

Dialoga metodoloģija un teorija izziņas procesā

Vilnis Purenš, *Riga Teacher Training and Educational Management Academy*

Kopsavilkums. Informācijas tehnoloģiju attīstība ir radījusi jaunu situāciju izglītības sistēmā. Skolēns, students vai profesionālās skolas audzēknis arvien vairāk kļūst par aktīvu izglītības procesa dalībnieku, kuram ir savi mērķi, zināšanas, prasmes un attieksmes, kas iegūtas apzinātā vai neapzinātā pašizglītības procesā. Līdz ar to aktuāls kļūst jautājums par pāreju no skolotāja vai mācītspēka monologa uz līdztiesīgu dialogu ar skolēnu, studentu vai audzēkni. Raksta autors aplūko dialogisko mācību teorētiskos aspektus pedagoģiskajā literatūrā ārvalstīs un Latvijā.

Atslēgas vārdi: dialogs, dialogiskā pedagoģija, dialoga formas mācību procesā.

Informācijas tehnoloģiju attīstība nenovēršami tuvina arī apvērsumu izglītībā. Izglītības sistēma, kas pēdējos gadsimtos ir bijusi valsts politikas sastāvdaļa, arvien vairāk tuvojas citam sociālajam statusam - kļūst par pakalpojumu, kurā ir pasūtītājs un pasūtījuma izpildītājs. Apvērsuma cēlonis ir lielās pašizglītības iespējas, kuras paver komunikācijas tehnoloģiju piedāvātā informācijas plūsma. Pedagoģs arvien biežāk satopas ar situāciju, kad klasē vai auditorijā sēž skolēns, audzēknis vai students ar noteiktu pašizglītības līmeni, kurā ģenerējušies arī viņa personīgi izvirzītie izglītības mērķi. Līdz ar to izglītība kļūst arvien personiskāka un rodas jautājums, kādai ir jābūt izglītības sistēmai, lai tā patiesi pildītu savas funkcijas, nevis kļūtu par formālu sociālu aktu.

Atbildi uz šo jautājumu izglītības teorētiķi ir atraduši dialogā un dialogiskajā pedagoģijā. Galvenā dialogiskās pedagoģijas paradigma ir balstīta uz atziņu, ka centrālais mācību procesa komponents ir saruna, turklāt saruna, kurā ar vienādām tiesībām piedalās abas puses, tādējādi piedāvādamas savus izziņas laukus un rīcības modeļus.

Ideja par dialoga izmantošanu pedagoģijā nav jaunums. Būtībā dialogisko mācību paņēmieni saknes varam atrast seno grieķu izglītības tradīcijās un to simbols ir sengrieķu filozofs Sokrats (ap 469.- 399. g. p. m. ē.). Viens no Sokrata metodes pētniekiem amerikānis Maksis Maksvels (*Max Maxwell*) uzskata, ka mums jārunā par divām Sokrata metodes izpratnēm - klasisko un mūsdienu [1]. Klasiskā Sokrata metode balstās uz to, ka, uzdodot jautājumus un meklējot atbildes uz tiem, tiek pakāpeniski demontēta tradicionālā izpratne par kādu parādību. Saruna notiek brīvstilā (*freestyle*), tas ir, tai var nebūt laika vai tematiskās robežas. Tā var noslēgties ar kopīgiem secinājumiem vai bez tiem, tomēr tradicionālais noslēgums ir atziņa, ka parādības nav tik vienkārši raksturojamas un meklējumi jāturpina.

Mūsdienās, kad cilvēces zināšanu krājumi ir krietni plašāki nekā Sokrata laikmetā, lielāku akcentu iegūst šo krājumu nodošana nākamajām paaudzēm un meklējumu komponents jautājumu- atbilžu procesā mazinās, tāpēc mūsdienu versijā, pēc Maksvela domām, Sokrata metode iegūst stingrākas robežas. Ja to izmanto pedagoģiskajā praksē, tās uzdevums

vairs nav likt šaubīties, bet gan soli pa solim nonākt līdz kādai konkrētai, agrāk zināmai patiesībai. Šādā komunikācijā viena puse (jautātājs) iegūst sarunas virzītāja lomu un labi zina, ar kādiem secinājumiem saruna beigsies. Nav noliedzams, ka tādējādi agrākajā atvērtajā dialogā parādās monologa iezīmes un tas kļūst vairāk prognozējams.

Antīkās kultūras popularitāte ir cēlonis tam, ka arī viduslaikos un jauno laiku sākumā daudzi izglītojoša rakstura sacerējumi tika veidoti jautājumu-atbilžu formā, tomēr dialoga vietā te faktiski tiek piedāvāts monologs, jo gan jautājumus, gan atbildes sacer viens autors.

Lūzumu pedagoģiskajās teorijās lielā mērā veicināja 20. gadsimta filozofiskās mācības. Ja apkopojam šīs atziņas, tad nonākam pie "klasiska" postmodernā cilvēka tēla - tas ir cilvēks, kurš vairāk nekā citu laikmetu cilvēki tiecas pēc paša veidotas dzīves, līdzdalības visos procesos un garīgas neatkarības.

Pedagoģijā viens no pirmajiem dialoga idejas izvirzītāji brazīlietis Paulo Freire (*Paulo Freire*, 1921- 1997). Būdam tā laika neomarksistisko teoriju ietekmē, Freire pedagoģijā saskatīja sociālu problēmu, proti, attiecības starp valdošajām aprindām un pārējo sabiedrību. Darbs, ar kuru Freire pievērsa pasaules uzmanību, saucas "Apspiestības pedagoģija" [2]. Izglītības sistēmu, kas balstās uz monologu, Freire nodēvē par "uzkrājumu izglītību" (*"banking education"*). Tās iezīmes viņš raksturo šādi:

- skolotājs māca, skolēni mācās;
- skolotājs zina visu, skolēni nezina nekā;
- skolotājs domā, skolēni uzzina viņa domas;
- skolotājs runā, skolēni klausās;
- skolotājs disciplinē, skolēni tam pakļaujas;
- skolotājs izvēlas un uzspiež savu izvēli, skolēni pakļaujas;
- skolotājs darbojas, bet skolēniem caur skolotāja darbošanos tiek radīta rīcības ilūzija;
- skolotājs izvēlas rīcības programmu un skolēni tai piekrīt;
- skolotājs uzspiež zināšanu autoritāti ar tam doto profesionālo autoritāti, tādējādi vērsties pret skolēnu brīvību;
- skolotājs ir mācību procesa subjekts, bet skolēni ir tikai objekti.

Uzkrājumu izglītības uzturēšanā Freire saskata valdošo šķiru mērķtiecīgu aprēķinu - tai jārada personības, kuras parādusas pakļauties un ir viegli vadāmas. Īstās zināšanas, pēc Freires domām, rodas, veicot atklājumus dialogā ar pasauli un citiem. Tā kā "uzkrājuma izglītība" ignorē cilvēka dzīvo dialogisko būtību, tā virza nevis pretī dzīves mīlestībai (biofilijai), bet gan nedzīvā mīlestībai (nekrofilijai). Tā ir mehāniska, statiska, veido šauru redzesloku un padara skolēnus par uztvērējobjektiem.

Kā pretstatu šādai izglītības pieejai Freire redz brīvu izglītību, kuru veido dialogiskā izziņas darbība. Šādā darbībā izziņas objekts mijiedarbojas dialogā ar izziņas aktieriem - skolotāju no vienas puses un skolēnu no otras.

Šādā situācijā, pēc Freires domām, abas puses ir atbildīgas par izaugsmes rezultātu un arī skolotāja autoritāte nav brīvības pretinieks, bet gan papildina to.

Freires koncepcijā dialogs ir cilvēku saskarsme, kurā starpnieks ir pasaule. Taču šajā saskarsmē rodas konkrēts mērķis - nosaukt pasauli vārdā. Tas nevar īstenoties, ja viena puse vēlas nosaukt pasauli, bet otra pretojas. Tāpat tas nav iespējams bez mīlestības pret pasauli, pret cilvēkiem, bez ticības cilvēcīgajam un cerības.

Būtisks komponents brīvajā pedagogijā, pēc Freires domām, ir vērtējošā (kritiskā) domāšana. To Freire pretstata "naivajai domāšanai", kuras mērķis ir pielāgošanās šīsdiens prasībām. Vērtējošā domāšana uztver realitāti kā procesu, kā pārmaiņas. Tā liek cilvēkam atdalīt sevi no procesa un tajā pat laikā nebaudīties tajā iesaistīties, apliecināt savas izziņas intereses. Tikai vērtējošā domāšana aizsāk komunikāciju.

Dialogiskajā procesā, pēc Freires domām, ir jāveidojas "ģeneratīvām tēmām", kurām abas mācībās iesaistītās puses ir gatavas pievērsties. Tās veidosies mijiedarbībā starp personu pieredzi un kritisku pasaules atspoguļojumu. Ģeneratīvās tēmas izziņas procesā ir jāsakārto koncentriskos apļos, virzoties no vispārīgā uz atsevišķo. Freire arī norāda, ka izglītības tēmas nepastāv ārpus cilvēka kaut kādā neatkarīgā "tīrībā", bet gan veidojas. Viena un tā pati objektīvā realitāte dialogā ar atšķirīgiem cilvēkiem var arī radīt dažādas ģeneratīvās tēmas.

Freire uzsver arī domāšanas divpusējo raksturu, no vienas puses, domāšana ir individuāla un viens cilvēks "nevar domāt par otru", bet tajā pašā laikā domāšana ir iespējama cilvēku sadarbībā. Cilvēka darbībai turklāt ir raksturīga divējāda virzība - atspoguļojums un darbība.

Zināms Freires ideju turpinājums ir vācu sociologa un filozofa Jirgena Hābermasa (*Jürgen Habermas*, dz. 1929 g.) komunikatīvās darbības teorija [3]. Teorijas kodols ir jauna racionalitātes ideja. Hābermasa skatījumā racionalitāte vispirms būtu jāsaista ar darbību, nevis ar zināšanām. Tā var izpausties kā instrumentāla vai komunikatīva. Pēdējā gadījumā pasaules ainas atspoguļojums apziņā ir dialogiska procesa rezultāts, tas ir, divas personas, izmantojot subjektīvos tvērumus, pārrunā pasaules ainu un komunikatīvajā procesā nonāk pie konsensusa - vienota priekšstata. Hābermass īpaši uzsver, ka šajā procesā ir svarīga argumentācija. Dialogam jābūt balstītam uz valīdiem (pamatojamiem) argumentiem (reāliem vērojumiem atbilstīgiem faktiem), nevis uz autoritāti. Tieši pamatošana ir dialogiskās mācīšanās kodols.

Latvijā ar dialogiskās pedagogijas jautājumiem saistībā ar kultūras vēsturi 20. gadsimta deviņdesmito gadu beigās nodarbojās Jeļena Jermolajeva (*Елена Ермолаева*), uzrakstot doktora disertāciju par tematu "Dialogiskā pieeja mācībās mūsdienu skolā" [4,5].

Par galveno dialogiskās mācīšanās mērķi autore uzskata dialogiskas personības audzināšanu. Šajā personībā autore saskata: (1) izteiktu apziņu par savu saistību ar pasauli, pirmkārt, ar apkārtējiem cilvēkiem, (2) atsaucību dialogiskās situācijās, (3) aktīvu attieksmi, (4) augstas refleksijas spējas un racionālu domāšanu. Par dialogiskā mācību procesa priekšnoteikumiem autore atzīst: (1) dialogisko attieksmi,

(2) antinomisko domāšanu, (3) jēdzienu procesuāli atklātu uztveri.

Dialogisko attieksmi autore raksturo kā komplicētu parādību, kurā mijiedarbojas dialoga dalībnieku savstarpējās attiecības un viņu attieksme pret dialogu pašu. Autore atzīst, ka attieksme ir mainīga un svārstīga. Tās attīstībā var vērot vairākas līnijas (asis). Pirmā ass raksturo attieksmi pret otru sarunas dalībnieku. Tās nulles punkts ir vēlme redzēt otrā līdzekli savai izpausmei (otrs kā līdzeklis), bet, risinoties dialogam, arvien aktīvāk izpaužas spēja saskatīt otrā citu personību, ar kuru veidojas sadarbība (otrs kā pašmērķis).

Otru asi veido dialoga dalībnieka attieksme pret sevi. Te nulles punkts ir attieksme pret sevi kā noslēgtu un nemainīgu personību (es kā līdzeklis), bet, risinoties dialogam, attīstās spēja dziļāk izprast sevi (es kā pašmērķis).

Trešā ass ir attieksme pret dialoga norisi. Nulles punkts šajā gadījumā ir dialoga kā utilitāras nepieciešamības atzīšana (dialogs kā līdzeklis). Attālinoties no tā veidojas dialoga kā augstākās vērtības apzināšanās (dialogs kā pašmērķis).

Tādējādi dialogiskā attieksme ir abpusēja radošā darbība, kuras gaitā divu personību brīvā un atklātā mijiedarbībā veidojas jauna, abpusēji nozīmīga atklāsme - dialoga telpa.

Antinomisko domāšanu autore raksturo kā divu loģiski pamatotu spriedumu pretrunīgumu. Viņa norāda, ka pretrunas nav jāuztver dialektiski (kā konfliktējošas), bet gan kā fundamentāls izziņas pamats. Antinomiskajā domāšanā autore saskata divas spējas: (1) spēju uztvert antinomijas, (2) spēju nezaudēt antinomisko pieeju izziņas gaitā.

Galveno antinomiskās domāšanas vērtību autore saskata faktā, ka tā pietuvina atklātai pasaules uztverei. Vienlaikus viņa atzīst, ka pasaule šādā skatījumā var kļūt pārāk relatīva, īpaši, ja runājam par morālām vērtībām.

Procesuāli atvērtu jēdziena izpratni autore saista ar spēju redzēt pasauli tās tapumā, citiem vārdiem sakot, apzināties pastāvīgu jēdzienu negatavību.

J. Jermolajevas izstrādātā koncepcija vairāk atbilst metaforiskam dialogam, tas ir, dialogam starp personu un objektu (mākslas darbu, grāmatu, ideju).

Dialogiskās norisēs autore, balstoties uz krievu filozofa Mihaila Bahtina (1895- 1975) teoriju, saskata divas savstarpēji mijiedarbīgas parādības: iedziļināšanos (*погружение*) un ārpuskātu (*вненаходимость*). Pirmā parādība izpaužas kā abu dialoga dalībnieku idejiskā saplūšana, otrā - kā iziešana no objekta un tā vērošana no malas.

Dialogiskā attieksme pret pasauli ir zināms dzīvesveids, tāpēc nebūtu pareizi to saistīt tikai ar mācību stundām. Vēl vairāk, ierobežotā laika dēļ, mācību stundas ne vienmēr dod iespējas pilnībā stimulēt dialogiskas attieksmes veidošanos. Tomēr laikā pastāv iespēja veidot mācību stundās dialogiskus mirkļus un dialogiskas situācijas, kas būtiski maina skolēnu attieksmi.

To, vai šāda pieeja būs sekmīga, nosaka arī skolotāja attieksme.

Dialogiski atvērts skolotājs: (1) uzticas skolēnam un ciena viņu, (2) ir gatavs uz klausīt, (3) ir gatavs palīdzēt grūtās situācijās, (4) spēj sabalansēt savu autoritāti ar skolēnu vēlmi

radoši izpausties, (5) elastīgi manevrē ar vērtējumu, (6) diskutē ar skolēnu tonī, kas veicina viņa atvērtību dialogam.

Vācijā 20. gadsimta 80. gados plašu popularitāti ieguva Rainera Vinkela (*Rainer Winkel*, dz. 1943) darbs "Antinomiskā pedagoģija un komunikatīvā didaktika" [6]. Savā monogrāfijā autors norāda uz pieciem aspektiem, kādos mūsdienu pedagoģijā (skolā) var saskatīt antinomiskas pretrunas.

Pirmais aspekts ir antropoloģiskais. Te autors saskata antinomiskas pretrunas starp realitāti (*Wahrheit*) un cilvēcisko (*Menschlichkeit*), brīvību (*Freiheit*) un saistībām (*Bindung*). Pirmajā gadījumā jautājums ir par objektīvo realitāti un cilvēka prasmi vai gribu to pieņemt. Otrajā gadījumā ir jautājums par cilvēka tiesībām un vēlmi būt autonomam/neatkarīgam un viņa saistību ar sabiedrību.

Otrais aspekts ir sabiedriskais. Te, pēc autora domām, atklājas trīs antinomijas. Pirmais pāris ir saglabāšana (*Bewahren*) un pārveidošana (*Verändern*), otrs - politika un pedagoģija, trešais - konfliktspēja (*Konfliktfähigkeit*) un izlīgumspēja (*Friedenssuche*).

Pirmajā gadījumā jautājums ir par personības individualitātes nosargāšanu un pedagoģisko iejaukšanos tās tapšanā. Otrajā gadījumā jautājums ir par pretrunu starp varas interesēm, kuras reprezentē politika, un pedagoģiskajām vērtībām, kuras bieži vien (attaisnoti un neattaisnoti) tiek ietekmētas ar politiskiem līdzekļiem. Trešā antinomija saistās ar cilvēka kolektīvo eksistenci, kurā, no vienas puses, ir jāaizstāv savas intereses un, no otras puses, jāmeklē izlīgums ar citiem sabiedrības pārstāvjiem.

Kā trešo aspektu grupu Vinkels min mācību attiecību antinomijas (*edukativ-familiären*) jeb tās, kas veidojas cilvēciskajās attiecībās mācību procesā. Te antinomijas ir atbalsts (*Zuwendung*) un stingrība (*Strenge*), spēle un darbs, pašprieks (*Sichfreuen*) un grūtību pārdzīvojumi.

Pirmo pāri savās attiecībās ar skolēnu būtiski izjūt skolotāji. No vienas puses skolotāja pienākums ir atbalstīt visus skolēnu centienus, no otras puses, tie ir visai stingri jāvērtē, lai panāktu izaugsmi. Otrā antinomija atklājas mācību darba plānošanā. No vienas puses, to gribas padarīt vieglu, rotaļīgu, no otras, - vienmēr jāatceras, ka mācību process ir grūts darbs. Analogi ar mācīšanos saistās gan pašprieks par panākumiem, gan grūtību pārvarēšanas pārdzīvojumi.

Ceturtais antinomiju aspekts ir mācību nodarbību saturs (*schulisch- unterrichtlichen*). Te, pēc autora domām, vērojamas četras antinomijas: starp domāšanu un darbību, pieņemšanu un kritiku, integrāciju un segregāciju, individualizāciju un piederību grupai.

Pirmā antinomija atklājas, izvēloties mācību situācijas, - cik tajās ir domas un cik darbības, kā tās savstarpēji saistās. Otrā antinomija atklājas diskusiju procesā - vai galējais secinājums ir galējs vai vēl arvien kritizējams (vērtējams). Tāpat mācību process vienlaikus prasa integrēt zināšanas un reizē nodalīt tās nozarēs, lai palīdzētu skolniekiem orientēties zinātnes pasaulē. Mācību procesā ir jādod skolēniem iespējas gan apliecināt sevi grupā, gan veidot savu individualitāti.

Un visbeidzot pēdējais antinomiju aspekts, pēc Vinkela domām, ir andragonisks un gerontoloģisks jeb antinomija

starp dzīvi un nāvi, pakāpenisku paaudžu nomaīņu. No vienas puses, pedagoģija tradicionāli pastāv kā vecākās paaudzes pieredzes nodošana, bet mūsdienu sabiedrībā attīstība notiek tik strauji, ka vecāko paaudzi bieži vairs nevar uzskatīt par zināšanu uzkrājēju. Tai pašai ir vajadzīga mūža izglītība.

Vērtējams to, kas īsti notiek mūsdienu skolā, Vinkels izvirza trīs tēzes. Viņaprāt (1) mūsdienu skolēni ir vairāk patmīlīgi un mazāk pieņem autoritātes, bet tajā pašā laikā viņu personības ne vienmēr ir kristalizējušās un bieži vien tās ir inertākas, nekā tas bija agrāk, (2) mūsdienu mācību process kļūst nenoteiktāks, traucētāks (*gestörter*), (3) pašreizējā situācijā visai maz noder agrāk izstrādātās un loģiski pamatotās izglītības teorijas. Kā atbildi un meklējumu lauku Vinkels piedāvā kritiski komunikatīvo didaktiku, kas būtībā ir dialogisko mācību paveids.

Augstākās kritiski komunikatīvās didaktikas vērtības ir demokrātiskums un humānisms. Tā tiecas savienot skolēnu patstāvību un atbildību ar skolotāja vērojošo, atbalstošo un vērtējošo pozīciju. Zināšanas te top sadarbībā ar skolēnu un tapšanas procesā notiek līdzvērtīga komunikācijā, kurā skolēns un skolotājs atrodas līdztiesīgās pozīcijās.

Spāņu sociologs un pedagoģijas teorētiķis Hosē Ramons Fleča (*Jose Ramon Flecha*, dz. 1952) izvirza septiņus galvenos principus, uz kuriem, pēc viņa domām, jābalstās dialogiskam mācību procesam [7].

Dialogam jābūt (1) līdztiesīgam (argumentiem jābalstās uz pierādāmību un loģiku, nevis autoritāti), (2) kulturāli intelligentam (ar to autors saprot katra dialoga dalībnieka iespējas apliecināt viņam raksturīgās spējas, intereses, dotības), (3) transformatīvam (tam jāmaina skolēnu attieksmi pret ār pasauli un sevi), (4) instrumentālam (tam jāpilnveido skolēnu spējas iespējami plašākā laukā), (5) jēgu radošam (mijiedarbībā ar citiem jāizkristalizējas personalizētai vai kolektīvai jēgai), (6) solidāram (dialoga dalībniekiem jābūt vienotiem par dialoga vērtību, neskatoties uz atšķirīgiem uzskatiem), (7) tam jāveicina izpratni par atšķirīgā vienlīdzību (nav vairāk un mazāk vērtīgu viedokļu, ir tikai vairāk vai mazāk pamatojami viedokļi).

20. gadsimta beigās un 21. gadsimta sākumā aktīva dialogiskās pieejas teoriju izstrāde notika Lielbritānijā.

Viens no pazīstamākajiem dialogiskās mācību koncepcijas autoriem ir angļu pedagogs un pedagoģijas teorētiķis Robins Aleksanders (*Robin Alexander*).

Grāmatā "Ceļā uz dialogisko mācīšanu" [8] viņš izvirza vairākus argumentus, kāpēc pedagoģiskajā darbībā nozīmīga vieta ierādāma tieši dialogam. Tie apkopojami vairākās grupās.

Komunikatīvie. Saruna ir cilvēka galvenais komunikācijas līdzeklis. Tās loma pieaug apstākļos, kad bērni vispirms iepazīst reālo pasauli un tad rakstu pasauli.

Sociālie. Sarunā veidojas attiecības, pārliecība, pašizjūta.

Kulturālie. Saruna rada un uztur kolektīvo un sociālo identitāti.

Neirotiskie. Tieši valoda, īpaši runa, bērnībā veicina neironu saišu veidošanos smadzenēs.

Psiholoģiskie. Nav atdalāma valodas un domas attīstība. Tieši sarunas palīdz pilnveidot domāšanas procesus virzībā no saprotamā uz nesaprotamā apguvi.

Pedagoģiskie. Kognitīvi bagātināšanas sarunas paaugstina skolēnu motivācijas pakāpi, liek ilgāk pievērsties veicamajiem uzdevumiem, līdz ar to tiek gūti labāki mācību sasniegumi.

Politiskie. Demokrātiskai sabiedrībai ir nepieciešami pilsoņi, kuri spēj argumentēt, spriest, jautāt, vērtēt, atrast izaicinājumus. Demokrātijai ir problēmas, ja pilsoņi nepiedalās sarunās un ne debatē.

Pēc Aleksandra domām, dialogiskā mācīšana ir:

- kolektīva, jo skolotājs un skolēni individuālās sarunās vai sarunās ar klasi mācību uzdevumus veic kopā;
- mijiedarbīga (*recipocal*), jo skolotājs un skolēns ieklausās viens otrā, apmainās ar idejām un apspriež alternatīvus variantus;
- savstarpēji atbalstoša, jo skolēni var apspriest savas idejas brīvi, nebaudoties kļūdīties un palīdzēt viens otram rast kopēju izpratni;
- kumulatīva, jo skolotāja un skolēnu patstāvīgi izvirzītās idejas savijas kopīgā ķēdē, veidojot vienotu un savstarpēji saistītu domāšanas un izziņas līniju;
- mērķtiecīga, jo skolotāji plāno un īsteno mācību sarunas, ņemot vērā specifiskas, ar izglītības mērķiem saistītas vadlīnijas.

Pēc Aleksandra domām, sabiedrībā mēs varam saskatīt četrus sarunu veidus - sadzīves sarunas, mācīšanas sarunas un mācīšanās sarunas.

Sadzīves sarunas var būt mijiedarbīgas (veidojas sabiedriskās dzīves organizatoriskajā procesā), prezentējošas (stāstījums, sadzīves skaidrojums), izjautājošas (jautājumi par dažādiem sadzīves tematiem), pētnieciskas (tiek noskaidrotas idejas, citu uzskati), ekspresīvas (notiek domu apmaiņa par partneru izjūtām) un vērtējošas (tiek pārrunāts kādas parādības nozīmīgums indivīda dzīvē).

Mācīšanas sarunās Aleksanders saskata sešus veidus: iekalšana (kopīga faktu atkārtošana, kamēr tie paliek atmiņā), atkārtošana (skolotājs izmanto jautājumus, testus, lai kaut ko atsauktu atmiņā), instrukcija (skolotājs kaut ko skaidro, dodot uzdevumu), diskusija (ideju apmaiņa par kādas problēmas iespējamo risinājumu) un dialogs (kopēji izpratnes meklējumi caur strukturētu un kumulatīvu jautājumu sistēmu). Viņš norāda, ka visu sarunu veidiem mācību sistēmā ir sava vieta, tomēr īpašu vērtību mācību procesā saskata tad, ja tajā ir iekļauts dialogs.

Mācīšanās sarunas ir paša skolēna ziņā, tomēr skolotājam jādara viss, lai skolēni spētu: pastāstīt, paskaidrot, instruēt, jautāt, paši veidot atbildes, analizēt problēmas, izvērtēt, izvērtēt, diskutēt, pamatot un aizstāvēt savu viedokli, vest sarunas, kā arī klausīties, uztver citus viedokļus, pārdomāt dzirdēto, mudināt citus domāt.

Visas sarunas var notikt piecās organizatoriskās formās: visā klasē, skolotāja vadītā skolēnu grupā, skolēna vadītā skolēnu grupā, skolotāja un skolēna darba grupā vai tikai skolēnu darba grupā.

Britu konstruktīvisma pedagoģijas piekritējs Duglass Bērness (*Douglas Barnes*) runā par diviem zināšanu veidiem -

"skolas zināšanām" un "aktīvajām zināšanām" [9]. Pirmās zināšanas, pēc viņa domām, ir nenoturīgas, jo tās nerodas brīdī, kad skolēni meklē atbildes uz kādu viņiem svarīgu jautājumu. Otrās turpretim rodas, kad skolēni paši veic izzinošas darbības, risina problēmas un rezultātā apzinās iegūto zināšanu vērtību. Tādējādi Bērness arī nonāk pie atziņas par dialogiskas mācīšanās nepieciešamību: tikai dialogā var atklāt, kas patiesībā ir aktuāls skolēnam. Jo tuvāk skolēna paša aktualizētajam būs skolotāja piedāvātie temati, jo aktīvāk skolēns tos apgūs.

Bērness darbības teorijas pamatā ir uzskats, ka zināšanu apguve ir salīdzināma ar "uzskatu būvniecību". Skolēni labi apgūst to jauno, kuram ir vieta viņu atziņu sistēmā, bet ātri piemirst to, kas tur neiederas. Lai "atstumto zināšanu" būtu mazāk, skolēniem jāļauj pašiem veidot savu izziņas sistēmu.

Bērness runā par diviem sarunu veidiem - prezentatīvo (*presentational talk*) un pētniecisko (*exploratory talk*). Prezentatīvās sarunas mērķis ir iespaidot auditoriju, tāpēc tās gaitā runātājs pievērš lielāku uzmanību kontaktam ar auditoriju. Pētnieciskajā sarunā cilvēks lielāku uzmanību pievērš savu domu sakārtošanai. Pēc autora domām, mācību procesā sava loma ir abu veidu sarunām, tomēr šobrīd prezentatīvo sarunu īpatsvars skolās, viņaprāt, ir par lielu. Bērness balstās uz krievu psihologa Ļeva Vigotska (1896-1934) ideju par to, ka cilvēka domāšanas spējas vispirms attīstās kā sociāla parādība un tikai tad kļūst individuāla. Tādējādi sociālo komponentu ir svarīgi aktivizēt arī skolā. Īpaša loma šādā aktivizēšanā ir skolotājam, precīzāk, viņa darbības raksturam. Jo mazāk skolotājam ir vēlme automātiski pārnest savas zināšanas uz skolēnu vidi, jo tas vairāk rosina skolēnus darboties pašiem.

Dialogiskā pedagoģija ir tapšanas stadijā un mūžīga tapšana ir tās būtība, jo dialogs vienmēr balstās konkrētā brīža aktuālajā realitātē.

Kopsavelkot dažādu autoru atziņas, var nonākt pie secinājuma, ka mācību procesā mēs varam runāt par trim dialoga veidiem - pedagoga ↔ skolēna vai skolēnu grupas, skolēna ↔ skolēna un metaforisko dialogu, kas risinās starp skolēnu un izziņas objektu. Katram šim dialogam ir raksturīgas citas problēmas.

Pirmajā gadījumā galvenā problēma ir komunikācijas barjeras, kuras var radīt skolotāja un skolēna atšķirīgā pieredze un atšķirīgais sociālais statuss. Skolotājam ir jāprot sevi "bremzēt", bet skolēnam - atklāties. Tie ir dziļi individuāli akti. Tas, ka skolotāja pieredzes krājumi ir lielāki un vēl līdz šim brīdim skolotāja statuss ir pietuvināts ierēdņa statusam, kas uzliek viņam zināmus valstiskus pienākumus, traucē panākt dialogisku vienlīdzību. Diemžēl sabiedrība nav gatava atteikties no izglītības politizēšanas.

Skolēna ↔ skolēna dialogā aktuāla problēma ir personīgā mērķtiecība. Nav iespējams dialogs, ja skolēni pietiekami neapzinās, ko ar to vēlas panākt. Mērķa izvirzīšanu atvieglo pieredzes krājumi, bet to veidošanos, savukārt, veicina saskare ar dzīvi, kuras skolēniem parasti pietrūkst.

Līdzīga situācija ir metaforiskajā dialogā. Lai skolēns vērstos pie izziņas objekta ar noteiktu jautājumu, viņam ir jāzina, ko tas vēlas panākt.

Neskatoties uz šo problēmu lauku, ir nenoliedzami, ka par dialogu pedagoģijā ir jārūnā būtiskas nepieciešamības dēļ, jo

nenoliedzama ir izglītības procesa individualizēšanās un izglītības formālo institūciju transformēšanās tuvākajā laikā.

LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Maxwell, M.** *Introduction to the Socratic Method and its Effect on Critical Thinking* [tiešsaiste]. Socratic Method Research Portal. [skatīts 20.02. 2011.]. Pieejams: <http://www.socraticmethod.net>.
2. **Freire, P.** *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1970. 192 p.
3. **Habermas, J.** *The theory of communicative action*. Vol. I. Boston: Beacon Press, 1984. 230 p.
4. **Jermolajeva, J.** *Dialogiskā pieeja mācībās mūsdienu skolā: Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: Latvijas Universitāte, 1997. 58 lpp.
5. **Ермолаева, Е.** *Диалогический подход в современном школьном обучении: Работа на соискание степени доктора педагогики*. Рига: Латвийский университет, 1997. 168 с.

6. **Winkel, R.** *Antonomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik: Studien zu der Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Schwann, 1986. S.175.
7. **Flecha, R.** *Sharing Words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham: Rowman & Littlefield publishers, 2000. 137 p.
8. **Alexander, R.** *Towards dialogic teaching*. York: Dialogos, 2004. 60. p.
9. **Barnes, D.** *Exploratory Talk for Learning. In: Exploring Talk in School*, edited by Neil Mercer and Steve Hodgkinson. Los Angeles, London u.a.: Sage, 2008. P. 1- 15.

Vilnis Purenis, a student of Riga Teacher Training and Educational Management Academy (Doctoral studies). Academic activities: history of education; textbooks for schools. Address: Kartupeļu 31- 12, Riga, LV- 1004, Latvia; phone 371- 26425354; e-mail: vilnis@raka.lv.

Vilnis Purenis. The Methodology and Theory of Dialogue in the Process of Cognition

Contemporary information society provides many opportunities for self- education. This process mainly influences informal education, but we cannot deny its effect on formal education too. More and more pupils are coming into classroom with self- generated educational purposes. More and more teachers must admit, that they are not the best advisers in many fields of knowledge. The solution of the present problem can be found in the dialogic education. The first attempts to use a dialogue in education were made by ancient Greek philosopher Socrates (circa 469- 399 BC). One of the first thinkers of contemporary society, who pointed out the necessity to use the form of dialogue in education, was Brazilian educator Paulo Freire (1921- 1997). He considered monologue education to be a social problem and oppression. The first theory of dialogic education in Latvia was developed by Jelena Jermolajeva. Her research interests were mainly concerned with a metaphorical dialogue. The German educator Rainer Winkel (b. 1943.) conducted his research in the field of antinomial nature of contemporary education and communicative didactics. The Spanish educational theorist Jose Ramon Flecha (b. 1952.) created seven pillars how educational dialogue should look like. The British educational theorist Robin Alexander points out many arguments why dialogue must take an important place in educational process. Douglas Barnes separates school knowledge and active knowledge. The first one is unstable, because it is not created at the moment, when pupils are looking for some important answers. The second one is generated through dialogue and therefore is more stable.

Вилнис Пуренс. Теория диалога и методология в когнитивном процессе

Современное информационное общество создало широкие возможности для самообразования. Этот процесс проходит в неформальной среде, хотя нельзя отрицать его влияния на формальное образование. К учителю в класс всё чаще приходят ученики с лично для себя определёнными генерированными целями образования. Учитель вынужден констатировать, что во многих вопросах он не лучший источник информации. Выход в таких ситуациях предлагает диалогическое обучение. Диалог в педагогике использовал уже древнегреческий мыслитель Сократ (примерно 469 – 399 г. до н.э.). В нашем обществе одним из первых необходимость этого метода акцентировал бразильский педагог Пауло Фрейре (1921 – 1997), который прежнюю педагогику монолога характеризовал как социальную проблему и педагогику угнетения. В Латвии теорию диалогической педагогики разработала Елена Ермолаева, обращаясь к метафорическому диалогу. В Германии Райнер Винклер (род. в 1943 г.) изучал антиномический характер современной педагогики и возможности коммуникативной дидактики. Теоретик испанской педагогики Хосе Рамон Флеча (род. в 1952 г.) разработал семь основных требований к учебному диалогу. Большое внимание этому вопросу уделили теоретики британской педагогики. Робин Александер выдвигает многие аргументы, почему в педагогической деятельности особое место занимает диалог. Дуглас Бернес говорит о двух видах знаний: это школьные знания и активные знания. Первые знания неустойчивые, потому что не появляются в процессе поиска ответа на нужный вопрос. Вторые, напротив, появляются в процессе диалога и поэтому гораздо устойчивее.