

VYGOTSKIO IDĖJOS IŠPLĖSTINĖS KALBOS PERSPEKTYVOJE

Yetta M.Goodman
Kenneth S.Goodman

Geriausias būdas [mokyti rašymo ir skaitymo] yra toks, kuriame vaikai ne mokosi skaityti ir rašyti, o kuriame abu šie sugebėjimai yra atrandami žaidimų situacijose. ... Tokiu pačiu būdu, kuriuo vaikai mokosi kalbėti, jie turėtų galėti mokytis skaityti ir rašyti. (Vygotsky, 1978, p.118)

Šioje ištraukoje Vygotsk'is išreiškia savo įsitikinimą, kad rašto kalba, kaip ir šneka, vystosi jos naudojimo kontekste. Ištraukoje atsiskleidžia holistinės tendencijos ir supratimas, jog besimokantieji turi būti pasinėrę į kalbą, kad rašto mokymasis būtų lengvas.

Toks požiūris yra išplėstinės kalbos esmė. Išplėstinė kalba yra svarbesnė už bet ką kita švietimo filosofijoje. Ji remiasi Vygotsk'io idėjomis daugiau nei bet kuo kitu. Susieję besivystantį išplėstinės kalbos suvokimą su Vygotsk'io darbu, mes panagrinėsime (1) kas yra išplėstinė kalba; (2) ką ji gauna iš Vygotsk'io teorijos; (3) kaip išplėstinė kalba gali prisidėti prie Vygotsk'io psichologijos taikymo ir vystymo ir (4) kaip ji nukrypsta nuo Vygotsk'io teorijos ar išplečia ją.

Kas yra išplėstinė kalba?

Išplėstinė kalba yra holistinis, dinaminis, paprastas mokytojų judėjimas. Jis greitai plinta angliškai kalbančiose šalyse ir juda link kitų. Nors kai kurios svarbiausios išplėstinės kalbos sąvokos atsirado Jungtinėse Valstijose, konkrečiai John Dewey (1938) ir kitų progresyvių švietėjų, tokių kaip Kilpatrick (1926), Counts (1932) ir Childs (1956), darbuose ir pastaruoju metu darbuose apie skaitymo bei rašymo procesus, kitos angliškai kalbančios šalys išplėstinės kalbos teoriją priėmė anksčiau ir jose ji paplito labiau nei Jungtinėse Valstijose. Kanadoje keliose provincijose vykdoma išplėstinės kalbos programa, ir jos taikymas yra labai paplitęs. Didžiojoje Britanijoje išplėstinė kalba remiasi keletu holistinių švietimo judėjimų. Bullock komiteto pranešimas "Kalba gyvenimui" (*A language for Life*, 1975) suvaidino svarbiausią vaidmenį atnaujinant mokyklas Britanijoje, taip pat Kanadoje, Australijoje ir Naujojoje Zelandijoje. Nors sąvoka *išplėstinė kalba* nėra plačiai

naudojama Didžiojoje Britanijoje, integruotos dienos, kalbos mokymo visoje mokomojoje programoje ir kiti mokyklų judėjimai paskatino išplitusią holistinę praktiką mokykloje.

Australijoje, remiantis Europos ir Šiaurės Amerikos šaltiniais, išplėstinės kalbos programa, metodai ir medžiagos tapo dominuojančiais. Tačiau Naujoji Zelandija turi ilgiausiai besitęsiančią progresyvaus, holistinio šveitimo tradiciją. Nuo 1939-ųjų Naujosios Zelandijos švietėjai vystė į mokinį orientuotą mokymo programą ir praktiką mokykloje (Penton, 1979). Ši maža šalis, pagal daugianacionalinius tyrimus turbūt raštingiausia pasaulio šalis, niekada neatsisakė Dewey progresyvaus švietimo minčių, ir tai pateikė taikymo modelius likusiam pasauliui (Clay & Cazden, šiame leidinyje; Švietimo ministerija, 1985).

Išplėstinės kalbos vystimuisi Jungtinėse Valstijose trukdė stipri bihevioristinės psichologijos įtaka Amerikos mokyklose. Ši įtaka buvo juntama vadovėliuose, ypač naudojamuose mokant skaityti, norma paremtuose testuose ir mokymo programose, susijusiose su galimais įvertinti elgesio tikslais. Nors iš visų pasaulio valstybių Jungtinių Valstijų mokytojai turi aukščiausius laipsnius, yra mokęsi daugiausiai metų, šios bihevioristinės programos bei medžiaga kontroliuoja mokytojus ir trukdo jiems pasinaudoti savo profesinėmis žiniomis priimant sprendimus klasėje. Esant tokiems suvaržymams, mokytojams labai sunku atsiliepti į individualias mokinių savybes ir poreikius.

Ironiška, kad kovos su bihevioristinėmis taisyklėmis, valdžiusiomis jų mokymą, dėka išplėstinės kalbos mokytojai Jungtinėse Valstijose įgavo stiprybės. Jie turėjo peržiūrėti savo profesinius įsitikinimus bei vertybes ir tuo pačiu metu susikurti žinių pagrindą, kad paremtų ir apgintų savo atnaujinimus. Štai kodėl išplėstinės kalbos mokytojai skaito Vygotskį individualiai ir bendraminčių grupėse, apsvarstydami jo mintis, pritaikydami jas savo klasėse ir naudodami jo argumentus, kad apgintų savo mokymą ir suprastų, ką daro jų mokiniai.

Atsirandanti išplėstinė kalba remiasi ankstesniais švietimo judėjimais, turėjusiais pozityvų, humanistinį požiūrį į mokymą ir mokymąsi (Y. Goodman, 1989). Jie tęsiasi bent jau nuo tada, kai Comenius gynė mokyklas, kuriose dėstoma gimtąja kalba, ir į mokymą atnešė iliustracijas bei realų pasaulį (žr. Comenius, 1887). Tačiau išplėstinė kalba taip pat remiasi žiniomis iš visų pagrindinių disciplinų: psichologijos, lingvistikos, antropologijos ir sociologijos. Ji remiasi tarpdisciplininiais psicholingvistikos, sociolingvistikos, kalbos vystymosi, dirbtinio intelekto ir

komunikacijos teorijos darbais; taip pat ji remiasi visomis disciplinomis, kurios yra susijusios su kalba: literatūros kritika, semiotika, semantika ir kalbos filosofija. Tai nereiškia, kad išplėstinė kalba yra eklektiška. Greičiau ji integruoja tai, ką paima iš šių šaltinių, į praktinę filosofiją, kuri suteikia kriterijus mokytojų, kaip praktikų, daromiems sprendimams. Tai nemažas įsipareigojimas. Tačiau išplėstinė kalba vystosi tokiu sudėtingu būdu, kad praktika pralenkia teoriją ir todėl nusimanantys išplėstinės kalbos mokytojai turi daug ko išmokyti psichologus, lingvistus, antropologus ir kitus.

Išplėstinės kalbos mokytojai, susitelkdami ties autentiška mokymosi patirtimi (Edelsky, 1986) ir integruodami dalyko medžiagą su kalbos mokymu, sukuria nesupaprastintą mokymosi aplinką. Tokia aplinka skiriasi nuo tos, kurią eksperimentus atliekantys psichologai sukuria savo laboratorijose arba sugalvoja tradicinėse klasėse. Šiose nesupaprastintose klasėse mes dar tik pradėdame matyti galimybes žmonių mokymuisi ir labiausiai jį paremiantiems mokymo būdams. Pagrindinės išplėstinės kalbos idėjos, liečiančios socialinį kontekstą ir raštingumo vystymąsi, mokymąsi mokykloje ir už jos ribų, mokymą ir mokymąsi, santykius tarp jų, stipriai remiasi Vygotsk'io idėjomis, nors ir skiriasi nuo kai kurių jo sąvokų.

Raštingumo mokymasis jo naudojimo kontekste

Kalba, įskaitant rašytinę, lengviausiai išmokstama jos naudojimo kontekste. Kuomet kalba yra išplėstinė, dalykiška ir funkcionali, besimokantieji turi realius jos naudojimo tikslus, ir vartodami kalbą jie gali vis geriau kontroliuoti kalbos procesus. Autentiškų raštingumo įvykių (Edelsky, 1986), kurie kalbos vartotojui yra asmeniškai ir reikšmingi, metu tarp skaitytojo ir teksto vyksta sąveika, kuomet skaitytojas nuolat sprendžia naujus uždavinius ir kuria bei plečia psicholingvistines strategijas. Per šias sąveikas tekstas tarpininkauja skaitymo ir rašymo vystymuisi. Mes naudojame teksto sąvoką kaip ją apibrėžė Halliday ir Hasan (1976). Jų manymu, tekstas yra pagrindinis semantinis lingvistinės sąveikos vienetas. "Kontekste jis turi vieningą prasmę, struktūrą, kuri išreiškia faktą, kad kaip visuma jis susijęs su aplinka, kurioje yra patalpintas" (p.293-295).

Išplėstinės kalbos požiūris į raštingumo vystymąsi yra "panardinimo" požiūris. Vaikai, augantys raštingose visuomenėse, yra apsupti spaudinių. Jie pradeda suprasti rašytinės kalbos funkcijas ir žaisti ją vartodami dar prieš eidami į mokyklą. Mokykla tęsia ir išplečia šį "panardinimą" į raštingumą. Mokykla gali būti netgi turtingesnė

raštingumo aplinka nei pasaulis už mokyklos ribų. Mokytojas gali būti tarpininku tarp besimokančiųjų ir šios raštingumo aplinkos. Kiekvienas patyrimas mokykloje gali būti autentiškas kalbos ar raštingumo įvykis, “sudėtinga kultūrinė veikla” (Vygotsky, 1978, p.118). Mokytojas kviečia dalyvauti mokinius ir paremia jų sąveiką su kalba ir pasauliu.

Mokymasis ir mokymas

Taro Yashima, įžvalgaus vaikų knygų autoriaus ir iliustratoriaus, knygoje *Crow Boy* (1959) mes susipažįstame su Chibi, mažu berniuku iš Japonijos kaimo mokyklos, kuris buvo izoliuotas 6 metus. Net mokytojai vaizduojami kaip nesusiję ir nutolę nuo Chibi. Kai vaikai eina į šeštą klasę, misteris Isobe, naujasis mokytojas, “draugiškas žmogus malonia šypsena”, vaikams suteikia naujų patyrimų. Jis dažnai “vesdavosi savo klasę ant kalvos priešais mokyklą viršūnės”. Jis taip pat elgiasi kitaip su Chibi.

Jis [misteris Isobe] nudžiugo sužinojęs, kad Chibi žinojo visas vietas, kur augo laukinės vynuogės ir bulvės...

Jis nustebė sužinojęs, kiek daug Chibi žinojo apie visas gėles, augusias mūsų klasės sode...

Jam patiko Chibi rašysena, kurios niekas, išskyrus patį Chibi, negalėjo perskaityti, ir jis pakabino jo darbą ant sienos...

Ir jis dažnai leisdavo laiką kalbėdamas su Chibi, kai nieko nebūdavo aplinkui...

Tačiau kuomet Chibi pasirodė ant scenos tų metų talentų šou metu, niekas negalėjo patikėti savo akimis...”Ką čia galėtų daryti šis kvailys?”...

Tol, kol misteris Isobe pranešė, kad Chibi pamėgdžios varnų balsus. (p.19-25)

Chibi mokėsi spoksodamas į lubas, žvelgdamas pro langus, klajodamas po kalvas ir su dideliu dėmesiu bei susidomėjimu klausydamasis paukščių. Tačiau kol šeštaisiais jo metais mokykloje nepasirodė misteris Isobe, jis nežinojo, kad taip pat galėjo mokytis mokykloje ir kad tai, ką jis buvo išmokęs už jos ribų, buvo svarbu, vertinga ir įdomu kitiems. Misteris Isobe, kaip ir daugelis mokytojų, dabar save vadinančių išplėstinės kalbos mokytojais, nematė aiškaus skirtumo tarp mokytojų ir mokinių. Jis žiūrėjo į save kaip į mokinį ir tikėjo, kad netgi mažiausias iš jo mokinių daug žinojo ir galėjo daug ko jį išmokyti. Jis buvo vaikų prižiūrėtojas, kuris įvertindavo savo mokinius kalbėdamasis su jais, stebėdamas juos ir sąveikaudamas su

jais. Kaip ir Chibi, visi vaikai mokosi išplėstinės kalbos. Deja, vėl gi kaip Chibi, jie nedažnai sutinka išplėstinės kalbos mokytojus.

Pagrindinis išplėstinės kalbos principas yra tas, kad vaikai mokosi, kontroliuodami savo mokymąsi ir žinodami, kad jie kontroliuoja. Tai yra kitas taškas, kur susieina Vygotskio ir išplėstinės kalbos idėjos. Kai vaikai yra pasinėję į realų skaitymą ir realų rašymą, jie gali skaityti ir rašyti savo tikslais ir jiems leidžiama tai daryti.

Išplėstinėje kalboje kiekvienas mokinys remiasi savo kultūra, vertybėmis ir interesais. Kiekvienas remiasi savo galiomis: Negalinčių čia nėra. Toks požiūris į mokinius yra esminis raštingumo vystymuisi, bet taip pat jis esminis iš tiesų demokratiškam švietimui. Išplėstinė kalba atveria tai, ką Frank Smith (1988) vadina “raštingumo klubu”, abiejų lyčių, visų klasių, rasių ir kalbos grupių žmonėms. Išplėstinė kalba žiūri į mokinius kaip į stiprius, o ne silpnus, nepriklausomus, o ne priklausomus, aktyvius, o ne pasyvius. Mes tikime, kad toks požiūris atitinka Vygotskio požiūrį. Mokiniai gali gana lengvai mokytis tai, kas jiems yra svarbu ir funkcionalu. Taigi mokyklų tikslas yra padėti mokiniams išplėsti savo žinias, remtis tuo, ką jie gali daryti, paremti juos nustatant savo poreikius bei interesus ir dorojantis su senais bei naujais patyrimais.

John Dewey (1902) pateikė svarbų santykių tarp mokymosi mokykloje ir už jos ribų supratimą. Jis mums parodė, kad mes mokomės veikdami. Taigi tampa svarbu, kad mokiniai mokykloje yra įtraukti į tikrą funkcionalią veiklą. Mokykla nėra pasiruošimas gyvenimui; ji yra gyvenimas. Taigi vaikai gali mokytis daug lengviau, kai žinios iš karto tampa naudingos; mokymasis yra daug sunkesnis, jei jo tikslas tolimesnis. Pragmatinėje Dewey filosofijoje nėra naudingo mokymosi tikslų ir priemonių atskyrimo; tai, ką išmokstame šiandien, yra priemonės tolesniam rytojaus mokymuisi. Nėra galutinių išdavų, nei meistriškumo tikslų; greičiau kiekvienas tikslas yra priemonės pasiekti naują tikslą, naują schemą, naują mintį, naują požiūrį į pasaulį dalis.

Sąveikinis požiūris į besimokančiuosius išplėstinės kalbos klasėse stipriai remiasi Dewey požiūriu į šveitimą. Dewey pripažino kalbos, mąstymo ir turinio integravimo į teminį kasdieninių uždavinių sprendimą svarbą. Tokie patyrimai mokiniams yra autentiški. Mokymasis veikiant reiškia, kad mes mokomės skaityti skaitydami ir rašyti rašydami, kai naudojame raštingumą tikslais, kurie yra svarbūs

mums patiems. Gebėjimai negali būti atskirti nuo jų naudojimo, iš tiesų jie lengviausiai vystosi jų naudojimo kontekste.

Vygotsk'io diskusijoje (1987) apie mokymosi patyrimų mokykloje tikrumą, jo panašumų bei skirtumų tarp mokymosi mokykloje ir už jos ribų tyrime mes matome neatitikimų. Šiame skyriuje panagrinėsime šiuos panašumus ir skirtumus, siedami juos su Vygotsk'io pozicija. Viena vertus, Vygotsk'is nustato savo poziciją teigdamas:

Mokymasis mokykloje vaiko vystymuisi suteikia kažką visiškai nauja. Kad įvertintume mokymosi mokykloje apimtį, mes nusakysime naują ir išskirtinai svarbią sąvoką, be kurios problema negali būti išspręsta: betarpiško vystymosi sritis. (p.84)

Kita vertus, Vygotsk'is prieštarauja savo teiginiui, kad mokymasis mokykloje pats vienas aktyvuoja betarpiško vystymosi zoną, kai jis aptaria žaidimo vaidmenį kaip kontekstą, kuriame taip pat aktyvuojama betarpiško vystymosi sritis.

Žaidimas sukuria betarpiško vaiko vystymosi sritį. Žaisdamas vaikas visada elgiasi brandžiau nei pagal amžių, nei veikdamas kasdieniniame gyvenime; žaidime jis tarsi visa galva aukštesnis už save. Lyg žiūrint pro padidinamąjį stiklą, žaidime yra sukondensuotos visos vystymosi tendencijos, ir jis pats yra svarbiausias vystymosi šaltinis. (p.102)

Žaidimo vaidmuo

Vygotsk'is, kaip ir Dewey bei Piaget, plačiai rašo apie žaidimo galią vaikų mokymesi. Žaisdami vaikai lavina savo vaizduotę, o taip pat tyrinėja suaugusiųjų vaidmenis įprastuose kasdieniniuose įvykiuose. Kai žaidimas įtraukia fantazavimą, vaikai remiasi savo patyrimu su pasakojimais, knygomis, televizija, filmais ir ypatingu folkloru, kuris yra perduodamas iš vienos vaikų kartos į kitą. Kai mūsų duktė Debra su savo trejų metų sūnumi Reubenu važiavo iš Detroito į Tucsoną, ji ketino sustoti pakelės parkuose, kad vaikas galėtų pabėgioti ir pažaisti, kad atsipalaiduotų po ilgo įsitempimo sėdint kelionės metu. Ji rūpestingai supakavo žaislus ir maistą, kad jis turėtų kuo užsiimti. Tuo metu mėgstamiausi berniuko žaislai buvo plastmasinės figūrėlės iš "Visatos šeimininkų" (*Masters of the Universe*), kuriuos jis taip pat žiūrėjo ir per televizorių. Praėjus kelioms minutėms po atvykimo į parką, jis ir kiti ikimokyklinukai buvo aktyviai įsitraukę į vaizduotės reikalaujantį žaidimą, lengvai įsijausdami į filmo veikėjų vaidmenis ir trukdydami įsivaizduojamoms blogio jėgoms.

Jų drovumas greitai dinga ir jie rado bendrus įsivaizduojamus dalykus bei kalbą, kad galėtų žaisti kartu.

Kitais kartais žaidimas būna labiau realistinis, kai vaikai žaidžia namus ar mokyklą, parduotuvę ar kontorą. Jie apsimeta tėvais ir vaikais, mokytojais ir mokiniais, dujininkais, gydytojais ir seselėmis, autobusų vairuotojais, lakūnais, policininkais, pardavėjais. Tai darydami, jie perima būdingą kalbą ir įsitraukia į atitinkamas veiklas. Tiek fantastiškose, tiek realiose žaidimų situacijose vaikai yra įsitraukę į patyrimus už mokyklos ribų, kurių dėka jie daug išmoksta apie savo draugų bei suaugusiųjų žinias ir kultūrą visuomenėje.

Kaip teigia Vygotsk'is, žaidimas pats savaime tarpininkauja vaikų mokymuisi. Kadangi jie "tik" žaidžia, vaikai gali laisvai rizikuoti darydami dalykus, dėl kurių gero atlikimo dar nėra įsitikinę. Socialiniame žaidime, vaikai sąveikauja vienas su kitu ir tarpininkauja vienas kito mokymuisi. Žaisdami su savo pasaulio reprezentacijomis, jie mokosi suprasti pasaulio reikšmes. Vaikai kuria matematikos ir mokslo sąvokas taip pat, kaip ir kalbą, įskaitant raštingumą. Mes manome, kad žaidime užsimezgsios sąvokos yra ne tik pagrindas mokslinėms sąvokoms, bet ir galiausiai tampa šių sąvokų dalimi.

Socialinė sąveika

Vygotsk'is padeda mums suprasti, kad vaikai, sąveikaudami su pasauliu, sugeba padaryti daugiau, nei galėtų atrodyti, ir kad iš veiklos ar patyrimo jie gali gauti žymiai daugiau, jei šalia yra suaugęs žmogus ar labiau patyręs žaidimų draugas, galintis perduoti patyrimą. Mes manome, kad bet kokia socialinė sąveika, ne tik įtraukianti draugus ir suaugusiuosius, vaikams suteikia galimybę daugiau išmokti apie pasaulį. Daugėja įrodymų, kad mokymasis bendradarbiaujant draugams, nepaisant jų gebėjimų, aktyvuoja betarpiško vystymosi sritį (žr. Tudge). Pontecorvo ir Zucchermaglio (1990) parodė, kad panašias žinias ar gebėjimus turinčių draugų dėka vyksta sąvokų reorganizavimas, kai mokiniai ginčijasi ir tariasi dėl įvairių problemų sprendimų. Terebovsky (1990) pademonstravo, kaip dvikalbiai vaikai sužino apie kalbą, sąveikaudami su draugais jiems kartu tyrinėjant raštingumo įvykius.

Mes manome, kad betarpiško vystymosi sritys mokiniams yra kuriamos jų veiklos kontekste. Rūpestingi suaugusieji yra jautrūs kryptims, kuriomis juos veda vaikų smalsumas, vaikų bandymams išreikšti poreikius ir supratimus bei jų kuriamoms reikšmėms. Šie suaugusieji praskina kelią besimokančiųjų vystymuisi, ir

jie nori padėti jiems mokytis. Iš tiesų, jie mėgsta mokymosi ir vystymosi idėjas bei išgalvotą vaikų klubą. Mokytojai, kaip profesionalai, bet vis gi rūpestingi suaugusieji, gali būti įžvalgūs vaikų prižiūrėtojai, kurie jaučia skirtumą tarp to, ką vaikai *dar*, ir to, ką jie *sugeba padaryti*. Šie mokytojai gali įtraukti mokinius į tinkamas funkcionalias veiklas ir patyrimus, kurie išplės vaikų galimybes, jie tarpininkauja mokinio sąveikai su pasauliu minimaliai įsikišdami, paremdami mokymąsi jo nekontroliuodami. Jie randa galimybių paskatinti mokinius su įvairiomis jiems svarbiomis ir reikšmingomis problemomis dirbti bendradarbiaujant.

Dewey, Vygotsk'is ir tarybiniai psichologai, rėmęsi Vygotsk'io darbais – visi pabrėžia veiklumo ir mokymosi svarbą veiklos procese. Išplėstinėje kalboje visuomet yra pabrėžiama tikros veiklos, kurioje ir žodinė, ir rašytinė kalba tarnauja realiais ir funkcionaliais būdais, svarba. Iš tiesų, populiaru sąvoka *išplėstinė kalba* bent jau iš dalies kyla iš noro išlaikyti kalbą išplėstine ir funkcionalaus jos vartojimo kontekste. Piaget (1977) parodė, kad vaikai yra aktyvūs ir protingi mokiniai. Jie tiki, jog pasaulis turi prasmę, taigi sąveikaudami su juo, jie nuolat ieško jame tvarkos. Susidurdami su fiziniu pasauliu, asimiliacijos ir akomodacijos procesų dėka jie jį formuoja ir yra jo formuojami. Mokiniai prisitaiko prie fizinio pasaulio, kurdami schemas, į kurias jie asimiliuoja naujas žinias. Jei kažkas nesutampa, jei jie negali asimiliuoti dėl nesutapimų tarp turimų schemų ir naujos patirties, tuomet jie turi pritaikyti, keisdami turimas schemas arba išvystydami naujas.

Adaptacijos procesas yra tas, kurį gali paremti rūpestingi ir įžvalgūs mokytojai, bet jis negali būti mokytojų forsuojamas ir kontroliuojamas. Iš tiesų, mokytojai turi būti atsargūs, kad jie paremtų tikrą mokymąsi, o ne forsotų dirbtinį elgesį, kuris gali patenkinti mokyklos reikalavimus, nesant tikro mokymosi. Vygotsk'is taip pat įspėjo dėl tokio dirbtinio elgesio. Jis pateikė tyrimų įrodymus, kurie iškelia klausimus apie “pedagoginius judėjimus, kurie pabrėžė formalų dėstymą ir ragino mokytis klasikinių kalbų, senovės civilizacijų istorijos ir matematikos...nepaisant jų neatitikimo...kasdieniniam gyvenimui” (1978, p.81-82).

Savo etnografiniame tyrime David Bloome (1987) tokį dirbtinį elgesį vadina “veiksmų paroda”. Mokykla tampa vieta, kur elgiamasi kaip to tikimasi, veikiant priimtais būdais be jokios realios adaptacijos, be jokio realaus mokymosi.

Kalbos mokymasis ir mokymasis per kalbą

Jie mes priimame mintį, kad mokymasis mokykloje ir už jos ribų yra skirtingas ir kad mokslinės sąvokos yra išmokstamos mokykloje, o savaiminės sąvokos – tik už jos ribų, tai mes turime priimti mintį, kad patyrimai turi visiškai skirtis nuo mokykloje išmuktų idėjų.

Mes manome, kad mokymasis mokykloje ir už jos ribų vis dėlto nėra skirtingas. Tie patys faktoriai, kurie leidžia lengvai išmukti sąvokas už mokyklos ribų, palengvina tai ir mokykloje: besimokantieji remiasi patirtimi, išplečia schemas ir vystydami didėle dalimi remiasi kalba. Mes negalime priimti minties, kad šios dvi sąvokų rūšys vystosi skirtingai. Išplėstinė kalba pasisako už vieningą mokymosi procesą, įtakojamą ir varžomą asmeninių supratimų bei socialinių poveikių.

Mes manome, kad mokslinės sąvokos užsimezga kaip asmeninės sąvokos, kurias žmogus vysto. Šios asmeninės sąvokos yra įtakojamos visuomenės, įskaitant mokyklos bendruomenę, kuri gali būti ir gali nebūti mokslinės prigimties. Mes naudojame terminus *visuomeninės* arba *žmonių sąvokos* (Goodman, Smith, Meredith & Goodman, 1987), atskirdami jas nuo mokslinių sąvokų. Mokslinės sąvokos kyla iš mokslininkų veiklos įvairiose mokslo srityse, kai jie atidžiai nagrinėja tyrimų rezultatus bei teorijas ir įjungia jas į fenomenų paaiškinimus bei jų pačių žinių ir idėjų plėtrą. Žmonių sąvokos yra tokios, kurios pernešamos visuomeninėmis komunikacijos priemonėmis, kurios gali įvairuoti nuo tikslų įvykių įvertinimų iki gandų, perduodamų viešose darbo ir prekybos vietose. Jos yra “sveiko proto” visuomeninės sąvokos, greičiausiai beveik tokios pačios, kokias Vygotskis vadino savaiminėmis. Žmonių sąvokos taip pat gali būti palaikomos tam, kad jas atidžiai tyrinėtų tie, kurie jas plėtoja. Jos gali būti arba nebūti priimtos ir patvirtintos mokslinės visuomenės. Mokslininkai patvirtino daug liaudies medicinoje naudojamų vaistų, kai tapo prieinamesni būdai tam tikroms jų savybėms tirti. Vaistažolių ir voratinklių kaip naminių vaistų naudojimas galėtų būti to pavyzdžiai.

Mokytojai gali tarpininkauti sąvokų vystymuisi suteikdami mokiniams galimybių patikrinti asmenines, savaimines ir mokslines sąvokas. Vandens ir smėlio dėžės, randamos daugelyje vaikų darželių ir kai kuriose pirmųjų klasių, vaikams suteikia galimybes patikrinti, be kitų, tūrio, tirštumo, medžiagos būvio, kategorizavimo, matematikos sąvokas. Tačiau sąvokos vystymosi procesas yra vieningas. Ar tai būtų savaiminės, ar mokslinės sąvokos, visos jos yra išmokstamos

daugmaž tuo pačiu būdu. Mokytojas gali pavadinti sąvoką mokslinė, tačiau tai nereiškia, kad besimokantis gali išmokti ar išmoks ją skirtingai.

Vygotsk'is (1986) įrodinėja, kad

Užsienio kalbos mokymasis mokykloje ir gimtosios kalbos vystymas apima du visiškai skirtingus procesus...Mokydamiesi užsienio kalbos, mes vartojame žodžių reikšmes, kurios jau yra gerai išvystytos gimtojoje kalboje, ir tik išverčiame jas; geresnis savo kalbos mokėjimas taip pat vaidina svarbų vaidmenį mokantis užsienio kalbos, kaip ir vidinių bei išorinių santykių, kurie yra būdingi tik studijuojant užsienio kalbą, suvokimas (p. 159-161).

Tai pagrindinis išsiskyrimo taškas tarp išplėstinės kalbos gynėjų ir Vygotsk'io išreikštų idėjų. Mes matome tik vieną kalbos mokymosi procesą, ar jis vykėtų mokykloje, ar už jos ribų. Antros kalbos mokymasis iš tiesų yra palengvinamas "geresnių pirmosios kalbos žinių", tačiau mokymosi procesas nesiskiria. Per pastaruosius kelis dešimtmečius antrosios kalbos ir užsienio kalbos programos atitolo nuo dvilypio požiūrio ir dabar stengiasi organizuoti naujos kalbos mokymą taip, kad jis būtų kiek galima tikras, natūralus ir atitinkantis kontekstą. Mokyklų organizavimas, kad jos būtų panašios į labiausiai paremiančią mokymosi aplinką ir spontanišką socialinę aplinką už mokyklos ribų, daro mokymąsi mokykloje efektyvesnį.

Mes manome, kad Vygotsk'is išreiškė sudėtingus santykius tarp įvairių kalbos žinių tipų. Savo darbe mes žinojome, kad tarp gebėjimo skaityti, gebėjimo kalbėti apie skaitymą ir skaitymo proceso suvokimo yra sudėtingi skirtumai. Tačiau būtent žinios, kurias besimokantieji atsineša į prasmės kūrimą, žinios ir santykiai tarp žmonių, sąveikaujančių su mokiniais, ir konkreti aplinka įtakoja tai, kaip lengvai ir kaip gerai vystosi skaitymas.

Savo kalbos vystymosi tyrime Michael Halliday (1975) naudoja frazę "mokymasis reikštis". Jis apibūdina eilės asmeninių/socialinių funkcijų vystymąsi, kuris savo ruožtu skatina kalbos formų vystymąsi. Kai besimokantieji susiduria su daugybe kalbos funkcijų ir formų, jie internalizuoja būdą, kaip visuomenė vartoja kalbą atspindėti reikšmei. Taigi jie mokosi kalbos tuo pačiu metu, kai kalbą naudoja mokymuisi. Jie taip pat mokosi apie kalbą. Tačiau visi trys kalbos mokymosi tipai turi vykti kartu (Halliday, 1980). Galvojimas, kad kalbos formų mokymasis yra būtina jų vartojimo sąlyga, yra dažnai mokyklose daroma kalba.

Halliday, kaip ir Vygotsk'io, kalbos teorija yra socialinė. Jo sisteminiu – funkcionali požiūriu pati forma, kurią įgyja kalba, kyla iš to, kad ji yra vartojama socialiai ir kad ją naudodami kalbos vartotojai, įskaitant vaikus, sukuria ir mokosi kalbos susitarimų arba socialinių kalbos taisyklių, kad bendravimas būtų lengvas ir efektyvus.

Lygiai taip pat svarbu pripažinti pagrindinį vaidmenį, kurį kalba vaidina žmogaus mokymesi. Kalba įgalina dalintis patirtimi, jungti mintis ir kurti visuomenines žinias, žymiai pranašesnes už bet kokias asmenines. Kalbos dėka mes galime mokytis iš kitų patirties. Žodinė ir rašytinė kalba niekada negali būti paprasčiausiai mokomasis dalykas.

Išcentrinė jėga ir įcentrinė jėga: asmeninis išradimas ir socialinis susitarimas

Įprasta Vygotsk'io požiūriu į kalbos vystymąsi interpretacija yra tokia, kad socialinė patirtis yra internalizuojama, ir socialinė kalba formuoja individualią kalbą. Nors negali būti abejonių, kad galiausiai kiekvieno žmogaus kalba turi atitikti socialinės kalbos normas, ir kad būdas, kaip visuomenė kuria reikšmes ir jas reprezentuoja, stipriai įtakoja, kaip žmogus suvokia pasaulį, mes manome, jog kalba yra tiek pat asmeninis išradimas, kiek ir socialinis susitarimas. Besimokantys žmonės nėra pasyviai manipuluojami jų socialinės patirties; jie aktyviai siekia prasmės pasaulyje. Ir individas, ir visuomenė vaidina stiprius vaidmenis kalbos vystymesi.

Vygotsk'is (1986) aprašo internalizacijos procesą: “Procesas, iš pradžių reprezentuojantis išorinę veiklą, yra pertvarkomas ir tampa vidiniu”(p.56-57). Mes neprieštaruojame šiai internalizacijos teorijai. Tačiau mes manome, kad taip pat yra vidinės pastangos simboliškai reprezentuoti patirtį ir kad išorinės veiklos pertvarkymas tuo pačiu metu yra ir vidinės veiklos pertvarkymas.

Yra dvi tikriausiai prieštaraujančios jėgos, formuojančios žmonių ir bendruomenių kalbos vystymąsi. Nors jos tam tikra prasme yra prieštaraujančios, jos veikia bendrai. Metafora, kurią naudojame apibūdinti šioms jėgoms, yra iš išcentrinių ir įcentrinių jėgų teorijos fizikoje. Jei kamuolys stipriai pasukamas ant virvės, išcentrinė jėga stumia jį toliau nuo centro. Jei sukantysis tai leidžia, kamuolys nukelia tiesia linija. Virvė sukelia priešingą, įcentrinę jėgą, stumdama kamuolį link vidurio. Kol šios jėgos balansuoja, kamuolys sukasi apie centrą.

Kalboje išcentrinė jėga yra žmonių gebėjimas individualiai ir bendrai kurti semiotines sistemas, išrasti naujas kalbas, elgtis su naujais patyrimais, jausmais ir

mintimis. Ši kūrybinė jėga sukelia pokyčius ir įgalina kalbą nuolat patenkinti besivystančius ir besikeičiančius jos vartotojų poreikius. Tačiau jei ši jėga būtų nesustabdoma, kalba vystytųsi taip greitai, kad prarastų savo socialinę naudą. Greitai žmonės visiškai nebegalėtų suprasti vieni kitų.

Įcentrinė jėga, suteikianti atsvarą ir reliatyvų stabilumą, yra socialinė kalbos prigimtis. Jei kalba būtų statiška ir nesikeičianti, ji greitai imtų trukdyti savo vartotojams išmokti ir perteikti atsakus į naujus patyrimus. Pokytis kalboje, laikinas ar pastovus, gali būti sukeltas atskirų žmonių, bet kad kalba būtų efektyvi, jis turi būti suprastas ir priimtas kitų. Kad atliktų savo funkcijas, kalba turi būti suprasta kitų, ne tik kalbėtojo ar rašytojo. Esant socialinei sąveikai su kitais žmonėmis, besimokantieji patiria socialinės kalbos susitarimus. Keičiantis kalbai, visada yra balansas tarp kūrybinės jėgos ir poreikio bendrauti. Taigi išradėjas juda link socialinių formų ir darydamas naujus išradimus naudojami socialiniais šaltiniais. Taip įcentrinė jėga balansuoja išorinį asmeninės kalbos spaudimą.

Taigi galima manyti, jog kalbos vystymąsi formuoja šios dvi jėgos. Norinčius išreikšti save vaikus iš vidaus veikia beveik sprogstamoji jėga, ir tuo pačiu metu yra stiprus poreikis bendrauti, kuris augimą ir vystymąsi kreipia link šeimos ir bendruomenės kalbos. Šis formavimas vyksta per daugybę kalbos sąveikų tarp vaikų ir kitų žmonių. Kalba yra generuojama vaiko, bet ji yra keičiama sąveikų su kitais metu, kuomet jie supranta vaiką arba ne ir atsako jam. Taigi tėvai, mokytojai, globėjai, broliai ir seserys, draugai ir kiti reikšmingi asmenys vaidina esminius vaidmenis vaikų kalbos vystymesi. Jie yra svarbiausi bendravimo partneriai, ne tiek rolės modeliai, kiek respondentai, ne tiek imituojami, kiek suprantami ir suprantantys. Į šias dvi priešingas kalbą formuojančias jėgas galima žiūrėti kaip į pusiausvyrą tarp išradimo ir susitarimo. Ir išradimas, asmeninis kalbos kūrimas, ir susitarimas, socialiai nustatytos sistemos ir normos, yra būtini mokymuisi. Kalbos nesimokoma imituojant suaugusiuosius ar mokantis taisyklės be kalbos vartojimo konteksto. Kalba yra išrandama kiekvieno žmogaus, ir socialinio jos vartojimo kontekste ji adaptuojama prie socialinių susitarimų. Kiekviena kalba savyje turi turėti galimybių keistis, tačiau novatoriai turi naudoti šias kalbos keitimo galimybes arba rizikuoti būti nesuprastais. Besimokantieji nesipriešina socialinėms jėgoms kalboje. Iš tiesų, kalba bent jau iš dalies ateina kaip socialinio dalyvavimo priemonė. Kūdikiai jaučia socialines kalbos funkcijas prieš suprasdami bendravimo funkcijas. Kai jie pradeda simboliškai reprezentuoti savo pačių poreikius ir patyrimus, jie trokšta būti suprasti ir suprasti

kitus. Taigi jie priima socialinius kalbos susitarimus. Tačiau šie susitarimai yra vidiniai, ne išoriniai. Besimokantieji gali padaryti išvadas apie taisykles, valdančias kalbą, bet jos niekada nestebimos tiesiogiai, niekada nemėgdžiojamos. Bet kokie gero linkinčių suaugusiųjų bandymai tiksliai apibrėžti taisykles iš tiesų gali slopinti mokymąsi. Geriau jau tegu vaikas išradinėja taisykles ir jas tikrina, iki kol jos veikia – kol atsiranda pusiausvyra tarp jų ir socialinių susitarimų.

Mes manome, kad skaitymo ir rašymo vystyme išliekanti pusiausvyra tarp išradimo ir susitarimo yra pagrindinis faktorius, ar mokiniai laikys save savu žmogum, ar pašaliečiu, raštingumo klubo nariu ar atskirtuoju nuo jo (Smith, 1988). Jei visi mokiniai dirba pagal nelankstų mokymo planą, ir mokymas yra intervencinis, kai kurie vis tiek išliks ir atras kelią į klubą. Kai jie tai darys, jiems bus suteikiama daugiau laisvės skaitant ir rašant, ir jie galės balansuoti savo išradingumo energiją prieš susitarimus, kuriuos ras savo tikruose raštingumo įvykiuose. Kadangi šie vaikai yra raštingumo klube, jų veikla mokykloje pradeda panašėti į tai, ką jie daro už mokyklos ribų. Kiti mokiniai, sužlugdyti jų išradimų atmetimo, bus sumišę dėl griežtų vadovėlinių susitarimų ir nusistovėjusių taisyklių nelankstumo. Šie mokiniai bus atskirti nuo raštingumo klubo. Kuo mažiau jiems pasiseka, tuo mažiau autentiški bus jų patyrimai ir mažiau kontrolės jiems bus suteikiama. Mokykla tampa tolima jų patyrimams už mokyklos ribų. Ironiška, bet už mokinių įėjimą į raštingumo klubą nuopelnai priskiriami intervencinėms programoms, tuo tarpu mokiniai, kuriems tai nepasiseka, yra kaltinami už savo nesėkmes.

Visuomenė vertina tik kai kurių žmonių išradimus. Pripažinti menininkai, rašytojai ir mokslininkai yra paremiami. Dailės parodų, knygų, spektaklių ir koncertų recenzijose dažnai giriami kūrybiniai meninių darbų ar vaidinimų aspektai. Nauji mokslininkų atradimai išgiriami pirmuosiuose laikraščių puslapiuose. Tačiau mokslininkas, kurio atradimas kertasi su dominuojančia paradigma, nebus lengvai pripažintas tarp savo kolegų. Nėra akivaizdu, kurios teorijos yra mokslinės. Pagalvokime, kiek laiko prireikė, kad įsigalėtų Darwino mintys apie mokslinę biologijos prigimtį. Prancūzų impresionistai buvo niekinami ir nepripažįstami, nes nusižengė tų laikų konvencijoms. Tačiau jų išradimų energija buvo tokia stipri, jie patys tokie atkaklūs, kad naujosios konvencijos įsigalėjo. Tas faktas, kad šie meno nekonformistai nekonformistais buvo ir savo gyvenimo būdu, nepadėjo jiems tapti pripažintiems.

Iki šiol mes linkę atmesti ir menkinti kūrybiškus vienu grupių išradimus labiau nei kitų. Nesitikima, kad neturtingi žmonės, mažumos, paaugliai, žmonės iš nuo pagrindinės nutolusių kultūrų ir bendrai nekonformistai gali duoti ką nors vertinga. Jų sutikimo su socialinėmis konvencijomis, apibrėžtomis remiantis dominuojančia kultūra, trūkumas yra interpretuojamas kaip ignoravimas, nekompetencija ar antisocialinis elgesys.

Bet kokio amžiaus jaunų žmonių išradingumas dažnai vertinamas kaip skaldantis ir antisocialinis. Taigi mokyklose buvo linkstama skirtingumą vertinti kaip trūkumą, o išradingumo jėgą – kaip atsitiktinę silpnybę. Vietoj to, kad suprastume mokinių gebėjimus mokytis ir jų poreikį patiems surasti pusiausvyrą tarp išradimo ir susitarimo, kai kuriuos iš jų vertiname kaip nepasirengusius būti priimtiems į raštingumo klubą ir naudojame intervencines strategijas, kas tampa išsipildančiomis pranašystėmis: galiausiai daugelis tų, kurie nemaištauja ar išvis iškrinta, į save pradeda žiūrėti kaip į negabius.

Jauniems žmonėms išradimo ir susitarimo balansavimo procesas geriau vyksta už mokyklos ribų nei mokyklos aplinkoje. Mokyklose yra tradiciškai siaurai apibrėžti susitarimai dėl elgesio, mokymosi, kalbos, galvojimo, netgi drabužių. Mes manome, kad skirtumas tarp mokymosi mokykloje ir už jos ribų yra sukurtas dirbtinai ir nėra pageidaujamas. Turėtų būti lengviau mokytis mokykloje, nei už jos ribų, nes mokykloje yra profesionalūs mokytojai, kad tarpininkautų mokymuisi. Tačiau vietoj to, kad mokyklą pritaikytumėme prie mokinių, mes reikalaujame iš jų prisiderinti prie mokyklos.

Mokslinės sąvokos gali būti laikomos tam tikru socialiniu susitarimu; jos yra bendrai priimtos ir naudojamos geriausiai informuotų ir labiausiai apsišvietusių visuomenės žmonių. Pats procesas, kurio metu sąvokos patvirtinamos kaip mokslinės, yra įprastinis. Mokslininkų statusas jų sąvokoms suteikia ypatingą statusą visuomenėje. Tačiau tai taip pat daro jas atsparias jų pakeitimui geresnėmis, papildomomis sąvokomis, kurios gali kirstis su konvencijomis ar jas ignoruoti. Mes manome, kad mokslinės sąvokos yra išmokstamos tuo pačiu būdu kaip ir kitos sąvokos, sąveikaujant asmeniniams išradimams ir socialiniams susitarimams.

Vygotsk'is, žinoma, pripažino įtampą tarp individo ir visuomenės. Wertch (1985) sako, kad Vygotsk'is aptaria kultūrinį vaiko vystymąsi dviem planais. "Pirmiausia tai atsiranda tarp žmonių kaip interpsichologinė kategorija, o vėliau pačiame vaike kaip intrapsichologinė kategorija. Mes į tai žiūrime labiau kaip į

sąveiką, o ne vienos krypties seką, kai socialiniai dalykai eina pirma, o juos seka individualūs. Greičiau jau vaikai atranda autentiškų socialinių patyrimų, kuriuose konvencijos yra numanomos, kontekste. Laikui bėgant išradimai priderinami prie socialinių konvencijų.

Ketverių metų Aaron pateikė stiprų išradimo pavyzdį, kai parašė gimtadienio atviruką “GRAPA GHENE”. Atvirutėje yra daug įrodymų, paremiančių mūsų tvirtinimus apie išradimo ir susitarimo santykį, įskaitant berniuko žinias apie atvirukų dovanojimą gimtadienio proga ir bendrą gimtadienio atvirukų formą. Tačiau vaiko parašymas GRAPA GHENE yra stiprus pavyzdys, kaip išradimas veikia kalbos vystymesi. Tai, ką jis bando išrasti, yra kaip parašyti *Grandpa Kenny* (senelis Kenny), labiausiai įprastą senelio apibūdinimą. Anglų kalba nereprezentuoja /k/ aspiracijos pradinėje pozicijoje žodyje *Kenny* (palyginkite /k/ tarimą žodžiuose *Ken* ir *skill*). Aaron pajaučia šią aspiraciją ir pasiremia savo patirtimi, kaip ji reprezentuojama jo paties pavardėje *Hood*. Tuo pačiu metu, kai jis išranda rašymą GHENE, berniukas parodo savo žinias apie kai kuriuos fonologijos ir rašybos susitarimus.

Tradiciniai metodai mokyklose gali priversti stropius mokinius atkartoti kalbos konvencijų ir mokslinių sąvokų verbalizavimą ir netgi manipuluoti jais siauruose ir kontroliuojamuose kontekstuose. Tačiau kad metodai būtų internalizuoti ir pradėti naudoti besimokančiųjų – kad socialinis taptų asmeniniu – turi būti erdvės išrasti, patikrinti, eksperimentuoti ir pasiekti asmeninę-socialinę pusiausvyrą.

Bendradarbiavimas išplėstinės kalbos klasėje

Išplėstinėje kalboje laikomasi abipusio, sąveikinio požiūrio į mokymą ir mokymąsi. Sąveikos naudojimas, kaip tai darė Dewey, reiškia, kad sąveikų klasėje metu pasikeičia mokytojai ir mokiniai. Wertsch (1985) cituoja Vygotskio pasisakymą apie šiuos besimokančiųjų pakitimus: “Internalizacija pakeičia patį procesą ir pakeičia jo struktūrą bei funkcijas” (p.81). Įprasta mintis, kad mokymas gali kontroliuoti mokymąsi arba kad kiekvienas mokymo aktas pasibaigia abipusiu kiekvieno besimokančiojo mokymosi aktu, yra per paprasta. Mokytojai mokosi ir mokiniai moko, ir jiems sąveikaujant kiekvienas jų yra keičiamas. Visi gali atsispirti šiam pokyčiui, neįsitraukdami į sąveiką. Išplėstinės kalbos mokytojai pripažįsta sąveikos klasėje galią ir jai ruošiasi.

Vienas kelias į mokytojo sėkmę yra abipusės pagarbos atmosferos klasėse sukūrimas. Jos tampa socialinėmis bendruomenėmis, kur mokytojai vertina kiekvieną mokinį, padeda jiems vertinti save ir kitus, ir išsikovoja savo mokinių pagarbą.

Išplėstinės kalbos mokytojai neatsisako savo įtakos ar atsakomybės. Tačiau jie vadovauja remdamiesi savo patirtimi, žiniomis ir pagarba mokiniams. Jie pažįsta savo mokinius, pataria jiems dėl mokymosi, prireikus suteikia paramą ir nurodo šaltinius. Jie pripažįsta, kad turi vykti bendradarbiavimas tarp jų ir mokinių, jei norima sukurti palankiausią mokymuisi atmosferą. Išplėstinės kalbos mokytojai mano, kad patyrimai ir raštingumo įvykiai turi būti tiek pat autentiški klasėje, kokie jie yra už jos ribų. Mokiniai turi jausti tikslo, pasirinkimo, naudos, dalyvavimo, nuosavybės pasidalijimo klasėje ir to, kas joje nutinka, prasmę. Net pradedantieji turi dalyvauti priimant sprendimus ir matyti to, ką jie daro, svarbą. Santykių tarp mokytojų ir mokinių turiniu tampa pasitikėjimas ir bendradarbiavimas, o ne nesutarimas ir dominavimas.

Nauji mokytojų vaidmenys

Išplėstinės kalbos klasėse mokytojai turi daug galimybių. Jie nėra paversti bejėgiais technikais, tikrinančiais kieno nors rašto darbus ar mokymąsi mintinai, pradedant puikiai skaitančiais ir baigiant bejėgiais mokiniais. Jie suteikia mokiniams galių, vertindami tai, kas jie yra ir ką jie žino, ką daro ir kuo tiki. Jie paremia mokinius sprendžiant jų problemas ir siekiant žinių. Mokiniai yra įtraukti į jų klasėse vykstantį mokymosi procesą, nes jis yra autentiškas, svarbus, o mokiniai yra galios turintys dalyviai.

Mokytojas yra iniciatorius. Išplėstinės kalbos mokytojai yra iniciatoriai. Jų vaidmenys jokia būdu nėra pasyvūs. Savo klasėse jie kuria autentiškus kontekstus ir dalyvauja kartu su savo mokiniais, kad skatintų juos įsitraukti į problemų sprendimą, savo poreikių nustatymą ir patenkinimą. Kai mokytojai tai daro, jie išvalgiai stebi mokinius, taip kad galėtų atpažinti ir netgi numatyti jų galimybes. Šie mokytojai žino, kaip sukurti sąlygas, kurios leistų mokiniams atskleisti ir kuo geriau panaudoti jų betarpiško vystymosi sritis.

Mokytojas yra vaikų stebėtojas. Išplėstinės kalbos mokytojas įgudusiai stebi žaidžiančius ir dirbančius vaikus, žino, kurioje raidos stadijoje jie yra, ir mato natūraliai išskylančias betarpiško vystymosi sritis. Mes manome, kad yra klaidinga manyti, jog mokytojai gali kontroliuoti ar netgi kurti mokinių betarpiško vystymosi zonas. Tačiau išplėstinės kalbos mokytojai žino, kaip išsiaiškinti, ką mokiniai yra

pasirengę daryti su tam tikra parama. Jei mokytojas nėra geras vaikų stebėtojas, zonos bus prarastos, tas pats su galimybėmis augti ir mokytis.

Mokytojas yra tarpininkas. Keičiant mokymosi supratimą, reikia keisti mokymo supratimą. Optimaliam mokymuisi reikia mokymo, kuris paremia ir palengvina mokymąsi, jo nekontroliuodamas, neiškraipydamas ar jam nekliudydamas. Vygotsk'io (1978) tarpininkavimo sąvoka yra naudingas būdas pažiūrėti į pagrindinį optimalaus mokymo komponentą. Mokinys yra situaciniame kontekste, kuriame turi būti išspręstos problemos arba suprasti patyrimai. Vykstant sąveikai, mokytojas dalyvauja, tačiau tarpininko vaidmenyje – paremdamas mokymosi sąveikas, bet ne tiesiogiai jas sukeldamas ir ne kontroliuodamas mokymosi. Tokiu būdu išradimo ir susitarimo jėgos yra išlaisvinamos, ir mokytojas paremia mokinį siekiant pusiausvyros.

Apibūdindami save kaip tarpininkus, išplėstinės kalbos mokytojai supranta, kad mažiau gali būti daugiau. Jie suvokia, kad padėti mokiniui išspręsti problemą yra geriau nei pateikti jam ar jai sprendimo būdą. Skaityme ir rašyme mokytojai kiek galima mažiau įsiterpia tarp teksto ir skaitytojo. Mokytojai tarpininkauja tai užduodami klausimus, tai pasiūlydami naudingą užuominą, nukreipdami dėmesį prie anomalijų, atkreipdami dėmesį į nepastebėtą informaciją, paremdami mokinius, kai jie sintezuoja tai, ką mokosi, į naujas sąvokas ir schemas. Jie suteikia paramą, kurios tiesiog pakanka padėti mokiniui kuo geriau panaudoti savo betarpiško vystymosi sritį. Kaip sakė Vygotsk'is (1978), išplėstinės kalbos mokytojai tikrai mano, kad “netgi giliausi mąstytojai niekada neabejojo, jog tai, ką vaikai daro padedami kitų, tam tikra prasme gali netgi geriau nurodyti apie jų protinį vystymąsi nei tai, ką jie daro vieni” (p.85). Tačiau išplėstinės kalbos mokytojai taip pat žino, kad padėjimas mokiniui ką nors padaryti skiriasi nuo darymo už juos ar kontroliavimo, ką jie daro.

Panagrinėkime du epizodus klasėje:

1. Grupė juodaodžių miesto mokyklos ketvirtos klasės mokinių perskaitė Langston Hugheso eilėrašį “Motina - sūnui” (“Mother to Son”, Hughes, 1963, p.63). Mokiniai aptaria eilėrašį. Diskusiją klasėje metu ją veda mokinys; mokytoja yra aptariančioji. Mokytoja norėtų žinoti, ką jie mano apie motinos pasakymą “Gyvenimas man nebuvo krietolinis laiptelis”. Kai kurie mokiniai nurodo kitus laiptų paminėjimus eilėraštyje. Mokytoja pasidalina savo žiniomis apie autoriaus gyvenimą ir politines pažiūras. Ji užsimena, kad laiptai atspindi autoriaus požiūrį į

šios moters bandymą išbristi iš sunkių gyvenimo sąlygų. Vienas berniukas paklausia: "Ji kalba apie kilimą į dangų?". Mokiniai nusprendžia, kad motina priešpastato savo sunkų gyvenimą religinei minčiai, kad gyvenimas yra gražūs krikščioniniai laiptai, vedantys į dangų. Tai darydami, jie remiasi savo žiniomis apie panašius patyrimus ir religiniais motinos įsitikinimais. Jie papasakoja apie savo mamas. "Aš niekada negalvojau apie šią istoriją būtent taip", sako mokytoja.

2. Aštuntos klasės mokiniai darbininkų priemiesčio mokykloje kuria planus pamokoms apie evoliuciją. Diskusija ir žinių susiejimas šia tema sukelia ginčus dėl biblijinio sukūrimo požiūrio. Po dviejų savaitių nuo pamokų ta tema pradžios vienas mokinys pasako mokytojui, kad jo dvasininkas norėtų ateiti ir padiskutuoti su juo apie evoliuciją. Mokytojas atsisako, paaiškindamas, jog teorijos mokymasis skiriasi nuo jos gyno. Klasė aptaria situaciją ir patvirtina, kad jie mokosi evoliucijos kaip teorijos. Jie nutaria išsiaiškinti teorijos vaidmenį moksle ir skirtumą tarp jos ir nustatytų faktų. Mokytojas ir klasės draugai skatina mokinį į tyrimą pasitelkti pasaulio sukūrimą aiškinančią literatūrą. Taip pagyvinamas tolimesnis tyrimas. Mokiniai godžiai ieško šaltinių ne tik apie evoliuciją, bet ir apie teorijos istoriją ir ginčus dėl jos. Viena mokinių grupė skaito Irving Stone (1979) rašytą Charles'o Darwin'o biografiją ir pasidalina savo įspūdžiais.

Abiejuose pavyzdžiuose mokytojas vaidina lemiamą, bet ne kontroliuojantį vaidmenį. Mokytojas yra iniciatorius, parenkantis aptariamą eilėrašį, planuojantis pamokas, suteikiantis mokiniams laiko pateikti spontaniškai iškilusius klausimus. Mokytojas yra vaikų stebėtojas, kuris svarsto ne tik tai, kur mokiniai yra, bet ir tai, kuria linkme jie gali vystytis mokydami. Taigi vienas mokytojas yra paremiantis ir imlus, kuomet vaikai sieja savo schemas su Hughes eilėraščiu. Kitas mokytojas nuoširdžiai priima fundamentalų iššūkį mokslinei teorijai. Šie mokytojai nesikiša į mokymąsi: jie jam tarpininkauja. Mokytojo kaip tarpininko vaidmuo yra aktyvus ir atspindi mokytojo supratimą, kad mokymas paremia mokymąsi; jis negali priversti jo vyksti.

Ginčų metu mokytojas nebijo pareikšti nuomonės, o rodo pagarbą besivystančioms mokinių nuomonėms, ar jos būtų paremtos asmeninėmis, visuomeninėmis, ar mokslinėmis teorijomis. Mokytojas dalijasi žiniomis, tačiau žino, kad kuomet mokiniai gali susieti naujas žinias su tuo, ką jie jau žino ir ką jiems reikia žinoti, jie supras, kodėl žinios yra svarbios ir jie sugebės integruoti naujas žinias į savo jau egzistuojančias schemas bei teorines sistemas. Ugdydamas suvokimą,

mokytojas žino, kad mokinių savų strategijų vystymas yra svarbesnis nei tai, ar jie sutinka su mokytoju. Taigi mokytojas padeda mokiniams išnagrinėti prieinamus faktus, įvertinti savo nuomones ir atrasti daugiau informacijos, kai jiems to reikia.

Mokytojas jokia būdu nėra vienintelis tarpininkas išplėstinės kalbos klasėje. Suteikiant mokiniams galimybes vertinti patiems, atskleidžiama refleksyvaus mąstymo, kaip tarpininkaujančios jėgos, galia. Savo paties mokymosi svarstymas yra būtinas tiek mokytojui, tiek mokiniui. Dewey (Archambault, 1964), domėdamasis refleksyviu mąstymu, sako: “Mąstymas įgalina mus derinti savo veiklą su numatomais dalykais ir planuoti ją pagal numatomus ar įsisąmonintus tikslus”(p.212).

Mokytojas yra išvaduotojas. Yra esminis skirtumas tarp tarpininkavimo ir įsikišimo. Šis skirtumas lemia, ar mokytojas išlaisvina mokinius, ar juos nuslopina. Įsikišimo atveju mokytojas kontroliuoja mokymąsi, užtikrintai iš anksto žino, koks mokymasis bus priimtinas, ir taip pakenkia besimokančiųjų pasitikėjimui savimi; mokytojas apibrėžia socialinius susitarimus ir slopina išradimus. Kuomet trukdoma išradimui, rizikavimas yra ribotas ir yra maža tikimybė, kad bus atkleistos ir išnagrinėtos artimiausios vystymosi zonos.

Paol'as Freir'as (1970) supriešina “pripildymo” ir išlaisvinimo požiūrius pedagogikoje. Pripildymo požiūriu mokiniai yra tarsi tušti indai. Mokytojai į jų galvas deda žinias. Mokiniai šio proceso metu neturi jokios kontrolės, nėra paisoma nei jų norų, nei interesų. Išlaisvinanti pedagogika į mokinius žiūri kaip į turinčius stiprius ryšius su visuomene. Jei švietimas skirtas padėti jiems išsilaisvinti, jis turi būti įgalinantis. Mokymosi procesas turi priklausyti patiems mokiniams. Jie turi matyti mokymąsi, įskaitant raštingumo ir kalbos vystymąsi, kaip išsilaisvinimo proceso dalį. Freir'ui pavyko padėti Brazilijos valstiečiams tapti raštingais, tekstuose, kuriuos jie naudojo mokydami skaityti, vartojant jų politinio judėjimo idėjas ir sąvokas. Platesne prasme Freir'as suprato, kad mokiniai mokosi geriausiai, kai jie yra laisvi kontroliuoti savo pačių mokymąsi. Šis išsilaisvinimas nėra nei romantiškas, nei abstraktus. Mokytojai negali išlaisvinti mokinių nuo visuomenės ar socialinių sąveikų. Tačiau jie gali panaikinti dirbtinę tradicinio mokymo kontrolę. Jie gali padrąsinti mokinius laisvai įsitraukti į kalbos ir raštingumo įvykius, autentiškas socialines sąveikas, kuriose kalba yra komunikacijos priemonė. Jie gali padaryti savo klases mokinių bendruomenėmis, kuriose natūraliai atsiranda daugybė kalbos stilių ir kuriose jų pačių kalba ir jų gimtosios kultūros kalba yra pilnai priimamos. Tokioje

bendruomenėje mokiniai gali laisvai išradinėti savo funkcinių poreikių patenkinimo būdus ir atskleisti susitarimus autentiškose socialinės kalbos sąveikose.

Mokinių išlaisvinimas, kad jie imtų rizikuoti, yra pagrindinis išplėstinės kalbos klasės rūpestis. Tradicinėse klasėse iš mokinių, jiems reiškiantis žodžiu ir raštu, reikalaujama ne tik atitikti tam tikrus susitarimus, bet jie dar ir baudžiami už savo klaidas. Išplėstinės kalbos klasės leidžia mokiniams išbandyti naujus dalykus, išrasti tarimą, eksperimentuoti su naujais stiliais, skaitant spėti reikšmes, skaityti ir rašyti netobulai, mesti iššūkius vadovėliams, tyrinėti.

Mūsų skaitymo ir rašymo tyrimas stipriai parėmė klaidų svarbą kalbos vystymesi (K.Goodman & Gollasch, 1982; Y.Goodman & Wilde, 1985). Klaidos atspindi įtampą tarp išradimo ir susitarimo skaityme. Jos rodo skaitytojo egzistuojančių schemų naudojimą, bandant suvokti tekstus. Jos taip pat rodo kaip pats tekstas tarpininkauja mokymesi. Išplėstinės kalbos klasėse rizikavimas nėra tiesiog toleruojamas, jis yra šlovinamas. Mokiniai visada galėjo klysti mokykloje. Tačiau išplėstinės kalbos klasėse padedami mokytojų jie gali mokytis iš savo klaidų. Dewey susieja klydimą su minties galia:

Tuo pat metu, kai minties galia išlaisvina mus nuo vergiškos priklausomybės instinktams, norams ir rutinai, ji taip pat atsineša su savimi klydimo pagrindą ir galimybę. Išskeldama mus virš gyvulio, ji atveria galimybes klaidoms, į kurias negalėtų įpulti instinktus teturintis gyvūnas. (Archanbault, 1964, p.217)

Teksto vaidmuo ir artimiausio vystymosi zona

Išplėstinės kalbos mokytojai pripažįsta, kad jei jų mokiniai yra įtraukti į autentiškus partyrimus, jų kalbos veiksmai ir raštingumo įvykiai bus tarpininkaujantys patys sau. Pavyzdžiui, rašymo metu teksto rašymas tarpininkauja rašymo vystymuisi, kuomet kalbos vartotojas kurdamas tekstą aktyviai siekia sukurti prasmę.

Kad vyktų toks savaiminis vystymasis, rašytas tekstas turi būti autentiškas. Tai yra jame turi būti visos tikro rašytinio teksto, sukurto realiais tikslais realiuose kontekstuose, savybės (turint omenyje Halliday ir Hasan (1976) teksto apibrėžimą kaip “prasmės vienetas kontekste”). Vygotsk’is (1978) pripažino, kad rašymas yra “sudėtinga kultūrinė veikla”. Palyginus jo požiūrį į užsienio kalbos mokymą, cituotą anksčiau, jis sako, jog yra “reikalaujama, kad rašymo būtų mokoma natūraliai”:

Rašymas turi būti “susijęs su gyvenimu.”...Rašymas vaikams turėtų būti prasmingas,...juose turėtų būti pažadintas vidinis poreikis, ir ...rašymas turėtų būti įtrauktas į užduotį, kuri yra būtina ir susijusi su gyvenimu. Tik tuomet mes galime būti tikri, kad tai vystysis ne kaip rankų ir pirštų įpročių dalykas, bet kaip tikrai nauja ir sudėtinga kalbos forma. (p.118)

Mūsų vaikų rašymo tyrimo (Y. Goodman Ilde, 1985), kuomet 2 metus buvo sekamas šešių Tohono O'odham indėnų – trečiųjų ir ketvirtokų – rašymas, metu surinkome svarbius įrodymus, kaip besivystantis rašymas tarpininkauja mokymuisi. Mes matėme nenutrūkstamai judančią artimiausio vystymosi zoną kiekviename vaikų rašto darbe.

Gabrielius, amerikiečių kilmės trečiokas, nutarė, kad *foot* (pėda) ir *ball* (kamuolys) žodyje football (futbolas) turėtų būti parašyti arčiau nei normalus tarpas tarp žodžių. 2 metus trukęs Gabrieliaus rašymo proceso stebėjimas parodė, kaip jis susidorojo su tarpų palikimu ir brūkšnių dėjimu, vis labiau suprasdamas, kaip sudėtiniai žodžiai yra išreiškiami anglų kalboje. Kurdamas tekstą, Gabrielius išranda būdus, kaip išreikšti rašytinės semiotinės sistemos fenomenus, kuriuos, kaip jis žino, jis gali išreikšti žodinėje semiotinėje sistemoje. Proceso metu jis atranda, kad rašyboje nėra izomorfinių susitarimų viskam, kas gali būti išreikšta kalba. Šiame tyrime mes radome jaunų rašytojų, vistančių stiliaus variacijų, sintaksės taisyklių, rašybos ir skyrybos kontrolę, pavyzdžių.

Kito trečioko Bilo pavyzdys taip pat rodo, kaip tekstas tarnauja tarpininku. Bilas išrado “liūdnumo tašką” pasakojime apie savo augintinį šunį, kuris žuvo automobilio avarijoje. Jis suvokė, kad nėra jokių skyrybos ženklų, kurie atspindėtų liūdesį. Kai jo klasės draugai sužinojo apie išradimą, jie savo rašto darbuose ėmė skirti žymiai daugiau dėmesio skyrybai. Bilo parašytas tekstas leido jam sužinoti apie skyrybos reikalingumą. Tuomet Bilas ir mokytojas tapo tarpininkais kitiems mokiniams atrandant skyrybą. Rašymo užsiėmimų ir kitų diskusijų klasėje dėka, skaitydami knygas, reklamas ir kitus savo aplinkos ženklus, visi klasės nariai geriau suvokė sutartinį skyrybos vartojimą.

Tirdami klaidas (netikėtus atsakus į rašytinį tekstą skaitant žodžiu), mes supratome, kad kaskart, kai nagrinėjome skaitytojo klaidas skaitant visą pasakojimą, matėme mokymąsi ir vystymąsi (Goodman & Goodman, 1977). Tiriant klaidas, skaitytojai perskaito visą pasakojimą garsiai be tyrėjo pagalbos. Tuomet kiekviena skaitytojo klaida analizuojama naudojant lingvistinius, psicholingvistinius ir sociolingvistinius kriterijus (Y. Goodman, Watson & Burke, 1987). Mes padarėme išvadą, kad skaitytojai vysto naujas strategijas, naują žodyną, naują pasitikėjimą savo sugebėjimais skaityti to neaptariant ir be kitų žmonių pagalbos. Autentiškų tekstų skaityme, esant visiems skaitymo gebėjimo lygiams, vyksta sąveika tarp skaitytojo ir

teksto, kurios metu skaitytojas nuolat sprendžia naujus uždavinius ir kuria bei plečia psicholingvistines strategijas.

Klaidų tyrimas rodo, kad skaitymas yra ir “sudėtinga kultūrinė veikla”. Džonas, antroklas, skaitė pasakojimą, kuriame žodis *deguonis* kartojosi keletą kartų (Y. Goodman & Burke, 1972). Kiekvieną kartą, kai garsiai skaitydamas Džonas priedavo šį žodį, jis praleisdavo jį, tačiau paaiškino: “Štai ir vėl tas žodis” arba “Manau, praleisiu tą žodį”. Vėliau, perpasakodamas istoriją, jis sakė, kad vyrai erdvėlaivyje jautėsi mieguisti, nes ten buvo blogas oras. Džonas pasakė: “Jie neturėjo pakankamai ... deguonies! Štai tas žodis, kurio aš nežinojau! Deguonis!” Gavus galimybę apgalvoti tekstą perpasakojant istoriją, Džonui paaiškėjo prasmė ir jis galėjo pavartoti žodį, kurio, kaip jis manė, jis nežinojo skaitydamas anksčiau. Tyrėjas niekada nesuteikė Džonui specifinės informacijos. Jo mokymuisi tarpininkavo tekstas. Sąveikos su rašytiniais teksta sukelia problemines situacijas, kurias skaitytojams reikia įveikti. Šių sąveikų metu tekstai tampa tarpininkais, kuomet skaitytojai ima kontroliuoti savo mokymąsi. Mes žavėjomės stebėdami skaitytojus, dažnai apibūdinamus kaip problematiškus, vis labiau kontroliuojančius sudėtingus susitarimus, kuriuos kalbininkai vis dar bando suprasti ir paaiškinti.

Kitas teksto kaip tarpininko skaitant pavyzdys atsiskleidžia analizuojant, kaip Pegė garsiai skaito “Žmogų, kuris prižiūrėjo namą” (*The Man Who Kept House*, 1964). Mokytoja šiai analizei pasirinko Pegę, kadangi buvo manoma, jog ji skaito prasčiau nei nustatytas klasės lygis (Goodman & Goodman, 1977). Jos pasakojimo skaitymas rodo, kaip skaitydama ji išmoksta metaforą *prižiūrėti namus*. Žemiau (tekstas – kairėje, Pegės skaitymas – dešinėje) mes matome, kaip ji mokosi skaityti sudėtingas sintaksines struktūras sąveikaudama su tekstu.

“jei pasiliksi namie atlikti mano darbų, turėsi daryti sviestą (angl. *make butter*), nešti vandenį iš šulinio, skalbti drabužius, tvarkyti namą ir prižiūrėti kūdikį”, pasakė žmona.

“..., na tu turėsi kepti duoną (angl. *make bread*), nešti...nešti vandenį iš šulinio, skalbti drabužius, tvarkyti namą ir prižiūrėti kūdikį”, pasakė žmona.

Šiuo pavyzdžiu mes nenorime parodyti Pegės problemų pradedant sakinį, kadangi tai nėra svarbu mūsų aptarimui. Ji įterpia “na”, rodydama, kad ji supranta, jog tai yra ginčas tarp vyro ir žmonos. Ji “*sviestą*” pakeičia “*duona*” – tai tikėtina ir įprasta klaida šiame kontekste. Pegė, kaip dauguma jos bendraamžių vaikų, daug geriau žino, kaip namie kepama duona nei gaminamas sviestas. Šis pakeitimas ne tik

atskleidžia jos ankstesnes žinias, bet ir rodo, kad mergaitė peržiūri tekstą tam, kad jį suprastų, nes duonos kepimas įeina į “namų priežiūrą”. Tuomet Pegė greitai perskaito “nešti”, ir po to seka 7 sekundžių pauzė. Po jos mergaitė labai lėtai vėl pasako “nešti” ir atsargiai perskaito frazę “nešti vandenį iš šulinio”. Šiuo momentu jos skaitymas dar kartą pagreitėja, ir ji perskaito likusią sakinio dalį su pasitikėjimu ir nedvejodama. Daugeliui, kurie nėra susipažinę su klaidų analizavimo procedūra, nesunku prieiti išvados, jog Pegės problema yra ta, kad ji turi sunkumų su žodžiu “nešti”. Tačiau yra labiau tikėtina, kad Pegė, kuri yra girdėjusi skaitomus pasakojimus, bet niekada anksčiau savo gyvenime neskaitė septynių puslapių pasakojimo, turi problemų su sintaksiniu sakinio sudėtingumu. Penkių frazių serijos, užbaigiančios sakinį, yra susietos su pagrindiniu sakinio veiksmažodžiu – “turėsi”. Kad galėtų perskaityti ir suprasti sakinį, Pegė turi žinoti, jog kiekviena frazė turi prasidėti “turėsi” – *turėsi nešti, turėsi skalbti, turėsi tvarkyti ir turėsi prižiūrėti*. Kai mergaitė prieina pirmąjį veiksmažodį, kuris neturi dalies “turėsi”, ji dvejoja, stabteli, svarsto, kokia galėtų būti sakinio kalba. Jos intonacija, kuomet iš pradžių ji skaito atsargiai, o vėliau užtikrintai, rodo, kad Pegė problemą išsprendė skaitydama.

Klaidų analizė atskleidžia, kad tekstai ne tik tarpininkauja prasmei ir sintaksinėms struktūroms, bet taip pat leidžia skaitytojui sukurti suvokimo strategijas. Žodžių lygio vaikų klaidose tyrime (K. Goodman & Gollasch, 1980) Navajo ketvirtokė, skaitydama dvylikos puslapių tekstą, padarė labai daug žodžių praleidimo klaidų. Atidus jos skaitymo nagrinėjimas parodė, kad skaitydama pirmas 23 eilutes ji naudojo dažnų sustojimų strategiją, turbūt laukdama, kad tyrėjas pasakytų jai, koks bus sekantis žodis. Galiausiai ji suprato, kad jis to nedarys, ir per kitas 22 eilutes pauzės vis trumpėjo, mergaitė praleisdavo sekančius žodžius ir skaitydavo toliau. Ji perėjo prie naujos strategijos, kurią mes pavadiname “tyčiniu praleidimu”. Atrodė, kad jos moto tapo “Abejoti – palik.” Tačiau ši strategija užleido vietą trečiajai, kadangi per likusius 10 puslapių nebuvo ilgesnių nei 5 sekundės pauzių ir faktiškai jokių praleidimų. Mergaitė padarė keletą klaidų, tačiau visos jos rodė, kad naudojamos suvokimo strategijos.

Šis pavyzdys, be to, kad rodo, kaip autentiški tekstai gali tarpininkauti skaitymo vystymuisi, taip pat iliustruoja įsikišimo pavojus. Jei būtumėme atsiliepę į mergaitės pauzes, pasakydami sekančius žodžius, padarytumėme išvadą, jog ji darydavo pauzes, kadangi (1) ji nežinojo tų žodžių (bendrąja prasme) ir (2) ji nesugebėjo išspręsti savo sunkumų. Ir mes būtumėme parėmę mergaitės strategiją,

kad saugiausias dalykas, kuomet skaitydamas nesi tikras, yra palaukti, kol mokytojas pasakys, ką daryti. Nesikišdami mes padėjome jai padėti sau pačiai. Mes leidome skaičiusiajai dirbti savo artimiausio vystymosi zonoje.

Mokytojo vaidmuo balansuojant išradimą ir susitarimą

Tradiciskai mokytojai yra buvę tarpininkai, savo mokiniams perduodantys susitarimus dėl kalbos vartojimo. Šis vaidmuo turėtų būti persvarstytas, kad liktų pakankamai erdvės išradimui ir kad mokiniai sužinotų, jog socialinėje kalboje egzistuoja susitarimas. Mokytojai per dažnai apdovanodavo už susitarimą, bausdavo už eksperimentavimą bei rizikavimą ir sutrikdydavo mokinių supratimą apie susitarimus, vos tik jie pradėdavo tai suprasti.

Tiesą sakant, taisyklės, kurių mokoma mokykloje, buvo pagrįstos autoritetu, jos buvo sutartinių taisyklių, kurias sukūrė vadovėliai ar mokytojai, rinkinys ir nesirėmė mokslinėmis vartojamos kalbos sąvokomis. Mokiniais dažnai būdavo sunku taikyti taisykles ar paklusti joms savo kalbinėje praktikoje. Pavyzdžiui, mokytojai kartais mokydavo, kad IR ir BET negali būti vartojami pradedant sakinius. BET skaitydami mokiniai dažnai rasdavo pavyzdžių sakinių, kurie visgi prasidėdavo šiais žodžiais. Per didelis kitų, ypač mokytojų, kišimasis ir vadovavimas gali sumažinti išradingumą ir lemti perdėtą išankstinį susitelkimą į susitarimo būtinybę.

Mokantis ir tobulėjant visuomet pasitaiko klaidų ir netikslumų. Klaidų darymo ir hipotezių kėlimo rėmimas yra vienas būdų, kaip mokytojai gali tarpininkauti balansuojant išradimą ir susitarimą. “Klysti žmogiška”, sako žmonės, ir tai parodo, kaip seniai žmonės suvokia, jog klaida yra normali žmonių mokymosi dalis. Jei kalbos mokymasis būtų grynai pamėgdžiojantis ar grynai įgimtas, būtų sunku paaiškinti, kodėl daroma tiek daug klaidų. Tačiau jei mes suprantame išradimo vaidmenį, galime suprasti, kad žmonėms judant išradimų ir susitarimų pusiausvyros link, jų klaidos atspindi progresą. Dviejų metų vaikas, kuris sako “I taked it” (vietoj “I took it”), yra perėjęs prie būtojo laiko taisyklės, kuri yra pusiaukelė tarp jo ankstyvųjų išradimų ir suaugusiųjų gramatikos susitarimų.

Šešiametė, kuri sugalvoja, kad žodis *went* rašomas WAT, yra išradusi abėcėlės sistemą, pagal kurią raidžių seka atspindi garsų seką. Jos rašyba atspindi tai, ką ji girdi, ir jos pačiuos artikuliacijos sistemą. Raidė *n* žodyje *went* yra tariama per nosį, ir šis ypatumas neatitinka fonemos, kurią ji nori išreikšti su *n*. Tačiau rašybos susitarimai anglų kalboje yra vienodi visuose dialektuose, ir todėl negali būti sukurtos

patikimos rašybos taisyklės. Rašybos standartizavimo dialektų tarpe dėlei nepaklūstama taisyklėms. Išrasta rašyba atspindi, kiek vaikas kontroliuoja pagrindinius rašybos principus, bet ne daugelį išimčių.

Jei mokytojas visus nestandartinius parašymus traktuoja kaip vienodai klaidingus, supratimas, kaip vaikas kontroliuoja anglų kalbos rašybą, yra prarandamas. Jei mokytojas reikalauja susitarimais pagrįstos kalbos visais vystymosi etapais ir kiekvienoje kūrybos proceso fazėje, tuomet visa pusiausvyra tarp išradimo ir susitarimo yra suardoma, o mokinių stiprybė ir kūrybiškumas mokantis kalbos neutralizuojami.

Nė vienas išradimas nėra vien tik išradėjo kūryba. Kiekvienas išradimas, ar jis būtų žymaus mokslininko ir turintis didelį poveikį visuomenei, ar vaiko ir žinomas visiems suaugusiems, yra sukurtas sąveikos su kitais pagrindu. Kaip citavome anksčiau, Vygotsk'is (1978) pabrėžė vaiko vystymąsi iš išorės į vidų. Mūsų požiūris, paremtas raštingumo tyrimais per paskutinius penkiolika metų, parodo, kaip vaikų išradimai, paremti socialine sąveika, pakeičia rašytinę kalbą ir yra patys keičiami, kol sutampa su socialiniais rašytinės kalbos susitarimais (Y.Goodman & Altwerger, 1981; Ferreiri & Teberosky, 1982; Goelman, Olberg & Smith, 1984; Teale & Sulzby, 1986). Taigi socialinis tampa asmeniniu sąveikaujant išradimui ir susitarimui.

Eleanora Duckworth (1987) preina panašias išvadas dėl asmeninių išradimų:

Nematau jokio skirtumo tarp nuostabių idėjų, kurias daug kitų žmonių jau yra turėję, ir nuostabių idėjų, kurios dar niekam nėra atėję. Tai reiškia, kad kūrybiškų intelektualių veiksmų prigimtis lieka tokia pati, ar tai būtų kūdikis, pamatantis daiktus ir jų siekiantis,...ar astronomas, sukuriantis naują teoriją apie visatos sukūrimą. (p.14)

Mokymo programa išplėstinės kalbos klasėse

Tradiciškai mokymas būdavo organizuojamas taip, kad būtų perduodama susitarimų išmintis, išmintis išsilavinusio elito, ignoruojančio didelių žmonių grupių - silpnesnės lyties, rasės, kalbos ir tautybės - žinias, kultūrą ir išmintį. Šių žinių ir įsitikinimų priėmimas retai tampa pripažinta mokymo programų dalimi. Taip buvo ir Vygotsk'io, ir mūsų laikais. Net po socialinių ir politinių revoliucijų buvo manoma, kad pakanka visiems suteikti galimybę mokytis, ir toliau laikantis tradicinės uždaros mokymo programos.

Išplėstinės kalbos klasėse dėmesį sutelkiant į autentiškus patyrimus, mokiniai yra įtraukti į tikslingą ir prasmingą kalbos vartojimą, tiek žodžiu, tiek raštu. Nėra

dirbtino kalbos mokymosi suskaldymo į abstrakčių gebėjimų sekas, nėra sintetinės kalbos, sukurtos tam, kad kontroliuotų žodyną ir sutelktų dėmesį į rašytinės kalbos formą be jos funkcinio vartojimo konteksto. Mokytojai yra išsilavinę ir pajėgūs profesionalai, kurie patiprina savo mokinius.

Pabrėžiant išplėstinės kalbos vartojimą prasminiame situaciniame kontekste, nėra skilimo tarp dviejų jėgų, socialinės ir asmeninės, kurios formuoja kalbą ir palengvina mokymąsi. Mokytojai gali mokytis bendradarbiaudami su savo mokiniais, jie paremia ir tarpininkauja mokymuisi. Nėra nei dirbtinų ribų tam, kas gali būti išmokta, nei mokyklos sukurtų barjerų “raštingumo klubui”. Mokymo programa yra plati ir atvira. Ji supažindina mokinius su daugybe socialinių susitarimų, jiems išskylant natūraliai, bet ji neapsiriboja primestais ir siaurai interpretuojamais susitarimais.

Šiuo skyriumi nesiekama išsiaiškinti visų išplėstinės kalbos mokymo programos aspektų. Vis dėlto mes norime paliesti tuos programos aspektus, kurie, mūsų manymu, įkvėpia išplėstinę kalbą ir kurie buvo įkvėpti Vygotsk‘io teorijos.

Socialinė mokymo prigimtis

Socialinis kontekstas pats savaime yra galingas tarpininkas. Klasės yra socialinės organizacijos. Jos neišvengiamai skiriasi nuo kitų socialinių grupių, su kuriomis susiduria mokiniai, nes jos suburia daug panašaus amžiaus žmonių. Jas taip pat varžo lėšos, personalas bei socialinis politinis statusas. Tačiau yra įmanoma taip organizuoti klases, kad socialinė sąveika būtų palaikanti, ir būtų nutiesti tiltai tarp kultūros ir socialinių vertybių, kurias į mokyklą atsineša mokiniai. Jie gali išmokti naujo socialinio konteksto susitarimus ir naujus kalbinius stilius, jei kontekstai yra dinamiški ir jei mokiniai kviečiami dalyvauti juose ir būti savimi. Tačiau jeigu jų mokymasis klasėse yra pernelyg suvaržytas, viskas, ko mokiniai išmoks, bus siauras poelgių rinkinys. Kai kurie mokiniai supras, kad jiems leidžiama klysti, bet nebūti nekonformistais.

Kiti mokiniai, labai siekiantys gerai pasirodyti mokykloje, gali tiesiogine to žodžio prasme žaisti “mokyklos žaidimą”. Mokyklinių užduočių atlikimas, mokytojų pagyrimų ir sistemos apdovanojimų gavimas jiems teikia pasitenkinimą. Jie toliau ką gali mokosi mokykloje ir bando integruoti tai su tuo, ką išmoksta už mokyklos ribų. Sėkmė, kurią dauguma mokinių patiria tradicinėse situacijose, neskurdina ryšį tarp mokymosi mokykloje ir už jos ribų. Kad suprastumėme tradicinio mokymo problemas

ir jo nesėkmes sukuriant autentiškas mokymosi situacijas, mes turime žiūrėti į tuos, kuriems šioje sistemoje nepasiseka. Tai, ką mes pamatome, yra neproporcingas mažumų, vargšų, berniukų ir nekonformistų skaičius tarp mažai pasiekusių. Visų šių atvejų esmė yra sistemos nesugebėjimas prisitaikyti prie mokinių. Mokiniais tradicinėse kontroliuojamose programose pasiseka tiek, kiek jie nori ir / arba gali paklusti bei priimti nepalankią mokymo programą ir mokymą.

Visi žmonės gali mokytis kalbos ir mokytis kalbos dėka. Jei mokymasis mokykloje yra toks pat autentiškas kaip ir už jos ribų, nėra silpnesnių grupių. Tačiau ne visos grupės yra taip motyvuotos ir kultūriškai pritaikytos mokyklai, kad galėtų ištvirti netikusį mokymą ir mokymo programą.

Galių kalbai suteikimas demistifikuojant kalbos procesus

Jei į artimiausio vystymosi zoną žiūrima kaip į pozityvaus vystymosi šaltinį, tuomet tik kai kurie mokymo būdai paremia zoną, o kitos pastangos gali nutraukti, supainioti arba neigti potencialų vystymąsi. Klasėse ir mokyklose egzistuojantis neformalus raštingumo klubas (Smith, 1988) priima kai kuriuos mokinius, tačiau atmeta kitus. Kad taptum nariu, reikalaujama socialinių, kultūrinių ir kalbinių įnašų.

Į klubą priimti mokiniai lengvai, be didesnių sunkumų išmoksta skaityti ir rašyti. Jie atsineša į mokyklą taisyklingą kalbą ir patyrimą, taigi jie gali priimti mokyklinį patyrimą net jei jis yra netikęs. Kiti mokiniai jaučiasi nelaukiami, o kalba bei atsakai į patyrimą mokykloje yra interpretuojami kaip netinkami. Taigi jie dalyvauja išsipildančioje pranašystėje: Jie atrodo kvaili ir nepasirengę tapti raštingais. Tuomet mokyklos sistema priskiria šiuos mokinius prasčiau išsivysčiusiems, ir prasideda intervencijos ratas, panaikinantis bet kokius išradimus ir daugumą autentiškų funkcinės kalbos susitarimų. Mokiniais ir tai nepavyksta.

Šios neigiamos įtakos zonai įgauna daugelį pavidalų mokykloje ir apriboja įėjimą į mokymąsi ar raštingumo klubą. Dažnai neigiama įtaka ateina iš konkrečių požiūrių į mokytojo vaidmenį. Vienas iš tokių vaidmenų mato mokytoją kaip diagnostiką. Šiame vaidmenyje mokytojas ištraukia į ieškojimą, ko mokinys nežino; mokinio bei jo šeimos informavimą, ko trūksta, ir kišimąsi, lemiantį konfliktą su mokymusi, nes intervencijos yra neproduktyvios.

Kitas požiūris į mokytoją, kenkiantį zonos vystymuisi, apibūdina mokytoją kaip ekspertą, perteikiantį žinias ir discipliną. Mokytojai, priimančys šį požiūrį, sprendžia už mokinius ir parenka jiems užduotis. Jie kontroliuoja, kas ir kiek yra

išmokstama per tam tikrą laiko tarpą. Specifiniai sugebėjimai tam tikra seka yra laikomi būtina mokymosi sąlyga, ir todėl mokymosi programa yra sukurta taip, kad tam tikrais būdais būtų perduodama informacija. Mokytojas tampa dominuojančiu tiek, kad prarandamos tarpininkavimo galimybės ir skatinama autokratinė socialinė aplinka. Mokinio informacijos, mąstymo ir veikimo būdų šaltiniai tampa priklausomi nuo mokytojo. Kai mokinys atsako, kaip iš jo tikimasi, mokymasis yra apdovanojamas, ir mokiniams labiau rūpi konkretus elgesys, o ne mokymasis jų pačių aktyvuotos zonos dėka. Veiksmų demonstravimas, kaip tai aprašė Bloom'as (1987), yra apdovanojamas, išradimas tampa pernelyg rizikingas, o mokymasis yra sutrumpinamas ir veda link kvailinančio konformizmo, bet ne socialinio susitarimo.

Bihevioristinės mokymosi teorijos paremia imituojančią, įsimenamą ir atkartojamą veiklą, kuri susiaurina zoną, supaprastina ją, sumažindama mokinių galimybes maksimaliai vystytis. Neautentiška veikla tampa tikslu pati savaime ir yra vertinama labiau nei mokinio mokymasis bei vystymasis.

Požiūriai į mokymąsi dažnai susiję su kalbos teorijomis. Mokytojai, besilaikantys siauro požiūrio į mokymąsi, dažnai turi siaurus ir pasenusius skaitymo bei rašymo procesų modelius. Todėl jie naudoja dirbtinas ir konformistines medžiagas bei metodus, kurie stumia mokinius iš jų natūraliai besivystančių zonų į sąveiką su dirbtinai parašytais tekstais. Mokiniams primetama veikla, kurios jie dažnai negali tinkamai užbaigti. Net ir mokiniai, turintys sociokultūrinį potencialą įstoti į raštingumo klubą, gali būti atmesti, kadangi jie neatlieka pareigų klasėje, tokių kaip atsakymų lapų pildymas, darbas tyliai ir vienuoje, laiko skyrimas beprasmiams namų darbams ir darymas to, kas liepta, neklausinėjant ir nesiginčijant.

Dėl nepagrįstų įsitikinimų apie lytį, rasę ar etniškumą, mokytojų požiūriai į konkrečius mokinius dažnai pasireiškia nesugebėjimu suprasti mokinių galimybes. Tokiose situacijose mokinių bandymai išrasti ar interpretuoti susitarimus yra lengvai atmetami, nes jie nesutampa su mokyklos ar mokytojo vertybėmis, lūkesčiais ir žiniomis. Mokymo programa, atmetanti tokį negatyvų mokymą, skatina mokytojus taip organizuoti klasės aplinką, kad mokiniai turėtų daug galimybių suvokti, kiek jie žino ir kontroliuoja kalbą, suvokti būdus, kuriais kalba kontroliuoja juos, ir kalbos reikšmę savo gyvenime. Tokia mokymo programa ne tik paremia mokinių teisę kalbėti, skaityti ir rašyti savo kalba, bet dar ir padeda jiems suprasti, kodėl visuomenėje yra tokių, kurie stipriai priešinasi daugiakalbystei, daugiakultūriškumui ir daugiadialektiškumui mokyklose bei visuomenėje.

Intuityvios žinios, kurias mokiniai išsivysto apie kalbą, tampa tikslesnės, mokiniams tyrinėjant, ką jie daro su kalba, kai ją vartoja. Jiems leidžiama žiūrėti į savo rašymo ir skaitymo kalbas kaip į svarbią savo mokymosi dalį ir kaip į dalį daugybės interpretacijų, kurias visi skaitytojai ir rašantieji daro, kurdami ir suvokdami tekstus. Mokiniai ir mokytojai mokosi vieni su kitais ir vieni iš kitų, tyrinėdami vieni kitų atsakus į literatūrą ir kūrybines pastangas.

Daugelyje Didžiosios Britanijos mokyklų taikoma kalbos mokymo programa, apimanti daug aukščiau išdėstytų idėjų. Pristatydamas mokiniams skirtą knygą, pavadintą „*Kalbos knyga*“, redaktorius rašo:

Ši knyga yra apie kalbą ir tai, kaip žmonės ją vartoja. ... Tačiau kiekvienas, kuris ją skaito, žino apie kalbą daugiau nei galima pasakyti knygoje. Kiekvienas jau yra atlikęs nuostabų darbą ir išmokęs bent vieną kalbą – o gerai pagalvojus, net viena kalba naudojama taip įvairiai, kad net ir viena kalba yra daug. Taigi jūs esate specialistai; būtinai pasakykite kitiems, ką žinote apie kalbą ir jos veikimo būdus. (Raleigh, 1981)

Žinojimas, kad jie žino apie kalbą, leidžia mokiniams suprasti, jog kalba nėra paslaptis, suprantama tik kelių specialistų, bet yra galingas įrankis, kuris gali kontroliuoti mokymąsi ir būti jame naudojamas.

Autentiški kalbos patyrimai

Išplėstinės kalbos klasėse sutelkiant dėmesį į autentiškus patyrimus, mokiniai yra įtraukiami į tikslingą ir prasmingą kalbos vartojimą ir žodžių, ir raštu. Čia nėra dirbtino kalbos mokymosi skaldymo į abstrakčių sugebėjimų sekas, nėra sintetinės kalbos, sukurtos, kad būtų kontroliuojama rašytinės kalbos forma be jos funkcinio vartojimo konteksto. Kalbos forma yra nagrinėjama būtinybės komunikuoti su kitais aspektu. Nagrinėjamos kalbos susitarimo priežastys, kad mokiniai galėtų pasirinkti, kada jie norėtų remtis susitarimais, ir kada – rizikuoti išrasti.

Išplėstinės kalbos klasėse tokios idėjos buvo įgyvendintos mokiniams mokantis apie utopines visuomenes ir paverčiant klases miestais, kuriuos jie norėtų įkurti. Mokiniai atliko klasės veiklą ir kasdieninius uždavinius. Jie ieškojo knygose, ką kiti yra parašę apie utopijas ir rašė apie savąias. Mokiniai reguliariai rengdavo miesto susitikimus, kad sukurtų klasės visuomenės įstatymus. Spaustuvė, paštas, biblioteka, muziejus, miesto susirinkimų vieta ir parduotuvė – visa tai tapo visuomenės, kurią organizavo ir perorganizavo, apie kurią diskutavo ir dėl kurios

ginčijosi mokiniai, dalimi. Visuomenės problemos, tokios kaip triukšmo sumažinimas, judėjimas, ligų kontrolė, buvo keletas tų dalykų, kuriuos nagrinėjo mokiniai, ir to dėka jie išsivystė sąvokas, liečiančias kalbą, gamtos mokslus, matematiką, socialinius dalykus, dailę, muziką bei kitus akademinio ir realaus gyvenimo aspektus. Jie taip pat rasdavo daug galimybių kalbėtis, skaityti ir rašyti bei atrasti daug susitarimų apie tai, kaip ir kodėl jie vartojo būtent tokias kalbos formas.

Dar gerokai prieš tai, kaip mokytojai pradėjo vartoti sąvoką išplėstinė kalba, buvo tokių išplėstinės kalbos mokytojų, kaip paminėtieji aukščiau ir ponas Isobe, japonų mokytojas, kurį pristatėme anksčiau. Tai buvo mokytojai, kurie suprato, jog mokyklos egzistuoja mokiniams, ir kurie tikėjo savo gebėjimais suprasti mokinių stipriąsias puses ir žinias.

Didžiąja dalimi šiems mokytojams sekėsi todėl, kad jie rūpinosi savo mokiniais ir gerai juos pažinojo. Jų empatija įgalino juos intuityviai pajusti, kokios paramos reikia mokiniams. Tai, ką suteikia išplėstinė kalba, yra mokslinis žinių apie kalbą, mokymąsi ir mokymą pagrindas, susidaręs per keletą dešimtmečių. Mokytojai gali atsakyti į savo nuojautas kaip profesionalai, kurie apgalvotai nagrinėja tai, ką jie išmoksta iš savo mokinių.

Tokie mokytojai supranta, kad jiems reikia nemažai žinoti apie savo mokinius ir bendruomenes, kuriose jie gyvena, kad galėtų jiems sudaryti ir paremti autentiškas mokymosi galimybes. Tokie mokytojai yra jautrūs visai socialinei aplinkai, kurioje gyvena mokinys, taigi jie žino, kokius kriterijus naudoti, siekiant sukurti autentiškas situacijas, tam kad mokinių kalbos mokymasis būtų prasmingas ir naudingas jų gyvenime. Tai nereiškia, jog leidžiama nesikišti. Kaip tik pradėjimas nuo ten, kur yra mokinys, užtikrina, kad mokytojas suteiks daug skirtingų galimybių atsirasti artimiausio vystymosi zonoms.

Dewey (1902) nurodė svarbią priežastį, kodėl yra būtinos įvairios mokymosi galimybės. Jis nagrinėja taip vadinamą “realių simbolių”, kurie, kaip jis nurodo, “yra priemonė, kurios pagalba žmogus užtikrintai ir plačiai skverbiasi į neištirtą erdvę”, vertę. Tačiau Dewey įspėja, kad simbolis “gali simbolizuoti tik kuomet, kai jis atspindi ir apibendrina realų žmogaus patyrimą. ...Simbolis, primestas iš išorės ir neįvestas į pradinę veiklą, yra ...plikas ir prastas simbolis; jis yra miręs ir apnuogintas.” (p.24-25)

Pernelyg daug dalykų, faktų ir teiginių, pateikiamų mokykloje, yra “primesti iš išorės”. Mes manome, kad toks pristatymo būdas niekada neleidžia mokiniams

pasiekti tikrųjų bet kokio dalyko sąvokų, ir todėl jie yra verčiami pasitenkinti tuo, ką Vygotsk'is (1986) pavadintų pseudo-sąvokomis. Išplėstinė kalba atspindi didžiausią nukrypimą nuo mokymo, kurį, atrodo, netgi Vygotsk'is laikė savaime suprantamu. Tradiciškai mokyklos buvo laikomos vieta, kur diegiamos konservatyvios socialinės vertybės bei žinios. Išplėstinės kalbos judėjimas turi istorines šaknis nuolatiniame bandyme, pradedant formalaus mokymo pradžia, atsiriboti nuo supaprastinto požiūrio į mokymą ir mokymąsi. Rinkdamasi mokyklos pritaikymo mokiniams kelią, išplėstinė kalba remiasi geriausiomis mokslinėmis žiniomis, kaip veikia mokymas bei mokymasis ir kaip kalba susijusi su mokymusi bei mokymu.

Dabar, kai yra daug klasių ir mokyklų, kuriose vystosi išplėstinė kalba, įmanoma iš naujo įvertinti visą diskusiją apie mokymąsi mokykloje ir už jos ribų bei santykį tarp mokslinių ir savaiminių sąvokų. Kai mokyklos perima išplėstinės kalbos filosofiją, mokytojai yra iniciatoriai, vaikų prižiūrėtojai, išlaisvintojai ir profesionalūs tarpininkai, kurie palaiko mokinių raidą jų artimiausio vystymosi zonose. Ir net labiausiai optimistiški teoretikai turėtų pripažinti, kad jie neįvertino, kiek gali pasiekti mokiniai.