variation even in the final grades, in line with the findings in the second part of the book. However, as opposed to the younger grades, writing according to one's pronunciation in the upper grades is mainly limited to the spelling of 'long' vowels short (less often also 'short' vowels long). Standard Lithuanian orthography requires long and short sounds to be marked with separate graphemes and spelled according to the 'correct' pronunciation, despite that in the speech of the most Lithuanians the unstressed 'long' correct vowels are pronounced short while accented short vowels are lengthened. The finding sheds light on the nature of the relationship between spoken language and literacy – for

some pupils, spoken language remains an important foundation for writing, even after several years of literacy training at school. The number of analogy-based variants following frequent sequences of graphemes or graphotactic rules characteristic of the Lithuanian spelling also increases with age. In addition to spelling, teachers correct less frequent or likely dialectal grammatical forms, even though these are completely systematic variations either found in wider usage or recorded in dictionaries. Among the grammar variants corrected by teachers, there are also syntactically inconsistent forms. These are not due to any lack of grammatical competence, but to a lack of experience by pupils in formulating a written thought. Finally, corrections of fully functional and common grammar or lexical forms of the Lithuanian language reveal a strong prescriptive tradition by state-funded Lithuanian authorities which teachers officially are required to follow. This group of corrections, in addition to excessive corrections of pupils' style, i.e. individual word choices, sentence structure and writer's voice, can be detrimental to a young person's self-confidence and identity as a writer. In summary, the chapter demonstrates that what teachers label 'incorrect' is for the most part a natural language variation and can in some cases be considered a result of differences in cultural experiences or cognitive properties of individuals, a stage in the learning process or even a lack of time and motivation, rather than poor or faulty literacy skills.

To summarise, the results of this literacy study can be interpreted as revealing the cognitive and social diversity of the literacy phenomenon. There were virtually no cases in the data of the pupils' written essays that could not be explained by natural cognitive or social causes. Among the main causes of linguistic variation (and lack thereof) the findings identified the following:

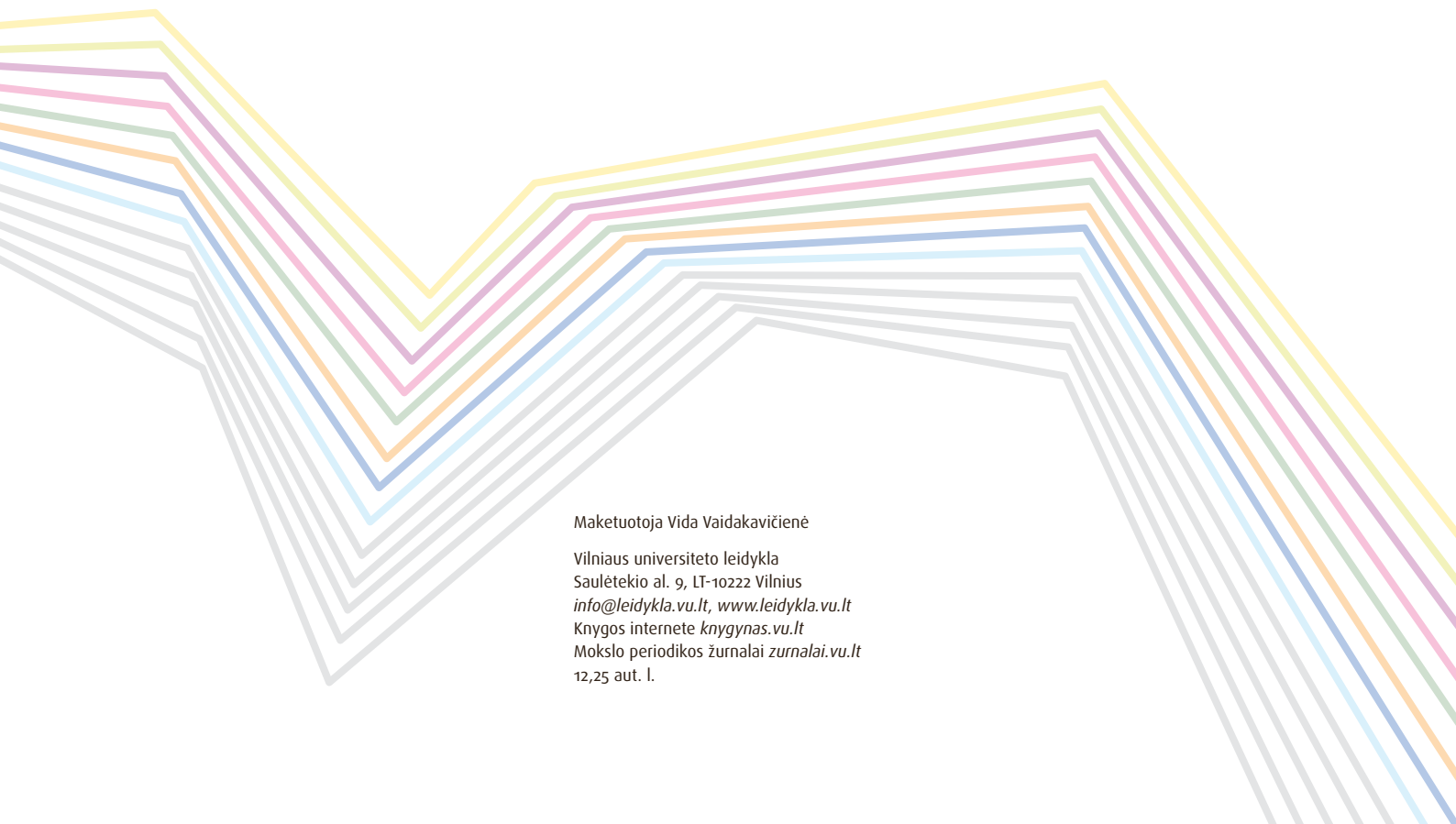
- (1) Without a doubt, the influence of spoken language with its own phonetic and grammatical rules is the cause of much of the variation in the pupils' written production. When we speak of the 'spoken language,' we refer to a much broader cognitive mechanism whereby children first learn graphic symbols, internalise rules of phonetic transcription (one-letter-one-sound, as usual in phonetic writing systems like Lithuanian) and then apply it consequently to represent their speech in such symbols. The category of 'grammatical variation' can also be attributed to spoken language. This includes such cases where a grammatical construction is deemed 'erroneous' in the normativist perspective, while it more accurately reflects the logic and grammar of the natural language, a natural morphology, attributed in literature to regional varieties. The influence of the spoken language is also the most visible source of variation in the writing style, as the written language follows different conventions than speaking, which must be learned in the school setting.
- (2) The second source is the cognitive mechanism called analogy, whereby pupils internalise a certain spelling convention and then generalise it. Such generalisations do not necessarily conform to the pre-given standard, but they show, like in the previous case, high cognitive competence.
- (3) Three reasons for variation are potentially interconnected: the genre, the motivation of the pupils and pedagogical practice. Throughout the school years, pupils produce written language by dictations (or spelling tests), (re)telling stories and producing analytical/argumentative essays. The last genre is the most frequent in later school years, but the topics are as a rule chosen by the teacher and are not inspiring. This does not contribute to, and sometimes effectively reduces, the motivation of the pupils to engage in meaningful and creative production of text. The target of the pedagogical practice of language education is success in the standardised written essay that Lithuanian pupils take when finishing upper secondary education, which does not allow much place for self-development and self-exploration in written form. As a result, most of the written production is repetitive in content and style, pupils are not motivated to use a 'better' language

(both in terms of conforming to the norm and in terms of the texts' analytical, rhetorical and/or expressive value). Of course, the assertions made in this category are speculative for now since the chosen approach – analysis of only the written texts and corrective practices – cannot engage with such questions directly.

The study is concluded with a discussion on school literacy as a multidimensional phenomenon and the limits of prescriptive pedagogy to the teaching of literacy. Pedagogical and didactic alternatives are proposed, and the relationship of the school tradition to contexts outside the school including the future cultural developments is discussed. Thus, the study documents the history of formal literacy education in Lithuania in the second half of the 20th and early 21st centuries with authentic empirical data, it critically assesses the hitherto unexamined notion of school literacy and the concept of language 'error' in the light of the practice of language correction, and it weighs up the implications of the cultural tradition of normalisation of language and speakers. To the best of our knowledge, this is the first study in the field of sociolinguistics of literacy of such scope and nature, where the variation of pupils' written language and its potential causes are analysed from the perspective of teachers' corrections. On the other hand, the fact that variation was studied essentially only through teachers' corrections is of course an important caveat for understanding the study's findings. The pupils who adapt more easily to the requirements of Lithuanian literacy teaching, who do not make 'errors' in the eyes of the teachers, were left out of the analysis, although they might have revealed another side of the Lithuanian tradition of teaching writing.

The authors hope that the study will show both the originality and productiveness of the sociolinguistic approach when applied to data from Lithuanian schools, as well as its theoretical potential of developing sociolinguistics of school literacy. Besides that, we believe it has important implications for local educational policies and pedagogical practice. It adds to a critique of pedagogical practice from the bottom up, by showing the often-senseless number of rules children must learn and the ineffective and pointless pedagogical practices. It also adds to the critique of pedagogy from the top-down, by showing that the national educational system is constrained by rules of standardised testing that care little about developing linguistic skills useful in further academic development or the job market: the focus is on the skill to avoid putative 'language errors.' Thinking from the bottom-up, the study invites the reader to ask whether the schools and teachers would not be better off using their time to develop more relevant analytical and critical skills when teaching the written language.

Our own answer is that educational reform both in terms of educational policy and teacher training/practice is acutely needed. The current 'error hunting' pedagogical practices are, as the contributions show, meaningless at best and harmful to the natural as well as assisted development of literacy skills at worst, including serious consequences for pupils' self-esteem and their self-perception as literate people. If more time were devoted to meaningful content at school at the expense of the overemphasis on form, even pupils who are stigmatised for being 'illiterate' might feel the urge to engage in the creative process, and perhaps there would be a general increase in everyone's motivation to learn to use writing for the very purpose one would believe humanity has invented it for – to exchange meaningful messages, to store cultural knowledge and to enjoy the creative potential of the individual.



Maketuotoja Vida Vaidakavičienė

Vilniaus universiteto leidykla
Saulėtekio al. 9, LT-10222 Vilnius
info@leidykla.vu.lt, www.leidykla.vu.lt
Knygos internete *knygynas.vu.lt*
Mokslo periodikos žurnalai *zurnalai.vu.lt*
12,25 aut. l.