

DIALOGS PAR DIALOGU

RAKSTU KRĀJUMS

SKOLOTĀJU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS KURSAM DIALOGA VEIDOŠANA, IZMANTOJOT FILOSOFISKO PĒTĪJUMU

*Autori - Menons, EU Socrates programmas projekta, grupa – 11 Eiropas
valstu pārstāvji*

*Šis projekts tika finansēts ar Eiropas Komisijas atbalstu. Šī publikācija
[paziņojums] atspoguļo vienīgi autora uzskatus, un Komisijai nevar uzlikt
atbildību par tajā ietvertās informācijas jebkuru iespējamo izlietojumu.*

Latviskojušas Judīte Palovska un Ieva Rocēna

*MENON: Developing Dialogue through Philosophical Inquiry
Comenius 2.1 Action 226597-CP-1-2005-1-MT-COMENIUS-C21*



MENONA

projekta partneri



Dr. Džozefs Džiordmaina
Maltas universitāte, MALTA
Projekta koordinators



Rodžers Satklifs
Society for Advancing Philosophical Enquiry and
Reflection in Education (SAPERE), Oxforda, Lielbritānija



Robs Bartels
INHOLLAND augstskola, Nīderlande



Zaza Karneiro de Moura

Portugāles centrs “Filosofija Bērniem”, Lisabona,
PORTUGĀLE



Fēlikss Garsija Morijons

Madrides Autonomā universitāte, SPĀNIJA



Ieva Rocēna

Filosofiskās izglītības centrs, Rīga, Latvija



Lemana Ketina

Starptautiskā Small Hands Akadēmija, Istanbula,
TURCIJA



Daniela Kamhy

Austrijas Centrs “Filosofija bērniem” (ACPC), Grāca,
AUSTRIJA



Erži Erček

Tirdzniecības un tūrisma profesionālā skola, Budapešta,
UNGĀRIJA



Beate Borresen

Oslo Universitātes Koledža, NORVĒGIJA



Hannu Juuso

Oulu universitāte, SOMIJA

SATURS

	IEVADS	7
01	Kādēļ stundās pielietot dialogu? Argumenti un liecības par labu ieguvumiem. <i>Rodžers Satklifs</i>	12
02	Kādēļ dialogs izglītībā ne vienmēr ir piemērots? <i>Fēlikss Garsija Morijons, Rodžers Satklifs</i>	36
03	Pētnieku kopienas un dialogs. <i>Zaza Karneiro de Moura</i>	46
04	Dialoga veidošana, izmantojot filosofisko pētījumu. <i>Daniela Kemi</i>	79
05	Dialogs, patība un izglītība. <i>Hannu Juuso, Timo Laine, Ieva Rocēna</i>	96

IEVADS

Pamatnostādnes

Neapstrīdams ir fakts, ka cilvēku izglītība, būtībā arī cilvēces progress kopumā, būtu daudz vairāk atpalikusi vai mazāk attīstīta nekā šobrīd, ja nebūtu izgudroti un lietoti vārdi, vai nu vienā vai citā veidā. Ir grūti iedomāties mācību stundu, kurā mācīšanās netiktu veidota un veicināta ar vārdu palīdzību.

Turklāt, neskatoties uz mēģinājumiem beidzamajā laikā pilnīgok vizuālos palīgīdzekļus mācīšanās procesā, ieskaitot atslēgvārdu izstādīšanu uz klases sienām, pārsvarā vārdi tiek izrunāti, nevis uzrakstīti. Neraugoties uz izglītības sistēmas ieguldījumiem mācību grāmatās, kā arī lasīšanas un rakstīšanas prasmju attīstīšanā, joprojām tiek uzskatīts, ka skolotāja prasme izteikties ir būtiska labā mācīšanās procesā.

Menona projekta autoru grupa neapstrīd meistarīgas mutvārdu un vizuālās komunikācijas vērtību. Tomēr mēs pievienojamies uzskatam, ko atbalsta arvien lielāks pedagogu skaits visā pasaulē, proti, ka lielāka vērtība jāpievērš tam, kā audzēkņi var vislabāk iemācīties, nevis, kā skolotāji var vislabāk mācīt, tādā nozīmē kā „apmācīt un nodot zināšanas”.

Ir vairāki iemesli, kādēļ būtu atbalstāma šāda uzsvara maiņa, un šis rakstu krājums dod savu ieguldījumu to sīkākai izstrādei. Šie iemesli ir:

- Pierādījumi, ka *izklāstījums* – likt skolēniem atstāstīt, uzskaitīt vai atcerēties to, kas viņiem ir izstāstīts (kas nav gluži tas pats, kas mācīšanās no galvas), nav ļoti efektīvs veids, kā sekmēt mācīšanos.
- Pierādījumi, ka *pārrunas* par to, kas audzēknim būtu jāpārrunā, ir diezgan efektīvs veids, kā sekmēt mācīšanos.
- Pierādījumi, ka *jautāšana* vai uz pētījumiem balstīta pieeja mācīšanās un mācīšanās procesiem paaugstina motivāciju un mācīšanās līmeni dažādos mācību priekšmetos.
- Pierādījumi, ka audzēkņi var uzlabot savas izjautāšanas un spriešanas prasmes, regulāri tās praktizējot, jo īpaši, ja ir iekļauti *filosofiskās* izjautāšanas elementi.

- Pierādījumi, ka skolotājiem ir nepieciešams *uzlabot* savas jautāšanas, ja ne pat spriešanas, prasmes, ja viņi vēlas sekmēt savu audzēkņu mācīšanos.
- Visbeidzot, bažas, ka pasaulē, kurā zināšanas strauji izplatās un kur prasmes nepārtraukti mainās, jauniešiem ir jāiemācās gan pārzināt mācību priekšmetu, gan kvalitatīvi domāt. Beidzamais aspekts kļūst arvien svarīgāks, jo jaunieši vairāk un vairāk izmanto internetu kā zināšanu avotu, bet viņiem trūkst pētniecisko un kritiskās izpētes prasmes, kas ļautu prasmīgi izvērtēt informāciju un efektīvi to apstrādāt.

Īsumā, šķiet, ka 21. gadsimtā skolotājam vispiemērotākā loma ir būt par gudru dialoga veidotāju un vadoni, nevis pravieti klases priekšā. Šis rakstu krājums ir izstrādāts, lai palīdzētu skolotājiem veikt savu ceļojumu, mainot lomas – no dominējoša runātāja uz iniciatoru, kas klasē sekmē prasmīgākas sarunas, domāšanu un mācīšanos.

Rakstu krājums kā izziņas avots

Metafora „ceļojums” ir svarīga visa „Menons/Dialoga veidošana” projekta kontekstā. Projekta autori paši joprojām turpina savu ceļojumu, lai labāk izprastu augstāk minētās lomu maiņas procesa daudzšķautņainību.

Šis rakstu krājums ir domāts, lai iemācītos, kā iesaistīties veselīgākās un produktīvākās attiecībās ar nepakļāvīgiem vai atšķirīgiem audzēkņiem un ka skolotājiem nepieciešams pārdomāt savu lomu un praksi: uzzināt, kas jauniešus mulsina, izaicina vai apmierina viņu izglītības pieredzē. Veselīga dialoga veidošana klasē ir labs, ja ne vislabākais, veids, kā to izdarīt.

Šī ceļa izvēlēšanās nelīdzinās zāļu tabletes iedzeršanai, kas pēkšņi izmainīs skolotāju. Kurss „Dialoga veidošana” nav ātras iedarbības līdzeklis. Patiesībā tas ir procesa sākums, kurā skolotājs, neatlaidīgi strādājot, var sevi pārveidot, sākotnēji reflektīvākā vēlāk – arvien atsaucīgākā un efektīvākā praktizētājā.

Ar tādu nolūku gan šis rakstu krājums, gan DVD „Pretim dialogam”, kas arī papildina šo kursu, tiek piedāvāti kā ceļa rādītāji.

Vispārējs paskaidrojums

Īsi raksturojot, katra nākamā rakstu krājuma nodaļa arvien vairāk padziļina izpratni par dialoga jēdzienu un dialoga praktizēšanu. 1. nodaļa, piemēram, ir vienkāršs izklāsts par argumentiem un liecībām par labu dialogam kā līdzeklim, kas stundā veicina audzēkņu domāšanu un mācīšanos; savukārt, pēdējā, nodaļa „Dialogs, patība un izglītība” padziļināti pēta veidu, kā izmainās pedagoģiskās attiecības, ja tās ar iepriekšēju nodomu ir veidotas kā dialogiskas attiecības. Dialogs nodarbībās būtu jāuzskata ne tikai (vai galvenokārt) par līdzekli, lai labāk iemācītos (...), bet, daudz svarīgāk, – kā pats mērķis: dzīvesveids, kā arī mācīšanās veids, kas bagātina gan personas individualitāti, gan sociālās attiecības. Šādā izpratnē arguments par labu dialogam mācībās attiecas ne tikai uz pašu mācību procesa efektivitātes uzlabošanu. Tas kļūst par argumentu attiecībā uz to, kā sekmēt cilvēka un sabiedrības dzīves uzlabošanu.

Īsi nodaļu apraksti

Pēc 1. nodaļas „**Kādēļ stundās pielietot dialogu? Argumenti un liecības par labu ieguvumiem**”, kas piedāvā argumentus par labu dialoga veidošanai stundās, seko nodaļa „**Kāpēc izglītībā dialogs ne vienmēr ir piemērots?**”. Tajā tiek piedāvāts citādāks, nedaudz izaicinošs viedoklis. Fēlikss Garsija Morijons (Felix Garcia Moriyon), kurš ir tā autors, ir ne tikai filosofijas skolotājs vidusskolā Spānijā, bet arī skolotāju arodbiedrības sekretārs. Tādēļ viņam ir tieša praktiskās politikas pieredze, kā arī trāpīga izpratne par to, kas liek izglītības sistēmām „darboties”. Viņa izaicinājumiem veicināt nekritiskus, varētu pat teikt – ideālistiskus, dialogus klasē atbild Rodžers Satklifs. Viņa mācīšanas pieredze ir plaša – angļu valoda, matemātika un filosofija vidusskolā un vispārējie priekšmeti pamatskolā; savukārt, kā Lielbritānijas un starptautisku organizāciju priekšsēdētājs vai prezidents viņš ir pieredzējis gan dialoga praktisko, gan arī sociālo vērtību. Mēs ceram, ka abu viedokļu/balsu dialogs sasniedz zināmu līdzsvaru diskusijas gaitā, kā arī provocē katru lasītāju turpināt iekšējo dialogu. Nodaļa „**Pētnieku kopiena un dialogs**” atspoguļo Zazas Karneiro de Mouras (Zaza Carneiro de Moura) vairāk nekā 20 gadu pieredzi šādu kopienu vadīšanā Portugālē, mācot bērnus un skolotājus. Jāatzīmē, ka termins „pētnieku kopiena” ir daudz senāks par terminu „audzēkņu kopiena” vai „kopiena, kas mācās”, un to ieviesa amerikāņu filosofs-zinātnieks Čārlzs Pīrss (Charles Peirce) (1839–1914). Viņš to attiecināja

galvenokārt uz to, ko mēs sauktu par zinātnisku kopienu, un tās pētniecības normu un savstarpējo attiecību attīstību. Šis modelis joprojām ir derīgs, šī jēdziena pamataspektu skaidrošanai, jo nu tas attiecināms uz izglītību, t.i. – ja izglītības procesu kopumā iztver kā „atklāšanu”. Viens no Menona projekta dalībnieku uzskatiem ir, ka izglītībā pārāk dominē mācīšana no skolotāja puses, un ir pārāk maz savstarpējas skolēnu un skolotāja-skolēnu izjautāšanas. Pats projekta nosaukums radies no Platona atsauces uz Sokrata dialogu ar zēnu vārdā Menons. Tajā zēns, pateicoties Sokrata iztaujāšanai, pats spēj „atklāt” Pitagora teorēmu.

(..)

Kopš 20. gs. 70-to gadu sākuma, kad Kolumbijas universitātes filosofijas profesors Metjū Lipmans (Matthew Lipman) ieviesa filosofisko izjautāšanu skolēnu grupās, lai pierādītu viņu gatavību domāt kopā, termins „pētnieku kopiena” galvenokārt tiek lietota šādā (filosofiskā) kontekstā. Ar to saistītā dialogiskā pedagogija kopā ar stāstiem, kurus gadu gaitā sarakstījis Lipmans un citi autori, ir pazīstama kā „Filosofija bērniem/kopienām” (P4C – Philosophy for Children/Communities). Zaza K. De Moura izskaidro, kas tā ir, kā tā darbojas un kādēļ tā ir nozīmīga dažādu mācību priekšmetu mācīšanā.

Izglītības sistēmā mācīšanās procesu mēdz sadalīt mācību priekšmetos, bieži starp tiem tiek novilkta stingra konceptuāla līnija, jo īpaši starp eksaktām un humanitārām zinātnēm. Tādēļ, izlasot iepriekšējo paragrāfu, iespējams, tikai elastīgi domājošie, pie sevis nenospriedīs, ka, neraugoties uz to, cik svarīgs un visaptverošs izklausās termins „dialogiskā pedagogija”, ja to saista ar ko tādu kā filosofija, tam jābūt kaut kam ļoti specifiskam, un gandrīz noteikti to nevar pielietot citos mācību priekšmetos.

Tieši šāda veida domāšanu Menona projekta dalībnieki un „Filosofija bērniem/kopienām” cenšas izmainīt, argumentējot, ka ikviena mācību priekšmeta mācīšanās un mācīšana uzlabojas, ja tam piemēro filosofisku un dialogisku pieeju. Ar to gluži nevēlamies atgalvot, ka filosofija un dialogs ir vairāk vai mazāk viena un tā pati darbība (lai gan abu jēdzienu/darbību tuvāka analīze nenoliedzami atklās, ka pastāv zināma pārklāšanās).

Drīzāk jāatzīmē, ka (a) filosofisks pētījums, lai gan ar to var nodarboties individuāli, būtībā ir dialogisks process – tāds, kurā apzināti tiek meklēti alternatīvi viedokļi, lai pārbaudītu un izstrādātu savu, oriģinālu tēzi un (b) ka mācīšanās paplašināšana jebkurā jomā, ko krievu psihologs Ļevs Vigotskis sauktu par ieiešanu „tuvākajā attīstības zonā”,

iegūst no līdzīga procesa, no piedalīšanās dialogā, kurā personas esošie pasaules uzskati tiek pārbaudīti un attīstīti.

Vienkārši skaidrojot, filosofiskais pētījums ir izjautāšana par nozīmēm/jēdzieniem, faktiem/argumentiem un vērtībām/spriedumiem. Un tieši tad, kad kaut kas no iepriekšminētā tiek apšaubīts, pētīts, pārbaudīts, izmantojot dialogu, mācīšanās virzās uz priekšu. Tas ir nodaļas „**Dialoga veidošana, izmantojot filosofisko pētījumu**” pamatarguments. Šīs nodaļas autore ir Daniela Kemi (Daniela Camhy), kas ir mācījusi skolotājus pētnieku kopienās vairāk nekā 20 gadus Austrijā. Viņa ir darbojusies daudzos Eiropas projektos, neatlaidīgi pārbaudījusi filosofiskā pētījuma vērtību dažādos mācību priekšmetos un situācijās. Šie projektu tēmas ietver valodu apguvi, apkārtējo vidi, pilsonību un cilvēktiesības. Svarīgs aspekts, kas izriet no šīs nodaļas, ir apjoms, kādā dialoga veidošana klasē palīdz attīstīt demokrātiskus uzskatus, kas savukārt studentos veicina lielāku cieņu vienam pret otru un attīsta viņus kā cilvēkus.

Visbeidzot, nodaļa „**Dialogs, patība un izglītība**” turpina tēmu par individuālo un sociālo izaugsmi, aplūkojot, kā dialoga jēdziena padziļināta izpratne, paplašina un stiprina tās pamatus. Līdzīgi kā pazīstamajā BBC dokumentālajā filmā par filosofiju bērniem, 14 gadus vecs pusaudzis negaidīti nosauc lojalitāti kā īpašību, kas piemīt labam klausītājam, tā šīs nodaļas autori saista mākslu būt par dialogisku skolotāju ar pedagogisko taktu kā dialogiskas izglītības atslēgu. Varētu teikt, ka šī īpašība ir gandrīz netverama, bet Hannu Juuso, skolotāju izglītotājs no Somijas, Timo Laine, filosofs no tās pašas valsts, un Ieva Rocēna, skolotāju izglītotāja no Latvijas, pieņem izaicinājumu to īstenot kā svarīgu uzdevumu. Šis raksts ir vienlīdz liels izaicinājums gan tā lasītājiem, gan rakstītājiem, un to ir vērts izpētīt, lai paplašinātu savus uzskatus par sevi kā personu un skolotāju.

1. NODAĻA

KĀDĒĻ STUNDĀS PIELIETOT DIALOGU? ARGUMENTI UN LIECĪBAS PAR LABU IEGUVUMIEM

Rodžers Satklifs



1. KĀDĒĻ STUNDĀS PIELIETOT DIALOGU ? ARGUMENTI UN LIECĪBAS PAR LABU IEGUVUMIEM.

Rodžers Satklifs

Kā norādīts ievadā, tradicionālā nodarbībā nepastāv sarunu tēmu trūkums. Bet tas nenozīmē, ka dialogs ir ierasta parādība. Atklātās Universitātes (the Open University) pasūtītajā grāmatā “Diskusiju pielietojums klasē” (*Using Discussion in Classrooms*) Džeimss Dilons (James Dillon) spriež, ka “parasti skolotājs nodarbībā runā aptuveni divas trešdaļas vai vairāk no laika” (16. lpp.). Viņš ziņo, ka “plaši novērojumi 1000 pamatskolās un vidusskolās visā Savienoto Valstu teritorijā ir parādījuši, ka diskusijas iespējams redzēt tikai 4 līdz 7 procentos no nodarbību laika.” (Goodlad, 1984). Dilons saka, ka skolotāji pastāvīgi pārvērtē to, cik lielā mērā viņi iesaista audzēkņus diskusijā vai dialogā. Viņš atsaucas uz vidusskolas angļu valodas skolotāja piemēru, kura apgalvoja, ka viņa dod priekšroku diskusijai kā viņas iecienītākajai mācīšanas metodei, kuru izmanto vismaz trīs vai četras reizes nedēļā. Tomēr novērojumi atklāja, ka skolotāja diskusiju izmantoja tikai piecus procentus no nodarbību laika, bet izklāstījumu – 45 procentus (Conner and Chalmers-Neubauer, 1989). Un citā pētījumā divi duči dažādu priekšmetu pamatskolas skolotāju ziņoja par diskusijas izmantošanu, bet, novērojumi parādīja, tikai septiņi to tiešām arī darīja; pārējie izmantoja izklāstījumu un jautājums- atbilde lekciju (Alvermann u.c., 1990).

Bet, pirms mēs aplūkojam šādu nodarbību trūkumus un ieguvumus, kas var rasties no izmaiņām pedagoģijā vai mācīšanas stratēģijās, mums nepieciešams veltīt nedaudz laika terminu izskaidrošanai. Kāda starpība, piemēram, ir starp diskusiju un izklāstījumu? Šajā gadījumā, vai pastāv liela atšķirība starp diskusiju un dialogu klasē? Un, tā kā šis rakstu krājums un ievirze, kādā tas izstrādāts, īpašu uzsvaru liek uz “filosofisko dialogu”, tad kas šajā kontekstā ir domāts ar vārdu “filosofisks”?

Izklāstījums un diskusija

Dilona transkripciju dziļā analīze liek viņam pamanīt vairākas atšķirības starp šīm divām sarunas vai komunikācijas formām (ibid, p. 16), bet būtībā izklāstījums pieņem

formu, kur viena persona (šajā gadījumā skolotājs) ir tā, kura visvairāk runā – izsakot apgalvojumus, dažreiz izsakot viedokli, dažreiz sniedzot norādījumus – un viens vai vairāki klausītāji (šajā gadījumā audzēkņi, kuru kursa klausīšanās kvalitāte būs dažāda) tiek rosināti izteikties tikai laiku pa laikam. Vēl vairāk, šis ierosinājums ir tikai attiecībā uz atbildēšanu uz jautājumiem, ko veidojis galvenais runātājs, lai pārbaudītu, kas iegaumēts no viņas teiktā. Vārdu sakot, skolotāja **izklāsta** (Latīņu, re + citare = atreferēt) viņas pašas zināšanas un pasaules skatījumu un tad sagaida no audzēkņiem, ka viņi to atstāstīs/ atreferēs viņai.

Tieši šāda veida mācīšanās ir tā, kas veicina tā dēvēto „mehānisku apguvi”, un tieši šāda veida mācīšana ir tā, ko sauc par „didaktisko” mācīšanu.

Tomēr ļaujiet uzsvērt, ka mēs nesakām, ka šāda mācīšana un mācīšanās nekad nav bijusi piemērota. Būtībā tas var būt visefektīvākais veids, kā iegūt ļoti svarīgas zināšanas, tādas kā reizināšanas tabula, vārdnīcu ieraksti, lomas tekstus lugā utt.

Tajā pat laikā, jo vairāk mācīšanās ir atkarīga no jaunas informācijas vai uzskatiem, kas izaicina un sarežģī personas esošās zināšanas un izpratni, jo mazāk piemērots ir viss, kas sliecas uz mehānisko apguvi – un arvien piemērotāka kļūst diskursīvā un dialoga pieeja. Bet tā atkal ir aizsteigšanās priekšā notikumiem. Mums vēl jāizskaidro diskusijas jēdziens, nerunājot nemaz par dialoga jēdziena izpratni.

Saskaņā ar Dilonu, **diskusiju** raksturo dalīta dalība, kas ir vairāk vai mazāk līdzīgi dalīta starp skolotāju no vienas puses un audzēkņiem no otras puses. Skolotāji faktiski uzdod mazāk jautājumus, un audzēkņi piedāvā dažādus (vairākus) priekšlikumus – no kuriem daži paši par sevi var būt jautājumi. Bieži šie jautājumi drīzāk izsaka apmulsumu vai raisa citu viedokli nevis mērķē uz vienkāršu „faktu” iegūšanu.

Tas viss plaši saskan ar „diskusijas” (no latīņu valodas dis + cutere = purinot nošķirt) saknes nozīmi. Diskusijā tiecas atklāt vairāk jautājumus un aplūkot katru jautājumu vai jēdzienu no dažādiem aspektiem. Bieži vien nepastāv „viena pareiza (vai viena vienkārša) atbilde”.

Tieši nepabeigtība, kas raksturīga diskusijai, labi iederas augstākminētajās situācijās, kur no audzēkņiem gaida viņu esošo zināšanu vai sapratnes paplašināšanu vai pārveidošanu. Šādām izmaiņām bieži nepieciešama dažādu viedokļu izpratne un spriedumu izvērtēšana; un pat tad, ja tā nav (iespējams, piemēram, dažās zinātnes stundās), tām noteikti nepieciešama skolēnu jēdzienisko/konceptuālo struktūru attīstība.

Domāšanas prasmju programmas piemērs no zinātnes mācību stundām parāda, ka, piedāvājot skolēniem kognitīvus izaicinājumus (t.i. izaicinājumus viņu jēdzieniskajai struktūrai) un tad iedrošinot viņus runāt un domāt par pašu idejām, tās pārbaudot un izsverot, ir visefektīvākais veids, kā dot viņiem iespēju attīstīt zinātniskās zināšanas un sapratni.

Diskusija un dialogs (un pētījums un debates)

Vispirms nedaudz vairāk par dialoga jēdzienu (kaut arī jūs varat apsvērt īsu brīdi apstāties, lai pārrunātu pēdējo paragrāfu ar kolēģi vai arī risināt „iekšējo dialogu” ar sevi. Ja teorija darbojas, rezultātā jūs gūsiet lielāku pārliecību un izpratni, kāpēc diskusijas nozīme mācībās aizvien pieaug, kad tēma – piemēram, tāda kā “Kāda ir atšķirība starp izklāstījumu un diskusiju? – kļūst arvien sarežģītāka. Vai arī turpiniet lasīt un izmēģiniet šo vingrinājumu, apsverot atšķirībās starp diskusiju un dialogu.).

Šis rakstu krājums, protams, pēta un analizē dialoga jēdzienu, tāpēc var šķist priekšlaicīgi censties jau sākotnēji iekļaut to visu vienā vai divos paragrāfos. Tomēr, vispārīga diskusijas definīcija, ko piedāvā Dilons (ibid, 7), nav slikts pamats noderīgam „salīdzini un pretstati” vingrinājumam.

***Diskusija** ir noteikta grupas mijiedarbības forma, kur dalībnieki apvienojas, lai risinātu kopīgu jautājumu, apmainītos ar un aplūkotu dažādus viedokļus, lai iegūtu atbildi, vairotu savas zināšanas vai sapratni, savu vērtējumu vai spriedumu, savu lēmumu, risinājumu vai darbību attiecībā uz apspriežamo jautājumu.(Dilons)*

Salīdziniet to ar Nikolaja Burbules (Nicholas Burbules), viena no ievērojamākiem autoriem šajā jomā, skatījumu uz dialoga, ko viņš sniedz savā grāmatā „Dialogue in Teaching”(1993):

***Dialogam** raksturīga ikviena dalībnieka brīva, atklāta dalība, kuras laikā viņi pārmaiņus piedāvā dažāda ilguma apgalvojumus (jautājumus, atbildes, atkārtojumus un apgalvojumus u.c.) un tādējādi rada secību, kas ir nepārtraukta un attīstās. Dialogu virza atklājuma gars, tam raksturīga pētnieciska, jautājoša noskaņa. Tas paredz nodošanos komunikatīvai mijiedarbei pašai par sevi, vēlmi „ielūkoties lietās”, lai nonāktu līdz jēgpilnai saprašanai vai saskaņai dalībnieku starpā. Turklāt tam raksturīga savstarpīga attieksme starp dalībniekiem – interese, cieņa un rūpes, ko viņi izjūt pat domstarpību gadījumā.(Burbules)*

1. Vai šie divi viedokļi pamatā ir vienādi?
2. Ja nē, kas ir nozīmīgākā atšķirība?
3. Jebkurā gadījumā, vai katrā no šiem viedokļiem ir kaut kas svarīgs/ īpašs?
4. Ja jūs diskutējat jebkuru no augstāk minētajiem jautājumiem, pārdomājiet sarunas gaitu un pārrunājiet, vai tā atbilst Burbules piedāvātajiem dialoga kritērijiem.

Pastāv bīstamība pārāk sarežģīt šādus jautājumus. Jāatzīmē, ka daži cilvēki drīzāk pieturas pie domas, ka dialogs ir ļoti īpaša komunikācijas forma – kaut kas vairāk par ierastu sarunu vai pat diskusiju. Viņi mēdz uzsvērt, un pamatoti, dialoga **starppersonu** dimensijas, kas ietertas Burbules „savstarpīguma” un „cieņas” priekšstatos un kas pietrūkst Dilona viedoklī, kur uzmanība vērsta uz apspriežamo tēmu. Mācīšanās procesa starppersonu attiecības ir ļoti tuvas Burbules: viņš to uzskata kā dialoga būtisku elementu – un tādējādi ir saskaņā ar vienu no 20. gadsimta izcilākā izglītības filosofa Paulo Freire (1921 – 1997) domām, kurš sacījis:

„Dialogs ir skolotāja un audzēkņu sakušana kopīgā studiju objekta izzināšanas un atkārtotas izzināšanas procesā ... Tā vietā, lai zināšanas statistiski pārdotu kā noteiktu skolotāja īpašumu, dialogs pieprasa dinamisks tuvināšanos objektam.” (Shor&Freire, 1987,14)

Ne visus pārliecinās šis izmainīto attiecību starp skolotāju, zināšanām un audzēkni formulējums. Viņi var piekrist, ka lielā mērā mācīšanās nelīdzinās vienkāršai fizisko preču vai naudas pārvietošanai (tā saucamais mācīšanās „bankas” modelis). Viņi pat var piekrist, ka process, ar kuru katrs no mums nonāk pie „mūsu pašu” zināšanām un sapratnes, vēl joprojām ir kaut kas brīnumains un mīklains, neskatoties uz mūsdienu progresu psiholoģijā un neiropsiholoģijā: ka „aha!” brīdis, kad „viss kļūst skaidrs”, iespējams katram audzēknim ir atšķirīgs, kur katrs no viņiem nokļūst pie sapratnes savā veidā un noteiktā laikā.

Tomēr Freires „dinamiskās tuvināšanās objektam” var šķist vairāk mistiska, ne noslēpumaina, un iespējams to var izteikt daudz vienkāršākiem vārdiem: mācīšana un mācīšanās kopumā ir labāka, ka ētiski, tā arī praktiski, ja skolotāji un audzēkņi sadarbojas, pētot un izjautājot gan viens otru, gan arī „pētījuma objektu”. Vai vēl vienkāršāk, kāds var pamanīt, ka pūles, ko audzēkņi iegulda mācībās, kopumā būs lielākas, ja tās starp skolotāju un audzēkņiem būs siltas personiskas attiecības.

Sadarbības gars ir sastopams gan Dilona diskusijas, gan Burbules dialoga aprakstā. Un var teikt, ka, praktiskiem nolūkiem, var nebūt lielas atšķirības starp šiem diviem viedokļiem.

(Tomēr jāatzīmē, ka, lai gan abi šie viedokļi ir saskaņā ar citu vienlīdz spēcīgu pieeju mācīšanai, t.i., **pētījumu**, neviens no tiem īsti nesaskan ar **debatēm** kā klases vingrinājumu. Debatēm ir pašām savs loģisks pamats, ko nevēlamies noniecināt. Bet mēs tiešām vēlamies paskaidrot, ka debatēm, vismaz formālajām, ļoti reti piemīt „izpētes un izjautāšanas” gars, ko Burbules meklē dialogā. Debatēs dalībnieki vairāk mēģina pārliecināt citus par saviem uzskatiem, nevis ir patiesi atvērti attiecībā uz citu viedokļiem.)

Dialogs un folosofija

Mūsu pēdējais skaidrojums attiecas uz attiecībām starp dialogu un filosofiju, vai precīzāk, filosofisko pētījumu. Filsofi ir, vai jebkurā gadījumā viņiem būtu jābūt, starp pirmajiem, kas norāda, ka lietvārds “filosofija” nozīmē dažādas lietas dažādiem cilvēkiem vai dažādos kontekstos. Daži, piemēram, vēlas redzēt to kā pieeju, kas sakņojas senās Grieķijas „gudrības mīlestībā”; citi to interpretē kā pētījumu par to, ko „filosofi” domājuši gadsimtu gadsimtiem, atbildot uz jautājumu loku, ko vairāk vai mazāk veidojuši, šaurākā izpratnē, senās Grieķijas, un, nedaudz plašākā izpratnē, citu seno civilizāciju, tādu kā senā Ķīna un Indija, „lielie” filsofi.

Protams, ka starp šīm interpretācijām un pieejām var būt daudz kas kopīgs, bet tikpat labi var pastāvēt liela šķirtne starp „profesionālo” vai „akadēmisko” filsofu un „amatieru” vai „ikdienas” filsofu pieejas. Šī krājuma mērķis un uzdevums nav izcelt vienu no pusēm. Uzmanība vairāk ir vērsta uz kopīgo pamatu, par ko saprātīgi varētu pieņemt **filosofisko pētījumu**.

Vai iespējams visu šo definēt vai apkopot dažos vārdos, kas būtu pieņemami abām pusēm? Un ja tā, vai iespējams parādīt, kā šī pieeja attiecas uz dialogu un mācīšanu un mācīšanos?

Laurens Splitters un Anna Margareta Šarpa savā grāmatā „Mācīšana labākai domāšanai” („Teaching for Better Thinking”) piedāvā atbildi uz pirmo jautājumu, formulējot kritērijus, kas raksturo filosofisku jēdzienu: tam jābūt „**būtiskam, vispārējam/kopīgam un strīdīgam/neviennozīmīgam**”. Ar to viņi domā, ka filozofiskam jēdzienam jābūt būtiskam, primāram attiecībā uz veidu, kā cilvēki uztver pasauli; tam jābūt kopīgo vai „ikdienas” domu, vai pat sarunu, sastāvdaļai; un tam jābūt strīdīgam tajā izpratnē, ka dažādi cilvēki to izprot dažādi.

Šādu jēdzienu uzskatāmi piemēri būtu „skaists”, „pievilcīgs”, „labs”, „svarīgs”, „brīvība”, „pienākums”, „pareizs”, „prāts”, „īsts”, utt. – jēdzieni, kas patiešām arvien no jauna iztīrāti filosofu darbos, bet kas veido arī daļu ikdienas diskursa.

Mazāk acīmredzami piemēri, kas regulāri sastopami filosofiskajos pētījumos ar bērniem, ir: „draugs (draudzība)”, „norma” „nobijies”, „mīlestība”, „mīlulis”, „dusmas”, „sods”, „sapņi”, utt. Katrs no tiem ir acīmredzami būtisks/centrāls un kopīgs bērnu pieredzē, bet arī strīdīgs. Dažādi cilvēki izvēlas dažādus draugus ne tāpat vien: viņiem ir arī dažādas gaidas un līdz ar to arī dažādas izpratnes par jēdzienu „draugs”. Var sacīt, arī, ka, lai cik dažādi ir cilvēki, visi atpazīst sodu kā tādu, bet tajā pat laikā viņiem var būt atšķirīgi viedokļi par to, vai noteiktais sods ir atbilstošs.

Jūs varētu būt pārsteigti, patiešām, cik lielā mērā šos trīs kritērijus iespējams piemērot, kad sākat domāt šādā veidā. Sensenis nostabilizējušies jēdzieni un kārtība var tikt „**problematizēti**”, kaut arī dažos gadījumos sabiedrība jau ir pamanījusi to problemātisko dabu. Laulības būtu uzskatāms piemērs. Vai tām jābūt attiecībām starp pretēju dzimumu cilvēkiem, vai nē? Šajā jautājumā nepastāv neapstrīdama pasaulīga autoritāte.

Un tā nav tikai „morālās” kārtība un ieradumi, kas var būt neviennozīmīga šajā ziņā. Ņemsim daudz triviālāku piemēru – šautriņu mešana. Varam teikt, ka tā ir loka šaušana miniatūrā. Šaušana ar loku ir atzīta par olimpisko sporta veidu. Bet šautriņu mešana nav, kaut arī šautriņu spēlētāji domā, ka tā būtu jābūt. Un atkal – pat Olimpiskā komiteja nav neapstrīdama autoritāte, lai noteiktu, kas uzskatāms par sportu.

Protams, būs tādi, kas teiks, ka diskutēt un spriest par tādiem strīdīgiem jautājumiem, kā vai šautriņu mešana ir sports, vai krūmi ir koks, varētu būt birokrātu vai pat juristu cienīga nodarbe, bet ir zem filosofu goda.

Mūs, savukārt, neuztrauc gods, kad veidojam filosofiskā pētījuma definīciju. Mēs vienkārši atzīmējam, ka pētījuma process strīdīgu jēdzienu noskaidrošanā un centieni izskaidrot, ja ne vienoties, par kaut kā jēgu ir viens un tas pats, neatkarīgi no tā, vai spriežam par kokiem un šautriņām, vai brīvībām un pienākumiem. Var sākt, kā Sokrats mēdza to darīt, meklēt „vietu” vai „sporta” **piemērus** un tad izstrādāt **kritērijus**, kas ļautu piemērot šādus jēdzienus, un tad var atgriezties pie attiecīgā piemēra, lai pārbaudītu, vai tas atbilst šiem kritērijiem.

Protams, pētījums ietver sevī vairāk nekā tikai kritēriju izstrādi. Kritērijus nevar kopumā uztvert kā pašus par sevi saprotamus: tie jāizdiskutē. Jāuzdod tālāki *jautājumi*, lai atklātu *atsķirības* vai *līdzības*; jā piedāvā pamatojumi un jāparāda to spēks un *atbilstība*; noteiktu viedokļu *sekas* jāizpēta un *jāizvērtē* utt.

Un tas viss nenotiek abstraktā pasaulē, kur vārdi tiek vienkārši savienoti vai atvienoti. **Konceptuālo analīzi**, kā dažkārt dēvē filosofiskā pētījuma procesu, nevar veikt bez nepārtrauktas atsauces uz jēdzienu izmantošanu „reālajā” pasaulē. Patiešām, pasaule, kā mēs to „uztveram”, lielā mērā ir „iedomāta”: proti, tā kā mēs esam ikdienas valodas lietotāji, mēs tiecamies redzēt objektus tikai kā vispār pieņemtu jēdzienu piemērus, ar kuriem esam pazīstami – galdi, mājas, govīs utt. Un dabiski, ka mēs drīzāk apjūkam un jūtamies neērti, kad nespējam ievietot objektus – ieskaitot cilvēkus, skaidrās kategorijā vai jēdzienos. Mēs pat jūtam nepieciešamību veikt konceptuālu pētījumu, kā arī detalizētāku novērojumu: „Vai tas ir putns? Vai tas ir cilvēks?” „Hm, vai tas varētu būt milzīgs putns vai supermens?”

Laiks atgriezties pie lietas! Kā šāda izpratne par filozofisko pētījumu saistāma ar dialogu un mācīšanu, un mācīšanos?

Attiecībā uz dialogu ir skaidri redzama saikne ar Burbules uzskatiem. Lai arī ir iespējams filozofisko pētījumu var veikt vienatnē, ir daudz dabiskāk to darīt dialogā ar citiem – kā pētnieku **kopienas** dalībniekam. Tad var cerēt uz “*atklājuma gara vadītu ... dažāda ilguma mainīgu apgalvojumu rindu*”, kur gaisotne ir “*pētnieciska un izvaicājoša*”. Mērķis būtu “*”ielūkoties lietās”, lai nonāktu līdz jēgpilnai saprašanai vai saskaņai dalībnieku vidū.*”. Lai arī var gadīties, ka ne vienmēr filozofiskais pētījums “*izpaužas kā savstarpīguma attieksme starp dalībniekiem: interese, cieņa un rūpes, ko viņi izjūt pat domstarpību gadījumā*”, kopumā tieši šīs iezīmes saskan ar **refleksijas** spēju attīstību grupas iekšienē.

Patiešām ir iespējams koncentrēti izteikt Burbules piedāvāto dialoga definīciju un augstāk minēto izpratni par filozofisko pētījumu vienā vienkāršā “filozofiskā dialoga” definīcijā, proti: **reflektīva saruna, ko virza vēlme radīt labāku pasaules un vienam otra sapratni.**

Kas attiecas uz mācīšanu un mācīšanos, filozofisko pētījumu var uzskatīt par visa procesa (izglītības) pamatu, it īpaši tad, kad ievēro šos divus aspektus:

(a) ka daudz vairāk jēdzieni, ko izmantojam ikdienas dzīvē – pat klasē, kurā mēģina parādīt pasauli kā kārtīgu un vienkāršu – ir kompleksi un strīdīgi (Vai romieši/ kristieši bija civilizēti, un barbari/ vikingi nē? Vai Otello bija greizsirdīgs, vai vienkārši iedomīgs? Vai globālā sasilšana ir cilvēka vaina, un ja tā, kā mums rīkoties? utt.)

(b) ka pat, ja skolotāji (parasti ar augstāko izglītību) var jēdzienus izskaidrot, lietot tos kā piemērus, rūpīgi tos izstrādāt un izvērtēt, īsts izaicinājums ir – kā dot iespēju audzēkņiem (parasti tiem, kuriem ir grūtības) izskaidrot šos jēdzienus sev pieņemamā veidā.

Ļoti laba atbilde, šķiet, ir iedrošināt audzēkņus sākt pētīt un tad izskaidrot jēdzienus citiem, t.i. dialogā.

Lūk daži pierādījumi, kas apstiprina šo apgalvojumu.

Mācīšanās kanāli

(1) Matemātikas skolotājs Kolins Hannafords, kas pieminēts krājuma ievadā, smeļas savu pārliecību par diskusiju/ dialogu no pētījuma, ko viņš sīki izklāsta rakstā Apvienotās Karalistes Nacionālās lasīt un rakstīt prasmes fondam (the National Literacy Trust of UK).

Zināšanu apjoms, ko bērni iegaumē, ir atkarīgs no mācīšanas metodes, kādā tās apgūtas. Trīs visierastākajām klases aktivitātēm „tradicionālajā” izglītībā klājas grūti:

- klausoties bērni vidēji iegaumē 5% no nodotās informācijas;
- lasot, 10%;
- un izmantojot audio- vizuālās tehnikas, 20%.

Turpretī

- diskusija (50%),
- vingrināšanās (75%)
- un izskaidrošana citiem (90%)

parāda ievērojamus uzlabojumus apgūto zināšanu apjomā.

Skolotājiem, kuri īpaši orientējas uz bērnu sagatavošanu testiem, tie ir īpaši nozīmīgi skaitļi.

(2) Tie sasaucas ar Kazdena (*Klases diskurss: mācīšanas un mācīšanās valoda*. 2001, *Classroom Discourse: the language of teaching and learning*, Portsmouth NH: Heinemann) un Nistranda u.c. (1997) atklājumiem viņu plašajā *pirms un pēc testa* pētījumā ASV „Ieskatoties dialogā: valodas un mācīšanās dinamikas sapratne angļu valodas stundās” – ‘*Opening Dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*’, New York: Teachers College Press. Pēdējais pētījums parādīja, ka “autentiskie” (vai atvērtie) jautājumi, pretēji tiem, ko Nistrands dēvē par ‘testa’ (vai slēgtajiem) jautājumiem ar tikai vienu iespējamu atbildi, drīzāk veicina patiesu mācīšanos un sapratni.

(3) Pētījumā, kas publicēts Izglītības psiholoģijas žurnālā (*the Journal of Educational Psychology*) (1998), Marks Aulls, psiholoģijas profesors McGill Universitē Kvebekā parādīja, ka 12 gadīgi skolēni labāk atcerējās ziņas par senās Ēģiptes sabiedrību, ja audzēkņi bija iesaistīti klases diskusijā par teksta tēmām un viņiem bija ļauts uzdot pašiem savus jautājumus.

(4) Robins Aleksanders savā krājumā „Dialogiskā mācīšana” (*Dialogical Teaching*) citē Džeromu Bruneru, bijušo psiholoģijas profesoru Hārvardā un Oksfordā, argumentē, ka: „virkne pētījumu – par intersubjektivitāti, par cilvēka prāta dabu, par izziņas procesa apzināšanos un par kooperatīvo mācīšanos – atzīst, ka, pirms bērni patiešām zina un saprot, viņiem nepieciešams domāt pašiem un ka mācīšanās procesā jānodrošina tās lingvistiskās iespējas un sastapšanās, kas viņiem dos iespēju to darīt.

(5) Visbeidzot, šajā sadaļā mēs atsaucamies uz Robertu Sternbergu, Amerikas Psiholoģijas asociācijas prezidentu un intelekta „trīs arku” (t.i., ar 3 galvenajiem elementiem: kritiskais, kreatīvais un praktiskais) teorijas radītāju, kurš skaidri norādījis, ka „*Skolotāja mērķis ir mācīt audzēkņiem būt labākiem domātājiem, un to var panākt, iesaistot audzēkņus dialogā*”. Viņš turpina: „*Nav neviena cita man zināma programma, kas mācītu ilgstošas un transformējamas domāšanas prasmes, kā filozofija bērniem*”.

Tādēļ nākamā sadaļā aplūkoti pierādījumus no Filosofijas bērniem pieredzes, ka „pētnieku kopienas” pieeja domāšanai un mācību procesam sniedz milzu labumu gan audzēknim, gan skolotājam.

Filosofija bērniem / Pētnieku kopienas rezultāti

(6) Viens no vispārsteidzošākajiem atklājumiem pēdējos gados bija pētījums par 18 sākumskolām mazā Skotijas grāfistē, Klakmananšīrā, kur Filosofiju bērniem mācīja 1 reizi nedēļā 1 gadu. Dundijas Universitātes Izglītības un sociālā darba fakultātes profesore Keita Topinga ziņo: „Daži izglītotāji saka, ka uzlabojumus domāšanas prasmēs nav iespējams izmērīt. Tomēr šis pārskats uzrādīja 10 precīzi kontrolētus eksperimentālus pētījumus par Filosofijas bērniem metodi. Šie pētījumi mērija rezultātus, izmantojot normām atbilstošu lasīšanas, pamatošanas, kognitīvo prasmju un citu, ar mācību programmu saistītu, prasmju testus, kā arī bērnu pašapziņas un uzvedības testus, un skolēnu un skolotāja anketēšanu. Visi pētījumi uzrādīja dažus pozitīvus rezultātus un konsekventi mēreni pozitīva efekta lielumu (0.43) Filosofijas bērniem mērījumu rezultātu plašajā spektrā. **Tie liek domāt par IQ pieaugumu 6.5 punktu apmērā vidusmēra bērnam.**”

(7) Vēl vairāk, bērni, kuri pārgāja uz pamatskolu, kur viņi neizmantoja Filosofijas bērniem metodi, tika testēti pēc gada, izmantojot Kognitīvo sasniegumu testu. Viņu sasniegumu līmeņi saglabājās stabili. Tajā pat laikā bērni, kuri sākumskolā nepielietoja Filosofiju bērniem, parādīja ievērojamu sasniegumu līmeņa krišanos pēc pirmā gada pamatskolā (satraucoša, bet ne nedabiska iezīme).

(8) Filosofija bērniem stabili uzrāda šādus rezultātus, sākot ar laiku, kad to novēroja pirmo reizi 70.-to gadu beigās un 80.-to gadu sākumā ASV.

Šeit ir paraugi no 14 kontrolētiem pētījumiem, ko publicējis Filosofijas bērniem attīstības institūts Montklēras Universitātē, Nūdžersijā (Institute for the Advancement of Philosophy for Children).

(E = Eksperimentālā grupa, and K = Kontroles grupa).

(a) Karras (1979)

Grupas: 5. un 6. klases audzēkņi Leksingtonā (E = 150, K = 150)
FB ieviešana: 2 stundas nedēļā 1 gada laikā
Mērījumi: **Spriešanas spējas** (NJ ETS - Ņūdžersijas Izglītības testēšanas dienesta formālās un neformālās loģikas tests)
Rezultāts: E ievērojami labāk nekā K pēctestā ($p < .05$)

(b) Kinkuino (1981)

Grupas: 5. un 6. klases apdāvinātie un talantīgie audzēkņi NJ (E = 47, K = 0)
FB ieviešana: 7 mēneši
Mērījumi: **Formālā spriešana** (NJ ETS-izstrādāts tests)
Secinājumu veidošana (CTMM)
Domu, ideju radīšana (HMR., WCU, WCB)
Rezultāts: Ievērojami uzlabojumi attiecībā visos mērījumos.

(c) Šipmans (1982)

Grupas: 6. klases audzēkņi Pensilvānijā (E = 750, K – demogrāfiski atbilda NJ audzēkņiem)
FB ieviešana: 2.5 stundas nedēļā 1 gada laikā
Mērījumi: Formāla un **neformāla spriešana** (NJ ETS- izstrādāts tests)
Domu, ideju radīšana un elastīgums (WCU)
Rezultāts: Spriešanas prasmes: E stabili labāk nekā K pēctestā.
Ideju radīšana 14 no 16 E klasēm parādīja ievērojamus panākumus.

(d) Aiorio, Veinšteins, Martins (1984)

Grupas: 3., 4. & 5. klases audzēkņi Ņujorkā ar dažādām etniskām saknēm un dažādām angļu valodas zināšanām (E = 380, K = 344)
FB ieviešana: 1 gads
Mērījumi: Formāla un neformāla spriešana (NJ ETS- izstrādāts tests)

Skolotāja uztvere attiecībā uz audzēkņu **spēju racionāli darboties** (CDC)

Rezultāts: Spriešanas prasmes: E parādīja ievērojamu uzlabojumu salīdzinājumā ar K ($p < .001$).

Skolotāja uztvere: E parāda ievērojamu pieaugumu salīdzinājumā ar K.

Kopumā 11 no 14 pētījumos **spriešana** bija kā atkarīgais mainīgais, un katrā atsevišķā gadījumā tika atklāts šīs prasmes uzlabojums.

3 pētījumos, kas aplūkoja ietekmi uz **lasīšanas sapratni**, tika atklāti ievērojami uzlabojumi.

Ievērojams uzlabojums tika reģistrēts ideju radīšanas, plūduma un elastīguma pētījumos kā arī katrā no 3 pētījumiem, kas mērīja audzēkņu **uzvedību**.

The Kinkuino pētījumā mērīja arī **vecāku attieksmi** pret Filosofiju bērniem un atklāja, ka no 35 vecākiem, kas tika intervēti, 33 atzina, ka viņi vēlas, lai viņu bērni piedalītos programmā, ja tā tiks turpināta.

(e) Vienā pētījumā Ņūdžersijas Izglītības testēšanas dienests (ETS) atklāja, ka eksperimentā subjekti veica **36% lielāku progresu matemātikā** nekā kontroles audzēkņi, bet **progress lasīšanā bija par 66% lielāks**.

(f) Turpmākais ETS pētījums 1980. gados, kas aptvēra vairāk nekā 2000 pamatskolas audzēkņus, izmantojot ārkārtīgi jūtīgo **formālās un neformālās spriešanas** testu, **parādīja, ka eksperimentālās grupas progress bija par 80% lielāks** nekā kontroles grupas progress viena gada robežās. Līdzīgs eksperiments 1981. gadā, iesaistot 32 6. klases, parādīja, ka 29 klases progresēja līdz .05 līmenim, bet 19 uzrādīja ārkārtīgi ievērojamu progresu līdz .005 līmenim vai augstāk.

Bet tagad pievērsīsimies dažiem citiem argumentiem: (a) ka **stundu saraksti** ir tik pilni ar citiem svarīgiem mācību priekšmetiem, ka neatliek laika speciālām stundām ne gan

filozofiskajam pētījumam, ne „vienkārši” dialogam; (b) ka, pat ja vietu stundu sarakstā varētu atrast, skolotājiem **nav zināšanu un prasmju**, lai mācītu šādas stundas.

Protams, mācību pārziņiem un programmu veidotājiem jānosaka prioritātes. Bet, augstāk minētie pierādījumi, it īpaši ar Klakmananšīras pētījums, noteikti dod tiesības vaicāt, kas gan varētu būt labāks laika ieguldījums kā viena stunda, kas var tik ievērojami uzlabot prasmes un sasniegumus visos mācību priekšmetos.

Turklāt šī krājuma un kursa mērķis nav tieši vērsts uz skolotāju prasmju attīstīšanu saistībā ar pilnas, stundu garas filozofiskās pētījuma nodarbības vadīšanu. Tie drīzāk veidoti, lai attīstītu skolotāju iemaņas iedrošināt un vadīt dialogu viņu parastajās stundās, un mūsu uzskats ir – mācīšanās par filozofisko pētījumu (konkrēti kā attīstīt jēdzienu analīzi, vai ko Filosofijas bērniem pārstāvji mēdz dēvēt par „**jēdzienu veidošanu**”) viņiem šajā procesā lieti noderēs.

Šis mājiens jau tika izdarīts, kad minējam plašo ikdienas jēdzienu klāstu, kas ir daudz problemātiskāki (vai runājot pozitīvāk, bagātāki) nekā cilvēki parasti to atzīst. Tas tiks tuvāk skaidrots kursa nodarbībās, kad analīzei tiks piedāvāti jēdzieni no dažādu mācību priekšmetu jomām. Tajos ietilpst tādi vispārēji jēdzieni kā „*cēlonis*”, „*apstākļi*”, „*nepieciešams*”, „*pietiekams*”, „*svarīgums*”, „*būtiskums*”, „*fakts*”, „*vedoklis*”, „*salīdzināt*”, „*pretstatīt*”, utt. Nodarbībās tiks aplūkoti arī konkrētam mācību priekšmetam specifiski jēdzieni, piemēram: „*emocijas*” vai „*tēls*” (*literatūra*), „*skaitlis*” vai „*proporcija*” (*matemātika*), „*substance*” vai „*savienojums*” (*zinātne*), „*funkcija*” vai „*efektivitāte*” (*dizains*), „*forma*” vai „*skaistums*” (*māksla*), „*impērija*” vai „*valdība*” (*vēsture/ politika*), „*vide*” vai „*ilgtspēja*” (*ģeogrāfija*), „*kultūra*” vai „*laiks*” (*valodas*) „*sagatavotība*” vai „*sacensība*” (*sports*), utt.

Kas attiecas uz jautājumu par zināšanām un prasmēm, tieši to attīstībai šis krājums ir radīts! Ja vēlamies mērķi (**labāka mācīšanās**), tad jāvēlās arī līdzekļi (**labāka skolotāju mācīšanās**).

Tagad pievērsīsimies pierādījumu trešajai sadaļai, kas, parādīs, ka tradicionālo priekšmetu skolotājiem ne tikai trūkst prasmju, bet, daudz rosinošāk, ir plašas iespējas izlabot šos trūkumus.

Labāka mācīšana labākai domāšanai un mācīšanās pieredzei

(9) Nistrands, kura pētījumu citējām (2) iepriekš, nesn rakstīja: „Mūsu iepriekšējais pētījums atklāja, ka dialoga diskurss nav bieži sastopams. Tas aizņem tikai aptuveni 15% no apmācības vairāk nekā 100 pamatskolu un vidusskolu klasēs, kas pētītas. Mūsu patreizējais pētījums ir vērsts uz to, lai pārbaudītu, kā veidojas labvēlīgie dialoga raksti, un mūsu galvenais mērķis ir atklāt, kā skolotāji rosina šādas izmaiņas sarunās, kāpēc un kā tās beidzas un kādi klases konteksti tās veicina. Šis pētījums apstiprina, ka pavērsieni **dialoga virzienā** ir retums, kas notiek mazāk nekā 7% no visām novērotajām mācību epizodēm. Vispārsteidzošākais atklājums ir faktiskais dialoga trūkums zemākajās klasēs: tikai divas dialoga situācijas 197 mācību epizodēs, ko novērojām, kas, bez šaubām, ir uzsvāra uz prasmju attīstību un testa jautājumu par iepriekš lasīto tekstu, rezultāts. Vienkārši zemāko klašu audzēkņiem ir maz iespēju iesaistīties diskusijās.” (<http://cela.albany.edu/newslet/spring99/spring99.pdf>)

(10) Joprojām nav īstas skaidrības, kā tieši kā skolotāji rosina dialogu. Daudzi lielā mērā paļaujas uz **jautājumu** spēku, lai uzsāktu dialogu – jautājumi, kuriem ir atvērta, rosinoša daba. Noteikti tieši šie jautājumi visdrīzāk izsauks detalizētas un dažādas atbildes nekā tie, ko Nistrands sauc par “testa” jautājumiem. Kādas liecības par skolotāju uzdotajiem atvērtajiem jautājumiem ir mūsu rīcībā?

Šī informācija ir ņemta no Stīvena Hastinga pētījuma, kas publicēts laikraksta „The Times” izglītības pielikumā 2003. gada 4. jūlijā:

- vidusmēra skolotājs uzdod aptuveni 400 jautājumus dienā, dodot mazāk par sekundi atbildei, pirms uzdodot jautājumu vēl kādam vai atbildot pats
- bet! – optimālais „gaidīšanas laiks” atbildēm (ko Robins Aleksanders mēdz dēvēt par „domāšanas laiku”) ir aptuveni 3 sekundes „zemāka līmeņa” (atmiņas) jautājumiem (Budd Rowe, 1974, and Ken Tobin, 1997)
- pētījumi, kas veikti 1912, 1935, un 1970. gadā, parādīja, ka vismaz 60% no skolotāja jautājumiem bija “zemāka līmeņa” un

vismaz 30% no skolotāja jautājumiem tiek uzskatīti par jautājumiem, kas attiecas uz procesiem

- 1989. gada Linkolna (Lincoln) Univiversitātes pētījums atklāja, ka tikai 4% no pamatskolas skolotāja jautājumiem bija „augstākā līmeņa” jautājumi, bet Teda Vraga daudz plašāks pētījums sākumskolās uzrādīja 8% rezultātu.
- 37 projektu pārskats 1988. gadā parādīja, ka augstākā līmeņa jautājumu proporcijas palielināšana līdz 50% deva ievērojamu uzlabojumu audzēkņu attieksmē un veikumā
- Atsauces uz „**augstāku līmeni**” un „**zemāku līmeni**” ir balstītas uz labi pazīstamo B. Blūma (Bloom) taksonomiju, kur zemākā līmeņa domāšanas prasmes pieaugošā secībā ir sekojošas *zināšana* (=atsaukšana atmiņā), *saprašana* un *pielietošana* (=zināšanu izmantošana), un tām seko augstākā līmeņa prasmes: *analīze*, *sintēze* un *novērtēšana*.

Ir skaidrs, it īpaši attiecībā uz beidzamajiem aspektiem, ka lielākajai mācību priekšmetu skolotāju daļai ir daudz ko mācīties. Robina Aleksandera viedoklis ir visai pesimistisks, kad viņš rezumēja situāciju Lielbritānijas klasēs grāmatā “Mācīšana, izmantojot dialogu” (2004):

“Starp iezīmēm debeta pusē, ko šķiet visgrūtāk mainīt, ir:

- *sarunu, kas tiešām izaicina bērnus domāt pašiem, relatīvs trūkums un it īpaši daudzu klasē uzdoto jautājumu zems kognitīvā izaicinājuma līmenis;*
- *pastāvīgā jautājumu, kas paliek slēgti, pārsvars, neskatoties uz mūsu apgalvojumiem, kas esam ieinteresēti veicināt daudz atvērtākas izpētes formas*
- *ierastā un iespējams neapzināti maigo, universālo uzslavu izmantošana tā vietā, lai sniegtu diagnostiecējošu un informējošu atgriezenisko saiti*

- *šķietamais paradokss, ka bērni visur darbojas grupās, bet reti kad kā grupa*
- *audzēkņu vadītas autonomu diskusiju un problēmu risināšanas retums.*”

Viņš arī piemin: „pārsteidzošo atklājumu, ka labi pārdomātas mutiskās un sadarbības aktivitātes notur bērnu uzmanību uz uzdevumu daudz stabilāk nekā vienatnē rakstīti un uz tekstu balstīti uzdevumi, tomēr daudzās klasēs dominē tieši pēdējais variants.” (Aleksanders. Sākumskolas versijas. *Versions of Primary Education*, London: Routledge, 157.-8.).

(11) Tieši tāpat kā prasmīgas jautāšanas spēju stimulēt dialogu, ir vērts izcelt „gaidīšanas laika” vai „**domāšanas laika**” nozīmīgumu. Buds Rove (ibid, atsauces Dillon, 1994) atklāja, ka, palielinot skolotāja gaidīšanas laiku no 1 līdz 3 sekundēm, audzēkņa atbildē iegūstam pieaugumu no 7 līdz 28 vārdiem un labprātīgās atbildēs no 3 līdz 37. Un šis efekts ir novērojams arī augstākās izglītības līmenī. Sekojošais ir ziņojums par pētījumu „pauzes procedūras” izmantošanā lekcijās.

„Šajā pētījumā instruktors pauzēja divas minūtes vai trīs gadījumos katrā no piecām lekcijām: intervāli variēja no 12 līdz 18 minūtēm. Paužu laikā, kamēr audzēkņi strādāja pa pāriem, lai diskutētu un pārskatītu savas piezīmes, nenotika nekāda mijiedarbība starp instruktoru un audzēkņiem. Katras lekcijas beigās audzēkņiem tika dotas trīs minūtes laika, lai viņi uzrakstītu visu, ko viņi atceras no lekcijas (brīva iegaumēšana): 12 dienas pēc pēdējās lekcijas studentiem tika arī dots tests ar 65 jautājumiem lai novērtētu ilgtermiņa atmiņas līmeni. Kontroles grupa saņēma tās pašas lekcijas (izmantojot tās pašas anekdotes un vizuālos palīgīdzekļus) un tika tāpat testēta.

Divos atsevišķos mācībuursos, ko atkārtoja divus semestrus, rezultāti bija pārsteidzoši un konsekventi: audzēkņiem, kuri piedalījās lekcijās, kurās instruktors pauzēja, **bija ievērojami labāki iegaumēšanas un sapratnes testa rezultāti.**”

(Ruhl, K. L., Hughes, C. A., & Schloss, P. J. (1987, Winter), Paužu izmantošana, lai palielinātu lekcijas iegaumēšanu. Skolotāju apmācība un speciālā izglītība /*Using the*

pause procedure to enhance lecture recall. Teacher Education and Special Education, 10, 14-18.)

(12) Paradoksāli- Rūla pētījums parāda, ka skolotāji vai lektori var stimulēt dialogu un mācīšanās procesu, vienkārši neko nesakot, kā arī laiku pa laikam pasakot ko noderīgu! Tas pastiprina Dilonu atklājumus un spriedumus grāmatā „Diskusijas izmantošana klasē” (*Using Discussion in the Classroom*), kur viņš neiesaka skolotājiem uzdot jautājumus audzēkņiem diskusijas laikā. Viņa ieteiktās alternatīvas, blakus apzinātam klusumam, ir: formulējumi, signāli (tādi kā izsaukumi vai žesti) un **studentu jautājumi** (80 – 91).

Sevišķi viņš atzīmē, ka audzēkņu atbildes uz citu audzēkņu uzdotiem jautājumiem ir garākas un daudz sarežģītākas nekā uz skolotāja jautājumiem. Mišlers (1978) atklāja, ka pirmajā klasē lielākā daļa no atbildēm uz skolotāja jautājumiem sastāvēja no viena vai diviem vārdiem, bet no sešiem un vairāk vārdiem, atbildot uz citu bērnu jautājumiem. (Tas ir īpaši rosinoši Filosofijas bērniem pieejai, kurā pamatprincips ir veicināt pašu bērnu jautājumus.)

(13) Nesenā pētījumā par Apvienotās Karalistes valsts nacionālās lasīšanas, rakstīšanas un rēķināšanas prasmes stratēģijas ietekmi, kas minēts Aleksandera grāmatā(2004), tika secināts, ka: „*Tā vietā, lai iedrošinātu audzēkņus un paplašinātu viņu ieguldījumu, lai veicinātu augstu mijiedarbības līmeni un kognitīvo iesaisti, lielākajai daļai no uzdotajiem jautājumiem bija zems kognitīvais līmenis. Tie bija veidoti, lai virzītu audzēkņu atbildes uz nepieciešamo atbildi. Atvērtie jautājumi bija tikai 15% no visiem jautājumiem... Skolotāja iedziļināšanās, kur skolotājs vienam un tam pašam bērnam uzdeva papildus jautājumus, lai rosinātu ilgstošāku un dziļāku dialogu, novērota tikai 11% no laika... Lielākā daļa no audzēkņu vārdu apmaiņām bija ļoti īsas, kur atbilžu garums vidēji bija 5 sekundes un iekļāvās 3 vārdos vai mazāk 70% no laika.*” (Smith, Hardman *et al*, 2004, 408)

(14) Tomēr pastāv arī uzmundrinošas ziņas no Apvienotās Karalistes saistībā ar to, ko sākotnēji dēvēja par “domāšanas prasmju programmām”, bet ko daudz precīzāk varētu definēt kā „**kognitīvās attīstības** pieejas”, vai pat „stratēģijām **domāšanas paradumu**

attīstībai”. Filosofija bērniem, uz ko jau atsaucāmieš, ir viena no tām. Visveiksmīgākā no citām pieejām ir CASE jeb **Kognitīvā izaugsme, izmantojot zinātnes izglītību (Cognitive Acceleration through Science Education)**, ko izstrādājusi King Koledža Londonā. Pētījumos 1990. gados šī iejaukšanās zinātnes stundās regulāri uzlaboja rezultātus nacinālajos testos, ne tikai zinātnē, bet arī angļu valodā un matemātikā. (P. Adey, 1991, *Better Learning*, and M. Shayer, 1996, *The long-term effects of cognitive acceleration on pupils' school achievement*.)

No mūsu viedokļa, būtiskais šajos rezultātos, ir tas, ka programmā liels uzsvars tiek likts uz diskusiju, kas tiek uztverta gan kā stimuls **metakognitīvajam procesam**, gan kā iedrošinājums **pārvietot** zināšanas tālu ārpus zinātnes klases. Turpmākais – no CASE mājas lapa internetā par diskusijas vērtību (http://www.case-network.org/case_info.html):

- *Diskusija starp studentiem dod būtisku iespēju paplašināt un pastiprināt viņu snieguma stratēģiju spektru.*
- *Diskusija dod iespēju apzināties daudzus alternatīvos veidus, kā rīkoties ar uzdevumu un domāt par iespējamiem rezultātiem .*
- *Diskusijas dod iespēju sociālai mijiedarbībai un jēdzienu, notikumu un ideju attīstībai un pulēšanai.*
- *Diskusija ļauj reflektēt un dod iespēju audzēkņiem „domāt par viņu domāšanu” un dalīties tajā citam ar citu.*
- *Diskusija ļauj audzēknim novērtēt, ka kļūdas var pārvarēt.*
- *Diskusija var parādīt, ka notikumi/ gadījumi/ rezultāti var tikt interpretēti dažādi, atkarībā no cilvēka uztveres un iepriekšējas pieredzes.*

(15) Visbeidzot, divi citi ievērojami pētījumi Apvienotajā Karalistē parādīja diskusijas vērtību gadījumā, ja tā tiek labi vadīta. Vienā projektā piedalījās 230 10 gadus veci bērni, un tā mērķis bija pārliecināties, vai, mācot audzēkņiem strādāt un runāt kopā, tiek palielināti sasniegumi zinātnē (N. Mercer *et al*, 2004, *Reasoning as a Scientist* – skatīt arī <http://www.standards.dfes.gov.uk/research/>); otrā piedalījās 6 klases ar 7 gadus veciem, un tās mērķis bija uzlabot audzēkņu piekļuvi izglītības iespējām, mācot viņiem kā mijiedarboties un spriest kopā (R. Wegerif *et al*, 2004, *Widening Access to Educational Opportunities*).

Abas izmantoja stratēģijas no vispārējās domāšanas prasmju programmas, ko dēvē par “**Domāšanu kopā**”, un abas sasniedza savus mērķus. Šajā pieejā dialogam ir centrālā loma, sākot ar galveno noteikumu apgūšanu un beidzot ar pārrunām par izaicinājumiem un mērķiem.

Tātad ne visiem skolotājiem/ klasēm Apvienotajā Karalistē trūkst gribas un iespējas pielāgot savas metodes 21. gadsimtam. Un Robins Aleksanders, kura pētījums „Kultūra un pedagoģija: starptautiskie salīdzinājumi sākumskolas izglītībā”/*Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education* (2001, Oxford: Blackwell), padarīja viņu vēl modrāku attiecībā uz dialoga mācīšanas retumu pasaulē, atzīmēja, ka cetur Eiropā, Japānā un Singapūrā šādi mācīšanai ir spēcīgākas tradīcijas.

Bet savā pēdējā publikācijā “Izglītība kā dialogs: morālās un pedagoģiskās izvēles neapturamajā pasaulē” (*Education as Dialogue: Moral and Pedagogical Choices for a Runaway world*) (2006, Hong Kong Institute of Education) viņš uzvedina uz domām, ka likmes (un nepieciešamība pēc dialoga izglītībā, kā arī pēc dialoga par izglītību) visu laiku paaugstinās:

„Ekoloģiskā katastrofa un notiekošais sociālais sabrukums, lai arī kad tie notiks, būs ne tikai kapitālistiskās alkātības sekas, bet pamatos vienkāršas kolektīvās iztēles neveiksmes sekas, neveiksme saistīt cēloņus ar sekām, saskatīt saistības, uzsākt nepieciešamos dialogus starp pagātņi, tagadni un nākotni, starp vienas paaudzes grūti iegūto pieredzi un nākamās paaudzes paviršajiem centieniem, starp cilvēci un dabu, un starp bezgalīgo materiālo apmierinājumu un ierobežoto resursu faktu.

To visu „pasaule labi zina, un tomēr neviens īsti nezina” (Šekspīrs, 129. sonets). Un tādām zināšanu stāvoklim bez izpratnes un bez saiknes, es uzdrošinos teikt, dialogs piedāvā daudzsološu pretindi.’ (14 – 15)

Prasmīgāka runāšana labākai dzīvošanai

Aleksanders skaidri tic, ka dialogs ir spēcīgs un nepieciešams izglītības instruments – un tas ir „izglītojošs” plašākajā nozīmē, kam Džons Djūijs, amerikāņu filosofs/izglītotājs, būtu piekritis saskatot (..) vitālu saikni starp izpētes (izglītības) procesu un demokrātijas (politisko) procesu. Aleksandera lūgumā saklausāma arī skaidra, savā ziņā globālā politiskā domāšana, kas, protams, ir Sokrata slavenā izteiciena pamatā: vaicāts, kuras valsts pilsonis viņš ir, Sokrats atbildējis nevis: „Es esmu atēnietis”, bet: „Es esmu pasaules pilsonis”.

Jebkura priekšmeta skolotājs, kurš cenšas, lai viņa audzēkņi saņemtu ne tikai labas atzīmes (lai cik slavējami tas nebūtu) un drīzāk izvēlas piedalīties savu audzēkņu personiskajā ceļojumā, meklējot “labu dzīvi”, un viņu sociālajā ceļojumā, meklējot “labu sabiedrību”, varētu reizēm vēlēties pacelt šo audzēkņu acis no sekošanas tekstam un tad, iespējams, viņi atklātu, ka, filosofiskais dialogs ir nenovērtējams instruments šajā ceļā.

Bet, der arī atcerēties, ka dialogam pašam par sevi ir vērtība. Tieši tad, kad skolotāji un audzēkņi iegrimst patiesā un draudzīgā dialogā, viņi patiešām ir paši. Galu galā tiek atgādināts par Freires skolotāja un audzēkņa „sakausēšanu kopā” kopīgā nodarbē. Skolotājiem, kuriem nav bijusi šāda pieredze, vai kuri neatver sevi un savus audzēkņus tai, pietrūkst patiešām nozīmīga dzīves sastāvdaļa.

Post scriptum: tālāk norādīti Deivida Perkinsa programmas, kas tapusi sadarbībā ar viņa Hārvardas Universitātes kolēģiem Hovardu Gardneru un Vito Peroni. Tās saikne ar Menona projektu ir uzsvārā uz samazinātu satura apjomu un „lielāku” jautājumu radīšanu, tādējādi stimulējot dziļākus sapratnes meklējumus. Galvenie jēdzieni

(slīprakstā) un tēmas šo jautājumu ietvaros ir tieši tādi, kuru izpētē analīze un dialogs dotu neatsveramu ieguvumu.

Pamatjautājumu tēmu piemēri

Deivida Perkinsa programma *Guadrās skolas: no atmiņas trenēšanas uz prāta attīstīšanu*. (New York; Free Press, 1992)

Dabas zinātnes

Evolūcija, kas koncentrējas uz *dabiskās izlases mehānismu bioloģijā* un tās plašo piemērotību citās vidēs, piemēram, *popmūzikā, modē, ideju evolūcija*.

Visuma izcelsme un liktenis, koncentrējoties uz tādiem *kosmiskiem jautājumiem*, kā Stīvena Hoginsa grāmatā “Īsi par laika vēsturi”

Ķīmisko elementu periodiskā tabula, koncentrējoties uz *mulsinošo elementu skaitu*, kam uzmanību pievērsa jau agrīnie *pētnieki*, un *izaicinājumu sakārtot haosu*.

Jautājums, kas ir *reāls zinātnē* norādot, kā *zinātnieki* vienmēr izgudro *vienības* (kvarkus, atomus, melnos caurumus), ko mēs *ar neapbruņotu aci* nekad nevaram *redzēt*, bet, palielinoties *pierādījumu* skaitam, sākam domāt, ka tie ir reāli.

Sociālās zinātnes

Nacionālisms un *internacionālisms*, koncentrējoties uz nacionālistisko *jūtu pavisu* lomu; bieži *līderu* veiktā *kultivēšana* saviem *nolūkiem*, kā Hitlera Vācijā, pasaules *vēsturē* un dominējošā *ārlietu politikas attieksme* mūsdienu Amerikā.

Revolūcija un *evolūcija* jautājot, vai *kataklizmiskās* revolūcijas ir nepieciešamas un vai *evolūcijas mehānismi* būs noderīgi.

Valdības pirmsākumi, jautājot, kur, kad un kāpēc radušās dažādas valdību *formas*.

Jautājums, kas ir reāls vēsturē norādot, kā notikumi var *izskatīties dažādi* dažādās *interpretācijās* un dažādiem to *dalībniekiem*..

Matemātika

Nulle, koncentrējoties uz *praktiskās* aritmētikas *problēmām*, ko atrisinājis šis izcilais *atklājums*.

Pierādījums, koncentrējoties uz dažādiem veidiem, kā *noteikt*, vai kaut kas ir *patiess*, un šo veidu *priekšrocībām* un *trūkumiem*.

Iespējamība un *paredzējums*, izceļot visur esošu nepieciešamību pēc vienkāršas hipotētiskas *spriešanas ikdienas dzīvē*; jautājums, kas ir reāls matemātikā, uzsverot, ka matemātika ir *atklājums* un ka daudzas matemātiskās lietas sākotnēji netika uzskatītas par reālām (piemēram, *negatīvie skaitļi*, *nulle* un *pat vieninieks*).

Literatūra

Alegorija un *fabula*, salīdzinot *klasiskos* un *modernos* piemērus un jautājot, vai formas ir mainījušās vai būtībā palikušas tās pašas.

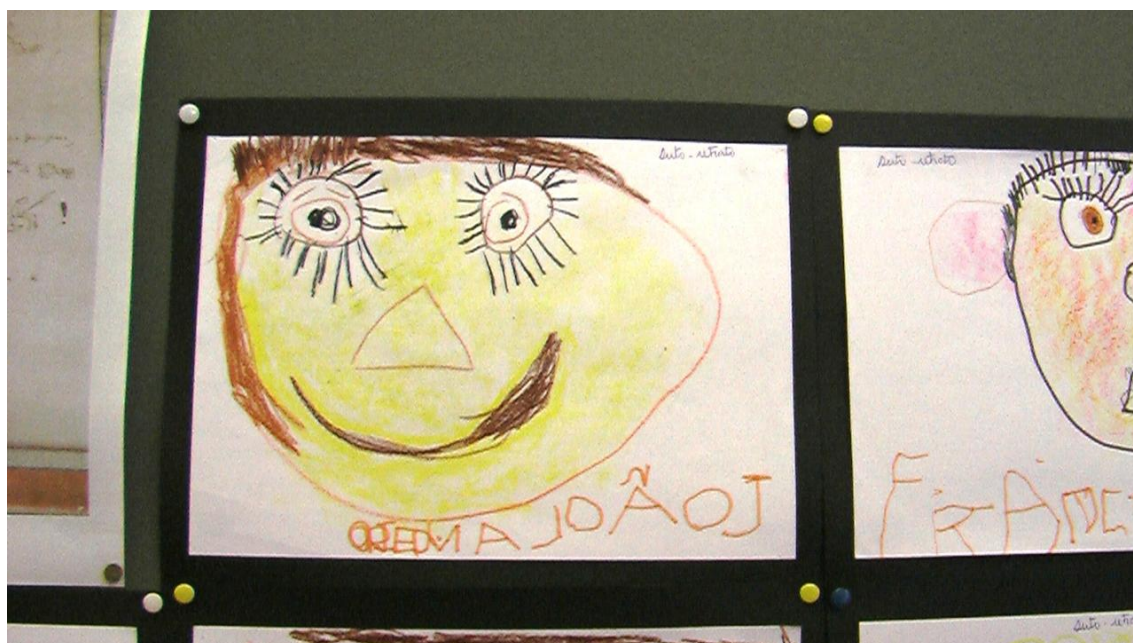
Biogrāfija un *autobiogrāfija*, salīdzinot, kā šie žanri *atklāj* un *slēpj* *patieso personu*; ko *autori* ir *ieguvuši* no *noteiktu žanru pieņemšanas* vai *noraidīšanas* (*dramatiskie darbi*, *sonets*)

Jautājums, kas ir reāls *literatūrā*, pētot *reālītātes* daudzās izpratnes, un kā mēs varam mācīties par *reālo dzīvi* no *fantāzijas*.

2. NODAĻA

KĀPĒC DIALOGS IZGLĪTĪBĀ NE VIENMĒR IR PIEMĒROTŠ?

Fēlikss Garsija Morijons, Rodžers Satklifs



2. KĀPĒC DIALOGS IZGLĪTĪBĀ NE VIENMĒR IR PIEMĒROTS?

Fēlikss Garsija Morijons (Félix García Moriyón), Rodžers Satklifs

Fēlikss: Jau izsenis formālajai izglītībai bijuši divi mērķi: viens – esošās sabiedrības, atražošana, un otrs – palīdzēt jaunām paaudzēm attīstīt tās izziņas un emocionālās prasmes un uzvedību, ka palīdzētu tikt galā ar problēmām, dzīvojot kopā vienā pasaulē.

Rodžers: Šie, pilnīgi iespējams, varētu būt divi formālās izglītības mērķi, bet, vismaz Lielbritānijā, pastāv arī citi. Piemēram, izglītība tiek uztverta kā „ceļš uz indivīda garīgo, morālo, sociālo, kultūras, fizisko un mentālo attīstību un, tādējādi, labklājību.” (Valsts mācību programma.) Es pat teiktu, ka citām valstīm ir līdzīgi mērķi, kas rakstīti viņu programmās. Un pilnīgi droši var sacīt, ka, lai ikviena persona attīstītos šajos virzienos, ir tai nepieciešams aktīvi iesaistīties visa veida dialogos, bet it īpaši filosofiskajos.

Tomēr man būs jādomā par daudz šaurāku argumentu, t.i., ka sabiedrības mērķus atražot esošo sabiedrību un palīdzēt jaunajām paaudzēm attīstīt prasmes risināt dzīves problēmas, to vislabāk var sasniegt ar minimālu dialogu, it īpaši filosofiskā dialoga, palīdzību.

F.: Jā, var sagaidīt, ka ir arī citi mērķi, bet galu galā manis iepriekš minētie divi ir galvenie. Apsvērsim situāciju, koncentrējoties uz izglītības mērķiem no sociālā un politiskā viedokļa. No šī viedokļa formālajai izglītībai arī ir divi dažādi mērķi, kaut arī tie var būt savstarpēji pretrunīgi. Pirmais ir piedāvāt cilvēkiem izglītību, kas viņiem nepieciešama, lai dabūtu darbu un kāptu augšup pa sociālajām kāpnēm; formālā izglītība novērtē jūsu sasniegumus un apliecina, ka jūs varat pieteikties noteiktiem darbiem. Otrs mērķē uz prasmju un zināšanu kopšanu, kas nepieciešamas cilvēkiem, lai kļūtu par pilntiesīgiem pilsoņiem – tiem, kuri ir spējīgi piedalīties sociālajā un politiskajā dzīvē kā brīvas personas.

Kaut arī abi mērķi ir svarīgi, pirmais ir pelnījis lielāku uzmanību no izglītības institūciju un autoritāšu puses. Kā uzsvērts Baltajā Grāmatā, ko publicējusi Eiropas Komisija: „Ieguldījumam zināšanās ir galvenā loma nodarbinātībā, konkurētspējā un sociālajā saliedētībā”.

R.: Vai tu domā „ir pelnījis”? Tas ir vērtību spriedums, ko nepieciešams pamatot. Kāpšana augšup pa sociālajām kāpnēm nešķiet vērtīgs mērķis pats par sevi, izņemot, ja tas sekmē tikai pašas personas augšup virzību, bet dod arī tīri pozitīvu ieguldījumu sabiedrībai. Darba iegūšana, iespējams, ir daudz slavējamāka, jo tā kopumā uzlabo personas labklājību, dodot arī ieguldījumu kopējam labumam. Bet ir daudzas citi aspekti labklājīgā dzīvē, ne tikai darbs, piemēram, labu sociālo attiecību baudīšana. Daudzas no šīm lietām, iespējams, var uzlabot, iemācoties, kā piedalīties dialogā...

F.: Protams, ka tas ir vērtību spriedums, bet tajā pat laikā tas ir tikai empīrisks pierādījums tam, kas patiesībā notiek sabiedrībā. Es minēju oficiālos Eiropas institūciju publicētos dokumentus, turklāt pastāv daudz empīrisku izglītības pētījumu, kas apstiprina manu viedokli. Ekonomisko institūciju nepieciešamībām, kādas tās noteikuši uzņēmēji, t.i. „boss”, izglītības sistēma piešķir lielāku nozīmi. Un esi drošs, ka sociālās un izziņas prasmes, ko darba devēji pieprasa no saviem padotajiem, ir daudz vairāk saistītas ar paklausību, punktualitāti, pienācīgu cieņu pret autoritāti, utt. Kā savā veiksmīgi uzrakstītajā grāmatā „Informācijas laikmets” parāda Manuel Kastels, lielākajai daļai no darbiem, kas nepieciešami patreizējai ekonomikai, nav nekādas vajadzības pēc izsmalcinātas vai augstākās tehniskās izglītības. Padomā, piemēram, par cilvēkiem, kuri strādā McDonalds un citos līdzīgos uzņēmumos un veikalos.

R.: Var mēģināt šeit saskatīt jēdzienisku un praktisku pretrunu starp konkurētspēju un sociālo saliedētību, tomēr nedomāju, ka tā ir šī argumenta centrā. Tas, kam tiešām ir nozīme, ir, ka katrā no šiem konkrētajiem mērķiem – nodarbinātība, konkurētspēja un sociālā saliedētība – dialogam pašam par sevi ir nozīmīga loma.

Efektīva nodarbinātība paļaujas, gan īstermiņā, gan ilgtermiņā, uz labu komunikāciju starp darba devējiem un darba ņēmējiem (nemaz neminot, daudzos gadījumos, ar klientiem). Šādas komunikācijas attīstība ir daudz kas vairāk kā tikai dažī semināri par „saskarsmes prasmēm”. Tādiem ir maza vērtība, ja vien tie nav caurausti ar dialogiskām attieksmēm, piemēram, tādu kā kopīga klausīšanās.

Pat konkurētspēja diez vai būs maksimāli efektīva daudzos gadījumos, ja vien tā nav radusies un attīstījusies dialoga attiecībās. (Piemēram, lai kompānija kļūtu konkurētspējīga tirgū, tai nepieciešami cilvēki, kuri ne tikai pārzina tirgu, saskarsmē ar

cilvēkiem, it īpaši esošajiem vai potenciālajiem klientiem, bet arī tādi, kuri spēj izdibināt vērtīgu atgriezenisko saikni un, izmantojot dialogu, to pārvērst veiksmīgā pārmaiņā. Atkal jau, skaidri redzams, cik ļoti nepieciešama dialoga praktizēšana skolās.) Par to, ka tiek attīsta sociālā saliedētība, nenosakot dialogam augstu prioritāti, var tikai brīnīties. Var pat jautāt, kāda sociālā saliedētība var veidoties, ja tā pati par sevi nav, lielā mērā, labs dialogs. Bet šāds dialogs nerodas “dabiski” – tas jākopj pilsoņos no bērnības.

F.: Tev atkal ir taisnība: dialogs ir nepieciešams visu laiku, bet tas ir patiesi tikai tad, ja dialogu izmanto plašā šī vārda nozīmē. Piemēram, katru reizi, kad skolotājs uzdod jautājumu audzēknim, pārbaudot viņa mājas darbu vai viņu zināšanas, pastāv dialogs. Bet šajā gadījumā, un daudzos citos, būtībā darba vidē, kur darba devēji pavēl strādniekiem, kas viņiem jādara, tas ir asimetrisks dialogs bez efektīvas runas brīvības no strādnieka puses. Tas pats ir izglītības vidē. Skolotājiem un audzēkņiem jārūnā visu laiku, bet skolotājs ir tas, kurš kontrolē dialoga lielāko daļu. Audzēkņiem tikai jāsaņem tas, ko saka skolotāji, jāuzdod daži jautājumi, lai noskaidrotu izpratni par tēmu un jāatbild uz skolotāju jautājumiem, kuru mērķis ir pārbaudīt, kā audzēkņi asimilējuši zināšanas, ko izskaidrojis skolotājs. Tātad lielāko daļu laika skolās jāvēlēt to zināšanu nodošanai, kas nepieciešamas, lai kļūtu par efektīvu un spējīgu strādnieku un internalizētu šos pamatfaktus. Atceries, piemēram, Platona dialogus: tieši Sokrats ir tas, kurš runā gandrīz vai visu laiku. Viņa runas ir daudz garākas nekā sarunu biedru.

R.: Nu mēs nonākam pie to cilvēku, kuri izglītību redz vairāk kā „piepildīšanas” nekā „izvilināšanas” procesu, galvenā argumenta: ka skolu uzdevums ir nodot pamatzināšanas un faktus, bez kuriem nākotnes pilsoņi nebūs tik spējīgi vai efektīvi, kādiem tiem vajadzētu būt. Vai varu jautāt, tad kas ir šie pamatfakti un kāpēc tieši tie ir būtiski? P.S. Tiem nav jābūt pietiekami skaidriem un piemērotiem, lai kaut kā atbilstu vispārējai atpazīstamībai, ka “lielāko daļu no tā, ko iemācījos skolā, esmu aizmirsis vai neizmantoju savā pieaugušajā dzīvē”!

Un mēs acīmredzot šeit nerunājam par pamatprasmēm, tādām kā lasīšana, rakstīšana un elementāra saskaitīšana. Tas varētu būt atsevišķs arguments, bet pat tas ir vājš, jo pastāv

liecības, ka, vismaz lasīšanas un rakstīšanas standarti ir augstāki, ja tie tiek apgūti drīzāk dialoga vidē (t.i. interaktīva runa), nevis didaktiskā vidē.

F.: Mēs varam atgriezties pie mana iepriekšējā komentāra par pamat faktiem. Es uzskatu pašu par sevi saprotamu, ka jebkurā sabiedrībā ir daži pamatfakti, kas jānodod bērniem, ja viņi gatavojas kļūt par šīs sabiedrības aktīviem locekļiem. Es domāju, piemēram, pamatfaktus par sociālo vidi, kurā tu audz; vai pamatfaktus tavu ķermenī un veselību, un pārtiku; ir arī pamatfakti zinātnē, matemātikā un fizikā. Un vissvarīgākie fakti, tie, kas saistīti ar vērtībām, kas garantē sociālo līmi (glue). Tās ir fundamentālas vērtības, kas nāk no nacionālās vēstures vai lielās literatūras. Sabiedrībai ir jāpieņem lēmums par to, kas ir šīs pamatvērtības, un kas mainās laika gaitā. Demokrātiskās sabiedrībās šo lēmumu pieņem pārstāvji parlamentā, īpaši lobīji. Es jums atgādināšu Noama Čomska domas par vienošanās panākšanu mūsdienu demokrātijās, ko viņš uzrakstīja, Valtera Lipmana politiskās analīzes iedvesmots.

R.: Šī ir tā argumenta daļa, kas ir kutelīga abām pusēm. Ja ar „vērtībām, kas garantē sociālo „līmi” tiek domātas (autoritārā ziņā) tādas vērtības kā „paklausība tiem, kas ieņem augstākas sociālās pozīcijas”, tad atrodamies uz ļoti šaubīga pamata. Ja, no otras puses, tas tiek interpretēts demokrātiski plaši kā, piemēram, cieņa pret citiem, neskatoties uz personas izcelsmes kultūru, tas šeit noteikti ir izaicinājums izskaidrot, kā šādu cieņu kopt daudzās sabiedrībās, kas ietver daudzas dažādas kultūras. Vai šeit pastāv labāka atbilde šim izaicinājumam kā dialoga, it īpaši filosofiskā dialoga, kopšana skolās?

F.: Es nesaku, ka dialogs nav vērtība pati par sevi, kā arī neapgalvoju, ka mums nevajadzētu veicināt dialogu. Mans viedoklis ir, ka mūsu sabiedrībā tā ir ļoti sekundāra vērtība un tāpēc tam nevajadzētu pagērēt lielu uzmanību obligātajā izglītībā. Pat, ja sekmēt pilsoņu spēju piedalīties demokrātiskās institūcijās ir politiski pareizs mērķis, slēptā (es uzdrošinos teikt, ka tā nepavisam nav slēpta) programma sabiedrībā ir būt paklausīgiem likumam un autoritātēm. Ne mazāk, protams; bet arī ne vairāk. No otras puses ir daudzi darbi, iespējams pat lielākā daļa no darbiem, kur cilvēkiem nav nepieciešama nekāda speciāla apmācība vai augsta līmeņa prasmes, lai darbu padarītu labi.

R.: Tas, manuprāt, izsit pamatu zem kājām tiem, kuri runā par izglītību bez dialoga. Ja darbam nav nepieciešamas nekādas speciālas prasmes, tad pilnīgi droši jebkurš var darīt darbu, netērējot daudz laika mācoties zināšanas/ faktus, kas ir mazsvarīgas. Vai nebūtu labāk, ja skolēni lielāko daļu no skolā pavadītā laika, mācītos, kā uzsākt neatņemami dabiski gandarījumu sniedzošu dialogu (kā arī amatprasmes un, iespējams, vairākas citas dzīvi bagātinošas prasmes, tādas kā ēst gatavošanu, utt.)?

F.: Iespējams, ka tev taisnība, bet tas nav galvenais. Jebkurš audzēknis vai skolotājs var pavadīt daudz laika veldzējošā dialogā, bet obligātajai skolai ir citi uzdevumi, un šos uzdevumus uzņemas tie, kuri apmeklē skolu, neatkarīgi vai te ir audzēkņi, vai skolotāji.. Paturot prātā šos oficiālos mērķus un ņemot vērā skolotāju un audzēkņu esošās iespējas skolas laikā, pastāv stingri ierobežojumi, kas ietekmē jūsu darbu. Es norādu dažas no svarīgākajām grūtībām un koncentrējos uz tām, kurām ir spēcīgāka ietekme uz iespēju izmantot filosofisko dialogu. Tas ir galvenais iemesls, kāpēc dialoga procedūru ieviešana izglītības vidē ir laika zaudēšana, un laika menedžments vienmēr ir bijusi nopietna problēma izglītībā.

R.: Var piekrist otram piedāvājumam, nepiekrītot pirmajam. Laika menedžments patiešām ir problēma izglītībā, bet iespējams lielā mērā tāpēc, ka skolas māca (vai cenšas mācīt, daudzkārt diezgan neveiksmīgi) daudz zināšanas/ faktus, kurus daudziem bērniem/ nākotnes pilsoņiem nav nepieciešams zināt. Kas attiecas uz jautājumu par to, vai dialogisku procesu ieviešana skolā ir laika zaudēšana, ir arvien vairāk pierādījumu, kas ietverti šajā krājumā, tam, ka, mācot domāšanas prasmes, it īpaši izmantojot dialoga procesu, laiks tiek labi ieguldīts. Bērni ne tikai attīsta būtiskas, vispārējas prasmes, kas viņiem nāks par labu visā dzīvē, piemēram, problēmas atrašana, problēmas atrisināšana, strādāšana komandā, teikt, ko domā utt. Viņi ir arī kopumā labāk motivēti mācīties, un, vēl vairāk – to, kas viņiem jā mācās, viņi mācās daudz efektīvāk.

F.: Tava pieeja izklausās jauka. Bet atceries, laiks nav gumija, ko varat izstiept, cik garu vien vēlies. Tas jāizmanto pēc iespējas labāk, un bērni un vecāki, un visvairāk izglītības autoritātes, sagaida, ka obligātās skolas beigās bērni pārvalda pamaprasmes, kas būs nepieciešamas, lai viņi integrētos pastāvošajā hierarhijas sabiedrībā. Tāpēc

viss, ko varat darīt, ir izskaidrot bērniem pamatelementus, kurus viņiem nepieciešams apgūt un organizēt dažas aktivitātes stundā, lai nodrošinātu šo zināšanu jēgpilnu mācīšanos.

R.: Es atkārtoti uzsveru, ka nebūt nav viegli saprast, kas tad ir pamatlietas, kas jāmācās. No otras puses, tu ievies fundamentālu jēdzienu: jēgpilna mācīšanās! Tieši tur tas suns apraksts, ka lielākā daļa mācīšanās ir diezgan bezjēdzīga, ja nepastāv saikne ar iepriekšējām zināšanām un izpratni. Saikņu veidošanas un līdz ar to izpratnes paplašināšana process neietilpst, vairāk vai mazāk izolētu faktu mehāniskās apgūvē. Tas ir process, kurā ar dialoga kopā ar citiem palīdzību, domājot (kas pats par sevi ir iekšējs dialogs) smadzenes tiek pārkārtotas tā, lai būtu lielākā saskaņā ar pasauli.

F.: Tomēr tu ļoti ātri nonāc pie secinājumiem, kas balstīti uz ļoti strīdīgas definīcijas. Tu pieņem, ka jēgpilna mācīšanās ietver (ja tā nav tas pats) dialogu, pat filosofisku dialogu. Bet es neesmu par to tik pārliecināts. Es atceros, kad biju pusaudzis un apmeklēju filosofijas stundas vidusskolā, man bija jāmācās tādu izcilo klasisko filosofu filosofiskās pamatidejas kā Aristotelis, Akvīnas Toms vai Dekarts, un es tiešām mācījos un mana mācīšanās bija jēgpilna, un man patika filosofija, tomēr es savā skolas laikā filosofijas stundās nekad, nekad nepieredzēju nekādu filosofisko dialogu.

Es vēlos pievērsties mācību fundamentālajai daļai obligātajā skolā. Ar to es domāju vērtēšanu. Mācību procesa pēdējais solis ir novērtēt, ko audzēkņi ir apguvuši, izmantojot testus un citus vērtēšanas instrumentus, kas prasa no bērniem intelektuālas pūles parādīt, ko viņi zina un kā viņi prot pielietot šīs zināšanas attiecībā uz specifiskām problēmām.

R.: Noliekot sānis (atkal) šaubas par to, vai visiem bērniem tiešām nepieciešams zināt visu, ko viņiem māca skolās, un noliekot sānis (atkal) šaubas par to, cik ilgi viņi atcerēsies lielāko daļu no tā, ko viņi apguvuši skolā, vēl joprojām paliek nopietns jautājums, vai standartizētie testi, kas tiek izmantoti, lai novērtētu apgūto, patiešām efektīvi mēra šo zināšanu pielietojumu gan attiecībā uz specifiskām praktiskām problēmām, gan problēmām kopumā. Lielākā daļa testu nenodarbojas ar problēmu risināšanu (izņemot, protams, matemātiku un dažas citas zinātnes), bet gan ar atkārtoti

apstiprinātu uzskatu atkārtošānu, kam ļoti maza saistība ar bērnu vai patiešām cilvēku problēmām kopumā.

F.: Es zinu, ka pastāv ļoti stipras saikne starp testu un mācīšanos, un ietekmes iet abos virzienos. Proti, ja tiek ieviesti dažus specifiskus testus, lai novērtētu, ko bērni apguvuši skolā, tad skolotājs pielāgos savu mācīšanu testu vajadzībām, un rezultātā skolēni mācās, lai izpildītu testus. Mēs varam izstrādāt testu, kas novērtē, ko viņi māca. Tātad ir iespējams likt lielāku uzsvāru uz mācīšanās prasmēm, nevis saturu, ja ir iespējams nošķirt saturu no procesa vai prasmēm. Problēma ir tā, ka patlaban lielākā daļa no oficiālajām programmām koncentrējas uz saturu, nevis prasmēm.

Otra problēma ir nepieciešamības pēc iepazīšanās ar specifiskām zināšanām sekas. Zināšanu lielākā daļā sastāv no zināšanu nodošanas bērnu prātiem, ko veic tie, kuri kontrolē un kuriem piemīt šīs zināšanas.

R.: Šī piebilde lej ūdeni uz respektējamā postmodernisma virziena dzirnavām, kas nopietni apstrīd apzinātu vai neapzinātu „moderno” programmu kontroli, ko veic cilvēki, kas parasti nāk no šaura sabiedrības slāņa, kuru pašu izglītība un vērtību izjūta ļoti atšķiras no daudzu, iespējams pat lielākās daļas, citu sabiedrības locekļu pieņemtajām.

F.: Un kā zināms, lai to darītu, bērniem nav nepieciešamas nekādas īpašas kritiskās un radošas augstākā līmeņa prasmes.

R.: Ārkārtīgi strīdīgs priekšlikums, kas, iespējams, pelnījis pilnīgāku iztīrājumu nekā mēs šeit to varam piedāvāt.

F.: Nesteidzies, ja tas nepieciešams. Es uzskatu, ka skolā bērnu vienīgā intelektuālā nodarbe ir: a) saprast mācību priekšmetu, ko skolotāji viņiem „pārraida”; b) iegaumēt informāciju; c) pielietot savas zināšanas attiecībā uz specifiskām problēmām testos vai eksāmenos. Lai garantētu lietpratību, dialogs var palīdzēt, bet nav ļoti noderīgs.

R.: Ah, sapratne ir tik vienkārša lieta, vai ne? Patiesībā nē, bieži vien tā nav. Es varētu strīdēties par to (atkal daudz detalizētāk vēlāk), ka priekšmetu skolotāji pastāvīgi nenovērtē izaicinājumu, ar ko saskaras audzēkņi, kad mācās viņu priekšmetu pamatjēdzienus/izpratni. Filosofiskais pētījums/ dialogs nav vienīgais process, kas palīdz, saskaroties ar šo izaicinājumu, bet noteikti ir viens no tiem. Daļa no prasmīga filosofa prasmes/ mākslas ir spēkoties ar grūtiem jēdzieniem un padarīt tos skaidrākus, iesaistoties gan iekšējā, gan ārējā dialogā. Šī prasme/ māksla ir izmantojama jebkurā mācību priekšmetā, un patiešām var argumentēt, ka ikvienā mācību priekšmetā ikvienā mācību līmenī virzība uz priekšu izpratnē nav iespējama, ja netiek izmantotas šīs filosofiskās pamatprasmes. Citiem vārdiem sakot, filosofija atrodama ikvienā šajā pasaulē esošajā mācību priekšmetā (un filosofija pamatā attīstās dialogā.) Filosofija ir vislabākā ilgtermiņa un prasmīgas mācīšanās garantija.

F.: No otras puses obligātajā izglītībā bērniem jāapgūst citas lietas, lielākā daļa, no kurām ir saistītas ar viņu uzvedību, attieksmi un tādām sociālajām vērtībām, kā disciplīna, darba ieradumi, paklausība, punktualitāte, sadarbība... Dialogs var būt noderīgs, mācot bērniem visas nosauktās šajās attieksmes, bet nav pareizākais/ labākais ceļš. Mācīšanās nozīmē stabili cilvēka uzvedības pārveidošanu, un tas nozīmē arī izmaiņas teorijās un zināšanās, uz ko balstīta viņa uzvedība. Tāpēc cilvēkam jāapzinās, ka jaunā uzvedība, teorijas un zināšanas tiešām darbojas, proti, tām ir pozitīvas sekas viņu ikdienas dzīvē. Kā sacītu biheiviorisma skolas psihologs, izglītība nav iespējama bez pozitīviem un negatīviem palīgspēkiem, kas ikvienam ļauj atklāt, kāda uzvedība un kuras teorijas dod labumu un ir noderīgas un kuras ir kaitīgas „izdzīvošanai”.

Tik ilgi, kamēr audzēkņa personiskā izaugsme kopumā ir centrālais mērķis formālajā izglītībā, dažkārt jāsaskaras ar smagām situācijām, kad bērni nepilda savus sociālos un skolas pienākumus. Viņu uzvedība ir graujoša, pat bīstama viņu klasesbiedriem. Šādās situācijās dialogs ir nepieciešams, bet nav pietiekošs, un tas pat var būt neefektīvs, ja ne neproduktīvs. Atsevišķos gadījumos dažus bērnus nepieciešams sodīt ar mērķi kontrolēt un pārveidot viņu negatīvo uzvedību. Pēc sarunas ar šiem „konflikta bērniem” skolotājiem jāpiemēro daudz stingrāki mēri un jāspēr visi nepieciešamie soļi, lai nodrošinātu, ka graujošā uzvedība neatkārtojas. Tas ir brīdis, kad runāšana jāpārtrauc un jādara kas cits.

R.: Lielākajai daļai no tevis sacītā varētu piekrist, bet tas nav pats svarīgākais, jautājumā, vai dialogam jāspēlē lielāka loma vispārējā, formālā izglītībā. Protams, dialogs neatrisina visas problēmas. Bet, saprotams, arī ne katrs izglītības moments ir piepildīts ar problēmām, ko dialogs nevar atrisināt. Lielāko daļu no pieejamā laika skolā skolotāji būtībā māca. Jautājums ir, vai viņi māca pareizo programmu un panāk labāko efektu. Mana argumenta galvenais uzsvars ir, ka viņi nemāca pareizo programmu, bet, pat, ja mēs piekristu, ka viņi māca, vienalga paliktu liels jautājums, vai dominējošais didaktiskās/ transmisijas apmācības modelis ir tik efektīvs. Nacionālās Lasīt un rakstīt prasmes fonda pētījums Apvienotajā Karalistē parādīja, ka audzēkņi iegaumējuši tikai 5% no tā, ko viņi dzirdējuši, salīdzinājumā ar 50%, ko viņi apguvuši diskusijās. Tas ir tikai viens dialoga spēka/vērtības rādītājs izglītībā. Cits iemesls, kas liek domāt, ka dialogs netiek novērtēts un izmantots mācīšanās un mācībās, saistāms ar labvēlīgajam izmaiņām, ko tas var ienest attieksmē un uzvedībā attiecībā uz mācīšanos.

F.: Skolas ir sociālas institūcijas, kur cilvēki dzīvo saskaņā ar specifiskiem sociālajiem noteikumiem, kas nosaka viņu aktivitātes. Kā jebkurās citās sociālajās institūcijās, cilvēkiem jāzina, kas ir atļauts un kas ir aizliegts, proti, ir jābūt skaidram „jā” un „nē” uzskaitījumam, lai pielāgotu viņu uzvedību sociālajām un skolas prasībām. Sociālie konflikti ir sociālās dzīves patiesā šķautne: cilvēki nepiekrīt un dažreiz viņu intereses ir pretējas, pat nesavienojamas. Cilvēki cīnās par atzīšanu, tas ir visgrūtākais uzdevums bērniem un pusaudžiem, kuri tiecas veidot paši savu identitāti. Lai tiktu galā ar šāda veida problēmām, dialogs bez šaubām ir nepieciešams, taču tas ir nepietiekams instruments.

R.: Tam lielā mērā atkal var piekrist. Bet neviens, kurš runā par dialoga nopietnāku ieviešanu skolās, nerunā, ka tikai dialogs ir vienīgais veids, kā jānotiek mācībām. Tā paliek nepieciešama un vēl jo projām strīdīga nenovērtēta pieeja. P.S. Tik pat labi var noniecināt nepieciešamību bērniem klausīties savos skolotājos, pamatojoties uz to, ka tas ir nepieciešams, bet nepietiekams nosacījums mācīšanās procesam.

F.: Un visbeidzot, skolas ir ļoti hierarhiskas institūcijas, kur ir cilvēki, kuriem ir varas un atbildības stāvoklis (skolotāji), un citi, kuri atrodas pakļauto stāvoklī (audzēkņi).

Skolotājiem ir nepieciešama autoritāte, un tā jāpielieto viņu stundās un mācību procesā, viņiem jāpieņem lēmumi un viņu pienākums ir likt atzīmes bērniem, novērtējot viņu akadēmiskos sasniegumus. Viņiem ir specifiska profesionālā atbildība, kam nepieciešams kas vairāk nekā dialogs. Varbūt. Pat ļoti iespējams. Bet teikt, ka viņiem jādara kas vairāk nekā dialogs, ir, protams, pilnīgi skaidri sacīt arī to, ka viņiem nepieciešams dialogs! No otras puses, audzēkņiem jāciens un jāklausa savi skolotāji un jāatzīst, ka viņi skolas aktivitātēs ieņem atšķirīgu stāvokli.

R.: Jā, protams. Bet dialogs nedrīkst iedragāt attiecības un cieņu starp skolotājiem un audzēkņiem. Gluži pretēji, bieži vien dialogs var tās bagātināt, rezultātā uzlabojot mācīšanos un labklājību.

F.: Tātad skolotāju - audzēkņu attiecības nav simetriskas attiecības, un tas ir daudz skaidrāk, kamēr vien iesaistītas ir zināšanas. Skolotājiem maksā, jo viņiem ir zināšanas, kuru viņu audzēkņiem nav, un viņu mērķis ir panākt, ka viņu audzēkņi apgūst to, kas viņiem jāmācās. Šajā asimetriskajā saiknē dialoga spēka pārvērtēšana, iespējams, ir kļūda, pat prasmīga viltība, lai piedāvātu vienlīdzības izskatu un slēptu patieso nevienlīdzību, kas raksturo šīs attiecības.

R.: Nē. Šis ir nepareizs priekšstats par dialogam piemītošo vienlīdzību. Divi cilvēki nekad nav precīzi vienlīdzīgi nekādā kaut cik nozīmīgā ziņā. Vienmēr pastāvēs vecuma, zināšanu, spēju, sociālā statusa/ cieņas, utt., atšķirība. Nevienai no šīm atšķirībām nav nepieciešams ietekmēt vienlīdzības attiecības, ko paredz dialogs. Šīs ir attiecības, kur katra persona izrāda vienlīdzīgu cieņu otrai personai. Kad tas ir skaidrs, ne tikai dialogs var turpināties veselīgā veidā, bet iespējams arī bagātināt mācīšanos (abos virzienos, t.i. vienam no otra).

F.: Iespējams nepastāv kļedzošāka krāpšana par Platona dialogiem. Pietiek uzvest īsu skatu šiem dialogiem, lai saprastu, ka Sokrata runas vienmēr ir daudz garākas par viņa oponentu runām, kuri lielākoties reducē savu dalību līdz ļoti kodolīgam „jā”, „nē” vai „protams”. Un šis šķietami atvērtais dialogs ir nekas vairāk kā gudra metode, kā panākt, lai cilvēki nonāktu pie tiem secinājumiem, ko no viņiem sagaida Sokrats.

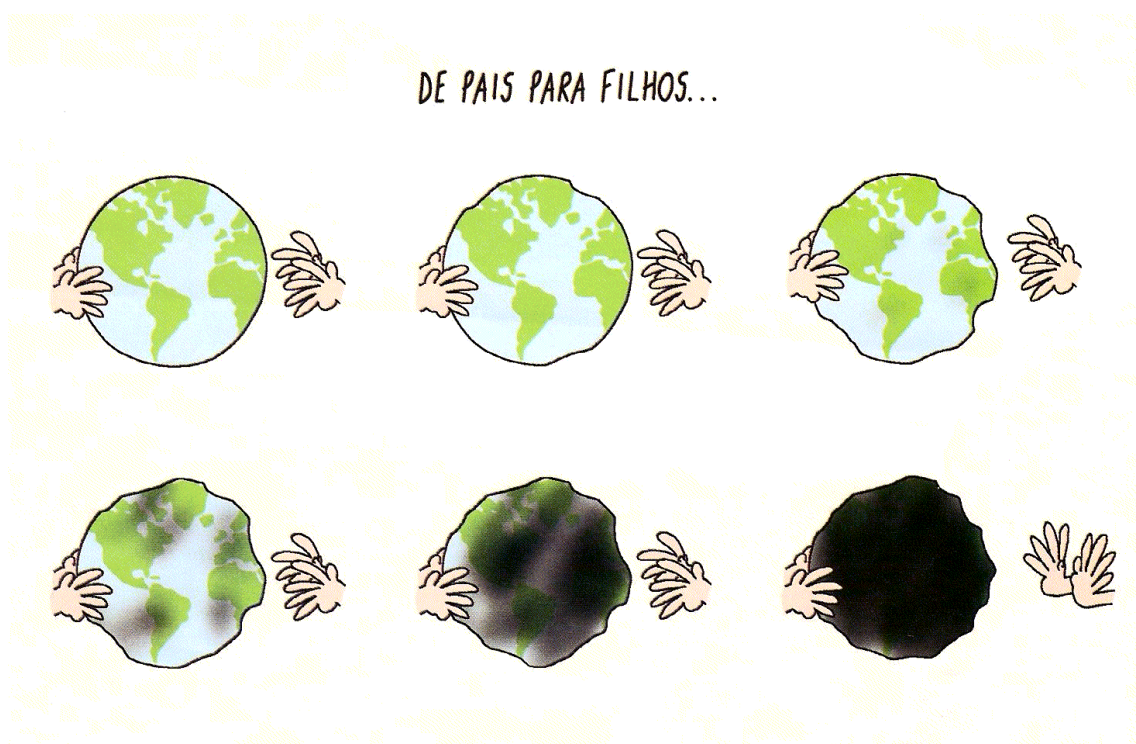
R.: Jā, patiešām, un šajā ziņā „dialogi”, vai tā būtu Platona interpretācija, vai arī tie ir precīzi Sokrata sarunu paraugi, nav dialogi tajā nozīmē, kādu mēs piedāvājam šajā projektā. Pavirši raugoties, tiem ir dialogu forma, bet (..) tā nav “īsta manta”!

3. NODAĻA

PĒTNIĒKU KOPIENAS UN DIALOGS

Zaza Karneiro de Moura

Portugāle



X

4. NODAĻA

DIALOGA VEIDOŠANA, IZMANTOJOT FILOSOFISKO PĒTĪJUMU

Daniela Kemi

Austrija



4. DIALOGA VEIDOŠANA, IZMANTOJOT FILOSOFISKO PĒTĪJUMU

Daniela Kemi

Ievads

Mēs stāvam uz politiskās, sociālās, ekonomiskās un tehnoloģiskās revolūcijas sliekšņa, kas kurai ir tālejošas sekas visām sociālajām sistēmām.

Mūsdienu dzīvesveida straujās pārmaiņas ir saistītas ar zinātnes un tehnoloģisko pasauli, tās straujiem un biežiem jauninājumiem. Tas rada milzīgu dezorientāciju, jo īpaši bērnos un pusaudžos, kuriem jārisina pavisam jaunas problēmas. Problēmas rodas attiecību jomā dažādu paaudžu starpā un sarežģījumos, kas ir nacionālas un starptautiskas komunikācijas un socializācijas sekas. Personīgā dzīve, ieskaitot skolu, mācīšanos, darbu un brīvo laiku arī tiek ietekmēta. Šīs globālās pārmaiņas neatstāj nevienu dzīves aspektu neskartu.

Kā mēs varam reaģēt uz šiem milzīgajiem starptautiskiem procesiem? Mēs tikai sākam apzināties to, kā šie nepārtraukti pieaugošie procesi ietekmē mūsu dzīvi, mūsu domāšanu un mūsu izglītības sistēmas. Kādas prasmes pilsoņiem ir jāattīsta? Kāda jābūt cilvēku attieksmei?

Izglītības vajadzības ir mainījušās

Straujās sociālās un ekonomiskās pārmaiņas pieprasa tradicionālo un vispārpieņemto vērtību pārskatīšanu, elastīgu attieksmi un globālu domāšanu. Mēs zinām, ka izglītības vajadzības ir mainījušās visos līmeņos. Ko gan tas nozīmē? Izglītības izaicinājums ir veidot un bērnu un jauniešu izziņas prasmes, starppersonu uztveres spējas un kultūras līmeni – bet šīs nav tādas lietas, kuras iespējams vienkārši nodot. Vispirms ir nepieciešams izanalizēt, kādas izmaiņas globalizācija rada mūsu ikdienas pieredzē, un apzināties, kā globalizācijas dinamika ietekmē mūsu izjūtas, mūsu domāšanu, mūsu vērtības un mūsu dzīvesveidu. Rodas tik daudz jautājumu: kā mēs varam vislabāk

sagatavot skolēnus un studentus, lai viņi būtu veiksmīgi 21. gadsimtā? Kas cilvēkam ir nepieciešams, lai viņš spētu izdzīvot un dot savu ieguldījumu pasaulē? Kādas prasmes, zināšanas, stratēģijas, attieksmes ... ir būtiski svarīgas refleksijai, labākai izpratnei, labākai spriestspējai un saprātīgai uzvedībai? Kādi izaicinājumi mums ir jāpieņem? Kādi pamatprincipi un prasmes ir nepieciešami pilnvērtīgai dzīvei?

Filosofiskais pētījums

Kad mēs vēlamies kaut ko noskaidrot, mēs uzdodam jautājumus; mēs kaut ko meklējam, mēs pētām. Čārls Sanderss Pīrss (Charles Sanders Peirce) definēja izpēti kā procesu, kurā mēs iesaistāmies, lai izklātu no nenoteiktības un šaubu stāvokļa un iekļūtu „ticības” stāvoklī, kuru mēs varētu dēvēt par „zināšanām” vai „noteiktību”. Pīrsam labs izpēte ir svarīga sociāla darbība, izpēte sākas ar „kādu pārsteidzošu parādību, kādu pieredzi, kas vai nu neattaisno gaidas, vai lauž kādu pētnieka gaidu ieradumu.”¹

Saskaņā ar Pīrsa uzskatiem, jautāšanas raksturīgā iezīme ir saistīta ar sava radošuma izzināšanu, un tā izlabot to, kas ir nepareizs pašas personas rīcībā. Tādējādi, iztaujāšana ir sevis labošana. Filosofija nodarbojas ar jautājumiem, it īpaši – ar jautājumu, kā domāt labāk. Džons Džūijs (John Dewey) definē domāšanu kā „izpētes procesu, kā lietu izzināšanu, kā izmeklēšanu”².

Filosofija ir disciplīna, kas aplūko rīcības, radīšanas, runāšanas un domāšanas alternatīvos veidus. Lai atklātu šīs alternatīvas, filosofi nemitīgi novērtē un pēta savus pieņēmumus, iepriekšējos pieņēmumus un jautājumus. Viņi prāto ar izdomu par vispārīgām lietām vai sakarībām. Īsumā, filosofi nodarbojas ar kritisku izpēti un radošu refleksiju.

Filosofija ir darbība

Kopš Sokrata un Kanta laikiem, un pilnīgi noteikti – pēc Vitgenšteina, filosofiju izprot ne tikai kā zināšanas, bet arī kā darbību. Tā ir apzināšanās un refleksijas darbība, uzdrīkstēšanās iziet ārpus drošiem priekšstatiem vai jēdzieniem. Filosofija ir izpētes darbības joma, tā ietver pamatjautājumus par valodu, nozīmi, brīvību, taisnīgumu, dabu,

¹ Peirce, Charles Sanders: A Neglected Argument for the Reality of God. (CP 6.468-476).

² Dewey, John: Education and Democracy.

kultūru, patību, sabiedrību, personas dabu, patiesību... Filosofijas praktizēšana iekļauj dažādus izjautāšanas veidus – loģisko iztaujāšanu, ētisko iztaujāšanu, sociālo iztaujāšanu... Filosofiskā iztaujāšana ir domāšanas veids, kas savas saknes atrod visā, kas ir neskaidrs pieredzē, tas ietver arī iztaujāšanu par pašām iztaujāšanas metodēm, tādējādi pastāv „meta līmeņa iztaujāšana”.³

Saskaņā ar Ričarda Bernšteina (Richard Bernstein) filosofiskiem uzskatiem, filosofija ir disciplīna, kas „...nerimstošo jautāšanas garu uztur dzīvu”.

“Klišejiski tiek apgalvots, ka jautājumu uzdošana ir viegla, bet atbilžu sniegšana ir grūta. Patiesībā, jautājumu uzdošanas māksla ir grūta un traušļa. Nopietnā iztaujāšanā ir jābūt zināšanām par to, ko jautā un kā to dara. Visizcilākos filosofus atpazīst pēc viņu spējas uzdot jautājumus vai apšaubīt to, ko neviens nav uzdrošinājies darīt, tādējādi izaicinot iepriekš izteiktus spriedumus un aizspriedumus, kurus mēs pārsvarā neapzināmies, kaut mēs pie tiem pieturamies”.⁴

Zigmunts Baumans (Zygmunt Bauman) brīdina, ka: “Jautājumu neuzdošana ir pārpilna ar vēl lielākām briesmām nekā nespēja atbildēt uz jautājumiem, kas ir jau iekļauti oficiālā dienas kārtībā; savukārt, nepareizu jautājumu uzdošana pārāk bieži novērš skatu no patiesi svarīgiem jautājumiem. Cena par klusēšanu tiek maksāta cilvēku ciešanu veidā.”⁵

Filosofija ir izpēte, kas nodarbojas ar jēdzienu nozīmi, kam ir galvenā loma mūsu ikdienas dzīves pieredzē: “Ko nozīmē draudzība?” “Kas ir taisnīgums?” “kas ir paties?”

Filosofi brīnās par lietām, kuras pārējie uztver kā pašsaprotamas. Mazi bērni dara tāpat, viņi uzdod jautājumus un pēta, viņi ir ziņkārīgi un brīnās. Bieži mēs pamanām, ka viņu zinātkāre un spēja brīnīties samazinās, kad viņi sāk iet skolā. Tā vietā, lai stimulētu bērna zinātkāri, šķiet, ka skolas atņem bērniem vēlmi izjautāt un izpētīt. Ko var darīt? Ko vajadzētu mācīt skolās un kā skolotājiem būtu jāiesaistās, lai attīstītu izjautāšanu izglītībā?

³ Gregory, Maughn: Philosophical Thinking in the Classroom. In: Camhy, Daniela Gg. /Born, Rainer: Encouraging Philosophical Thinking. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children. Conceptus –Studien 17, Academia Verlag 2005.

⁴ Bernstein, Richard, J.: Does Philosophy Matter? In: *Thinking*, Vol.9 No. 4, 1991 p.4

⁵ Bauman, Zygmunt: Globalization: The Human Consequences. Cambridge: Polity Press 1998, p.5.

Katram audzēknim jākļūst par pētnieku

20. gs. 60-to gadu beigās Metjū Lipmans, filosofijas bērniem pamatlicējs, secināja, ka ir nepieciešama filosofijas mācību programma, kas palīdzētu jauniešiem uzlabot domāšanas prasmes daudzdimensiju veidā⁶. Viņš izveidoja un attīstīja programmu jauniešiem, ieskaitot daudzus filosofiskus stāstus, kas pēta atlasītas filosofijas vēstures tēmas; kopā ar kolēģiem viņš izstrādāja papildinošus mācību materiālus skolotājiem. Pēc vairāk kā trīsdesmit gadiem „Filosofija bērniem” tiek praktizēta vairāk kā piecdesmit pasaules valstīs.

Metjū Lipmans uzskata, ka „...cilvēks var kļūt izglītots tikai tad, ja viņš izdzīvo un pārdzīvo no jauna to cīņu, ko izcīnīja cilvēce, lai atrastu t.s. atbildes, kuras mēs pieņemam šodien. Labs skolotājs atzīst, ka bērns nav spējīgs uztvert apgalvojumu kā pašu par sevi saprotamu. Šāds skolotājs zina, ka visa izjautāšanas procesa izdzīvošana un pārdzīvošana no jauna, lai nonāktu pie apgalvojuma patiesības, ir būtiski nepieciešama, lai novērtētu jēgpilnas zināšanas”⁷.

Zināšanas sākas ar darīšanu, tās ir aktīvas. Attīstība notiek brīdī, kad idejas tiek pārbaudītas ar pieredzi. Djūijs uzstāj, lai audzēkņiem tiktu dotas plašas iespējas veikt mērķtiecīgu izpēti. Tādēļ izglītībai ir jāsniedz audzēkņiem zināšanas par to, kā uzdot jautājumus, nevis tikai sniegt piemērus, kā risināt problēmas vai kā atbildēt.

Tas skaidri atspoguļo to, cik svarīga ir filosofiskās izjautāšanas loma citās disciplīnās, jo filosofija ir problēmu radīšana un „piespiež mūs reflektēt par to, ko mēs darām un kā mēs dzīvojam”⁸.

Mūsdienās ir tik daudz neskaidrību, apjukuma, bažu un nenoteiktības, kā arī notiek straujas pārmaiņas informācijas tehnoloģijās, kas filosofiskās izjautāšanas uzdevumu padara vēl nozīmīgāku nekā jebkad iepriekš.

Filosofijas nozīmība izglītības mērķu sakarā atspoguļojas tajā, ka katram audzēknim jākļūst par pētnieku. Lipmans raksta: „Mēs nevar iemācīt pētīt, kamēr mums izglītība

⁶ Thinking in a multidimensional way means critical, creative and caring thinking.

⁷ Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret: Ethical Inquiry: Instructional Manual to accompany Lisa. Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (with Univ. Press of America), 1998, p. 158

⁸ Bernstein, Richard, J.: Does Philosophy Matter? In: *Thinking*, Vol.9 No. 4, 1991 p.4

nav kļuvusi par izpēti – ja vien kvalitātes raksturojums, ko mēs vēlamies rezultātā sasniegt, nav pamatots un piepildīts ar līdzekļiem.”

Filosofiskā dialoga mērķis nav emocionālās uzvedības pielāgošana, bet gan reflektīva domāšanas veida atbalstīšana. Šāda veida dialogs sākotnēji balstījās uz Sokrata majeutiku. Apsverot katra sarunu partnera dažādās iespējas, cilvēka paša idejas un domas rodas ar gudru jautājumu palīdzību.

Laurens Splitters (Laurance Splitter) un Anna Šārpa (Ann Sharp) uzsver, ka pētījumus stimulē ar „atvērtiem procesuāliem” un „atvērtiem substantīviem” jautājumiem.⁹ Šie jautājumi ir tādi, uz kuriem atbildes nepastāv. Sokrats bija slavens ar spēju radīt dialogus, uzdodot sarežģītus jautājumus. Ričards Pols (Richard Paul)¹⁰ centrālo vietu atvēl, kā viņš to nosauc, „sokratiskai izjautāšanai”¹¹.

Jautājumi noskaidrošanai:

Ko tu domā, sakot.../ Ko tu domā ar...?

Vai tu apgalvo, ka...?

Kādā nozīmē tu lieto vārdu...?

Vai tu varētu minēt piemēru...?

Vai kādam ir jautājumi par...?

Jautājumi, kas izpēta pieņēmumus:

Ko viņa vēlējās pateikt?

Vai, tavuprāt, šis pieņēmums ir pamatots?

Kādēļ kāds vēlētos izteikt šādu pieņēmumu?

Vai šajā jautājumā ir slēpti pieņēmumi?

⁹ Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: Teaching Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995, p. 58.

¹⁰ Paul, Richard: Critical Thinking: What Every Person Needs to Know to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, California: Center for Critical Thinking and Moral Critic, 1990, p. 19.

¹¹ Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: Teaching Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995, p. 56.

Jautājumi, kas izpēta iemeslus un pierādījumus:

Vai vari dot piemēru/pretēju piemēru, lai paskaidrotu savu viedokli?

Kāds ir iemesls tam, ko tu apgalvo?

Vai tu piekrīti viņas pamatojumam?

Vai šie pierādījumi ir pietiekami labi?

Uz kādiem kritērijiem tu balstījies, izsakot šo spriedumu?

Vai, tavuprāt, šis avots ir uzticams?

Jautājumi par uzskatiem vai perspektīvām:

Kā tu varētu izteikt šo domu savādāk?

Vai pastāv cits viedoklis par šo jautājumu?

Vai pastāv apstākļi, kuros tavs viedoklis varētu izrādīties kļūdains?

Ar ko Andra un Marijas idejas ir līdzīgas/atšķiras?

Pieņemsim, ka kāds tev nepiekrīt. Ko, tavuprāt, viņš teiktu?

Pieņemsim, ka kāds ieteiktu, ka...?

Vai tu varētu palūkoties uz šo jautājumu no cita redzespunkta?

Jautājumi, kas izpēta iesaistītās lietas un sekas:

Kas izriet no tā, ko tu apgalvo?

Ja mēs sakām, ka tas ir neētiski, kā tad rīkoties?

Kādas būtu iespējamās sekas, ja mēs tā uzvestos?

Vai tu esi gatavs pieņemt šīs sekas?

Vai, tavuprāt, šādā gadījumā tu izteiktu pārsteidzīgus secinājumus?

Jautājumi par jautājumiem:

Tavuprāt, vai tas ir atbilstošs jautājums?

Kādā veidā šis jautājums ir būtisks/piemērojams šajā situācijā?

Ko tu vēlies pateikt, uzdodot šo jautājumu?

Vai vari izdomāt citu jautājumu, kas izceltu šīs tēmas citu aspektu?

Kā šis jautājums var mums palīdzēt?

Vai mēs esam pietuvojušies problēmas atrisinājumam, vai esam saņēmuši atbildi uz jautājumu?

Djūijs un Lipmans uzsver pētījuma nozīmīgumu. Djūijs koncentrē uzmanību uz zinātnisko pētījumu, kamēr Lipmans norāda, ka ar zinātnisko pētījumu vien nepietiek, ka nepieciešams arī filosofiskais pētījums.

“Kad bērņus iedrošina domāt filosofiski, klase tiek pārvērsta par pētnieku kopienu. Šāda kopiena ievēro pētījuma procedūras, ir atbildīga par paņēmienu meklēšanu, kas pieņem kā priekšnoteikumu atvērtību pierādījumiem un saprātam. Tiek uzskatīts, ka šīs kopienas procedūras, kad tās ir apgūtas kā elementi, kļūst par indivīda domāšanas ieradumu.”¹²

Pētnieku kopiena

Filosofēšana nozīmē gan dialogisku, gan kopīgu pētījumu. Terminu „pētnieku kopiena” sākotnēji izveidoja Čārls Sanderss Pīrss (Charles Sanders Peirce) (1839 – 1914), lai apzīmētu mijiedarbību zinātnieku starpā. Tā ir indivīdu grupa (sociāla vide), kas ar dialoga palīdzību pēta sarežģītu koncepciju problemātiskās robežas. Lai izveidotu strukturētu dialogu, ir svarīgi radīt vidi, kurā pret visiem sarunas dalībniekiem izturētos vienlīdzīgi.

Džons Djūijs definē kopienu kā līdzīgi domājošu, bet atšķirīgu indivīdu grupu, kas sanāk kopā, lai laiku pa laikam risinātu kopīgus svarīgus jautājumus¹³. Kopiena norāda uz izglītību, savukārt, demokrātiskai sabiedrībai tā ir nepieciešama. Izglītība ir balstīta uz pētījumu, tas ir, lietu noskaidrošanu, plānošanu un problēmu risināšanu, kas rodas pasaulē mums apkārt. Mēs risinām šīs problēmas kopā vietās, kur tās rodas, proti, kopienās. Viena no kopienas formām ir skolas.¹⁴

¹² Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, Oscanyan, Frederick S.: *Philosophy in the Classroom*. 2nd ed. Philadelphia, Temple Univ. Press 1980, p. 45

¹³ Dewey, John: *Democracy and Education*. (reprinted 1966). New York, Free Press, 1897.

¹⁴ Morehouse, Richard: *Cornel West and Prophetic Thought. Reflections on Community within Community of Inquiry*. In: *Analytic Teaching*, 1994, Vol. 15, No. 1, p. 42.

Metjū Lipmans saskata filosofiju pētnieku kopienā kā sokratisku procesu, ietverot visus filosofijas aspektus. Filosofija ne tikai dod bērniem iespēju aptvert savas dzīves jēgu, bet arī veicina domāšanu un sadarbību pētījumos pētnieku kopienas ietvaros.

Piedaloties pētnieku kopienā, no vienas puses, bērnus iesaista svarīgos izziņas procesos, piemēram, viņi noskaidro terminus un jēdzienus, rada hipotēzes, jautā un piedāvā pamatotus iemeslus, sniedz piemērus un pretējus piemērus, izdara secinājumus un seko izjautāšanai, kurp tā virza. No otras puses, bērni iepazīst izjautāšanu kā sociālu darbību. Lipmans saskata „demokrātijas sociālo dimensiju praksē, jo tā gan bruģē ceļu šādas prakses ieviešanai, gan simboliski apzinās, kāds potenciāls šādai prakse piemīt un par ko tā var kļūt.”¹⁵

Filosofiskais pētījums ietver kritisko, radošo un ieinteresēto domāšanu. Pētnieku kopiena klasē ļauj bērnam pieredzēt to, ko nozīmē dzīvot savstarpējas cieņas apstākļos, pielietot un atklāt izziņas prasmes.

Ideja par to, ka filosofēšana, atšķirībā no filosofijas mācīšanās, palīdz mums labāk izprast tos veidus, kā mēs spriežam par pasauli, pieņemt lēmumus un sadzīvot kopā. Pētnieku kopienu klasē raksturo dialogs, un viens no dalībnieku mērķiem ir „nonākt pie saprātīgiem filosofiskiem spriedumiem attiecībā uz jautājumiem vai tēmām, kas bija par iemeslu dialogam”¹⁶.

Ideālā variantā, attiecības starp skolotāju un skolniekiem ir atklāts jeb ‘aci pret aci’ dialogs. Kā kopienas dalībnieks, skolotājs ir vienlīdzīgs. Skolotājs nav zināšanu autoritāte. Viņš vai viņa nesniedz atbildes, bet drīzāk izvirza jautājumus. Skolotāja primārā loma ir filosofiskas diskusijas veicināšana tā, lai tā varētu kļūt par dialogu. Skolotājam ir jārada uzticības pilna vide, kurā respektē visu bērnu verbālās izpausmes. Katram cilvēkam ir īpašs ieguldījums, jo viņš var dod šai kopienai.

Pētnieku kopienu raksturo dialogs, kas kopīgi veidots no visu dalībnieku ieguldījuma. Audzēkņi apgūst, kā attīstīt spēcīgas spriešanas spējas, uzņemties atbildību par sniegto ieguldījumu kontekstā ar pārējiem, sekot pētījumam, kurp tas virza, cienīt citu perspektīvas, kopīgi iesaistīties sevis labošanā un lepoties gan ar grupas, gan arī paša sasniegumiem. Tālāk procesā viņi apgūst labu spriedumu veidošanas mākslu dialoga un kopienas pētījuma kontekstā. Izvēloties aktuālus jautājumus un problēmas kā sākuma punktu, filosofiskais dialogs sākas ar noteiktu pieredzi, tas pāriet no noteiktā uz

¹⁵ Lipman, Mathew: Thinking in Education. Cambridge University Press, New York 1991, p.249

¹⁶ Gregory, Maughn: Normative Dialogue Types in Philosophy for Children.

vispārējo. No otras puses, pretējs variants arī var tikt demonstrēts, vispārējā pielietojums noteiktajā. „Nodarboties ar filosofiju” nozīmē censties stimulēt zinātkāri par idejas un koncepcijas lingvistisko reprezentāciju, valodas spēles baudu, kas rada jaunas brīvības pakāpes iespējamās pasaules uztverē.

Filosofijā bērniem mehāniska faktoloģisko zināšanu apguve nav galvenā, bet gan drīzāk – aktīvās domas attīstība. Mērķis ir likt bērniem apzināties savas diskutēšanas spējas un tālāk tās attīstīt. Šīm spējām jāpalīdz viņiem labāk tikt galā ar jauno situāciju, atpazīt sakarības, atklāt pretrunas informācijā un mācīties domāt neatkarīgi.

Dažādos vecumos bērni nodarbina sevi ar dažādiem filosofiskiem jautājumiem. Ļoti bieži viņi tiek atstāti vienatnē ar saviem jautājumiem, tieši tāpat kā ar citām grūtībām un vajadzībām. Viņu mulsums, šaubas, iedomas, uztvere, principu apstrīdēšana, mūžīgais jautājums „Kāpēc?” un jēgas meklējumi bieži vien viņus noved pie intelektuālās neapmierinātības, kam jāstājas pretim.

Šeit var palīdzēt filosofija: izskaidrojot domas un norādot iespējamus risinājumus vai vismaz nostādot audzēkņus uz iespējamo risinājumu ceļa. „Filosofijai jābūt skaidrai un daudz asāk jādefinē šīs domas, kuras ir neskaidras un izplūdušas.”¹⁷ Tai arī tās jāattīsta tālāk. Šī spēja reflektēt, distancēt personu intelektuāli no problēmas, iespējams, var novest pie atbrīvošanās no intelektuālās neapmierinātības. Filosofija neaprobežojas tikai ar skaidrošanu un kreativitātes attīstību, bet var tikt piemērota ikdienas aktivitātei. (Handlungsorientierung)

Šķiet, ka filosofēšana ar bērniem kopj prasmes un iemaņas, kuras ir nepieciešamas, lai atgūtu mūsu nākotni saskaņā ar ilgtspējīgas attīstības principiem. Šīs ir izzīņas, kā arī sociālās iemaņas: uztvert nākotni kā vienotas darbības uzdevumu, kritiski analizēt, kā mēs uztveram realitāti un mūsu dzīves ceļu, normatīvi domāt un argumentēt, atpazīt paradigmas un spēju apsvērt alternatīvas, domāt holistiski un spēt piedalīties dialogā.

Pētnieku kopiena ir demokrātiskas darbības piemērs, tā palīdz bērniem un pieaugušajiem attīstīt paņēmienus, lai pieņemtu lēmumus un kļūtu par daudz prātīgākiem un reflektēt spējīgākiem pilsoņiem. Pētnieku kopienu raksturo apmulsums un interese, tolerance un respekts, intelektuāla riska uzņemšanās un paškorrekcija.

Mērķis ir, lai audzēkņi klasē kļūtu par cilvēku kopienu, kas kopīgi pēta un domā pašreflektējošā un kritiskā veidā. Tā ir sadarbības darbība, un tā iedrošina indivīdus

¹⁷ Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt/Main 1971, p.41, 4.111.

izteikties un runāt par savām idejām, domāt par savu domāšanu starp pārējiem, izteikt saprātīgus spriedumus, būt ieinteresētiem un kļūt par autonomiem domātājiem.

Pētījums un dialogs

Liela daļa patreizējo pētījumu un rakstu koncentrējas uz dialogu, kā arī uz kopienu. Bieži vien jēdzienus „saruna” vai „diskusija” lieto kā sinonīmu „dialogam”. Tāpēc ir svarīgi skaidri noteikt to atšķirības.

Bieži, kad sākam ar kādu runāt, mēs uzsākam *sarunu*; tā ir ikdienas dzīves sastāvdaļa. Tā veidojas dabiski, tai var nebūt dziļāks mērķis, tā var būt spontāna apmaiņas izpaušme: dalībnieki parasti nedomā reflektīvi. Tas nozīmē, piemēram, runāt vienam ar otru vienkārši tāpat, sniegt informāciju, organizēt vai vienkārši sarunāties un dalīties idejām. Vārda sakne nozīmē „griezties kopā”. Tātad mēs klausāmies un pārmaiņus runājam viens ar otru. Mēs bieži klausāmies sarunu un mēs pamanām, ka lielākai daļai cilvēku ir grūti atcerēties, ko otra persona ir teikusi. Koncentrējoties uz paša izjūtām un domām, mēs dzirdam tikai to, kas iederas mūsu koncepcijā. Spliters un Šārpa¹⁸ pieņem „ka daudz kas tiek uztverts kā parasta saruna, vai nu neatpoguļo domāšanu kā tādu vispār, vai arī atspoguļo domāšanu, kas ir slikti veidota un nav secīga”.

Dažreiz saruna noved pie *diskusijas*¹⁹, kur mēs piedāvājam mūsu pašu komentārus vai viedokļus, un mēs cenšamies panākt, lai cilvēki mūs saprot, parasti aizstāvot savas pozīcijas, meklējot pareizos pierādījumus, un lai parādītu, ka citiem nav taisnība. Tāpēc cilvēki ieņem pozīcijas, piedāvā argumentus un cenšas tos aizstāvēt. Kā saka Deivids Boms (David Bohm), tas līdzinās galda tenisa spēlei, kur spēles mērķis ir gan uzvarēt, gan aizstāvēties. Tātad diskusijas ir sarunas, kur cilvēki aizstāv savus viedokļus un atšķirības: tā ir dalībnieku un viedokļu sacensība. Tā sevī ietver pozīcijas noteikšanu, tās aizstāvēšanu ar pretuzbrukumu un uzvarētāja noskaidrošanu.

*Dialogs*²⁰ ir atšķirīgs. Tas ir cilvēku kopīgas domāšanas un refleksijas veids, vai drīzāk saruna; tas ir process, kur kāda paša pozīcija nav vienīgais veids un galīgā atbilde. Dialogs paver ceļu iespējām, izmantojot mūsu atšķirības, un tā nolūks ir panākt jaunu

¹⁸ Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995, p. 48.

¹⁹ Vārda ‘discussion’ izcelsme angļu valodā nozīmē *shake apart* (sakraīt pa daļām).

²⁰ Dialogs radies no grieķu vārdiem *dia* un *logos*. *Dia* nozīmē “caur” un *logos* tulko kā “vārds” un “jēga”.

izpratni. Dialogs nenozīmē vienkārši runāt vai dalīties ar idejām, tas ir kas vairāk. Iesaistīties dialogā nozīmē domāt un reflektēt kopā, pamanīt citu izvirzītās perspektīvas un izpētīt jaunas iespējas. Tā ir sarežģīta nodarbība vispirms domāt kopā attiecībās. Tas nozīmē, ka jūs vairs nevarat uzskatīt savu pozīciju un domas kā pašas par sevi saprotamas; tas paredz atvērtību citu cilvēku idejām un citu cilvēku perspektīvu uzklaušāšanu.

Saskaņā ar Buberu, patiess dialogs rodas tikai tur, kur katrs no dalībniekiem „domā par citu vai citiem patreizējā un noteiktā esībā un vēršas pie viņiem ar nolūku izveidot dzīvas savstarpējās attiecības starp sevi un viņiem.”²¹

Filosofisks dialogs ir specifisks mēģinājums, ko Lipmans raksturo kā „dialogu, kas cenšas atbilst loģikai, tas virzās uz priekšu kā laiva, kas lavierē vējā, bet tā progresa procesā sāk līdzināties pašai domāšanai.”²²

Pētījuma kopienu klasē raksturo dialogs. Lai sekotu pētījumam, kurp tas dodas, dalībniekiem jādomā, viņiem jāiesaistās loģiskā rīcībā. Tas nozīmē, piemēram, izpētīt, kas ir pieņēmums un kas tiek uzskatīts kā pats par sevi saprotams. „Tātad audzēkņi apgūst loģikas pamatus, argumentācijas prasmes, dialoga spējas un to, ko Harvejs Sīgels (Harvey Siegel) dēvē par „intereses rīcību dēļ pamatota iemesla”. Papildus, „pētnieku kopienas” prakse ietver divas iezīmes, ko Vilingems (Willingham) novēro zinātnieku kopienā: „padarot kāda domāšanu atbildīgu līdzinieku priekšā un dalību sadarbības kopienā.”²³ Tā bieži koncentrējas uz specifisku jautājumu vai problemātisku tēmu. Kā norāda Splinters un Šārpa²⁴, tā ir paškorģējoša un pašregulējoša domāšana”:

„Filosofisks dialogs ir kas vairāk kā tikai runāšana, tā ir darbība, kopīgs pētījums, kritiskas domāšanas veids un kopīga refleksija. Tas palīdz attīstīt paņēmienus, kas palīdz izpētīt slēptos iemeslus, noteikumus un pieņēmumus, un tas var būt ļoti radošs, lai atrastu jaunus veidus kā atrisināt problēmas.”²⁵

²¹ Lipman, Matthew: *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press, 1991, p. 19. Adapted from Buber, Martin: *Between Man and Man*. London, Kegan Paul, 1947.

²² Lipman, Matthew: *Thinking in Education*. Cambridge University Press. New York 1991.p.16.

²³ Interview with Maughn Gregory: *Philosophy for Children* by Michael F. Shauhnessy senior Columnist EdNewys. org published 08/14/2007

²⁴ Splitter and Sharp: *Teaching for Better Thinking*. The Classroom Community of Inquiry. The Australian Council for Educational Tesearch Ltd, Melbourne 1995,

²⁵ Camhy, Daniela G./ Untermoser, Melanie: *Philosophical Dialogue in Environmental Education*. In: Camhy, Daniela Gg. /Born, Rainer: *Encouraging Philosophical Thinking*. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children. Conceptus –Studien 17, Academia Verlag 2005.

„Filosofiskā dialogā, kur visi dalībnieki ir vienlīdzīgi partneri, jūs iemācāties izmantot domas un argumentus reflektīvā veidā, izskaidrot viedokļus, veidot pieņēmumus, attīstīt jēdzienus, atklāt dažādas iespējas un alternatīvas, uzdot jautājumus, pieņemt lēmumus, pamanīt dažādus viedokļus, pielietot praktisko domāšanu. Tā rezultātā rodas labāka problēmu izpratne, labāka sprieduma un artikulācijas prasme, un galu galā parādās lielāka tolerance attiecībā uz citu viedokļiem.”²⁶

Šī tabula atspoguļo dažādas atšķirības:

Saruna	Diskusija	Dialogs	Filosofisks dialogs
Runāšana runāšanas pēc – sniedz informāciju, organizē, pauž idejas	Piedāvā savus komentārus un viedokļus	Domā un apsver kopā	Domā, apsver un pēta (pētniecisks dialogs)
Koncentrējas uz savām jūtām un domām	Cenšas, lai cilvēki varētu saprast	Mana nostāja nav vienīgais ceļš vai veids	Domāšana kopā ietver to, ka jāatbrīvo stingras pārliecības tvēriens un jāieklausās iespējās, kas rodas tikai no būšanas attiecībās ar citiem – iespējas, kas savādāk varbūt arī nebūtu radušās
Klausīšanās un ideju apmaiņa	Meklē pierādījumus, kas apliecina, ka man ir taisnība, un parāda, ka citi ir kļūdījušies	Veido kopienu, un katrs cilvēks sniedz savu īpašu ieguldījumu	Domā kopā attiecībās – „pētnieku kopiena”

²⁶ ibid.

Daudz nedomā vai pastāv domāšana, kas ir nepareizi veidota vai nav virzīta uz sekām	Izsaka apgalvojumu, aizstāv nostāju un raugās, kurš uzvarēs	Nolūks panākt jaunu izpratni	Nolūks iegūt vienu vai vairākus saprātīgus spriedumus attiecībā uz jautājumiem vai tēmām, kas izraisīja dialogu
Izjūtu, domu un informācijas apmaiņa	Abas puses kritizē otras puses nostāju	Pētīšana, izmeklēšana, iztaujāšana	Kopīga pētīšana, izmeklēšana, iztaujāšana, lai apzinātos filosofiski problemātiskos aspektus
Kooperatīvs	Kaujiniecisks	Spējīgs sadarboties	Spējīgs sadarboties, izmantojot filozofisko pētījumu
Dzird to, kas atbilst mūsu koncepcijai	Klausās, lai atrastu kļūdas vai trūkumus un izteiktu atspēkojošus piemērus	Klausās, lai saprastu	Klausās, lai saprastu un attīstītu viens otra idejas
Runā par jūsu idejām	Meklē secinājumu, kas apstiprina mūsu nostāju	Atklāj jaunas iespējas un alternatīvas	Filosofiskā iztaujāšana pētnieku kopienas izpratnē ietver šādas mācīšanās stratēģijas: 1. uzsver refleksiju un izziņas procesu apzināšanos 2. attīsta cieņu pret citu cilvēku idejām

			3. veido saprātīgus spriedumus
--	--	--	--------------------------------

Filosofiskā dialoga specifiska forma ir Sokrata diskusija, kas sākas ar filosofiskiem jautājumiem. “Sokratiskā diskusija saskaņā ar metodi, ko pielietoja vācu filosofa Leonarda Nelsona (Leonard Nelson) skolā, ir kolektīvs mēģinājums atrast patiesību par apspriesto tēmu vai jautājumu, meklējot apmierinošu atbildi uz jautājumu vai risinājumu problēmai, ko diskusijas dalībnieki uzskata par pietiekami svarīgu, lai pievērstu rūpīgu uzmanību un izpētītu. Vienīgie paņēmieni, ko izmanto Sokratisko diskusija, ir ideju apmaiņa, argumenti, kas tās pamato, jautājumi, lai izskaidrotu teikto, argumentu rūpīga pārbaude un jēdzienu analīze.”²⁷

Krons (Krohn) (1998) izvirza četras „Sokratiskā dialoga obligātas iezīmes”:

1. “Sākt ar konkrēto un palikt kontaktā ar konkrēto pieredzi: ieskatu gūst tikai tad, kad visās Sokratiskā dialoga fāzēs saikne starp jebkuru apgalvojumu un personiskā pieredze ir skaidri formulēta. Tas nozīmē, ka Sokratiskais dialogs ir process, kas attiecas uz cilvēku kopumā.
2. Pilnīga sapratne starp dalībniekiem: tas ietver ko vairāk kā vārdisku vienošanos. Ikvienam jābūt skaidrībā par to domu, kas tikko izteikta, pārbaudot to attiecībā pret viņa vai viņas pašas konkrēto pieredzi. Individuālās personiskās pieredzes robežas, kas stāv pilnīgas sapratnes ceļā, ir jāapzinās un tādējādi jāpārvar.
3. Pieķeršanās palīgajautājumam, līdz tas atbildēts: lai sasniegtu to, grupai nepieciešams ieguldīt milzu pūles savā darbā un panākt pašpārliecību, smeļoties no domas spēka. No vienas puses, tas nozīmē nepadoties, ja darbs ir grūts, bet, no otras puses, būt pietiekami mierīgiem, lai pieņemtu, uz laiku, atšķirīgu virzienu dialogā, lai tad atgrieztos pie palīgajautājuma.

²⁷ van der Leeuw, Karel: The Socratic Discussion. An introduction to the method and some literature.

4. Tiekšanās pēc vienprātības: tam nepieciešama citu cilvēku domu godīga izpēte un jābūt godīgam attiecībā pret paša apgalvojumiem. Ja šāds godīgums un atvērtība attiecībā uz paša un citu dalībnieku izjūtām un domāšanu pastāv, tad parādīsies tieksme pēc vienprātības, bet ne obligāti – pati vienprātība.”²⁸

Saskaņā ar Leonarda Nelsona ²⁹ izglītības idejām, Sokratiskā metode ir vienīgā metode kā mācīt un apgūt filosofiju. To pielietoja Nelsons savā skolā Walkemühle³⁰ netālu no Kaseles Vācijā un vēlāk trimdas skolā Dānijā. Gustavs Hekmans (Gustav Heckmann)³¹, Nelsona skolnieks, arī izmantoja šo metodi, mācot matemātiku, kā arī filosofiskajos semināros. Vienlaikus Sokratiskā metode arī ir praktiski svarīga politiskajā darbībā.

Hilarijs Putnams (Hillary Putnam), „Filosofijas atjaunošanas” (“Renewing Philosophy”)³² autors, kopā ar līdzautori Rutu Annu Putnamu (Ruth Anna Putnam), esejā „Izglītība demokrātijai” rakstīja (“Education for Democracy”), ka viņi tic līdzīgam izglītības apstāklim, ko Djūijs atklāja 1938. gadā, kad viņš juta nepieciešamību uzrakstīt darbu „Pieredze un izglītība” (“Experience and Education”). Viņi iztirzā Djūija izglītības filosofiju, atgādinot mums, ka izglītība ietver pieredzes rekonstrukciju gan indivīdam, gan sabiedrībai, ka „izglītības mērķis ir dot iespēju indivīdiem turpināt viņu izglītību..” un „...ka skolām jā māca prāta spēju pielietošanas pieredze, lai novērtētu jautājumus.”³³

Demokrātijas ieviešana skolās ietver dialogu un sapratni, cilvēka darbību, empātiju un uzticēšanos. Filosofija bērnu kopienai nodrošina ideālu pamatu, lai atrisinātu stappersonu uztveres jautājumus un izprastu sarežģītās kultūru atšķirības. Tas ir viens veids, kā nākamā paaudze būs sociāli un izzinoši gatava iesaistīties nepieciešamā dialogā, spriežot un jautājot par to, kas ir svarīgs demokrātiskas sabiedrības pastāvēšanai.

²⁸ Krohn 1998, online: http://www.sfc.org.uk/socratic_dialogue.htm

²⁹ Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Ges. Schriften in 9 Bdn., I: Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode. Hamburg: Felix Meiner 1970, 269-316

³⁰ On the accession of the Nazis to power in Germany the school was confiscated in March 1933, but re-opened in Denmark later that same year.

³¹ Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch; Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover: Schroedel Verlag 1981.

³² Putnam, Hilary: *Renewing Philosophy*. Harvard University Press 1995.

³³ Putnam, Hilary and Putnam, Ruth Anna: *Education for Democracy*. In: *American Philosophers edition of Literary Biography*. Ed. Brucoli, Layman and Clarke. 1993.

Filosofija atbild uz šo nepārtraukti mainīgās pasaules jauno izaicinājumu, meklējot starpkultūru sapratni globalizētajā pasaulē. Nav šaubu, ka filosofija var veicināt starpkultūru domāšanu, lēmumu pieņemšanu un rīcību, bet nepieciešams vēl vairāk pūļu, lai ieviestu šīs filosofiskās spējas bērnu mācīšanās un dzīves vidē vidējā laika posmā.

Šī ieviešana bērnu vidē visdrīzāk būs veiksmīga, ja apzināsimies filosofijas ar bērniem tīklveida dabu: nodarbošanās ar filosofiju ar bērniem ir holistiski dinamiska pieeja, kas veicina cilvēka eksistence personisku integrāciju caur izzinošu, emocionālu un sociālu komunikāciju.

5. NODAĻA

DIALOGS, PATĪBA UN IZGLĪTĪBA

Hannu Juuso, Timo Laine, Ieva Rocēna

Somija, Latvija



5. DIALOGS, PATĪBA UN IZGLĪTĪBA

Hannu Juuso, Timo Laine, Ieva Rocēna

Ikdienas diskursā dialoga jēdzienu lieto dažādās nozīmēs. Parasti to izprot kā verbālās saskarsmes komunikatīvu pieredzi, bet retāk to raksturo kā vienlīdzību, savstarpēju cieņu, abpusējību, rūpes un toleranci saskarsmes dalībnieku starpā. Tomēr tieši šīs īpašības būtu jāņem vērā, lai aptveru šī fenomena visbūtiskākās pazīmes. Informācijas apmaiņa, uzdodot jautājumus, nav pietiekams nosacījums, lai jebkuru situāciju raksturotu kā dialogisku. Drīzāk dialogs norāda uz zināma veida cilvēku attiecībām, kas pieļauj izmaiņas un ļauj cilvēkam mainīties. Šajā nozīmē dialogs nav īpaša komunikatīva forma, bet ‘...nozīmju upe, kas plūst ap un cauri dalībniekiem’, kā to apraksta Deivids Boms (*David Bohm*).³⁴

Filosofijā šo cilvēku attiecību īpašo iezīmi raksturo kā sastapšanos citam ar citu. Šāda veida domāšanas izejas punkts vienmēr ir katra cilvēka „Es” attiecības ar citiem cilvēkiem. Ja centrā atrodas „Es”, tas rada pamatu jēdzieniem ‘cits’ un ‘citādība’. Sastapšanās fenomēns nav saskatāms, ja cilvēku attiecības objektīvi aplūko no ārpuses un no trešās puses skatupunkta. Sastapšanās ar otru cilvēku vienmēr notiek indivīda izdzīvotajā perspektīvā.

Mūsdienu izglītības filosofijā jēdzienus ‘sastapšanās’ un ‘dialogisks’ lieto ar dažādu nozīmi. Šajā rakstā pārsvarā diskutēsim par tiem dažādiem skatupunktiem, kurus raksturo Martins Būbers (*Martin Buber*) (1878 – 1965) un Hanss Georgs Gadamers (*Hans-Georg Gadamer*) (1900 – 2002). Šo analīzi paplašina patības teorija, kuru izstrādāja Džons Djūijs (*John Dewey*) (1859-1952) un Georgs Herberts Mīds (*Georg Herbert Mead*) (1863-1931). Balstoties uz šīm teorijām, mēs diskutēsim par dialoga nozīmīgumu, vietu un iznākumu pedagoģiskās attiecībās. Īpaši jāizceļ pedagoģiskā takta jēdziens kā dialogisku fenomenu, kas atrodas izglītības centrā. Šajā rakstā mēs pierādīsim to, ka bērnu izglītošana pretim dialogam – lai cik paradoksāli tas nešķistu – ir izglītības mērķis, kurā veicinām patiesu izaugsmi kā pašradīšanu kopā ar ‘citiem’.

³⁴ Bohm 1991, 2.

Dialogs kā vienotības un patiesas saprašanās pieredze: Martins Būbers un Hanss Georgs Gadamers

Citu cilvēku satikšana, iespējams, ir viena no jēgpilnākajām lietām cilvēka dzīvē. Personīgajā pieredzē katrs no mums ir piedzīvojis daudzus šādus gadījumus, kā arī mēs atpazīstam un apzināmies to dažādās nianšes un atšķirības. Ir reizes, kad izjūtam mieru un atvieglojumu, bet ir reizes, kad mūs pārņem apjukums un satraukums. Kāds īsti ir šis dīvainais fenomens?

Saskaņā ar Martina Būbera uzskatiem visas attiecības cilvēku starpā var reducēt uz divām galvenajām formām, proti, monoloģisko un dialogisko.³⁵ Telpa starp diviem cilvēkiem pastāv saskaņā ar otro no šīm kategorijām, kas šajās attiecībās arī piešķir nozīmi abām pusēm. 'Es' monoloģiskās 'Es-Viņi' attiecībās ir savādāks 'Es' nekā 'Es' dialogiskās 'Es-Tu' attiecībās. Nākamais attēls, kas parāda šos atšķirīgos aspektus, ir izstrādāts, balstoties uz Būbera radīto sadalījumu.

MONOLOĢISKAS ATTIECĪBAS

vienvirziena



ES

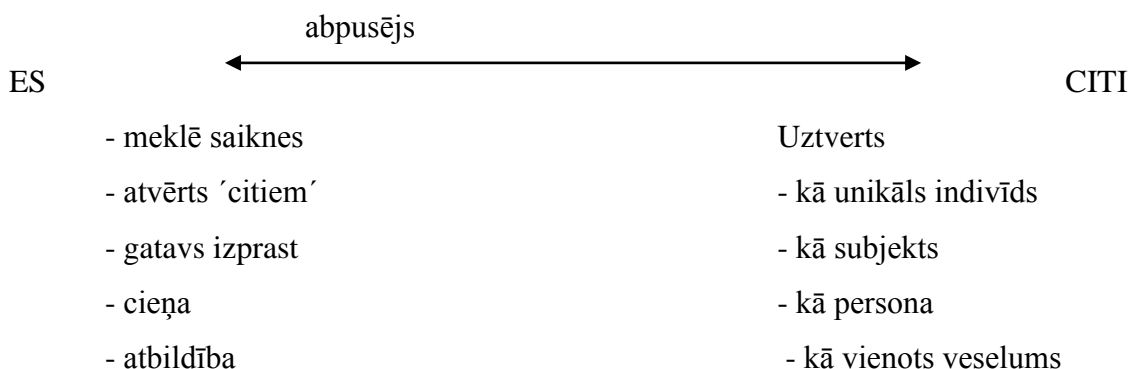
- cenšas iespaidot
- pārliecina
- orientēts uz mērķi
- iepriekš plāno
- izmanto varu

CITI

- Uztverts
- kā objekts
- kā līdzeklis
- atbilstoši lomai

³⁵ Skat. Buber 1984.

DIALOĢISKAS ATTIECĪBAS



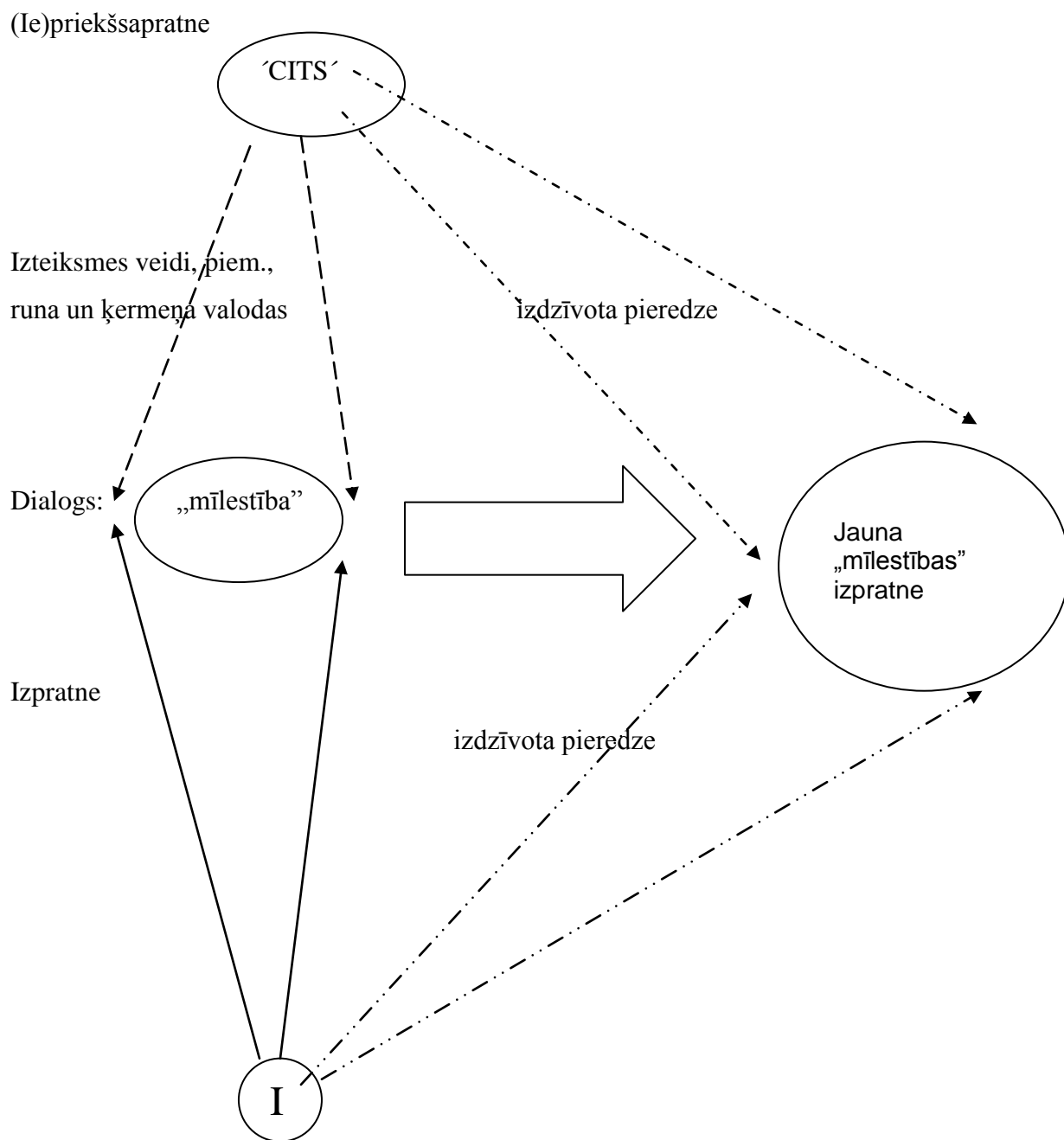
1. attēls: Monoloģiskas un dialogiskas attiecības saskaņā ar Būbera uzskatiem.

Būbers uzskatīja, ka 'patiesa sastapšanās' un dialogiskums ir drīzāk īpaši izņēmuma gadījumi cilvēka dzīvē, un to vērtība ir augstāka, pateicoties šai izņēmuma iezīmei. Saskaņā ar šo eksistenciālisma uzskatu, dialogiska sastapšanās ar citu cilvēku nozīmē tūlītēju vienotības pieredzi. Iepriekš neparedzami, otrs cilvēks atstāj uz mani dziļu iespaidu, aizkustina mani ar savu atšķirīgumu, un šī pieredze mani pārveido. Šāda veida sastapšanās, kurā piedzīvojam vienotību, neaprobežojas ar verbālu komunikāciju vai, piemēram, ar mācīšanos. Tas nav jautājums par otra cilvēka runas 'faktuālo' apzināšanos, kuras mērķis ir savu iepriekšējo zināšanu papildināšana, bet tā ir īpaša 'saskaršanās' pieredze, kurai ir spēcīga un dziļa ietekme uz mūsu personības attīstību kopumā. Šādas eksistenciāli izprastas dialogiskas sastapšanās ar citiem – kas var būt mūsu tēvi un mātes, draugi, mums mīļi un tuvi cilvēki vai arī bērni – rada un veido mūsu identitāti, mūsu izpratni pašiem par sevi. Mēs kļūstam par sevi, kamēr citi „pasaka” to mums situācijās, kurās mēs kā cilvēki esam pilnībā klātesami. Sastapšanās situācijās šāda veida kopums ir eksistenciālās koncepcijas būtība: abpusējība (Tu Man un Es Tev), personīgā klātbūtne, laipnība, vēlme izprast otru cilvēku un konfidencialitāte ir nepieciešami, lai to varētu realizēt.³⁶

³⁶ Skat. Taylor 1989.

Ja salīdzina ar Būbera uzskatiem, plašāks un vieglāks veids, kā izprast dialogiskumu, ir to definēt kā attiecību pret otru cilvēku, kurš arī tiecas pēc vienotības ar otru cilvēku, bet to realizē savstarpējā diskursa vai ‘patiesas saprašanās’ iekšējā dialogā. Būbers norāda, ka savstarpēja saruna un izpratne ir viens no svarīgākajiem līmeņiem dialogiskās attiecībās. Visbūtiskākais jautājums ir: kā es spēju iegūt izpratni par to, kas man ir nepazīstams vai svešs, raugoties no manu skatupunkta? Hanss Georgs Gadamer uzskata, ka ‘patiesa izpratne’ nenozīmē otra adaptēšanu savā redzeslokā, t.i., tas, kas cita cilvēka izteiksmē man tiek interpretēts kā kaut kas jau pazīstams un acīmredzams, vai to, kas mani iepriecina, jo tas saskan ar manām iepriekš izteiktām domām un izjūtām.³⁷ Šāda veida klausīšanās vai lasīšana, kas izslēdz citādību, otra cilvēka nozīmju horizonta atšķirības, nepavisam neattiecas uz izpratni, jo nekas no jaunā tajā netiek saprasts. Gadameram patiesa izpratne nozīmē dialogisku sastapšanās procesu ar otru cilvēku, kurā mans nozīmju horizonts saplūst ar citu, atšķirīgu horizontu, kurā tiek pieliktas pūles, lai atrastu jaunu izpratni par to, kas ir runāts vai rakstīts kā teksts, kas ir vienotībā ar ‘citu’. Tas neattiecas uz centieniem izprast otra cilvēka mentālo dzīvi, bet gan jautājums, kas tiek aplūkots no cita cilvēka perspektīvas. Nākamais attēls mēģina aprakstīt jaunas izpratnes rašanos – vai pašradīšanu saistībā ar ‘citu’, kā pamatu izmantojot minētās Gadamera idejas.

³⁷ Skat. Gadamer 1982.



(Ie)priekšsaprātne

- pieredze
- priekšstati
- koncepcijas
- vērtības
- utt.

2. attēls: Hermeneitiskā zināšanu konstrukcija kā jauna izpratne

Sastapšanās ar citādo un horizontu saplūšana ir iespējama tikai gadījumā, ja ir principiāla vēlme izprast otru cilvēku. Dialoga situācijā tas ir iespējams tikai tad, ja klausāmie un sevi ierobežojam. Tā kā dialogs ir gan individuāla, gan sabiedriska darbība, klausīšanās sastāv no diviem virzieniem – klausīšanās citos un ieklausīšanās sevī. Tādēļ dialogā klusēšana ir tikpat būtiska kā runāšana. Tā ir nepieciešama domāšanai un izpratnei, lai spētu radīt jaunas nozīmes.

Ja būtu paredzēts, ka mums vairāk jārunā nekā jāklausās, tad mums būtu divas mutes un viena auss.

Marks Tvens

Eliots Doičs (*Eliot Deutsch*) nošķir ‘klausīšanos kādā/kaut kā klausīšanās’ un ‘klausīšanos ar kādu mērķi’.³⁸ Klausīšanās ar kādu mērķi notiek tad, ka cilvēks klausās vērīgi, meklē kādu īpašu vai kopumā paredzamu nozīmi vai jēgu. Ja cilvēks klausās kādā, viņš pievērš uzmanību šim cilvēkam un tam, ko viņš vai viņa saka, - sevis paša dēļ, ar jūtīgumu un modrību, bez iepriekš paredzamas nozīmes un ar pilnīgu atvērtību. Saskaņā ar Doiču patiesā sarunā nošķir ‘klausīšanos kādā/kaut kā klausīšanās’ un ‘klausīšanos ar kādu mērķi’ tiek apvienotas, integrētas, radot tuvību.

Dialogā pastāv zināma tuvība dalībnieku starpā arī citā nozīmē. Tā var veicināt vidi, kurā valda savstarpēja atbildība, uzticība un sadarbība. Tajā pašā laikā visi šie aspekti tiek attīstīti dialoga laikā un ar dialoga palīdzību. Cilvēks iemācās būt atbildīgs par saviem vārdiem, izteicieniem un attieksmi, viņš iemācās uzticēties citiem un pats būt uzticams, viņš iemācās sadarboties, lai attīstītu kopējā dialoga pavedienu.

Dalībnieki atklāj to, ka viņi ir iesaistīti nemitīgi mainīgā kopējās nozīmes attīstībā. Rodas kopējs apziņas saturs, kas paver ceļu kreativītai un atskārsmei, kas parasti nav pieejamas indivīdiem vai grupām, kas mijiedarbojas ierastākā veidā. Šeit atklājas dialoga aspekts, ko Patriks de Marē (*Patrick de Mare*) nosauca par *koinonia*, vārdā, kas nozīmē „neitrāla sadraudzība”. Sākotnēji šo vārdu lietoja, lai raksturotu Atēnas

³⁸ Deutch 1992, 105.

demokrātijas agrīno formu, kurā visi pilsētas brīvie vīri pulcējās kopā, lai sevi pārvaldītu.

Patības sociālā izcelsme: Džons Djūijs un Džordžs Herberts Mīds

Džons Djūijs un Džordžs Herberts Mīds uzskatīja, ka cilvēks ir indivīds tikai attiecībā ar citiem. Saskaņā ar viņu uzskatiem, nozīme rodas cilvēku mijiedarbībā un savstarpējā vienošanās, ko pieprasa kopēja darbība sociālā kontekstā. Garīgie procesi ir procesa sastāvdaļa, ko veido cilvēks un apkārtējā vide, un valodas izmantošana ir iespējama, tikai pateicoties komunikatīvajai mijiedarbībai, uz kuras balstās nozīmes esība. Indivīdiem vajadzīgas vienam otra perspektīvas katram savas darbības laikā, tai pašā laikā radot nozīmes kopības vispārīgu nozīmes saturu. Saskaņā ar Djūija uzskatiem patības apziņa tādā veidā neizbēgami pieprasa citu cilvēku apziņu. Tomēr, patība ir kas vairāk nekā vienkārši attiecības ar citu patību. To nevar pilnībā atšķirt no citas patības, jo mēs varam izdzīvot paši savu patību tikai tik ilgi, kamēr šī cita patība pastāv mūsu pieredzē. Gadījumā, ja neizdodas apjaust to, ka iekšējās pieredzes pasaule ir atkarīga no valodas izplatības, kas, savukārt, ir sociāls produkts un darbība, tas noved pie subjektīvisma un egoisma spriedzes. Ar valodas palīdzību indivīdi var mācīties ieraudzīt citu cilvēku perspektīvu. Attīstot pašam savu unikālo uzvedību, attīstās arī nozīmes kopība. Tieši ar šīs nozīmes kopības starpniecību rodas ne tikai patība, bet arī pašapziņas izjūta.³⁹

Mīds apgalvo, ka par ‘prātu’ mēs varam runāt tikai, izmantojot nozīmīgu simbolu esamību. Prāts parādās, kad organisms ir spējīgs pievērst uzmanību uz savu un citu cilvēku nozīmēm. “Ir absurdi apskatīt saprātu vienkārši no indivīda organisma viedokļa; lai gan tā uzsvars ir šeit, tā ir būtiska sociāla parādība; pat tā bioloģiskās funkcijas ir sociālas.”⁴⁰ Ja es nedarbojos netieši, kā to dara citi attiecībā uz manu žestu, es nekad neattīstīšu savu prātu. Bet tā kā es netieši atbildu uz savu izpausmi, kā uz to atbild arī cits, es varu sevi izjust cita vietā, kā viņš jūtas attiecībā uz mani, kļūstot apzināts savos žestos un atbildē, kas radīta citā cilvēkā. Saskaņā ar Mīda uzskatiem, tā darot, es attīstu savu reflektīvo apziņu. Tā rezultātā rodas tāds stāvoklis, kad lietas kļūst simboliskas ar

³⁹ Dewey 1908; Skat. arī Dewey 1934.

⁴⁰ Mead 1934, 133; skat. arī Mead 1913.

nozīmēm, ko es varu izmantot šajā pastāvīgajā un funkcionālajā mijiedarbībā. Kā piemēru var minēt sadarbību, kas ir veiksmīga ar citiem cilvēkiem, pateicoties tam, ka es varu izmantot savu attieksmi kā savus paša uzmanības objektus. Tādā veidā, mana personīgā attieksme ir atbildīga par citu cilvēku uzvedību, jo ar to es varu izrādīt ietekmi uz citu cilvēku darbību, un tā kļūst par stimulu citu cilvēku darbībām.⁴¹ Pēc Djūija un Mīda uzskatiem, patības izcelsme ir sociāla un intersubjektīva; tieši caur sociālo mijiedarbību patība tiek veidota un novesta līdz apziņai.

Abu šo agrīno pragmatisma teorētiku izpratnē patības teorijai bija izšķiroša pedagoģiska nozīme. Mīds uzskata, ka gadījumā, ja augstāk aprakstītais būtiski svarīgais bērna pašapziņas dabiskās veidošanās un attīstības process, kas notiek bērna valodā un domāšanā, tiek izlaists, tad skolas laikā tas noved pie problēmām skolas izglītībā.⁴² Attiecībā uz mācīšanu, augstāk minētās teorijas par bērna pašapziņas dabisko veidošanos un attīstību replicēšana notiek attiecību ietvaros, kuras bērns izveido ar savu skolotāju, un, no otras puses, ar skolotāja starpniecību – attiecībā pret viņa klasesbiedriem. Gan Mīds, gan Djūijs to redz kā bērna un skolotāja pieredžu sastapšanos.

Izmantojot Prof. Djūija formulējumu, mācīšanai jābūt pieredžu apmaiņai, kurā bērns piedāvā savu pieredzi, kuru pēc tam, izmantojot savu pieredzi, interpretē vecāks vai skolotājs. Tādējādi, tiek atzīts, ka izglītība ir ideju apmaiņu, tā ir saruna – kas pieder diskursa kopumam.⁴³

Šādā pieredžu apmaiņā skolotājs kļūst par risinājuma dabisku daļu attiecībā uz problēmu, kuru pieredzējis bērns, un būtībā „...tas, ko bērnam nepieciešams iemācīties, ir tas, ko viņš grib apgūt, lai kļūtu par pieaugušu.”⁴⁴ Mīdam tas attiecas uz pamatattiecībām izglītībā, tas ir, pedagoģiskām attiecībām. Skolotāja attiecības ar savu skolnieku ir domas nozīmes stāvoklis – tikai pateicoties to būtiski atšķirīgajam sociālajam stāvoklim. Tādējādi, sociālās attiecības, kas pastāv pirms nozīmes un domāšanas, būtībā ir izglītības ‘materiāls’, un tālāk ‘izglītības problēma’ ir saistīta ar

⁴¹ Mead 1910a.

⁴² Šeit Mīds atsaucas, piemēram, uz Herbarta (*Herbart*) koncepciju par bērnu kā *Apperceptionsmasse*, kas ir nošķirts no sociālās patības rašanās un attīstības citu bērnu vidū, kas vēlāk noved pie tā, kā skolās izmantotie mācību materiāli tiek pasniegti.

⁴³ Mead 1910b.

⁴⁴ Ibid.

‘domāšanas metodes ieviešanu’, kas atgriežas atpakaļ ‘sociālās situācijas izveidošanu’, kurā pats bērns ir iesaistīts.⁴⁵

Lai praktiski būtu iespējams pārvērst bērna pieredzi interpretācijā, izmantojot skolotāja pieredzes starpniecību, iepriekš jāpieņem, ka pastāv problēma, kuru bērns ir patiesi pieredzējis kā mācīšanās tematiku. Šis uzskats arī nosaka Mīda uzskatus par skolotāja darbu.

Ciktāl mācīšanās tematiku var attiecināt uz problēmām, kas rodas bērna pieredzē, tiktāl bērna saistība ar skolotāju kļūst par problēmas dabiska risinājuma daļu – faktiski skolotāja panākumi lielā mērā ir atkarīgi no viņa spējas formulēt mācīšanās tematu atbilstoši bērna pieredzei.⁴⁶

Pamatojoties uz šiem sākotnējiem pieņēmumiem, saskaņā ar Mīda uzskatiem, mācīšanai jānotiek kā savstarpējai sarunai starp bērnu, viņa skolotāju un citiem bērniem – ar skolotāja starpniecību. Mīds uzstāj, ka neskaidras domu abstrakcijas jāizstāj ar konkrētu indivīdu sarunām. Sarunā ‘Es’ apgūst nozīmju pasauli, kuras izprot un izmanto citi sabiedrības locekļi šajā saziņā, spējot novietot sevi citu cilvēku vietā ar saviem verbāliem izteicieniem, tas ir, dzirdēt sevi tādā veidā, kā es pieņemu, ka viņi dzird mani. Tādēļ Mīds rekomendē, ka sarunu jāskaidro kā pedagoģiskas prakses metodi, lai konkretizētu pašapziņas attīstību, kas notiek ar valodu saistītajā domāšanā. Pēc Mīda domām, skolas milzīgās problēmas pārsvarā rodas no nespējas izprast personīgās mijiedarbības radikālo nozīmi un ar to saistīto ‘nepieciešamības trūkumu’ pārvērst tematiku konkrētā bērnu pieredzē. Attiecīgi, stundas materiāls netiek identificēts ar bērna impulsiem, un interese netiek pievērsta bērnam, bet gan pašai skolai, kas “...nosaka subordināciju attiecībā uz skolas vadību un uzvedības identitāti atbilstoši pārējo klases bērnu uzvedībai.”⁴⁷ Tādējādi, sociāla ir skolas disciplīna, nevis mācīšanās dzīve.

Tādēļ visbūtiskākā lieta ir tas, uz ko ir koncentrēta bērna uzmanība klasē, balstoties uz viņa impulsivitāti, jo tas ir veids, kā notiek apziņas organizācijas process un kā veidojas

⁴⁵ Mead 1910-1911.

⁴⁶ Mead 1910b.

⁴⁷ Ibid.

pašapziņas attīstība. Cilvēka darbības intelektuālajā fāzē (kas seko pēc emocionālās un estētiskās fāzes) “mēs mācām bērnus izvēlēties savas rīcības stimulus”.⁴⁸ Ar to Mīds saprot to, ka prātīgas rīcības fāzē bērniem ir jāiemācās kontrolēt tūlītējo un neapdomīgo tieksmi reaģēt, kas rodas no konflikta, ko izraisa vairākas reaģēšanas iespējas. Prātīgas rīcības fāzē bērniem ir jāiemāca paredzēt viņu rīcības sekas un nomainīt primitīvo impulsivitāti ar „pilnu domāšanas procesu”.⁴⁹ Līdzīgi kā Djūijs, Mīds apgalvo, ka šis ir viens no izglītības svarīgākajiem uzdevumiem, proti, ieviest „domāšanas metodi”, ar kuru viņš pievēršas domāšanas procesa, izmantojot problēmas stadijas, hipotēzes un eksperimentēšanu sociālā situācijā. Jaunā situācijā bērnam ir jājūtas pārliecināti un droši, un saskaņā ar Mīda uzskatiem, tas pilnībā ir atkarīgs no sociālām attiecībām, kurās būtiska loma ir bērna paša pieredzei, kas arī pārmaina lietas, kas ir jāapgūst.⁵⁰

Šāda neizbēgama patības sociālā veidošanās arī veicina skolas metožu un mācību materiālu rašanos, kā arī sniedz līdzekļus, kā pamudināt un virzīt skolēnu uzmanību. Saskaņā ar Mīda izglītības filozofijas lekcijām, būtisks izglītības uzdevums ir apzināti formulēt „tradīcijas, idejas un metodes”, kas ir veidojušās un attīstījušās pagātnē, un ietvert tās tādā veidā, lai „tās bez piepūles varētu izmantot saziņā”.⁵¹ Darbā ”Apmācībā ietvertā sociālās apziņas psiholoģija” (*The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction*) Mīds uzskata, ka mācību grāmatas, piemēram, ir jāraksta tādā veidā, ka, papildus cieņai pret bērna prāta spējām, tas ir, balstoties uz viņu pašu pieredzi kā mācīšanas tematiku (vai mācību programmu), tās ietver temata attīstību kā rīcību un viena prāta reakciju uz citu prātu. “Saskaņā ar Sokrata platonisko apgalvojumu, cilvēkam ir jāseko argumentam, ja tas ved uz dialogu – tādām ir jābūt mācību grāmatu autoru moto.”⁵²

Dialogs un pedagoģiskas attiecības

Kas notiek pedagoga un skolēna starpā? Kas patiesībā ir ‘izaugsme’ kā izglītības vispārējais mērķis? Vai pastāv telpa, kur notiek ‘pieaugušā’ un ‘bērna’ dialogiskā

⁴⁸ Mead 1910-1911.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Ibid.

⁵² Mead 1910b.

sastapšanās, un ja tāda ir, kādā veidā tā izpaužas? Apspriežot šos pedagoģiskās mijiedarbības fundamentālos jautājumus, mums ir jāapzinās to ārkārtīgi komplicētā daba, jo ir iesaistīti divpusīgi jēdzieni – pieaugušais un bērns – un tie ir savijušies savā starpā, un dabiski, ka tie iegūst savu nozīmi sociāli-vēsturiskā laikmeta kopumā, kurā tos lieto. Ja attīstību izmanto, lai uz to atsauktos, kā to parasti mūsdienās dara, šādas izglītības procesa rīcības un satura formas, kas tiek mācītas, lai veicinātu vai atbalstītu bērna transformāciju pretim pašnoteiktam ‘autonomam pieauguša cilvēka stāvoklim’, tad problēma joprojām pastāv attiecībā uz šī bieži lietotā jēdziena nozīmi un ģenealoģiju. Kā diskutēts Deivida Kenedija (*David Kennedy*) pēdējos darbos, nepastāv beznosacījumu bērnu izglītošana kā tāda; tā neizbēgami rodas no mūsu (ie)priekšsaprātnes, ko veido sociālās, kultūras un filozofiskās lēcas, kas kā kategorisks līdzeklis veido apstākļus, lai to apzinātos un atpazītu. Pamatojoties uz to, Kenedijs pierāda, ka tas, kas mūsdienu izglītībā netieši ir bijis noteicošais faktors, būtībā ir rietumu pasaules neapzinātā ‘pieaugušo subjektivitāte’.⁵³

Šo problemātiku var aplūkot no hermeneitiskās pedagoģijas perspektīvas, kurā detalizēti tiek risinātas tā sauktās pedagoģiskās attiecības starp pedagogu un skolnieku. Plašākā nozīmē pedagoģiskas attiecības attiecas uz visu attiecību kopumu, kas veido pedagoģisku darbību, kurā, papildus pedagogam un bērnam, būtisks pamatelements ir kultūra (vai tradīcija). Hermeneitiskās pedagoģijas mērķis ir izprast un konceptualizēt to, ka *Bildung* individuālais process, atveidošana un, no otras puses, kultūras reformēšana, ir iespējami šo pamatelementu ietvaros. Šeit uzsvars tiek likt uz pedagoga atbildīgo rīcību kā *Bildung* (subjektīvā) individuālā procesa nosacījumu, no vienas puses, un (objektīvu) kultūras atveidošanu, no otras puses. Kā izglītības nosacījums, netiek uzskatīts, ka vēl nepieaugušais bērns ir spējīgs to paveikt viens pats. To var arī formulēt tā, ka konkrētā izglītības situācijā kaut kas tiek paradoksālā veidā realizēts kā sastapšanās starp pedagogu un bērnu, kas netiek balstīts vienīgi uz pedagoga nodomu, bet, no otras puses, to nav iespējams realizēt bez tā. Pedagoģi gūst iespējas gan no bērna, gan no kultūras, kuru viņš kā ‘pieaugušais’ nepastarpināti pārstāv. Šī tematika ir arī raksturīga Djūija (un Mīda) izglītības domāšanai, balstoties uz viņa filosofiskiem uzskatiem – savā pārliecībā par mentālo spēju izaugsmi kā zinātniskās izpētes rezultātu

⁵³ Skat. Kennedy 2006a; 2006b.

viņš uzskata skolotāju par nepieciešamu pārveidotāju procesā starp bērnu un mācību programmu (lasi - tradīciju) tā, lai bērns pakāpeniski varētu patstāvīgi domāt savā labā un saviem līdzekļiem. Djūijs un Mīds uzskata, ka izglītība ir komunikācijas sakārtošana un pielāgošana, tādējādi veidojot demokrātiskas sabiedrības intersubjektīvus apstākļus. Bieži tiek pieliktas pūles, lai uztvertu šo dialogisko spriedzi starp subjektīvo un objektīvo, un tā pieaugumu kā sava veida sintēzi (*Aufhebung*), raugoties no dialoga iespējamības viedokļa.

Būbers interpretē pedagoģiskās attiecības kā dialogisko attiecību īpašu veidu.⁵⁴ „Es-Tu” attiecības starp pedagogu un bērnu nevar būt pilnībā abpusējas tādā pašā veidā, kādas ir „Es-Tu” attiecības, kas balstītas uz vienlīdzību starp pieaugušiem cilvēkiem, kas arī var tādās būt tikai principā. Ideālā dialoga iesaistīšana (*Umfassung*) Būberam nozīmē to, ka dialoga abas puses spēj izdzīvot sastapšanās situāciju visos tās aspektos, tas ir, ne tikai no sava skatupunkta, bet arī no partnera skatupunkta. Būbers uzskata, ka tas ir fundamentāls elements attiecībās starp pedagogu un skolēnu, lai gan no dabas tas ir bipolārs. Pedagogam ir jāiedvesmo dialogiskas „Es-Tu” attiecības skolēnā, kam, savukārt, "... jāsauc un jāatzīst šo personu par savu pedagogu.⁵⁵ Tomēr, izglītojošo saikni var pārraut, ja skolēns arī ir spējīgs abpusēji izdzīvot kopējo situāciju no pedagoga skatupunkta.

Pēc Būbera uzskatiem, izglītojošs saikne viena pati nespēj attēlot pilnu abpusējību atbilstoši ideālam dialogam. Izglītībai – līdzīgi veidam, kā tiek ārstēts psihoterapeita pacients – ir nepieciešams, ka cilvēks dzīvo sastapšanās, bet tajā pašā laikā aiziet vai attālinās no tās. Pedagoģs piedzīvo bērna attīstību no bērna skatupunkta, bet bērns nevar piedzīvot pedagoga darbības no pedagoga skatupunkta. Tomēr šī spēja nozīmē to, ka tiek laužts izglītojošā saikne un rodas „Es-Tu” attiecības un visbeidzot izgaist pedagoģiskās attiecības, kas Būberam nozīmē izglītības mērķa attaisnošanu (*raison d'être*).

[Skolotājs] piedzīvo to, kā skolēns tiek izglītots, bet skolēns nespēj piedzīvot pedagoga izglītošanos. Pedagoģs atrodas kopējās situācijas abās pusēs, savukārt skolēns – tikai

⁵⁴ Buber 1984, 130.

⁵⁵ Ibid., 131.

vienā pusē. Brīdī, kad skolēns spēj sevi pārsviest otrā pusē un piedzīvot no turienes, tad izglītojošās attiecības tiktu sarautas gabalos vai pārmainītos draudzībā.

Martins Būbers

Analīzes par augstāk minēto pedagoģisko attiecību īpašo raksturu ir vienisprātis par ideju, ka bērna attīstība cilvēciskā ceļā notiek, pateicoties tam, ka pedagogs virza viņu uz kopēju darbību savu nozīmju telpas ietvaros. Tomēr, uzsverot faktu, ka tā nav dabīgas attīstības rezultāts, bet cilvēka sasniegums, kura mērķis ir augošas personas autonomija, ir vēlme pasvītrot labi zināmo hermeneitiskās pedagoģijas ideju par izglītību kā nepieciešamu nosacījumu *Bildung* procesā. Izglītība nav asimetriska, cēloniska un reproduktīva sociālā tehnoloģija, ne arī simetrisks savstarpīgums, tas ir, dialogs šī jēdziena pilnā nozīmē. Izglītība ir pedagoģiska darbība pretim dialogam, kas turklāt ietver sarežģītus dialogiskus fenomenus kā nosacījumus mērķa sasniegšanai. Tā kā būtībā *Bildung* ir atvērts process, kurā pastāv nosacījums, ka bērns paliek pedagogam kā 'cits', rodas jautājums, kas notiek pedagoga prātā un kas virza konkrētās izglītojošās situācijas. Kā ir iespējams, ka pedagogs spēj pārvarēt atšķirību starp 'bērnu, kas ir savādāks pēc būtības' un 'bērnu, kas ir savādāks pēc savas attīstības pakāpes'? Tas ir jautājums, kas ir būtiski svarīgs. Ir izaicinājums atraidīt 'deficīta bērnu', bet joprojām saglabāt izglītojošu ietekmi, proti, pedagoga gala perspektīva tiek konfrontēta pedagoģiskā mijiedarbībā. Turpinājumā mēs ierobežosim šī sarežģītā fenomena jomu un apskatīsim to saistībā ar takta jēdzienu.

Takts kā dialogisks fenomens

Johans Frīdrihs Herbarts (*Johann Friedrich Herbart*) (1776-1841) uzskata, ka būtiskākais jautājums par pedagoga prasmēm attiecas uz to, kā viņš/viņa savā darbībā izrāda taktu.⁵⁶ Herbarts saka, ka takta izjūta atrod savu vietu starp teoriju un praksi, kad cilvēks pieņem ātrus lēmumus un sniedz tūlītējus spriedumus savā rīcībā. Galu galā, tas ir rīcības veids, ko nosaka konkrēta situācija un kas balstīta uz emocionālām izjūtām (*Gefuhl*), un kas tikai attālināti ir saistīta ar idejām, kas apzināti ir iegūtas no teorijas vai

⁵⁶ Herbart in *Sämtliche Werke* (1887) according to Muth 1962, 68, 125.

uzskatiem. Herbarta takts izjūt situācijas unikālo dabu un ir „...der unmittelbare Regent der Praxis.”⁵⁷

Saskaņā ar Herbarta uzskatiem, atsaucies uz pedagoģisko taktu visbiežāk sastopamas vācu teorētiku diskusijās. Tomēr, mūsdiā, šī tēma netika sistemātiski attīstīta līdz Jākoba Mūta (Jacob Muth) izklāstam grāmatā “Pedagoģiskais takts” (“*Pädagogischer Takt*”) (1962). Viņš uzsver, ka pedagoģiskā takta saistošā un neplānotā daba (Nichtplanbarkeit), tā kā būtībā tā ir saistīta ar pedagoga neparedzamo izjūtu (Gefühl), ko viņš/viņa piedzīvo katrā atsevišķā situācijā. Patiesībā Mūta uzskatos atbalsojas arī Būbera izglītojošā domāšana, kad viņš apgalvo, ka

*Takt ist nicht dem planenden Willen des Lehrers unterworfen, und darum kann taktvolles Handeln nicht in einem planvollen erzieherischer Vorgehen aktualisiert werden, sondern immer nur in der unvorhersehbaren Situation, die den Erzieher in Anspruch nimmt.*⁵⁸

Īstenībā skolotājs, kā viņš (Būbers) uzskatīja, visveiksmīgāk māca tad, kad viņš apzināti necenšas mācīt, bet rīkojas spontāni, balstoties uz savu pieredzi. Tad viņš var iegūt skolēna uzticēšanos; viņš spēj pārliecināt pusaudzi, ka cilvēciska taisnība pastāv un ka eksistencei ir nozīme. Un kad ir iegūta skolēna uzticēšanās, viņa pretestība izglītības pārvēršanas īpašā notikumā – viņš pieņem pedagoga kā cilvēku. Viņš jūt, ka viņš var uzticēties šim vīrietim, ka šis cilvēks piedalās viņa dzīvē, pieņem viņu, neizrādot vēlmi viņu ietekmēt. Un tā viņš iemācās pajautāt...

Mūts turpina attīstīt šo ideju, izstrādājot šo jēdzienu no didaktiskā viedokļa. Viņam tas ir mēģinājums uztvert takta nozīmi, izpētīt tā funkcionālos kontekstus vai konkrētās situācijas, kas atklāj augstāk minētās raksturīgās iezīmes, kas saistītas ar taktu. Saskaņā ar Mūta uzskatiem, kopumā takts izglītībā izpaužas daudzos dažādos veidos. Tas ir vērojams runas lietojumā, rīcības dabiskumā, izvairoties aizskart bērnu un ievērojot distanci, kas nepieciešama pedagoģisko attiecību veidošanai.⁵⁹ Individuālās mācīšanas situācijās, Mūts apgalvo, ka takts ir vērojams pārliecībā par situāciju, aktiera prasmēs,

⁵⁷ Mūta precīzi citētais Herbarta teksts, Muth 1962, 68.

⁵⁸ Muth 1962, 12, 71-72.

⁵⁹ Ibid., 26-62.

un improvizācijas talantā.⁶⁰ Mūts īpaši vēlas parādīt, kā atklājas takta realizācija brīžos, kad skola riskē pielietot brīvas darbības formas, kas iepriekš nebija plānotas.⁶¹

Iepriekšējās plānošanas trūkums nozīmē atvērtību pret to, kas notiek unikālā un neatkārtojamā pedagoģiskā situācijā. Zināmā mērā tas nozīmē uzņemties risku un būt taktiskam tā paša iemesla dēļ. Mūtam šī dziļā izpratne par skolotāja būtību acīmredzami ir radusies gan no Herbarta, gan Būbera, tas ir, nesavtīga ļaušanās bērnam, spēja mīlēt visus cilvēkus, un īpaši mācīšanās ātri novērtēt un pieņemt lēmumus, un iegūt pārliecību situācijās neizriet no rutīniem noteikumiem, kurus var iepriekš iemācīties, tomēr zināmā mērā cilvēks var tiem sagatavoties.

Pedagogs nevar orientēties, balstoties uz eksaktajām zinātnēm.

Makss van Manens

Grāmatā „Mācīšanas takts” (*The Tact of Teaching*) Makss van Manens atkārtoti modificē Mūta darbā „Pedagoģiskais takts” ietvertās tēmas no fenomenoloģiskā redzespunkta, izmantojot dažādus praktiskus piemērus.⁶² Šajā nozīmē viņa darba metodes, kā konceptualizēt taktu, ir līdzīgas Mūta metodēm. Van Manens nošķir vispārēju taktisku darbību kā pieaugušo cilvēku simetrisku mijiedarbību un pedagoģisko taktu, kuru viņš uzskata par asimetrisku, lai gan viņš abiem piedēvē vienādas īpašības. Pirmo darbību van Manens raksturo kā taktisku rīcības veidu, nevis pārdomātu apzināšanos. Lai arī vispārējs takts bieži ir saistīts ar atturēšanos un gaidīšanu, tas tomēr attiecas uz situācijām, kad cilvēks iedarbojas un ietekmē citu cilvēku. Taktiskam cilvēkam ir jābūt iekšējai, bet tajā pašā laikā – stipram, jo takts pieprasa godīgu un taisnu rīcību, apņēmību un atvērtu sirdi. Takts ietver arī sirsnību un patiesumu, tas nav melnīgs vai maldinošs. Van Manens raksta, ka taktisks cilvēks spēj ‘lasīt’ otra cilvēka iekšējo stāvokli, tas ir, otra cilvēka domas un jūtas, uztverot dažādas netiešas zīmes (žestus, uzvedību, izteiksmes, ķermeņi). Turklāt, takts ir saistīts ar spēju interpretēt iekšējā stāvokļa psiholoģiskās un sociālās nozīmes. Taktisks cilvēks izprot situācijas prasības, ierobežojumus un līdzsvaru, tādēļ viņš/ viņa gandrīz automātiski zina, cik tālu

⁶⁰ Ibid., 74-94.

⁶¹ Ibid., 74, 95-104.

⁶² van Manen 1993.

var iet un kādu distanci ievērot. Saskaņā van Manena uzskatiem, galu galā taktu var arī attiecināt uz zināmu morālo intuīciju, jo taktisks cilvēks spēj aptvert to, kā konkrētā situācijā labi uzvesties. Šādā vispārējā nozīmē van Manens uztver taktu kā dziļi dialogisku cieņu pret cilvēka subjektivitāti un pašcieņu, kā atvērtību un jūtīgumu pret otra cilvēka domām un jūtām neatkarīgi, piemēram, no otra cilvēka vecuma.⁶³

Van Manens uzskata, ka pedagoģisko attiecību takts ir asimetrisks – tajā nozīmē, ka pieaugušajam nav tiesību to sagaidīt no bērna. Līdzīgi kā Mūts, arī van Manens uzsver atbildību, kas ir saistīta ar pedagoģisko taktu, kas galvenokārt nozīmē bērna pasargāšanu un palīdzēšanu bērnam izaugt. Van Manena izpratnē pedagoģiskais takts ir sarežģīts fenomens, kas augstākā pakāpē nebalstās uz ieradumiem vai problēmsituāciju risināšanu. Tas nav tikai intelektuāls vai ķermenisks, ne arī reflektīvs, spontāns vai patvaļīgs. Van Manens uzsver, ka taktiska pedagoģiska darbība ir sava veida apdomāta modrība, kurā skolotājs ir klātesošs, tas ir, viņš/viņa necenšas reflektīvi atvirzīties prom no situācijas, piemēram, domājot par vai eksperimentējot ar dažādām alternatīvām vai darbības sekām. Van Manens interpretē Herbarta – un arī Džeimsa – ideju par pedagoģisko taktu starp teoriju un praksi; ar to domāta koncepcija, kas spēj pārvarēt problemātisko teorijas un prakses nošķirtību. Viņš nedomā par taktu tik lielā mērā kā par spēju ātri pieņemt lēmumus, bet drīzāk kā par zināma veida apzināšanos, kas ļauj rīkoties taktiski.⁶⁴ Kad mēs, kā van Manens saka, rīkojamies taktiski – tā vietā, lai teiktu, ka taktiska darbība ir ‘reflektīva’, mums būtu jāsaka, ka tā ir apdomīga – citiem vārdiem sakot – ‘uzmanīga’.⁶⁵ Galu galā, takts ir van Manena pedagoģisko attiecību būtība.

...patiesā mācīšanas un audzināšanas pieredze notiek īstajā dzīvē, kad cilvēkam ir pārliecinoši jāzina, ko pateikt un ko darīt (vai ko nepateikt un ko nedarīt) situācijās, kad ir iesaistīti bērni. Tādēļ pedagoģiskā apdomība un takts veido pedagoģijas būtību un izcilību... Pedagoģija ir strukturēta kā takts. ...Takts, ko pieaugušie spēj izrādīt, darbojoties ar bērniem, ir pašas pedagoģijas dabas funkcija.

Makss van Manens

⁶³ Ibid., 125-128.

⁶⁴ Ibid., 128.

⁶⁵ Ibid., 109.

Līdzīgi Mūtam un Būberam, šķiet, ka arī van Manens domā, ka pedagoģiskā darbība vismaz daļēji balstās uz ētisko atbildību pastāvīgi sevi piedāvāt un būt pieejamam bērnam kā sava veida instrumentam vai mehānismam. Tādēļ tiek pieņemts, ka pedagogs rīkosies tā, lai viņš/viņa dotu rezultātus, kurus viņš/viņa uzreiz domā (uzskata), ka bērnam vajadzētu paredzēt savā rīcībā. Tas nav apzināts aprēķins, bet uzdevums, kas paveras pedadogam kā tūlītēja prasība un atbildība. Šādas attiecības starp bērnu un vecāku/skolotāju tiek simboliski attēlotas kā ‘dzīvošana ar bērnu *loco parentis* (lat. vecāku vietā)’.⁶⁶ Ar to van Manens domā ar normām noteikto mijiedarbību starp pieaugušo un bērnu, kas izpaužas pieaugušā atbildībā rūpēties par bērna dzīvi un izaugsmi, lai bērns kļūtu par atbildīgu personu, "... cilvēka uzdevums aizsargāt un iemācīt jaunajam dzīvot šajā pasaulē un uzņemties atbildību par sevi, par citiem un par pasaules turpināšanos un labklājību."⁶⁷ Šajā izglītības uzdevumā, kas ir ‘virzīts pretī labajam’ van Manens uzstāj, ka pieredze ir prioritāra, tā kā tā ir ievijusies pieaugošo pedagoģiskā taktā izglītības situāciju pedagoģiskos momentos kā daudzpusīga un sarežģīta vērība pret bērniem.

Kā jaunus takta aspektus van Manens norāda uz orientāciju uz ‘citu’, kas ar to ir saistīts un uz takta aizkustināšanas spēju.⁶⁸ Van Manens uzsver, ka takts ir ‘citādības’ prakse. Tas nozīmē egocentrisma pārvarēšanu, aptverot to, ko citi cilvēki nozīmē un kas viņi ir attiecībā pret ‘mani’. Šis dubultais ‘es’ vai ‘mans’ redzespunkts galu galā nozīmē to, ka pieredzam otra cilvēka ievainojamību. Saskaņā ar van Manenu "...kad es redzu to, ka otrs cilvēks var būt ievainojams, noskumis, sāpināts, cietis, nomocījies, vājš, nonācis nelaimē vai ir izmisumā, tikai tad es varētu būt atvērts otra cilvēka dziļākai būtībai”.⁶⁹ Attiecīgi van Manens uzskata, ka neskatoties uz to, ka pedagogam izvirzītā prasība ‘būt priekš bērna’ vai ‘sevi orientēt uz bērnu’ ir patiesībā balstīta uz ‘citu’ no ‘Es’ dubultās perspektīvas viedokļa. Pateicoties dubultām perspektīvām, es savu pieredzi izdzīvoju tā, kā mani ‘redz’ bērns, kas, savukārt, nosaka tūlītējas ētiskās prasības attiecībā pret mani.

⁶⁶ Ibid., 5-7.

⁶⁷ Ibid., 7.

⁶⁸ Būtībā, vārds ‘takts’ (*tact*) etimoloģiski ir saistīts ar pieskaršanos (*touching*). Latīņu valodā vārds *tactus*, no kura radies vārds ‘takts’ (*tact*) nozīmē ‘pieskāriens’, kamēr darbības vārds *tangere* nozīmē ‘pieskaršanos’. Latīņu valodas izcelsmes vārds ‘kontakts’ (*con-tact*) attiecas uz intīmām cilvēku attiecībām, tuvību un saistību. (skat., piem., van Manen 1993, 126-127).

⁶⁹ Ibid., 140.

Balstoties uz šo sākumpunktu, pedagoģiskais takts izpaužas dažādos veidos, daudzus no tiem ir uzskaitījis van Manens, lielā mērā rezumējot Mūta agrāk sniegtos raksturojumus. Piemēram, tie attiecas uz spēju atturēties vai savaldīties, atvērtību pret bērna pieredzi, sagatavotību uztvert subjektivitāti, smalkjūtīgu ietekmi, pārliecinošu rīcību situācijās un improvizācijas spēju. Turklāt, pedagoģisko taktu izsaka runā, klusumā, ar acu skatienu, žestiem un atmosfēru.

Attiecībā uz augstāk minēto, atbildību, kas ietverta pedagoģisko attiecību taktā, kā sava veida tiešu ētisku pirmamatu var saprast, izmantojot Emanuela Levinas (*Emmanuel Levinas*) (1906-1995) ieteikto atbildības koncepciju. Levinas izprot atbildību

...kā atbildību par Citu, tādējādi kā atbildību par to, kas nav mana rīcība, vai par to, kas man neko nenožīmē; vai par to, kas tiešā veidā uz mani neattiecas, - to es sastopu kā veidolu ... Veidols liek un pavēl man. Tā signifikācija ir noteikta pavēle... šī pavēle ir paša veidola signifikācija.⁷⁰

Levinas 'veidols' (*face*) nozīmē visu, kas 'citā' ir izteiksmīgs, tādējādi faktiski visu jēgpilno ķermeni. Pielāgots izglītības situācijai, Levinas domāšana nozīmē atbildības pieredzi kā 'esamību bērna labā'. Tā pār mani nokrīt nekavējoties, man nekādā veidā apzināti neuzņemties atbildību par viņu. Tādēļ es izjūtu līdzību ar bērnu. Tomēr tā nerodas tīšām vai no cita pazīšanas, bet tā ir balstīta uz minēto nesavtīgo atbildības sajūtu. Šādējādi pedagoģiskās attiecības var pārvērsties par Būbera raksturoto 'patiesu dialogisku sastapšanos', ārkārtēju pieredzi, kurā tiek izdzīvota eksistenciāla vienotība ar bērnu.

Pedagoģiskā takta fenomens atklāj pieaugušā un bērna sastapšanās daudzus līmeņus. Izglītojoša situācija nevar būt balstīta uz monoloģisku bezvirziena darbību, jo tā tiek veidota ar takta palīdzību kā dinamiska manifestācija, kuru virza pats *Bildung*. Augstāk aprakstītās pedagoģiskās takta konkrētās formas noved pie nepieciešamības uztvert izglītības situāciju arī kā ķermenisko fenomenu visaptverošu jomu. Izglītības situācija

⁷⁰ Levinas 1996, 95-98.

rada 'telpu' un 'atmosfēru', kas meklē dialoga iespējamību, un tas nav nācis no mijiedarbībā iesaistītām pusēm pirms šīs situācijas.

Kopsavilkums

Šajā esejā mēs esam centušies izklāstīt pedagoģiskās attiecības kā dialogu meklējošu fenomenu. Takts ir apskatīts kā būtiska parādība. Tas ir saistīts ar izglītības situācijas fenomenologiski hermeneitisko izpratni; un tas attiecas uz pedagoģisko attiecību neparedzamo, unikālo un sarežģīto fenomenu, kas atrodas aiz zinātnes sasniedzamības robežām' un ar kura palīdzību mēs varam labāk izprast – kā to iesaka Djūijs - izglītības situāciju tās "tūlītēji pārlicinošā kvalitātē". Tās tiek realizētas, balstoties uz pedagoga saprātīgo spēju 'lasīt' izglītības situāciju, uz pedagoga pieredzi rīkoties izglītojoši atkarībā no nozīmju perspektīvām, kas rodas katrā unikālā situācijā un tajā iesaistītā bērņā. Šāda situācija, savukārt, kā priekšnoteikumu pieņem dialogisku attieksmi pret bērnu, vēlmi sastapties ar viņu kā "citu", un tā nav iedarbīga, ja darbojas, balstoties vienīgi uz iepriekš noteiktiem mērķiem un plāniem. Taktā subjektīvais sastopas ar skolotāja transformēto objektīvo.

Patiesi profesionāls skolotājs ir spējīgs izdzīvot unikālās izglītības situācijas, ar kurām viņam nākas saskarties, kontaktējoties ar bērņiem. Līdz ar dubulto perspektīvu, bērņa redzespunkta realizācija nozīmē tūlītēji piedzīvotu atbildību. Ievainojamais, mazais bērns aizkustina skolotāju kā 'cits', tas ir, bērns, kurš ir skolotājā pašā, prasa, liek un pavēl viņam ieraudzīt un sadzirdēt bērnu. Dziļākajā būtībā šādas situācijas aizkustinājums nozīmē eksistenciālu pieredzi, kurā atklājas vienotība ar bērnu; pedagoģiskajā nozīmē – tas ir dialoga kā taktpilnas darbības meklējums, kā spēja tajā dzīvot konkrēto darbību dažādās formās, kas uzliek ierobežojumus savai 'egoistiskajai' perspektīvai, atspoguļojot tikai 'Tā pašā' atveidošanu. Skolotāja pedagoģiskā saprātīguma un gudrības saturs izpētes kontekstā nozīmē rīcības pedagoģisko jūtīgumu, kas veicina patiesu izaugsmi, kas vēl ir nenovēršami saistīta ar tradīciju.

Bibliogrāfija

- Buber, M. 1947. *Between Man and Man*, London: Kegan Paul.
- Buber, M. 1984. *Ich und Du*. In: Buber, *Das Dialogische Prinzip*. Verlag Lambert Schneider
- Dewey, J. 1908. *Ethics*. In John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924*. Edited by Jo Ann Boydston .1986. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. 1934. *Art as Experience*. In John Dewey, *The Later Works, 1925-1953*. Edited by Jo Ann Boydston. 1987. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Gadamer, H-G. 1982. *Truth and Method*. Translated by G. Barden and J. Cumming from the second ed. (1965). New York: The Crossroad Publishing Company.
- Hodes, A. 1972. *Encounter with Martin Buber*, London: Allen Lane/Penguin.
- Kennedy, D. 2006a. *The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education*. Albany: State University of New York Press.
- Kennedy, D. 2006b. *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity. A Philosophy of Childhood*. Lewiston: The Edwin Mellen Press.
- Levinas, E. 1996. *Ethics and Infinity. Conversations with Philippe Nemo*. Trans. by Richard A. Cohen. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Mead, G.H. 1910a. *Social Consciousness and the Consciousness of Meaning*. In Reck, A.J. (ed.) 1964. *Selected Writings. Georg Herbert Mead*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 123-133.
- Mead, G.H. 1910b. *The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction*. In Reck, A.J. (ed.) 1964. *Selected Writings. Georg Herbert Mead*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 114-122.
- Mead G.H. 1910-1911. *The Philosophy of Education. Student notes from Mead's course taken by Juliet Hammond*. The Georg Herbert Mead Papers, Archives, University of Chicago Library.
- Mead, G.H. 1913. *The Social Self*. In Reck, A.J. (ed.) 1964. *Selected Writings. Georg Herbert Mead*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 142-149.

Mead, G.H. 1934 (1962). *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Edited and with an introduction by C.W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press.

Muth, J. 1962. *Pädagogischer Takt*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Taylor, C. 1989. *Sources of the Self*. Cambridge: Harvard University Press.

van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience*. New York.

van Manen, M. 1993. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Alberta: The Althouse Press.