

„Idealus“ mokymas rašyti ir pedagoginė hierarchija

Zoe Randall

Klausausi, kaip mano mokiniai skausmingai ieško tikslaus žodžio. Siekdami aiškumo, mokiniai bando sakyti vienaip, bando kitaip, tačiau juos trikdo tai, kad turi kreiptis į savo anglų kalbos mokytoją. Įsiklausau į save, taip pat įtemptai ieškodama žodžio („Trikdo“? Gal čia geriau tiktų „kelia įtampą“ arba „jaudina“?), nes toji anglų kalbos mokytoja esu aš. Ir kai pagaliau tinkamas žodis surandamas, kankinamos pastangos jau būna pakenkusios jo reikšmei. Žodžio jėga, „tas vidinis kažkas, verčias skaitytojus *patirti*, o ne paprasčiausiai suprasti, apie ką kalbi“ (Elbow, 1981, p. 4), jau būna susilpnėjęs. Aš kalbu studentams apie autoriaus „balsą“, apie tą ypatingą intonaciją, kuri verčia žodžius vibruoti, gyventi ir kvėpuoti ir reguliuoja to, kas parašyta, galią. Beje, kalbos ir retorikos mokymas, kaip išsivadavimas iš akademinės hierarchijos, gali būti ne kas kita, o tik nepasiekiamas idealas. Tai – iššūkis.

Pasak Peterio Elbow, „rašymas *be kalbėjimo* yra medinis, negyvas, nes jam trūksta garso, ritmo, energijos ir individualumo. .. Rašymas *kalbant* yra gyvas, nes jam įkvėpta gyvybė“ (1981). Na, o dabar įsivaizduokime, kad diskurso laisvė apribota, kaip ji ribojama bet kurioje hierarchinėje, o ypač akademinėje, visuomenėje. Galime bandyti klasės klimatą paversti neoficialiu ir lygiaviniu: mano mokiniai ir aš susėdame ratu; vadiname vieni kitus vardais, tarsi būtume bendraamžiai, aptariame savo rašinius. Bet aš vis tiek lieku „mokytoja, įdedanti žinias į savo mokinius – žinių talpyklas“ (Freire, 1972, p. 58). Tačiau net ir pačioje liberaliausioje klasės aplinkoje išlieka galimybė išlaikyti savo kaip mokytojo autoritetą ir panorus ar prireikus mokinius spausti. Tad kaipgi sukurti tokią aplinką, kurioje mokiniai, nė kiek nežemindami pedagogo autoriteto, galėtų pasijusti tokie laisvi, kad pamirštų baiktumą ir įgytų pasitikėjimo savimi, kurio taip reikia laisvai saviraiškai?

Dauguma mokytojų (o ir mokinių) priima tradicinę hierarchinę mokinio ir mokytojo santykių struktūrą kaip tokią, ir mielai prisitaiko prie jos socialinių suvaržymų. Bet tie, kurie jai prieštarauja, turi pripažinti, kad pats retorinės laisvės idealas yra kultūriškai suvaržytas. Elaine Chaika pažymi, kad nors „kalba daro mus laisvus kaip individus“, ji „sukausto mus socialiai“, nes „socialinės kalbos taisyklės dažnai verčia mus atsakyti tam tikru, griežtai apibrėžtu būdu...“ (1985, p. 429). Kai mokytojas kreipiasi į mokinį, tikimasi, jog šis privalo atsakyti, ir paprastai tam tikra apibrėžta maniera. Todėl daugelis mokinių atsakinėja tiesiog automatiškai.

Automatiški atsakymai kultūroje anaipol nėra netipiški. Pavyzdžiui, pokalbio telefonu taisyklės numato, kas kalbės pirmas.

„Jungtinėse Valstijose taisyklė tokia, kad pirmasis pradeda kalbėti tas, kuris atsiliepia. Tačiau gali būti ir atvirkščiai: visiškai įmanoma, kad pirmasis kalbės tas, kuris skambina. Tai visai logiška, nes būtų iš karto atpažintas skambintojas. Žinoma, *amerikietiškas būdas* (Kursyvas mano. - Z R.) puikus tuo, jog skambintojas, dar prieš pradėdamas kalbėti, įsitikina, kad telefono, kurio numeriu jis skambina, ragelis pridėtas prie kieno nors ausies. Pokalbių ritualai visada turi keletą lygių loginių galimybių, tačiau konkreti grupė pasirenka tik vieną iš jų. Kitaip tariant, susidūrę su kalbėjimo telefonu būdu, kuris skiriasi nuo mūsų, neturėtume manyti, kad „jų“ būdas yra geresnis ar blogesnis už „mūsų“ (Chaika, 1985, p. 433).

Mūsų, mokytojų, tikslas – Chaikos „jų“ ir „mūsų“ atsakymų į telefono skambučius supratimą perkelti į klasės aplinką ir skatinti mokinius nepasiduoti automatiškam atsakinėjimui. Refleksyvūs atsakymai ypač aktualūs įvairių etninių kultūrų klasėms, kur negalima pamiršti įvairiapusio socialinio diskurso, arba, anot

Jameso Gee (2001), „asmenybių rinkinio“. Prisiminkime, pavyzdžiui, jaunas moteris kines, kurių kultūra reikalauja paklusnumo (aš esu susidūrusi su Patti ir Janet, būsimomis gydytojomis): užsiėmimuose jos iš viso galėtų niekada nekalbėti. Mes, mokytojai, turime padėti mokiniams suprasti diskurso, keičiančio mūsų pasaulį, taisykles ir įgalinti jomis pasinaudoti, bet daryti šitai reikia taip, kad jie nepasijustų cenzūruojami arba spaudžiami. Vienas iš būdų tai pasiekti – priimti parlamentinės procedūros taisykles, t. y. paradigmą, kuri tradiciškai suvaldo klasėje chaosą.

Mes susitariame, kad mokytojas yra pirmininkas, o mokiniai, norėdami kalbėti, turi paklusti pirmininko nustatytai tvarkai. Juk tris dešimties vienu metu šaukiančių mokinių choras sugriautų visą mokymosi tvarką. Ir nors tai yra ypatingas pavyzdys, pagalvokime, kaip jaustis mokiniui, kuris negali kalbėti, nes mokytojas jo nekviečia. Kokie galingi yra mokytojai, jeigu turi teisę „užčiaupti“ mokinius, kurie jau išklausti arba kurių išklausti nenori. Taigi prireikus jie turi galią mokinius izoliuoti ar numalšinti!

Aš pati suskirstau mokinius į pokalbių ar darbo grupes, atsitraukiu truputį atgal (bet ne per toli) ir įsiklausau. Pastebiu, kaip iškart pakinta bendravimo stilius, arba tai, ką Gee vadina „savotišku pokalbių žymikliu“. Pasigirsta jaunimo slengas. Įsiklausau, bet nesuprantu ir sutrikusi klausiu:

- Ką tai reiškia?

Tylesni mokiniai šypsosi, kiti pratrūksta juoku. Kuriam laikui aš pati tampa mokine. Išgirstu paaiškinimą, ir visi sykiu kvatojamės. Nors fizinė klasės erdvė, mano 311-asis kabinetas, išlieka ta pati, socialinė kalba, būdinga grupės diskusijai, išlaisvino mus iš parlamentinės procedūros hierarchijos varžtų. Kaip nuovokiai tvirtina Gee, „socialinė kalba visada neatskiriamai susijusi su... socialine veikla“ (2001, p. 714-725).

Kitas autoritarinės galios poreiškis – diegti literatūrinę anglų kalbą, toliau įtvirtinant hierarchinę klasės struktūrą ir skirtumą tarp „jų“ ir „mūsų“. Mokytojai laikomi anglų kalbos sergėtojais, archetipais ir propaguotojais; jų darbas – *tinkama forma* pateikti mokiniams kalbą. Dennisas Baronas darbe „Anglų kalbos dėstymo mitai“ (*The Myths of Teaching English*) pažymi, kad „viena iš priežasčių, kodėl kalbos dėstymas visada laikomas svarbiausiu ir visada – neveiksmingu, yra ugdymo filosofija, apibūdinanti mokytoją kaip specialistą, perduodantį naujokams mokiniams žinias... „Toliau Baronas įrodinėja: „Turbūt tai nėra pats tinkamiausias modelis mokyti anglų kalbos. Jis stato mokytoją į nelygią padėtį“ (1989, p. 49). Taigi galiausiai mokytojas tampa arba sąmoningu laisvos išraiškos slopintoju, arba nesąmoningu didžiulės kalbinį elitarizmą palaikančios schemos, kuri primygtinai reikalauja visus mokinius mokyti literatūrinės anglų kalbos, gynėju.

Maža to, nusistovėjęs anglų kalbos mokytojo, kaip specialisto, ir mokinių (ypač tų, kurie įgijo puikius šnekamosios kalbos įgūdžius), kaip kalba susietų pavaldinių, pedagoginis modelis formuoja hierarchiją, žalingą ugdant rašymo gebėjimus. Šie gebėjimai išryškėja tik nevaržomame rašymo procese – leidžiant pačiam rašančiajam rizikuoti ir eksperimentuoti. O dar blogiau, kad daugelis mokytojų, kurie laikosi tvirtai įsikibę anglų kalbos specialisto vaidmens, patys nemoka rašyti. Kiek gi rasime anglų kalbos mokytojų, kurie patys iš tiesų rašo eksperimentuodami su kalba, sintakse ir kita technika? Pagaliau dėl netinkamos rengimo sistemos patys anglų kalbos mokytojai „dažnai gauna ne daugiau kaip lašelį to, kas vadinama puikia lingvistikos ir pedagogikos teorija“ (Baron, 1989, p. 50). Taigi mokytojų kalbos ištekliai taip pat labai riboti.

Savo darbe „Rašymas ir kalbėjimas“ (*Writing and Voice*) Peteris Elbow parodo, kaip ši menka kalbinė mokytojo galia verčia jį nerimauti. Juk jis turi būti pavyzdys, ekspertas ir bijo netekti autoriteto:

„Tikrasis aš. Tikrasis balsas. Pagrindas, ant kurio aš čia stoviu, slidus. Viskas taip supainiota, suraizgyta. Jeigu aš, vesdamas pamoką, nepasitikiu savimi, galiu net

nesusimąstęs tai kompensuoti nutaisydamas labai savimi pasitikinčią ir įtikinamą balsu intonaciją. Gerai mane pažįstantis mokinys mano balse pajus kažką įtartina..." (1981, p. 293).

O kaip tas mokinys, kuris savo mokytojo gerai nepažįsta? Tas tik girdi savimi pasitiktą toną mokytojo, kuriuo šis, pretenduodamas į absoliutų žinojimą, dangsto savo silpnumą. Šis nenuoširdaus mokslumo demonstravimas, žinoma, nėra sektinas pavyzdys, ypač mokant rašyti. Mokytojas žaidžia tą patį žaidimą kaip ir mokinys: „Tik pažiūrėkite, koks aš šaunuolis!“ Kiekvienas bijo pasirodyti esąs pažeidžiamas, o nukenčia dėl to mokymasis.

Iš tikrųjų mokytojas, klasėje pasirodydamas silpnas, sugriautų daugelį hierarchinių varžtų, nuo kurių kenčia ir mokiniai, ir patys mokytojai. Prisimindami vaidybinį mokymo aspektą, galime teigti, kad klasėje mes esame tarsi scenoje, o aktoriaus sėkmės prielaida yra atvirumo siekis. Darbe „Laisvė veikti“ (*Free to Act*) Mira Felner rašo:

„Vaidybos esmė priklauso nuo bendravimo su partneriu, taigi svarbu įveikti savo kompleksus ir peržengti paties pasistatytas vidines užtvaras. Gyvendami sudėtingame pasaulyje, susikuriame įmantrias emocinės gynybos sistemas. Nors nuo sužeidimų jos mus apsaugo, tačiau komunikacijai trukdo. Aktorystė reikalauja laisvės. *Suprasti kitą* – tai leistis būti *pažeidžiamam*“ (1990, p. 106).

Aktoriai suvokia, kad veikėjo charakterį galima sukurti ir įtikinamai suvaidinti tik pašalinus šias gynybines užtvaras. Taip pat tik panaikinant gynybines užtvaras, stovinčias tarp mokančių rašymo mokytojų ir mokinių, galima realizuoti potencinę rašymo galią. Tuomet mokytojai ir mokiniai pradės tarpusavyje laisvai dalytis žiniomis, patirtimi ir aptarti tai, ką parašė.

Nubrėždama kurso, kurį dėsiu tau Niujorko universiteto Sičio koledže, gaires, mokomąją programą pradėdama Peterio Elbow citata: „Pagrindinė žmogiškoji rašymo esmės nuostata – duoti“ (1981, p. 20). Per seminarus mes keičiamės vieni su kitais savo rašiniais. Stengiuosi sukurti saugią nešališkumo ir konstruktyvios kritikos aplinką, kurioje galėtume aptarti savo darbus be baimės būti išjuokti ar išbarti. Pavyzdžiui, dirbant minčių lietaus metodu, nė viena *nuoširdi* idėja ar planas nelaikoma *bloga* idėja ar planu. Aš pati atskleidžiu studentams kvailiausias savo idėjas, leidžiu jiems iš manęs pasijuokti, juk tada ir jie nebijos ką nors pasakyti, tegul ir kvaila. Aš parodau jiems savo rašto bandymus, nevykusias pradžias, papasakoju apie leidėjų man išsakomas pastabas.

Deja, kaip atskleidžia Dennisas Baronas savo straipsnyje „Dėkui už pasidalijimą“ (*Thank You for Sharinig*), žodžio „pasidalijimas“ (angl. *Sharinig*) „reikšmė pakito“ (1989, p. 98). Žodis „dalytis“ ėmė reikšti „tai, ką daro arba atsisako daryti vaikai su žaislais arba valstybės su savo turtu (...), ko nors dalį, atiduodamą kam nors kitam (...), nesvarbu, ar tai būtų materialus daiktas, ar abstrakti emocinė idėja; [dalijamasi] tuo, kas vertinga davėjui ir ką trokšta gauti gavėjas“ (p. 98). Baronas teigia, kad „pasidalijimas“ tapo madingu žodeliu kalbant apie religiją, psichoanalizę, ugdymo aplinką, virto „žodžio „pasakoti“ sinonimu“ (p. 98). Ir nors „pasidalijimo“ sąvoka tapo šablonu, jos esmė ta, kad dalijamės tik būdami tikri, jog gavėjas nori tai gauti. Studentai noromis neįteiks dėstytojui savo rašinio, jeigu matys, kad jis nenori to rašinio gauti. Tokiu atveju dėstytojas gali tikėtis iš studento gauti ne ką kita, o tik greitosiomis atliktą, „nerizikingą“ darbą.

Prisimenu, kai pati mokiausi vidurinėje mokykloje ir turėjau rašyti rašinius. Mokytojai, dėl kurių aš ir mano klasės draugai labiausiai stengėmės mokytis, patys entuziastingai dalyvavo mūsų mokymo procese ir noriai dirbo kartu su mumis, o ne vien tik laukė galutinio rezultato. O užduotys, skiriamos mokytojų, kurie šaltakraujiškai žiūrėjo į mokinių darbą, būdavo *išpyškinamos* paskutinę naktį prieš jas

atiduodant – mokiniai didindavo paraštes ir tarpus tarp eilučių, kad du prozos puslapiai pailgėtų iki trijų, arba pilstydavo iš tuščio į kiaurą, kad tik prirašytų reikiamą žodžių skaičių. Aš irgi taip darydavau, nes anksti suvokiau, kad parašyti reikia tik tiek, kiek iš tavęs reikalaujama. Perskaitydavau savo rašinius tiktai ieškodama skyrybos ir gramatikos klaidų, o ne tikrindama, kaip dėstau ir plėtoju mintis. Svarbiausia – išspausdinti rašinių dvigubu intervalu, kad jis būtų švarus, su kuo mažiau taisyčių, ir prieš atiduodant patikrinti“ į temą atsakančius sakinius“, kad nuo vienos pastraipos prie kitos būtų pereita daugmaž sklandžiai. Ir daugiau nieko.

Kokia nuobodybė buvo rašyti šiuos rašinius! Ir bandau prisiminti mokytojus, kurie plušėdavo kartu su manimi prie mano juodraščių, subtiliai skatindami daryti pažangą. Visada stengiuosi matyti ne vien fizinį rašinio įteikimo faktą. Kiekvieno studento darbe noriu išvelgti ką nors daugiau, skirti dėmesio rašinio stiprybėms ir trūkumams. Tačiau turiu pripažinti, kad daugiau laiko praleidžiu prie rašinių tų mokinių, kurie savo darbams neabejingi, įteikia man juos su tam tikru jauduliu ir pasididžiavimu. Stengiuosi racionaliai vertinti šį savo požiūrį į studentų darbus, įtikinėdama save, kad mano reikalas parengti studentus realiam gyvenimui, kur neretai pats kieno nors pateikimas svarbiau už tai, ką pateiki. Kartais pagaunu save besiraukiančią dėl gramatikos klaidų ir pajuntu norą tiesiog mokyti studentus gramatikos. Vis dėlto nuo to susilaikau, nes žinau, kad, taip mokomi, rašyti mokiniai *neišmoks*.

Esu pastebėjusi, jog priverstinai mokydami gramatikos taisyklių, kaip būtinos rašinio sąlygos, labai trukdome rašymo procesui. „Rimtai apsvarstę *klaidas* (Kursyvas mano. Z. R.), - rašo Patrickas Hartwellas knygoje „Gramatika, gramatikos ir gramatikos mokymas“ (*Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar*), - ir jų ryšį su formalių gramatikos studijų garbinimu, turėtume pakeisti savo tradicinį mąstymą, išsilaisvinti iš superprotingo formalių taisyklių vertės suvokimo ir atgauti pasitikėjimą nebylia nesąmoningų žinių galia, kurią mums suteikia kalbos teorija.“ Toliau Hartwellas pažymi, kad „dauguma studentų, skaitydami savo rašinius balsiai, iš esmės ištaiso visas rašybos, gramatikos, o iš intonacijos – ir skyrybos klaidas, tačiau paprastai nė nepastebi, kad tai, ką jie skaito, visiškai skiriasi nuo to, ką ketino parašyti“ (1985, p. 7). Užuo mokęs studentus gramatikos, dėstytojas pasielgs teisingiau, jeigu leis jiems prieš įteikiant rašinius patiems išsitaisyti klaidas bendradarbiaujant vieniems su kitais.

Bet tokiu atveju rašymo mokoma kaip grįžtamojo proceso. Dėstytojas turi toleruoti gramatikos, rašybos bei aiškumo *klaidas* ir atvirai palaikyti mokinius – ne visiškai ir visada, bet tik pradžioje, - kad studentai galėtų nevaržomai plėtoti mintis, prieš kuo kruopščiausiai patikrindami savo darbą. Nors išorinėje studento darbo struktūroje gramatinių klaidų gausu, mes turime matyti giliau, perprasti teksto esmę. Turime suteikti studentui galimybę suformuluoti savo idėjas ir rasti jų perteikimo stilių. Knygoje „Klasikinė retorika šių dienų studentams“ (*Classical Rhetoric for the Modern Student*) Edwardas P. J. Corbettas siūlo:

„Nors *gramatiką* painiojant su *retorika* galima sukliudyti protingai diskusijai apie veiksmingą kalbos vartojimą... [ir] nors tiesa yra ta, jog, norint išstbulinti savo stilių, būtina įgyti gramatikos žinių, „puikus gramatikos mokėjimas“ dar nesukuria „puikios retorikos“. Kaip ir „blogas gramatikos mokėjimas“ dar nereiškia „blogos retorikos“ (1990, p. 382).

Corbettas cituoja Bartolomeo Vanzetto'o 1927 m. balandį kalėjimo vienutėje belaukiant mirties bausmės reporteriui pasakytus žodžius:

„Jeigu nesėdėčiau čia už tuos darbelius, galbūt gyvenčiau savo gyvenimą, gatvės kampuose kalbėčiau su kokiais nors niekingais žmonėmis. Gal būčiau miręs, nepažymėtas, neatpažintas, nevykėlis. Dabar mes nesame nevykėliai. Tai mūsų karjera ir mūsų triumfas. Niekada per visą savo gyvenimą negalime tikėtis padaryti tokio darbo

dėl tolerancijos, teisingumo, dėl kito žmogaus supratimo, kaip kad padarome per atsitiktinumą“ (p. 383).

Šio teiginio iškalba ir galia, nepaisant gramatikos klaidų, neabejotina, ir galbūt klaidos tą galią tik paryškina.

Mes, kalbų dėstytojai, esame rengiami tam, kad primygtinai reikalautume *nepriekaištingos* prozos. Mūsų studentai ir jų tėvai primygtinai reikalauja, kad mes primygtinai reikalautume laikytis tam tikrų kalbos vartojimo standartų. Klausimas tik toks: ką mes turime taisyti ir kaip?

Pažinojau rašymo mokačių dėstytojų, kurie studentų dienoraščių įrašuose taisydavo netaisyklingai pavartotas idiomias ar gramatikos klaidas. Esu matęs studentų darbų juodraščius, *raudonai primargintus* taisant rašybos ir skyrybos klaidas. Pamatę raudoną rašalą, studentai apmiršta, jų idėjos netenka galios, dūsta ir nyksta. Dėstytojas, kuris primygtinai reikalauja, kad pirminiai studentų rašinių variantai būtų taisomi, turi prisiimti atsakomybę už sunaikintą studentų norą rašyti.

Ar nebūtų geriau leisti studentams laisvai vartoti kalbą, kad kuo lengviau suvoktų pasaulį ir juos supančius meno, literatūros, mokslo kūrinius? Skatinkime studentus rašyti tokiu būdu, kuris išlaisvina mintį ir kalbą, suteikime jiems teisę žaisti su kalba, poezija ir proza. Metaforų maišymas gali prilygti dažų maišymui – stengimuisi rasti tinkamą spalvą; žaidimas slėpynių su eufemizmais ir klišėmis gali tapti apdairiu savo balso ieškojimo būdu. Neoficialioje ir saugioje aplinkoje galima žaisti viską – vėliau viskas bus sutvarkyta. „Grįžkite prie studentų, padėkite šalin raudoną pieštuką ir džiaugsmingai pažaiskite su kalba.“

Bet aš – vis dar dėstytoja. Aš – vis dar valdžia. Negaliu atitrūkti nuo šio vaidmens. Tad ką man su ta savo valdžia daryti?

Knygoje „Kalba ir valdžia“ (*Language and Power*), remdamasis „socialine klasės erdve“ ir „požiūriu į subjektą mokykloje (socialinius mokinių ir mokytojo vaidmenis)“, Normanas Faircloughas (1989, p. 38) gvildena bendrą socialiai sukurtos valdžios problemą. Faircloughas kuria teoriją, kad „diskurso rūšis“ iš anksto nulemia požiūrį į subjektą, ir visa, kas sakoma ar daroma šio subjekto požiūrio rėmuose, išplaukia iš jau iš anksto nulemtų modelių. Toliau jis pažymi, kad mokytojai ir mokiniai atgamina savo vaidmenis vaidindami savo diskurso siužetus:

“Užimti subjekto padėtį – tai atlikti tam tikrus veiksmus (arba jų neatlikti) remiantis teminiais mokytojo ir mokinių išipareigojimais: kas kiekvienam leidžiama ir kas iš kiekvieno reikalaujama pasakyti nenukrypstant nuo tam tikros rūšies diskurso... Bet taip pat reikia atsižvelgti ir į tai, kad, užimdami subjekto pozicijas, mokytojai ir mokiniai jas atgamina; šios pozicijos tik todėl išlieka socialinės struktūros dalimi, kad visada atsiranda, kas jomis naudojasi“ (p. 38).

Štai kodėl toks išplitęs suvaržytas bendravimas, būdingas tradiciniam mokymui. Jeigu mokiniai ir mokytojas leistų sau vieniems kitų atžvilgiu tapti lengvai pažeidžiamais, sumažėtų socialinės struktūros skirtumai. Mokytojas turėtų mažiau valdžios, o mokiniai mažiau neišmanėlio bruožų. Veikla taptų bendradarbiavimu lasės aplinkoje, o vaidmenys taip smarkiai nesiskirtų.

Ugdyti atviraširdę klasę galima pradėti jau nuo minėtų idėjų: susėsti ratu, pasidalyti juodraščiais ir dienoraščių įrašais (ne tik mokinių, bet ir savo pačių); leisti mokiniams pasinerti į svarstymus bendradarbiaujant; gramatikos mokytis labiau remiantis mokinių rašiniais, o ne mechanškai; puoselėti idėjų kūrimą ir dėstymą popieriuje; nebijoti parodyti savo silpnumo. Kai mokins klasėje jaučiasi ramus ir saugus, sąmoninga tradicinė mokytojo ir mokinio dalykinė pozicija pakinta, leidama autoritetinę galią pakeisti dalykiniais vaidmenimis.

Ne visi mokiniai ir mokytojai bus patenkinti tokiu valdžios pasikeitimu. Daugeliui mokinių reikia konkretumo, ir jie gali tokią hierarchinę kaitą laikyti

dviprasme. Jie žino, kad galų gale mokytojas vis tiek kontroliuoja padėtį (raudonu plunksnakočiu rašydamas darbų įvertinimus), ir bet koks nukrypimas nuo tradicinės klasės struktūros jiems gali pasirodyti apgaulingas ir keliantis nerimą. Tokie mokiniai yra linkę regėti save ant paties žemiausio mokymo hierarchijos laiptelio, atlikdami klasėje priklausomą vaidmenį: mokytojas iš jų gali išgirsti tik tai, ką – tų mokinių nuomone – jis nori išgirsti. Iš tiesų daugelis mokinių ir toliau laikosi subordinacijos, o daugelis mokytojų nenori atsisakyti valdžios ir nelinkę destabilizuoti klasės hierarchijos.

Ne vieni mokytojai nenori prarasti kontrolės. Apskritai kalbant, visa žmonių raiška remiasi hierarchine struktūra, kaip kad matome iš čia pateikiamo policininko (P.) ir liudytojos (L.) pokalbio, kurį Normanas Faircloughas taip pat cituoja savo darbe:

- 1) P. Ar pastebėjote, kas sėdėjo automobilyje?
- 2) L. Taip, mačiau jo veidą.
- 3) P. Kokio maždaug jis amžiaus?
- 4) L. Apie keturiasdešimt penkerių. Jis vilkėjo...
- 5) P. Koks jo ūgis?
- 6) L. Šešios pėdos.
- 7) P. Šešios pėdos. Plaukai?
- 8) L. Tamsūs, garbanoti...
- 9) P. ...O kokie drabužiai?
- 10) L. Atrodė truputi nevalyvas, mėlynos kelnės, juodos spalvos...
- 11) P. Džinsai?
- 12) L. Aha.

Policininko ir liudytojos ryšys geriausiu atveju yra nelygiavertis. Atkreipkite dėmesį į tai, kaip apklausa trumpinama, kaip policininkas neturi laiko pasidomėti daugiau, kaip liudytoja nutraukiama per pusę sakinio (4 eilutė), užduodantis klausimus pokalbio dalyvis dar nepasirengęs aptarti kaltininko aprangos stiliaus, 10 eilutėje liudytoja ir vėl nutraukiama.

O kaip dažnai savo mokinius nutraukiame mes? Kaip dažnai mokiniai apmiršta ir nutyla nuo menčiausio mūsų, mokytojų, susiraukimo ar ištartų žodžių? Paskutiniame skyriuje „Diskursas ir valdžia“ Faircloughas analizuoja socialinius apribojimus, tokius kaip pernelyg socialiai formali kalbėjimo maniera. Įdomu, ar tik ne šis formalumas pats savaime nutildo mokinius, vos mokytojas – turintis valdžią ir gerbtinas – pakelia balsą. Formalumo siekis neabejotinai iškreipia kiekvieno dikciją ir verčia ieškoti supertaisyklingų gramatikos formų. O tai neabejotinai grąžina mus prie to, kad mokytojas tai pavyzdys ir anglų kalbos puoselėtojas.

Esminis dalykas mokant rašyti turėtų būti pagalba mokiniams dėstyti popieriuje mintis -logiškai, pagrįstai ir aistringai reikšti idėjas. Ir tai turėtų būti esminis dalykas vertinant mokinių rašinius. Karen L. Greenberg palaiko šią mintį savo rašinyje „Rašymo vertinimas: teorija ir praktika“ (*Assessing Writing: Theory and Practice*). Greenberg išvardija tokias rašymo užduotis, kurias mokiniai turi išmokti:

1. Pasirinkti ir apriboti temą.
2. Suformuluoti ir išsiaiškinti idėjas.
3. Logiškai sisteminti mintis.
4. Surasti ir susieti adekvačią papildomąją medžiagą.
5. Kurti ir įvertinti retorines struktūras, tinkamas temai ir skaitytojams.
6. Išlaikyti nuoseklų ryši tarp pastraipų.
7. Rašinio tikslams ir skaitytojų poreikiams pritaikyti sintaksę.
8. Rašinio tikslams ir skaitytojų poreikiams pritaikyti stilių.
9. Suredaguoti tekstą, kad jis atitiktų rašomojo darbo taisykles ir raštingumo reikalavimus.
10. Pagal reikalavimus sutvarkyti citatas ir nuorodas.

Atkreipkite dėmesį į tai, kokia tvarka šios užduotys vardijamos: svarbiausia rašymo procese yra suformuluoti ir išsiaiškinti idėjas, o paskiausiai eina redagavimas pagal atitinkamus standartus. Pirmiausia rašant reikia gebėti laisvai sisteminti idėjas, o ne rūpintis, ar tos idėjos dėstomos nuosekliomis pastraipomis.

Išdėstyti popieriuje mintis – užduotis kiekvienam rašytojui: mokiniui, mokytojui, neprofesionalui ir profesionalui. Tai bendras vardiklis, kuris rašymo procese visus sulygina. Mokytojai turi rašyti kartu su savo mokiniais ir būti tokie pat pažeidžiami kritikos bei tuo pat metu modeliuoti rašinio kriterijus, nes priešingu atveju jie atrodys savavališkai primesti. Tokie bendradarbiavimo veiksmai kaip rašymas ir redagavimas mokytojo ir mokinio sąveiką daro tokią pat reikšmingą kaip ir perduodamos bei priimamos dalykinės žinios. Be to, įsivyravus tokiam bendradarbiavimui, naujai apibrėžiamas dalykinis mokytojo vaidmuo: mokytojai, kurie linkę dirbti kartu su mokiniais, tampa tiesiog tos pačios socialinės grupės nariais, bendrininkais.

Savo aistringoje esė „Kiborgo pedagogika kiborgo kultūroje“ (*Cyborg Pedagogy in Cyborg Culture*) Carmen Luke įrodinėja: „Kadangi netrukus visi mes būsime pagriebti ir nunešti iš šalikelės į patį informacijos supergreitkelio centrą (...), visų lygių ugdymo sistemų pedagogams gyvybiškai svarbu, turint TAI galvoje, prisiimti atsakomybę už mokomųjų programų ir auklėjamojo proceso keitimą“ (1999, p. 69-72). Tai mūsų aukštųjų technologijų amžiaus realybė. Tad kodėl nuo Freire'o ir Elbow iki Corbetto ir Gee mes vis nerimaujame dėl mokymo metodų – dėl to, kas, regis, yra visiškai aišku?

Atsakymas paprastas: kad mūsų mokiniai imtų mus gerbti, kad turėtų galimybę laisvai mokytis ir rašyti, turime sugriauti hierarchinę ugdymo sistemą. Už rodomos valdžios slypi nesaugumas, nepasitikėjimas, puikavimasis intelektu. Tačiau tai nėra sąžiningos pastangos bendrauti ar mokyti. Tikroji kalbos galia kyla iš nuoširdaus kalbėjimo, ugdymo saugioje aplinkoje, atviroje pažeidžiamumui ir skirtumams – kultūriniais, dialektiniais, akademiniais. Šios galios rezultatas – per kalbą atskleista laisvė. Taigi mes, mokytojai, turime apmąstyti klasėje vyraujančią hierarchiją ir leisti mokiniais įsitvirtinti per rašymą.

Literatūra

Baron, D. (1989). *Declining grammar and other essays on the English vocabulary*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Chaika, E. (1985). Discourse routines. In V. P. Clark, P. A. Eschholz & A. F. Rosa (Eds.), *Language* (4th ed.), (pp. 429-455). New York: St. Martin's Press.

Corbett, E. P. J. (1990). *Classical rhetoric for the modern student* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.

Elbow, P. (1981). *Writing with power*. New York: Oxford University Press.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.

Felner, M. (1990). *Free to art*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44,714-725. <http://relayweb.hwwilsonweb.com>.

Greenberg, K. L. (1988). Assessing writing: Theory and practice. In J. H. McMillan (Ed.), *New Directions for Teaching and Learning*: no. 34. *Assessing Students' Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hanwell, P. (1985). Grammar, grammars, and the teaching of grammar. *College English* 47(2), 106-127.

Luke, C. (1999). Cyborg pedagogy in cyborg culture. *Teaching Education*. 10(2). <http://relayweb.hwwilsonweb.com>.

Zoe Randall - nepriklausoma mokslininkė humanitarė rašytoja išspausdinusi kūrybinių ir kritikos straipsnių daugelyje žurnalų tarp jų šiuose: Women and Performance (Moterys ir vaidyba) The Journal of Contemporary Thought (Šiuolaikinės minties žurnalas) Performance Practice (Vaidybos praktika) Pennsylvania English (Anglų kalba Pensilvanijoje) Poetry in Performance (Poezija vaidyboje) ir Women Writers: A Zine (Moterys rašytojos: nuo A iki Z). Gyvena Niujorke Kingstone.
