

Tyrėjai apie (ne)kokybišką kalbėjimą klasėje

Nepaisant to, jog plačiai pripažįstama, kad kalba ne tik išreiškia mąstymą, bet ir jį struktūruoja, kad kalbėjimas formuoja aukštesnius mąstymo procesus, kad kalbėjimo veikla tarpininkauja tarp to, ką mokinys žino ir supranta ir ką dar turės sužinoti ir suprasti, kalbėjimas, kuris veiksmingai ir tvariai įtrauktų mokinius į kognityvinę veiklą ir padėtų jiems plėtoti supratimą, vis dar nėra toks įprastas, koks turėtų būti. Tokią pasikartojančią išvadą daro Jungtinės Karalystės ir JAV mokslininkai, tyrinėjantys įvairius klasės diskurso (kalbėjimo klasėje) aspektus.

Klasės diskurso tyrėjai nurodo, kad vienas tipiškiausių klasės sąveikos modelių yra trinarė formulė, kurią sudaryto iniciatyva (klašimas) – atsakymas – atsakas/įvertinimas. Šis modelis įgyja išplėstą formą tais atvejais, kai mokytojai nesulaukia tinkamo atsakymo ir imasi papildomų veiksmų atsakymui išgauti. Klausimų – atsakymų procesas mokykloje gali būti laikomas unikalium, besiskiriančiu nuo pokalbių kituose kontekstuose dėl to, kad mokytojas klausia dalykų, į kuriuos atsakymai jau yra žinomi. Šie klausimai gali būti vadinami „žinomos informacijos klausimais“. Būdai, kuriais mokytojai kviečia mokinius pateikti atsakymus ar leidžia jiems tai daryti (pvz., choru, prašydami kelti rankas, kviesdami atsakyti savo noru, nominuodami vardu), yra taip pat reikšmingi (nors dažnai mokytojų neįsisąmoninami), nes kuria skirtingus iššūkius, skirtingas – konkuravimu arba bendradarbiavimu grįstas – aplinkas. Anot Wells (1999), pagal šį trinarį modelį vyksta 70 proc. viso kalbėjimo klasėje.

Kai kurių tyrėjų darbuose šis trinaris sąveikos modelis buvo pavadintas „atsakinėjimo scenarijumi“, monologiniu mokytojo scenarijumi ir edukologinėje literatūroje šis pavadinimas plačiai vartojamas ir pastarųjų metų darbuose. „Atsakinėjimo scenarijui“ būdingas tam tikras stabilų požymių rinkinys. Gutierrez, Larson (1994) taip apibendrina „atsakinėjimo“ scenarijaus požymius:

- klasėje kalbėjimas vyksta pagal griežtą inicijavimo – atsakymo – atsako/įvertinimo modelį;
- mokytojas nurodo, kas turi kalbėti, mokiniai kelia rankas norėdami dalyvauti;
- mokytojas inicijuoja temas ir potemes;
- mokytojas neskatina mokinių pasiūlyti kitų potemių ir tokias mokinių pastangas ignoruoja;
- mokinių atsakymai dažniausiai yra trumpi (žodis ar frazė); mokytojai neskatina mokinių išplėtoti savo atsakymų;
- mokytojai pateikia žinomo atsakymo klausimus arba klausimus, į kuriuos tik vienas atsakymas iš esmės laikomas teisingu;

- mokiniai turi minimalias galimybes dalyvauti žinojimo kūrime.

Klasės diskurso tyrėjų darbuose „atsakinėjimo scenarijus“ vertinamas kritiškai kaip monologinis diskurso modelis. Jie apibūdina klasės diskursą kaip monologinį dėl to, kad pagrindinis kalbėtojas, tipiška mokytojas, veikia remdamasis iš anksto numatytu scenarijumi; monologiškumo esmė ta, kad mokytojas „pretenduoja į gatavos tiesos turėjimą“. Dialoginiame diskurse, priešingai, dalyviai plečia, modifikuoja vienas kito pasisakymus ir tiesa gimsta paties pokalbio metu.

Savaime suprantama, šis „atsakinėjimo scenarijus“ ugdymo praktikoje turi savo paskirtį ir esama situacijų, kai jis yra tinkamas ir veiksmingas, kai informacijos peržvalga ir pakartojimas yra naudingi mokymuisi. Dar daugiau. Kai kuriems mokiniams sėkmingas atsakymas į tiesioginį klausimą ir aiškiai išsakytas mokytojo patvirtinimas, kad atsakyta tinkamai, gali tapti reikšmingu motyvacijos šaltiniu, kuris gali įvėpti pasitikėjimą savarankiškai siekti mokymosi tikslų. Tačiau problema ta, kad šis modelis, anot mokslininkų, yra dominuojantis ugdymo praktikoje, jis taip giliai įaugęs į mokytojų patirtis (ar mokinių prisiminimus), kad tapo nereflektyviu įpročių modeliu, kurį mokytojai taiko netgi tada, kai įsivaizduoja, kad jų mokymas savo prigimtimi yra dialogiškas. Kaip bendras dialogo klasėje modelis atsakinėjimo scenarijus yra netinkamas, pavojus kyla tada, kai jis imamas tapatinti su mokymo samprata.

Monologiška „atsakinėjimo scenarijaus“ prigimtis iš esmės atitinka mokymo ir mokymosi kaip „perdavimo“ ir „priėmimo“ paradigmos tikslus ir principus (Cazden, 2001). Dalyvių santykiai šiuo atveju yra asimetriški: mokytojo ir mokinio santykiai apibrėžiami kaip vertintojo ir naujoko ir yra orientuoti į informacijos perdavimą ir kontrolę. Mokytojas iš esmės sprendžia ir pasako, kas yra svarbu, teisinga, o mokiniai pasyviai priima mokytojo „išmintį“. Tiesiogiai kontroliuodamas diskusiją, mokytojas kreipia mokinius atsakymų, kuriuos jis numatė iš anksto ar laiko tinkamais, link. Iš mokinių reikalaujama, kad jie atkartotų tai, ką pasakė kiti. Klausimai, kurie laikomi atviraisiais, nepaisant jų formuluotės, iš esmės yra uždarieji, nes atsakymai į juos jau numatyti. Mokytojai linkę skubėti numatytojo atsakymo link, todėl mokytojo rėmimasis mokinių klausimais ir pasisakymais yra paviršutiniškas ir atsainus (Nystrand, Gamoran 1991). Kai klasės sąveika yra dialogiška, diskurso pusiausvyra yra simetriškesnė ta prasme, kad mokytojo balsas yra vienas iš balsų, nors ir ypatingai svarbus.

„Atsakinėjimo scenarijaus“ modelio dominavimas kuria tokią mokymosi aplinką, kurioje mokiniai turi mažai galimybių tapti įtakingais pokalbio dalyviais, kurių indėlis būtų pripažįstamas, kurie aktyviai dalyvautų kuriant žinojimą. Todėl monologinis diskursas riboja mokinių galimybes plėtoti savo supratimą, savarankišką mąstymą, bendrauti su kitais mokiniais, kelti autentiškus klausimus, ugdytis mokymosi kaip aktyvaus prasmės konstravimo proceso supratimą. M. Nystrand

pastebi, kad „kai prasideda atsakinėjimas, mąstymą pakeičia įsiminimas ir spėliojimas“ (Nystrand ir kiti, 1997). Jausdami situacijos neautentiškumą, mokiniai irgi ima simuliuoti diskutavimą, nors iš esmės taiko įvairias strategijas, kad atspėtų mokytojo numatytą atsakymą.

R. Alexander nurodo tris pagrindines tokio vienpusio ir kognityviniu požiūriu nereiklaus kalbėjimo klasėje pasekmes: mokiniai klasėje negali mokytis taip greitai ar taip veiksmingai, kaip galėtų; mokiniai gali neišsiugdyti pakankamų pasakojimo, aiškinimo ir klausinėjimo galių, būtinų tam, kad galėtų parodyti savo mokytojams, ką jie žino ir supranta ar ko nežino ir nesupranta, ir kad galėtų įsitraukti į sprendimų dėl to, ko ir kaip jie turėtų mokytis, priėmimą; mokytojai tokiose situacijose gali būti klaidingai informuoti apie turimą mokinių supratimą ir prarasti diagnostinį elementą, kuris jų mokymo praktikai yra esminis.

Klasės diskurso tyrimai pateikia duomenų ir apie veiksmingo ugdymo proceso ypatumus, padeda suprasti, kokia visos klasės ar grupės sąveika yra produktyvi, kokie mokytojų sprendimai iki pamokos, pamokoje ir po pamokos įgalina siekti dialogiškesnės sąveikos.

Amerikiečių mokslininkas Nystrand ir jo kolegos, tiriantys visos klasės ir mokytojo diskurso dinamikos aspektus JAV mokyklose, teigia, kad mokymasis dialogiškoje aplinkoje yra grindžiamas ne informacijos atkartojimu atsakinėjant, o dinamiška supratimo transformacija, kuri vyksta sąveikos metu. Klasės diskursas yra strateginis įrankis, kurį mokytojas gali naudoti, kad paskatintų mokinių įsitraukimą ir sukurtų mokymuisi palankią aplinką. Idealyje mokymosi aplinkoje, ypač atvirose diskusijose, kurios yra atsakinėjimo scenarijaus priešingybė, mokytojai laiko mokinius potencialiais patirties, žinojimo ir nuomonių šaltiniais ir rimtai jais remdamiesi komplikuoja eksperto-naujoko santykių hierarchiją. Mokslininkai siūlo būti dėmesingiems klasės diskurso plėtotei: kai tikslinga (pvz., susipažįstant su esmine informacija), pasinaudoti atsakinėjimo teikiamomis galimybėmis, o tada kreipti klasės diskursą į tyrinėjimo ir interpretavimo lygmenį, kur mokinių dalyvavimas būtų skatinamas ir palaikomas. Mokslininkai atkreipia dėmesį, kad monologinis diskursas pasižymi didele inercija ir tęsiasi tol, kol kažkas, dažniausiai mokytojas, tam tiesiogiai ar netiesiogiai pasipriešina. Tai reikalauja ir gebėjimų, ir atkaklumo (Nystrand ir kt. 2001).

Nystrand ir jo kolegų klasės diskurso tyrimai atskleidė, kad autentiški klausimai, rėmimasis mokinių pasisakymais ir ypač mokinių klausimai yra dialogiškumo paskatos. Mokslininkai atskleidė, kad mokinių užduodami klausimai buvo stipriausia dialogiškų epizodų ir diskusijų pamokoje paskata. Diskusijas skatina ir mokytojų klausimai, reikalaujantys aukštesniojo lygmens mąstymo, tačiau kartu šie klausimai slopina mokinių klausinėjimą (Nystrand ir kt., 1997).

Autentiškais klausimais laikomi tokie klausimai, į kuriuos klausiantysis neturi numatęs atsakymo. Į tokį klausimą galima atsakyti įvairiai ir tuo jie skiriasi nuo atsakinėjimo scenarijaus

klausimų, į kuriuos atsakymą klausiantysis mintyse jau yra numatęs. Autentiški klausimai svarbūs tuo požiūriu, kad jie signalizuoja mokiniams, kad mokytojas tikrai domisi tuo, ką jie žino ar supranta. Galima priimtinų atsakymų įvairovė atveria erdvę mokinių mintims. Mokinių indėlis gali praturtinti klasės sąveiką ir yra potencialus pakeisti klasės diskurso trajektoriją. Uždarieji klausimai sutelkia klasės diskurso kontrolę vieno veikėjo – mokytojo – rankose ir mokiniai neturi galimybių daryti įtaką klasės diskurso tėkmei.

Nustatant klausimo autentiškumą labai svarbus kontekstas. Klausimo formuluotė dar nerodo, kad klausimas autentiškas. Tarkim, klausimo formuluotė su klausiamuoju žodžiu *kodėl* lyg ir suponuoja priežasčių tyrinėjimo, interpretavimo iššūkį, tačiau teste ar apklausoje tai gali reikalauti tik prisiminti ir įvardyti nagrinėtame šaltinyje aptartas priežastis.

Rėmimasis mokinių atsakymais suprantamas kaip situacijos, kai vieno pašnekovo klausimu ar kita forma prašoma reaguoti į tai, ką pasakė prieš tai pasisakęs kalbėtojas. Konceptualiai toks rėmimasis svarbus tuo, kad juo pripažįstama mokinių indėlio svarba. Toks rėmimasis mokinių pasisakymais gali skatinti supratimo procesą, nes kalbėtojai klausosi vienas kito pasisakymų ir į juos reaguoja. Dar daugiau. Rėmimasis vieni kitų pasisakymais ir intertekstinių ryšių tarp kalbėtojų kūrimas stiprina diskurso rišlumą.

Atidžiai tirdami sąveiką klasėje, pasyvios ir aktyvios sąveikos fragmentus, mokslininkai nustatė, kad pozityvios sąveikos atvejus galima apibūdinti kaip tokius, (a) kurių metu mokinių susidomėjimas, entuziazmas, regis, pasiekia aukščiausią tašką, (b) diskursas remiasi prieš tai buvusiu, t.y. kai pokalbio dalyviai remiasi anksčiau kalbėjusių pasisakymais, (c) mokiniai kelia klausimus, (d) į mokytojo klausimus atsakinėjama be pakartotinių raginimų ar be įvardijimo, kuris mokinys turėtų atsakyti į klausimą. Nors visi šie požymiai mokslininkams reiškė išaugusį mokinių indėlį, tačiau pats svarbiausias požymis vis dėlto buvo mokinių klausimai. Kai mokiniai pradeda užduoti klausimus, diskursas iškart tampa simetriškesnis nei tais atvejais, kai dominuoja mokytojo užduodami klausimai. Atidžiau tiriant aplinkybes, kada mokiniai užduoda klausimus, paaiškėjo, kuo mokytojas turi didesnę patirtį, tuo mokiniai užduoda mažiau klausimų. Taip pat mokinių klausimų mažėja tais atvejais, kai mokytojai užduoda aukšto kognityvinio lygmens klausimus. Ši priklausomybė rodo potencialią vidinę įtampą klasėje: mokinių užduodami klausimai skatina diskurso dialogiškumą, o sunkūs mokytojo klausimai gali tapti barjeru mokinių įsitraukimui, nes sustiprina mokytojo dominavimą ir autoritetingumą. Kaip kiekvienu atveju ši įtampa švelninama, labai priklauso nuo to, kaip mokytojas elgiasi su mokinių atsakymais. Taigi tyrimas atskleidė dvejopą aukšto kognityvinio lygmens mokytojų užduodamų klausimų poveikį: jie tiesiogiai skatina diskusiją, kuri tyrimo kontekste suprantama kaip nenumatytas mokinių tarpusavio bei mokinių ir

mokytojo pasikeitimas informacija, nuomonėmis, bet daro netiesioginį neigiamą poveikį – silpnina mokinių iniciatyvą užduoti klausimus.

Nystrand atkreipia dėmesį ir į ilgalaikio etoso kūrimo svarbą. Jei daugumoje pamokų dominuos atsakinėjimo modelis, bus sunku inicijuoti diskusiją, ir, priešingai, kur dialogas tampa norma, diskusija gali kilti ir mokytojui to neplanuojant. Diskursas pasižymi inertiškumu, ir jo dalyviai prisitaiko prie su jų elgsena susijusių lūkesčių.

Kai kurie tyrėjai ėmėsi pervertinti trinarį diskurso modelį (inicijavimas (klausimas) – atsakymas – atsakas/ įvertinimas) pirmiausia susitekdami ne į pateikiamo klausimo prigimtį (žinomos informacijos ar autentiškas), o į tai, kaip toliau reaguojama į mokinių pateiktus atsakymus, kas su jais daroma, ir būtent pagal tai vertinti šio modelio atveriamas mokymosi galimybes ir dialogiškumą. Anot Alexander (2011), svarbu pripažinti, kad mokymosi pokalbis neturėtų pasibaigti mokinio atsakymu (būtent tokia tendencija ryški daugelyje klasių), atsakymas turėtų tapti tikroju mokymosi „svorio centru“. Klausimai, be abejonės, svarbūs ir atlieka daugybę paskirčių. Tačiau mokytojais turėtų būti atidesni mokinių atsakymams į pateiktus klausimus. Labai svarbu, kas su tais klausimais daroma ar, deja, dar negebama daryti. Rėmimasis vieni kitų pasisakymais, t.y. vienas kito klausymasis ir reagavimas į vienas kito pasakymus, ypač mokytojo rėmimasis mokinių pasisakymais, yra vienas svarbiausių faktorių, lemiančių mokinių mokymosi galimybes. Nei gerai apgalvoti klausimai, nei atsakymams apgalvoti skirtas laikas nebus veiksmingas, jei nebus deramai pasiremiama mokinių pateiktais atsakymais, t.y. tuo mokinių supratimu ar nesupratimu, kurį atskleidžia jų pateikti atsakymai. Jei siekiame, kad mokiniai kalbėtų tam, kad galėtų mokytis, ir mokytusi kalbėti, turime pripažinti, kad tai, ką mokiniai sako, yra svarbiau nei tai, ką sako mokytojai. Svarbu išmokti tais mokinių pasisakymais kokybiškai *pasiremti*, juos *išplėtoti* ir *susieti*. Būtent šie veiksmai transformuoja rutininį klausimo – atsakymo – įvertinimo modelį į tikslingą ir produktyvų dialogą, kur klausimai, atsakymai ir atsakas progresyviai susyja į nuoseklias, rišlias, išplėtotas tyrinėjimo ir supratimo grandines.

Viena iš diskurso strategijų, kurias mokytojai taiko siekdami dialogiškesnės sąveikos, yra *persakymas*. Persakymu vadinama tokia strategija, kai uždavęs klausimą mokytojas sulaukia atsakymo, tačiau užuot pateikęs vertinimą, kaip įprastai būna trinariame modelyje, jis atlieka kito pobūdžio kalbinį veiksma. Jis pakartoja pažodžiui ar perfrazuoja tam tikrus mokinio pasakymo aspektus ir klausia mokinio, ar teisingai jį suprato vartodamas tokias konstrukcijas kaip „*Ar tu sakai, kad ... Ar teisingai tave supratau?*“. Tokia mokytojo reakcija trinarį diskurso modelį klausimas – atsakymas – įvertinimas transformuoja į keturių dalių modelį. Kai mokytojas, sulaukęs atsakymo, ne pateikia įvertinimą, o persako mokinio idėjas, tai paskutinis žodis priklauso pačiam mokiniui. Taip atveriamas erdvė jo balsui, jis tampa įtakingu pokalbio dalyviu, įgydamas teisę

patvirtinti ar paneigti, ar buvo teisingai supastas. Mokytojo persakyti mokinio žodžiai nuskamba reikšmingai net ir tais atvejais, kai mokinys tik linkteli galva patvirtindamas, kad mokytojas jį suprato teisingai. Tokiu būdu pokalbio centre atsiduria ne mokytojo autoritetingos žinios, bet mokinių idėjos. Nors inicijavimo – atsakymo – vertinimo ir inicijavimo – atsakymo – persakymo modeliai struktūros požiūriu gana panašūs, tačiau pastarasis susilpnina autoritetingą mokytojo vertintojo poziciją, susijusią su vienakrypčiu žinių perdavimu, ir sustiprina kolektyvias idėjų svarstymo pastangas. Taigi šiems modeliams būdingos skirtingos pokalbio dalyvių statuso sampratos ir skirtingas požiūris į žinių šaltinį. Todėl ir šių modelių dominavimas turi skirtingas socializacijos pasekmes. Akivaizdu, kad mokinių, kurių kalbėjimosi klasėje praktika vyko pagal atsakinėjimo scenarijų, ir mokinių, kurių mokytojai rodė pastangas įgalinti jų balsus persakydami jų pasisakymus, mokytojo, mokinio vaidmens, kultūriškai priimto diskutavimo būdo sampratos bus skirtingos.

Kita strategija, kuri padeda siekti dialogiškesnės sąveikos, vadinama *pasidalytojo vertinimo strategija*. Jos esmė ta, kad mokytojas stengiasi transformuoti trinarę klasės diskurso formulę nepateikdamas savo vertinimo žodžiais *teisingai, neteisingai, blogai, gerai*. Pirmiausia jis siekia skatinti klasę susitarti dėl teisingo atsakymo: *Asta sako, kad Ką kiti apie tai mano?; Turime dvi įžvalgas: ... ir Pasvarstykime kiekvienos iš jų pagrįstumą*. Ši strategija įgalina mokytoją atsisakyti „tiesos monopolio“ ir atverti erdvę mokinių pagrįstam mąstymui.

Grupė JAV mokslininkų tyrimų metu nustatytą akademiškai produktyvų kalbėjimą pavadino „atskaitinguoju kalbėjimu“ (angl. accountable talk). „Atskaitinguoju kalbėjimu“ šis kalbėjimo tipas buvo pavadintas norint akcentuoti diskurso formas ir normas, kurios atspindi nešališką ir kruopštų, tikslų dalyko (akademinės) kalbos vartojimą ir taip atveria gilaus, nepaviršutiniško mokymosi galimybes. „Atskaitingasis kalbėjimas“, anot mokslininkų, apima tris plačias dimensijas: „atskaitingumą“ mokymosi bendruomenei, „atskaitingumą“ samprotavimo standartams ir „atskaitingumą“ žinioms. Mokiniai, kurie mokosi dalyko vadovaudamiesi atskaitingojo kalbėjimo normomis, tampa praktikos bendruomenės, kuriai norma yra tapusi pagarbi ir pagrįsta diskusija, o ne triukšmingas noras pasirodyti ar nekritiškas autoriteto priėmimas.

„Atskaitingumas“ bendruomenei suprantamas kaip dalyvių įsipareigojimas klausytis ir rimtai reaguoti į tai, ką pasakė kiti, plėtoti kitų pasakytas mintis, užduoti vieni kitiems klausimus, prašyti paaiškinti teiginius. Supažindinti su šia idėja mokytojai dažnai atranda, kad labai nedidelis „repertuaras“ gali paskatinti mokinių kalbėjimo pokyčius. Mokytojo vartojamos frazės, tokios kaip *Kas gali savais žodžiais pasakyti tai, ką ... ką tik pasakė?; Kas dar norėtų papildyti?; Ar gali paaiškinti, ką turi omeny, kai sakai...? Pagalvok, mes luktelsim; Luktelėk, tegul ... baigia savo mintį*. Kai mokytojai reguliariai vartoja šias pokalbio nuorodas, po kurio laiko jas ima vartoti ir mokiniai.

Tačiau svarbu atkreipti dėmesį, kad tokios pokalbio formos gali būti vartojamos tik svarstant įdomias ir gana sudėtingas problemas. Tyrėjai atkreipia dėmesį į šias strategijas pradėjusių taikyti mokytojų nuostabą dėl to, kad jų mokiniai turi ką pasakyti. Tyrėjai daro išvadą, kad atverdami pokalbį apie įdomią ir sudėtingą problemą ir pasitelkdami kelis kalbinius veiksmus mokytojai mokinių žinias, mąstymą, argumentavimo gebėjimus padaro labiau prieinamus.

„*Atskaitingumas*“ *samprotavimo standartams* akcentuoja loginius ryšius, prielaidų išsiaiškinimą, argumentuotų, pagrįstų išvadų darymą. Šie dalykai dažnai reikalauja ir savo mąstymo įpročių koregavimo.

„*Atskaitingumas*“ *žinioms* suprantamas kaip pastangos remtis tiksliais ir atitinkančiomis diskusijos objektą žiniomis, pateikti dalykui tinkamus įrodymus (pavyzdžiui, teksto detales literatūroje, dokumentinius šaltinius istorijoje). Kai diskutuojama apie turinį, kuris naujas ir nepakankamai suprastas, atskaitinga diskusija gali atskleisti tai, kas liko nesuprasta ar paremta klaidingais įsitikinimais. Patyręs ir daugiau žinantis mokytojas, kai reikia, turi pateikti žinių ir nukreipti diskusiją akademiškai korektiško supratimo link.

Trijų „atskaitingojo“ kalbėjimo dimensijų išskyrimas yra analitinio pobūdžio, praktikoje visi šie aspektai yra susiję ir produktyvia sąveika laikomas toks kalbėjimas, kuriam būdinga požymių visuma.

Tyrėjai taip pat atkreipia dėmesį į tam tikrus iššūkius, kurie iškyla siekiant „atskaitingojo“ kalbėjimo formas ir normas paversti realybe. Vienas iš jų susijęs su ta aplinkybe, kad mokinių namų aplinka sudaro skirtingas galimybes pažinti šias normas. Kai kurie mokiniai ateina į mokyklą jau jas pažindami iš namų aplinkos, o kitiems mokiniams jos gali būti nepažįstamos, netgi konfliktuojančios su namuose įgytais kalbėjimo įpročiais. Tad vieniems mokiniams jų įvaldymas yra lengvas, o kiti ilgai gali jaustis netvirtai. Tai sudaro sąlygas vieniems dominuoti, o kitiems likti tyliems. Linkusių tylėti mokinių indėliai gali būti nuvertinti labiau nei patyrusių bendraklasių. Todėl svarbu kartu su mokiniais sukurti išreikštas kalbėjimo praktikos klasėje taisykles ir kurti diskurso kultūrą, kuri apimtų rizikavimą, priimtino kalbėjimo modeliavimą ir praktikavimąsi. Čia svarbus ir autoritetingo mokytojo, kuris rūpinasi šių normų įgyvendinimu, vaidmuo.

Klasės diskurso tyrimų ir jų teorinių prielaidų apžvalga leidžia daryti išvadą, kad dialogas ugdymo procese suvokiamas kaip ne vieną dimensiją turintis fenomenas. Jo siekiama keičiant dalyvavimo sąveikoje struktūras, sąveikos dalyvių požiūrį į patį žinojimą, rūpinantis mąstymo pagrįstumu, kolektyvumu, atskaitingumu bendruomenei ir dalykinei sričiai, grupės etosu ir mokymosi aplinkos demokratiškumu. Lefstein, Snell (2014) pateikia dialogo ugdymo procese apibendrinimą, išryškindami šešis požiūrius. Kiekvienas iš jų, anot mokslininkų, susijęs su tam

tikrais švietimo tikslais, atkreipia dėmesį į esmines žmonių komunikavimo dimensijas ir kelia reikšmingus mokymo ir mokymosi klasėje analizavimo klausimus.

1 lentelė. Šeši požiūriai į dialogą, jų esminiai klausimai, vertybės ir tikslai

Dialogas kaip...	Esminiai klausimai	Dialoginės vertybės	Ugdymo tikslai	Mąstytojas
...sąveikos forma	Kas kalba, kaip dažnai, apie ką, kam, kaip ilgai? Kokios galioja diskurso normos?	Interaktyvumas Dalyvavimas Abipusiškumas	Lygių dalyvavimo galimybių užtikrinimas	–
...balsų sąveika	Kieno balsai girdimi ir pripažįstami? Kaip jie sąveikauja?	Balsas	Įvairių balsų plėtojimas ir supratimas	Michailas Bachtinas
...kritika	Kokio požiūrio į žinias laikomasi? Kurios idėjos pateikiamos, o kurios nepateikiamos kritiniam vertinimui?	Kvestionavimas	Visuotinai priimtų doktrinų kvestionavimas, artėjimas prie tiesos	Sokratas
...mąstymas drauge	Kokia yra išsakomo mąstymo kokybė?	Pagrįstumo tyrinėjimas	Aukštesniųjų mąstymo funkcijų plėtojimas	L. Vygotskis
...santykiai	Kokie yra dalyvių santykiai?	Rūpinimasis, pagarba, įtrauktis, bendruomeniškumas	Žmogiškumo supratimas, priimančios ir besirūpinančios bendruomenės stiprinimas	M. Buberis
...įgalinimas	Kaip realizuojami galios santykiai? Ar visi gali pasakyti, ką jiems norėtųsi pasakyti? Kam aplinka palankesnė? Kaip skirtumai sprendžiami?	Autonomija Laisvė Lygybė Demokratija	Įgalinimas Emancipacija	P. Freiras

Dialogas kaip interakcinė forma. Dialogas įprastai reiškia sąveiką, kai du ar daugiau pokalbio dalyvių laisvai keičiasi idėjomis, klausosi vienas kito, suteikia vienas kitam lygias dalyvavimo pokalbyje galimybes, remiasi vienas kito pasakytomis mintimis. Švietime dialogas laikomas alternatyva dominuojančioms diskurso formoms, kuriose mokytojas kalba daugiausiai, kontroliuoja temas ir pasisakymo galimybes, tarpininkauja mokinių tarpusavio komunikacijos situacijose ir pripažįsta tik tas mokinių idėjas, kurias pats laiko vertingomis ir tinkamomis.

Dialogo, kaip interakcijos formos, traktuotės privalumas, anot mokslininkų, tas, kad dialogo struktūros gali būti lengvai išreiškiamos rodikliais, normomis ir taisyklėmis. Apie kiekvieną

diskurso įvykį galima paklausti, kas ir kam kalba, apie ką, kaip dažna ir kaip ilgai, ar visi turi lygias galimybes pasisakyti, kaip grupė reaguoja į kitų dominavimą. Šie ir kiti klausimai leis padaryti tam tikras išvadas apie sąveikos dialogiškumą.

Tačiau susitelkimo tik į dialogą, kaip į interakcijos formą, anot autorių, nepakanka, nes „dialoginė forma ne visada yra geras dialogiško turinio, funkcijos ir dvasios rodiklis“ (2014:15). Formos požiūriu dialogiškoje sąveikoje gali būti taip, kad dalyviai gali kalbėti veikiami socialinės pageidos, t.y. sakyti tai, ką kiti nori ir tikisi išgirsti. Tad labai svarbūs yra ir pokalbio turinio, tarpasmeninių santykių, galios santykių subalansavimo aspektai.

Dialogas kaip balsų sąveika. Šis požiūris pagrįstas M. Bachtino mintimi apie dialogišką kalbos esmę: kiekvienas pasisakymas, balsas, mintis yra dialogiškai susiję su kitais pasakymais, balsais, mintimis, į kuriuos jie reaguoja ir kuriems yra adresuojami.

Panašiai dialogiška yra ir žmogaus sąmonė. Anot Bachtino, žmogaus sąmonė yra nuolat supama kitiems priklausančių diskursų. Ji pabunda savarankiškam gyvenimui, kai ima atskirti save nuo kitų balsų, savo mintis nuo kitų minčių. Žmogaus sąmonės vystymasis gali būti suprantamas kaip pastangos atskirti ir plėtoti savo individualų balsą. Ugdymo situacijoje taip pat iškyla reikšmingas klausimas: kieno balsai girdimi klasėje? Ne kas realiai kalba, bet kieno balsai reiškiami. Jei mokiniai sako tik tai, ką mokytojas nori išgirsti, tai jie tik reprodukuoja „autoriteto“ diskursą, tačiau nesidalija savo autentišku mąstymu.

Dialogas kaip kritika. Šis požiūris pirmiausia siejamas su Sokrato vardu. Sokratiškojo dialogo esmė – idėjų kritika, kuri įgalina įveikti klaidingus įsitikinimus ir priartėti prie tiesos. Prie tiesos artėjama pokalbio būdu, kai klausimų atsakymų forma išryškina požiūriai, tikrinami teiginiai, kvestionuojami argumentai ir kontrargumentai. Pokalbio sėkmei ypač svarbu, kad pokalbio dalyviai būtų atsidavę tiesoieškai, mokėtų įveikti norą būti teisūs, teiktų pirmenybę idėjoms, o ne žmogaus emocijoms (ir savo taip pat), gebėtų nuolat abejoti ir būti atviri, o atvirumas irgi kyla iš gebėjimo abejoti savo įsitikinimais. Taigi požiūris į dialogą kaip į kritiką kelia žinių ir konvencinės išminties statuso klausimą: kurios idėjos pateikiamos ir kurios nepateikiamos kritiniam vertinimui.

Dialogas kaip mąstymas drauge. Šis požiūris grindžiamas visų pirma L.Vygotskio idėja, kad mąstymas yra socialus, kad diskursas, vykstantis tarp žmonių, tampa individualiu gebėjimu pažinti. Įprasti interakcijos modeliai, pavyzdžiui, galimybių išreikšti savo požiūrį visiems dalyviams sudarymas, reikalavimas pateikti įrodymus, prielaidų kvestionavimas, sąvokų aiškinimas it kt., yra įsivainami ir tampa individualaus mąstymo modeliais. Tad šis požiūris į dialogą kelia klausimą, kokia mąstymo kultūra, mąstymo kokybė yra išreikšta klasės diskurse, pavyzdžiui, ar tinkami, aiškūs argumentai, ar tyrinėjimas ir įrodymų pateikimas atitinka dalykinius standartus?

Dialogas kaip santykiai. Dialogas gali būti susijęs ir su tam tikromis grėsmėmis. Teikti pirmenybę idėjoms, o ne jausmams (kaip buvo užsiminta sokratiškojo dialogo atveju) nėra taip paprasta. Žmonės vis dėlto nesijaučia gerai, kai jų idėjos atmetamos, diskusija dažnai tampa varžytuvių arena, kurioje siekiama laimėti. Diskursas retai kada būna kooperatyvus, taikus, pagrįstas rūpesčiu vienas kitu, kaip kad suponuoja žodžio „dialogas“ teigiamas reikšmės atspalvis. Dialogas visada reiškia ir varžytuves, pastangas būti išgirstam, įtikinėjimą, „ego“ ir galios santykį. Tad dėmesys emociniams, santykių faktoriams yra labai svarbus. Mokslininkas Burbules nurodo, kad kognityvinis aspektas nėra vienintelis dalykas, kuris įtraukia mus į dialogą ar išlaiko jame, kai jis tampa sudėtingas ar įtemptas, grįstas ginču. Dialogas pirmiausia yra santykiai, kurie grįsti tokiomis emocijomis kaip „rūpinimasis, pasitikėjimas, pagarba, pripažinimas, prierašumas ir viltis – [kuri] yra esminė įsipareigojimui, kuris išlaiko tvarų dialoginį santykį bėgant laikui“. Požiūris į dialogą kaip į santykius kelia klausimus apie dalyvių santykių kokybę, pavyzdžiui, kurią dalį savęs (ar visą save) dalyviai atveria susitikime su kitais? kokia yra jų motyvacija? kaip intensyviai jie priima vienas kitą ir vienas kitu rūpinasi?

Dialogas kaip įgalinimas. Šis požiūris į dialogą, kuris iš esmės pabrėžia politinę dialogo dimensiją, siejamas su P. Freiro vardu, kurio švietėjiškas mąstymas ir veikla buvo skirti engiamųjų klasių emancipacijai ir teisingesnės visuomenės kūrimui. Raštingumas suprantamas kaip esminė sąlyga demokratiškai dalyvauti visuomenės gyvenime, transformuoti socialinę ir ekonominę tvarką. Savaimė suprantama, kad dialogas negali išspręsti visų galios klausimų ir sukurti erdvės, laisvos nuo galios santykių. Bet, nepaisant to, dėmesys politiniam dialogo aspektui padeda budriau stebėti tuos sąveikos aspektus, dėl kurių dialogo dalyviai gali būti labiau įgalinti arba, priešingai, labiau engiami; labiau įtraukiami arba, priešingai, labiau atstumiami, neįsileidžiami. Taigi stebint sąveiką keliami ir tokie su galios santykiais susiję klausimai: Kas dalyvauja vadovaujant sąveikai? Kaip tas vadovavimas atliekamas? Kam sąveikos normos yra palankesnės? Kiek laisvės turi dalyviai išreikšti save? Kaip valdomi nesutarimai?

Įvairias dialogo dimensijas mėginanti aprėpti ugdymo praktika dažnai vadinama dialoginiu mokymu. Remdamasis pažinimo teorijų, psichologijos, lingvistikos įžvalgomis, ilgalaikio tarptautinio lyginamojo švietimo tyrimo duomenimis¹ R. Alexander pasiūlė „dialoginio mokymo“ terminą veiksmingam į dialogą orientuotam ir per dialogą vykstančiam mokymui ir mokymuisi apibūdinti. Dialoginis mokymas suprastinas ne kaip mokymo metodas, bet požiūris, profesinė perspektyva, reikalaujanti permąstyti ne tik taikomus metodus, bet ir klasėje kuriamus santykius,

¹ Mokslininkas kartu su grupe kolegų atliko lyginamąjį penkių šalių – Anglijos, Prancūzijos, Indijos, Rusijos ir JAV – pradinio ugdymo sistemos tyrimą, siekdamį atsakyti į klausimą, kaip šalies kultūra ir istorija veikia ugdymo vertybes ir procesus. Dalį duomenų sudarė pamokų įrašai.

galios pusiausvyrą, požiūrį į žinias. Mokslininko manymu, edukologijoje įsivyravę svarstymai dėl to, kuri forma – visos klasės diskusija ar grupės diskusija – yra veiksmingesnė, nėra produktyvi dėl to, kad ji sutelkia dėmesį į organizacinius momentus ir atitraukia dėmesį nuo esmės. Organizaciniai sprendimai nėra tokie svarbūs mokinių mokymui kaip diskursas ir vertybės. Dialogas gali vykti įvairiuose organizaciniu požiūriu kontekstuose. Esminis dalykas yra santykiai ir kalbėjimo kokybė, dinamika, turinys.

Pagrindiniai dialoginio mokymo principai yra šie:

kolektyviškumas: mokytojai ir mokiniai atlieka mokymosi užduotis ne izoliuotai, bet veikdami kartu kaip grupė ar kaip klasė;

abipusiškumas: mokytojai ir mokiniai klausosi vieni kitų, dalijasi idėjomis ir atsižvelgia į alternatyvius požiūrius;

palaikymas: mokiniai drąsiai reiškia savo mintis, nejausdami baimės pateikti „neteisingą“ atsakymą, padeda vieni kitiems pasiekti bendro supratimo;

kumuliatyvumas: mokytojai ir mokiniai remiasi vienas kito išsakytomis mintimis, idėjomis ir susieja jas į nuoseklias mąstymo ir tyrinėjimo grandines;

tikslingumas: mokytojai planuoja ir skatina dialogišką mokymą turėdami omeny tam tikrus ugdymo tikslus.

Pirmieji trys principai susiję su elgesiu ir etosu. Kiti du, be to, susiję ir su turiniu. Vienas svarbiausių būdų įgyvendinti pirmuosius du principus – sukurti bendrabūvio taisykles, kurios bendruosius principus mokiniams išverstų į nuorodų, kurias jie mokosi suprasti ir kurių stengiasi laikytis, kalbą. Dar labai svarbu ir tai, kad tos pačios taisyklės galioja visiems sąveikos dalyviams – ir mokiniams, ir mokytojams.

Nepaisant to, kad klasės kultūros pokyčiai gali būti apčiuopiami ir įspūdingi, teigiamas pokytis gali pradėti silpti, jei kalbėjimasis niekur neves. Esminis klausimas yra susijęs su kalbėjimosi poveikiu mokymuisi, todėl ypač svarbūs kiti du principai – kumuliatyvumas ir tikslingumas. Turi būti aišku, kurlink veda pokalbis, kokį turinį norima padaryti suprantamą.

Kumuliatyvumas, mokslininko manymu, bene sunkiausiai įgyvendinamas principas. Norėdamas atskleisti jo esmę mokslininkas aiškina pokalbio ir dialogo skirtumus. Nors žodynuose šios sąvokos dažnai vartojamos sinonimiškai, mokslininkas pabrėžia tokį skirtumą: pokalbį, vykstantį klasėje, sudaro apsikeitimai pasisakymais, ir tie apsikeitimai nebūtinai yra tarpusavyje susiję. Klasės dialogu siekiama privalomo dėmesio ir dalyvavimo, o pasisakymus siekiama susieti į prasmingas sekas. Mokslininkas sako, kad jis laikosi „bakhtiniškosios“ dialogo sampratos, esminių dalyku laikydamas tą pokalbio dalį, kuri eina po atsakymo. Jei iš atsakymo nekils naujas klausimas,

dialogas nutrūks. Taigi klausimai ir atsakymai, susieti į prasmingas ir kognityviniu požiūriu sudėtingas sekas, rodo sąveikos kumuliatyvumą ir paties dialogo kokybę.

Kumuliatyvumas reikalauja rimtų konceptualių ir požiūrio pokyčių, susijusių su profesiniu sąmoningumu ir įpročiais. Kumuliatyvumas kelia aukštus reikalavimus mokytojo profesiniam pasirėngimui, dalyko išmanymui, gebėjimui išvelgti mokinių turimą supratimą. Mokytojas taip pat turi gebėti suvokti ir peržvelgti tai, kas buvo pasakyta, ir sureaguoti taip, kad jo atsakas paskatintų mokinių supratimo plėtotę. Vadovaujant diskusijai tai reikia atlikti pakankamai greitai ir mokytojui kelia įtampą. Mokytojams reikia laiko pamąstyti. Todėl mokslininkas siūlo mokytojams, užuot stengusis visada pateikti neatidėliojamą atsaką, pasakyti mokiniams atvirai, kad apie vieną ar kitą atsakymą norėtų pamąstyti kiek ilgiau. Tokia mokytojo reakcija rodo mokiniams, kad tai, ką jie sako, yra svarbu ir todėl reikia atsakingai apgalvoti savo atsakymus. Kumuliatyvus dialogas reikalauja abiejų pusių refleksijos.

Dialoginio mokymo principų įgyvendinimą mokslininkas rekomenduoja atlikti dviem etapais: pirmiausia susitelkti į su etosu susijusių principų įgyvendinimą, o kai tai pasiekama, pereiti prie kitų dviejų principų įgyvendinimo: apgalvoti kalbėjimo tikslus ir pasitelkus diskusijos kumuliatyvumą jų siekti. Kumuliatyvumo siekiama mokantis atidžiai klausytis, ką vaikai sako, remiantis jų atsakymais ir skatinant tą patį daryti pačius mokinius, apmąstant savo pateikiamą atsaką. Gali prireikti iš naujo įvertinti pastangų „ištraukti“ (klausinėjimo) ir „įdėti“ (aiškinimo) pusiausvyrą. Taip įgyjama supratimo, kaip drąsinančioje ir palaikančioje aplinkoje ne tik keičiamasi idėjomis, bet jos ir kuriamos.

Mokslininkas nurodo tokius pagrindinius dialoginio mokymo indikatorius, būdingus mokytojo – mokinio ir mokinių tarpusavio sąveikai:

Mokytojo–mokinių sąveika

- klausimai struktūruojami taip, kad provokuotų prasmingus atsakymus;
- atsakymai provokuoja tolesnius klausimus; atsakymai suvokiami ne kaip galutinis tikslas, bet kaip dialogo sudėtinės dalys;
- mokytojo – mokinių ir mokinių tarpusavio pasakymai pokalbyje susyja į vientisas tyrinėjimo grandines, o ne lieka suskaldyti į dalis ir nesusiję;
- yra tinkama socialinių ir kognityvinių kalbėjimo tikslų pusiausvyra, t.y. skatinimo dalyvauti ir supratimo plėtojimo pusiausvyra;
- mokiniai – ne tik mokytojai – užduoda klausimų, pateikia savo paaiškinimus ir yra skatinami tai daryti;

- keitimasis kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis yra valdomas visiems žinomų taisyklių, dėl kurių susitarta, o ne konkurencingo varžymosi siekiant pasisakyti ar, priešingai, priverstinio raginimo;
- tie, kurie nekalba, dalyvauja ne mažiau aktyviai klausydamiesi, apmąstydami, vertindami; klasės fizinė aplinka sutvarkyta taip, kad skatintų siekti šių tikslų;
- visi dalyviai kalba aiškiai, girdimai ir išraiškingai;
- mokiniai supranta, kad skirtingi mokomieji dalykai ir socialinės aplinkybės reikalauja skirtingo kalbėjimo, ir mokosi vartoti kalbą atsižvelgdami į šias aplinkynes;
- mokiniai nebijo suklysti, klaidas suvokia kaip mokymosi galimybę, o ne tai, dėl ko turėtų būti gėda.

Mokinių tarpusavio sąveika

- mokiniai klausosi vienas kito;
- mokiniai ragina vienas kitą dalyvauti ir pasidalyti idėjomis;
- jie remiasi savo pačių ir kitų pasisakymais;
- jie siekia pasiekti bendro supratimo ir susitarimo ir tuo pat metu gerbia mažumos požiūrį

Dialogo vertės ir svarbos ugdymo procese niekas nekvestionuoja. Tačiau mokslininkai atkreipia dėmesį, kad pernelyg stiprus polinkis idealizuoti šią siekiamybę nėra produktyvus. Dialoginis mokymas kelia daug iššūkių ir realybėje nėra lengvai pasiekiamas. Akivaizdu, kad dialogo paieškos nėra trumpiausias kelias „padengti“ programos turinį ar gerinti testų rezultatus. Dėl tos priežasties mokytojai kartais atsiduria prieštaringų „socialinių užsakymų“ sankirtose. Ir patys dialogo aspektai, įgyvendinami praktikoje, gali pasirodyti konfliktuojantys, sukurti tam tikras dilemas. Pavyzdžiui, Alexander, remdamasis ugdymo proceso stebėjimo duomenimis, atkreipia dėmesį, kad mokytojai, reaguodami į kritiką, jog jų pačių kalbėjimas užima per didelę dalį pamokos laiko, ir siekdami paskirstyti savo dėmesį tolygiai visiems mokiniams, skuba pakalbinti kuo daugiau mokinių, bet tai dažnai vyksta gilesnio mokinių įsitraukimo ir diskusijos teminio vientisumo sąskaita. Mokslininkai atkreipia dėmesį, kad mokytojų pastangos skatinti dalyvavimą kartais atitraukia dėmesį nuo to, kas sakoma, kokybės. Mokiniai į tokį reikalavimą atsako rodydami aktyvų įsitraukimą, t.y. pasisakydami ir menkai klausydami to, ką sako kiti. Tokios sąveikos rezultatas yra monologinių pasisakymų bendra tema rinkinys, kuris kartais vadinamas „nuomonių turgumi“.

Dialogas klasėje visada yra sudėtingas ir problemiškas. Jį turėtume suprasti kaip nuolatines refleksyvias pastangas kurti ir plėsti dialogo erdvę klasėje, aiškiai suprasdami, kad šioje kelionėje bus daug situacijų, kurios tikrai nepretenduos į „gerosios praktikos“ nominaciją. Tačiau išsilaisvinę iš „gerosios praktikos“ mentaliteto galime atviresniu žvilgsniu pažvelgti į realybę, pamatyti kad ir netobulą, bet labai įdomų jos veidą.

Naudota literatūra

- Alexander R. (2011). Towards dialogic Teaching. Rethinking classroom talk. Dialogos.
- Burbules N.C. Bruce B.C. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. Interneto prieiga https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/13448/teaching_as_dialogue.pdf?sequence=2&origin=publication_detail
- Cazden C. B. (2001). Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gutierrez K., Larson J. (1994). Language Borders: Recitation as Hegemonic Discourse// International Journal of Educational Reform, Volume 4, No1, January 1994, p. 22–36.
- Lefstein A., Snell J. (2014). Better than Best Practice. Developing teaching and learning through dialogue. London and New York: Routledge.
- Michaels S., O'Connor C., Resnick L.B. (2007). Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and Civic Life. Interneto prieiga http://learnlab.org/research/wiki/images/9/9d/2007_Deliberative_Discourse.pdf
- Nystrand M. (2006). Research on the of Classroom Discourse As It Affects Reading Comprehension// Research in the teaching of English. Vol. 40, May 2006.
- Nystrand M. Gamoran A. Kachur R., Prendergast C. (1997). Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom. New York, London: Teachers College Press.
- Nystrand M., Wu L.L., Gamoran A., Zeiser S., Long D (2001). Questions in Time: Investigation the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. The National Research Centre on English Learning and Achievement, University at Albany, State University of new York. Interneto prieiga <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461119.pdf>
- O'Connor C. Michalels When Is Dialogue „Dialogic“? // Human Development 2007. Interneto prieiga <http://www.bu.edu/sed/files/2010/11/HD.OConnor.pdf>
- Wells G. (1999). Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge: Cambridge University Press.