

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
IZGLĪTĪBAS ZINĀTŅU UN PEDAGOĢISKO INOVĀCIJU NODAĻA

Sokrātiska saruna morālajai izglītībai vidusskolā: konceptuālais modelis
praksei
Socratic conversation for moral education at high school: a conceptual model
for praxis

MAGISTRA DARBS

Autore: Patrīcija Marija Keiša

Studenta apliecības Nr.: pk20008

Darba vadītājs: vadošais pētnieks Dr. paed. Manuel Joaquín Fernández
González

RĪGA 2022

Anotācija

Pētījuma mērķis ir noskaidrot Sokrātiskās sarunas konceptuālā modeļa piemērotību autentiskai morālajai izglītībai vidusskolā. Izmantotās metodes ir literatūras analīze un kvalitatīvo datu analīze (intervence, intervijas, fokusgrupa). Rezultāti norāda uz pozitīvu konceptuālā modeļa vērtējumu. Ieteicams meklēt veidus, kā modeli pielietot praksē, un pētīt to, piemēram, longitudināli.

Abstract

This paper aims to research the suitability of a Socratic conversation conceptual model for authentic high-school moral education. The methods employed are literature review and qualitative data analysis (intervention, interview, focus group). Results show a positive evaluation of the model. Suggested to search for ways to use the model in praxis and research it e.g. longitudinally.

Atslēgas vārdi

Morālā izglītība, vidusskola, Sokrātiska saruna, eksistenciāla pedagogija

Keywords

Moral education, high school, Socratic conversation, existential pedagogy

Satura rādītājs

IEVADS.....	1
TEORĒTISKĀ IZPĒTE.....	9
MORĀLĀ IZGLĪTĪBA.....	9
Morālās izglītības problemātiskums.....	9
Morālās izglītības nepieciešamība un neizbēgamība.....	11
Morālā izglītība vidusskolas posma attīstības perspektīvā.....	12
EKSISTENCIĀLISMS, MORĀLE UN PEDAGOĢIJA.....	20
Eksistenciālisms.....	20
Eksistenciālisms un morāle	22
Eksistenciālisma pedagoģija.....	24
SOKRĀTISKA SARUNA	27
Sokrāts un Sokrātiskā metode.....	28
Metodes principi	32
Sokrātiska saruna vidusskolēnu morālajai izglītībai	35
EMPĪRISKĀ IZPĒTE.....	40
KONCEPTUĀLĀ MODEĻA IZSTRĀDE.....	41
KONCEPTUĀLĀ MODEĻA IZPĒTE.....	44
Metodoloģija.....	44
Rezultāti.....	51
SECINĀJUMI UN IETEIKUMI	86
IZMANTOTĀ LITERATŪRA.....	92
PIELIKUMI	98

IEVADS

Morālās izglītības neviennozīmīgums parādās gan plašākos, gan šaurākos kontekstos. Plašākā nozīmē tā iezīmē senu filozofisku problēmu par to, kā vispār ir iespējams iemiesot un citos veicināt vērtības un tikumus (skat. Platons, 1999). Pretrunīgums parādās arī politiskā kontekstā, kur brīva, demokrātiska valsts paredz, ka katrs tās pilsonis ir brīvs izvēlēties pats savas vērtības, bet vienlaikus šīs valsts pastāvēšana ir atkarīga no tā, kādā mērā tās pilsoņi turēs godā tādas vērtības kā brīvība. Konkrētāk, izglītības kontekstā šī problēma parādās saistībā ar to, ka autonomi, patstāvīgi domājoši cilvēki tiek izvirzīti par izglītības mērķi, tomēr iespējams argumentēt, ka izglītības rāmis savā būtībā ierobežo indivīda patstāvīgumu un mēģina viņu veidot par labu konkrētām, ārēji noteiktām mērķiem (Nelson, 2004). Vēl precīzāk šī problēma parādās runājot par izglītību kā pāreju no bērna uz pieaugušā dzīves posmu. Ja var atrast pietiekamus argumentus, lai teiktu, ka bērni nav vēl pietiekami spējīgi patstāvīgi spriest, tas ir tikai normāli ierobežot viņu autonomiju un viņus audzināt pēc vecāku, skolotāju un sabiedrības ieskatiem, tad par pieaugušiem cilvēkiem ko tādu teikt būtu nepieņemami. Tomēr, katram bērnam reiz jāklūst par pieaugušo – kā bērns, kura vietā lemj citi, klūst par pieaugušo, kurš lemj par sevi pats? Kā nebrīvs klūst par brīvu? Šis jautājums īpaši aktualizējas vidusskolas posmā, kas iezīmē pāreju no pusaudzības uz jaunā pieaugušā vecumu. Psiholoģiskās attīstības ziņā jauniešiem aktualizējas vajadzība pēc atdalīšanās no vecākiem un pēc savas individuālās identitātes veidošanas, viņam ir svarīgi lemt un domāt par sevi pašam, pārvērtēt vecāku, skolotāju un sabiedrības dotās vērtības (Lapsley & Woodbury, 2014). Līdz ar to, ir svarīgi saprast, kā vidusskolā radīt apstākļus, kas atbalsta jauniešu brīvus identitātes meklējumus un patstāvīgas domāšanas attīstību, lai veidotu pašam savas autentiskas attieksmes un vērtības.

Latvijas kontekstā šo jautājumu aktualizē 2015. gada Izglītības likuma 10. panta grozījumi, kas precizēja Izglītības likuma mērķī paredzētās tikumiskās audzināšanas saturu (Izglītības Likums, 2015). No tām izrietošās audzināšanas vadlīnijas nosaka 12 tikumus un 10 vērtības (Izglītojamo Audzināšanas Vadlīnijas, 2016). Tās tiek integrētas Skola 2030 izglītības reformā, kur tiek aprakstīts, ka tikumi

un vērtības veido mācību satura ietvaru (2019). Tiek uzsvērts, ka “ne vērtības, ne tikumus tieši iemācīt vai ieaudzināt nevar”, tādēļ skolā būtu jāveicina apstākļi, kuros skolēni “sev nozīmīgās vērtības saredz ikdienas saziņā un mijiedarbē” un attīsta atbilstošus ieradumus. Ieradumu precīzos aprakstos atrodami, piemēram, šādi sasniedzamie rezultāti: “ir patiesi, spēj dzīvot patstāvīgi saskaņā ar savām vērtībām”, “ieklaušas, vēro, pēta pasauli, novērtē situāciju un cieņpilni rīkojas”, “vada savu izziņas procesu, reflektē par to”, “uzklausa un ieklausās dažādos viedokļos”, “sekmīgi darbojas individuāli un komandā, risina sarunas” un “iejūtās otra pārdzīvojumos un sniedz atbalstu”. Respektīvi, šī reforma mudina meklēt tādu morālās izglītības pieeju, kas vienlaikus rosinātu autentisku savu vērtību izveidi un ievērošanu, konkrētu situāciju izvērtēšanu, pašrefleksiju, sarunāšanos, dažādu viedokļu uzklaušāšanu un iejūtību. Līdz ar to, Skola 2030 nesniedz konkrētu risinājumu tās vērtību, tikumu un ieradumu veicināšanai, bet aicina uz pieeju, kas apvienotu cilvēka individuālo un sociālo pusi.

OECD 2021. gada ziņojums par vērtībizglītību aicina arvien sarežģītākajos pasaules apstākļos “domāt dziļāk un patiesi uzdot sev jautājumu par to, ko nozīmē būt cilvēkam” un atbalstīt skolēnus šādā domāšanā, lai viņi atrastu “paši savu jēgpilnu morālo kompasu”. Ziņojumā tiek uzsvērts, ka skolēni nebūtu jāsteidzina palikt pie vienas, konkrētas atbildes, bet gan jārada apstākļi, kuros domāt par pretrunīgām, sarežģītām dzīves situācijām. Apskatot OECD valstu centienus iekļaut vērtībizglītību mācību saturā, galvenās gūtās mācības uzsver, ka 1) vērtības nevar iemācīt – tās var meklēt, pārņemt vai uz tām tiekties, 2) ir jāmeklē veidi, kā palīdzēt skolām un skolotājiem risināt ar vērtībām saistītas pretrunas un dilemmas, 3) ir jāpievērš apzināta uzmanība skolēnu perspektīvas iekļaušanai un ir jāizmanto skolēnu sociālais konteksts, 4) ir jāņem vērā arī vērtībizglītības autentiskums. Vienlaikus arī ziņojuma tekstā parādās tas, ka vērtībizglītība pati par sevi ir pretrunīgs temats, kurā valstis ieņem dažādas pozīcijas – pastāv uzskats, ka cilvēki veido savas vērtības informālos un neformālos kontekstos, un ka tam tiešā veidā nav jāparādās izglītībā. Kā arī, neskatoties uz to, ka OECD uzsver, ka vērtības nevar tiešā veidā iemācīt, ka skolēniem jāmeklē savs morālais kompass un ka tam jānotiek autentiski, tomēr arī ziņojuma paša tekstā parādās tādi epiteti kā “ieaudzināt vērtības” (*instilling values*) un vērtību salāgošana ar nacionālajām un starptautiskajām prioritātēm, kas liecina par pozīciju, kurā vērtības tiek iepriekš izlemtas un atliek atrast veidu, kā tās masveidā ieviest skolēnu prātos. Tomēr, ja paskatās uz ziņojumā dotajiem vērtību piemēriem,

tur parādās, piemēram, brīvība. Būtu grūti nepieņemt, ka mēs vēlamies skolēnos “ieaudzināt” brīvību – tomēr “ieaudzināšana” pati par sevi asociējas ar darbību, kas tiek vērsta pret kāda brīvu gribu. Analizējot konkrētu valstu pieredzes, šī problēma ir apzināta kā nesakritība starp vērtībām un morālās izglītības pedagoģiju. Tiek pieminēts Japānas piemērs, kur morālās izglītības mērķis ir veicināt skolēnu domāšanu par to, kā dzīvot pašiem savas dzīves un būt proaktīviem tajās, bet pati pedagoģija bija balstīta stāstu analīzē, sagaidot no skolēniem objektīvu, atsvešinātu varoņu rīcības apskatīšanu. Šo problēmu Japāna tiecās risināt, radot vairāk iespēju skolēniem brīvi domāt par sev svarīgiem jautājumiem un par tiem spriest pašiem. Ziņojums kopumā secina, ka skolēnu pieredzes neuzklausīšana ir viena no vērtībizglītības problēmām:

Ir neizmērojami svarīgi radīt drošu vidi, kurā skolēni var runāt par saviem īstajiem “es”. Citiem vārdiem, viņu balsīm būtu jābūt autentiskām, nevis ārēji pieņemtām, nevis tādām, kur skolēni apzināti vai neapzināti saka to, kas atbilst skolotāju, vecāku vai draugu uzskatiem. Tas ir īpaši nozīmīgi, lai skolēni sajostos kā paši savas dzīves autori. (2021, Chapter 5)

Līdz ar to, OECD mudina mazināt kā sistēmiskās, tā kulturālās barjeras, kas apklusina skolēnu balsis, lai viņi tiktu uzklausīti un varētu autentiski, brīvi meklēt savu morālo identitāti.

Ideja par brīvu savu autentisko vērtību, identitātes un dzīves ceļa veidošanu ir saistīta ar eksistenciālisma filozofiju. Eksistenciālisms piedzīvo atdzimšanu populārajā psiholoģijā un pašpalīdzības literatūrā, kas tiecas cilvēkam palīdzēt meklēt, kā dzīvot savu dzīvi autentiski (Gosetti-Ferencei, 2021). Tādi aicinājumi kā “būt sev pašam”, “autentiska pieredze”, “būt patiesam pret sevi”, “īstenot savu potenciālu” arī sakņojas eksistenciālisma domā (MacDonald, 2001). Galvenie atslēgas vārdi, ko aktualizē eksistenciāla pieeja cilvēka dzīvei, ir brīvība, autonomija, atbildība, autentiskums un identitāte. Šī filozofija piedāvā veidu kā domāt par cilvēka attīstību, par katra indivīda ceļu šajā pasaulē (Rumianowska, 2020). Uzsvars tiek likts katra cilvēka situācijas konkrētību un spēju uzņemties par to atbildību, lai īstenotu savu brīvību.

Morālās izglītības kā eksistenciālas pašizziņas svarīgums tiek arvien biežāk uzsvērts kontekstā, kas pārvērtē izglītības mērķus un nozīmi cilvēka dzīvē. Savā grāmatā *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life* Jēlas Universitātes profesors Viljams Deresievics (2015) raksta, ka

pat jauniešiem, kuri akadēmisko sasniegumu ziņā ir nonākuši tik augstu, cik vien mūsdienu Rietumu sabiedrībā iespējams, iztrūkst būtiskas iemaņas izzināt sevi, izprast savas vērtības un rīkoties atbilstoši tam, kas viņiem pašiem šķiet patiesi svarīgs. Aktualizējas ideja, ka brīvam cilvēkam morāli jautājumi patiesībā ir arī eksistenciāli jautājumi par to, kas viņam ir svarīgi un kā viņš vēlas dzīvot savu dzīvi; viņam paša izzināti un pieņemti morāles ideāli var kalpot “kā ceļa zīmes uz iespējami pilnīgāko cilvēcisko eksistenci un piepildošāko kopābūšanu ar citiem” (Grisez & Shaw, 2006, p. 99). OECD ziņojumā par vērtībizglītību tiek izteikts aicinājums “nopietnāk domāt par to, ko nozīmē būt cilvēkam, un atbalstīt skolēnus ceļā uz savu cilvēcisko attieksmju un vērtību attīstīšanu un jēgpilnu sava morālā kompasa atrašanu.” (2021) Pētniece Agņeška Rumianovska uzsver, ka, ja izglītības mērķis ir palīdzēt jauniešiem ne tikai izdzīvot, bet dzīvot jēgpilnu, pilnvērtīgu dzīvi, tad konkrētu prasmju un zināšanu mācīšana ir nepietiekama pieeja. Viņa argumentē par labu morālajai izglītībai kā cilvēka dzīves lielo jautājumu izziņai pašrefleksijas un sarunu ceļā (Rumianowska, 2020). Žurnāla *Education Sciences* morālajai izglītībai un identitātei veltītajā numurā pētnieks Lorens Spliters (2019) uzsver dzīves lielo eksistenciālo jautājumu – tādu kā “Kas es esmu?”, “Kas ir būtiski?”, “Kādā pasaulē es vēlos dzīvot?” – nozīmi cilvēka identitātei un jēgpilnai dzīvei. Ir pamats uzskatīt, ka identitātē rodama atbilde senajai problēmai, ko rada neizprotamā atstarpe starp cilvēku morālajiem uzskatiem un viņu rīcību (Hardy & Carlo, 2011). Spliters (2019) apraksta, ka šis morālās identitātes veidošanās process notiek nevis indivīdam vienam pašam, bet gan *starp citiem*, līdz ar to viņš aicina izglītības ietvaros nodrošināt atvērtu vidi, kurā jaunieši varētu savstarpēji par šiem jautājumiem sarunāties. UNESCO ziņojumā “Pārdomas par mūsu kopīgo nākotni: jauns sabiedriskais līgums izglītības jomā” uzsvēta saikne starp indivīdu un viņa attiecībām ar citiem:

No vienas puses, mācīšanās ir individuāls ceļojums, kas pieder ikvienam no mums. Uz sadarbību balstītām mācībām jābūt iekļaujošām un vienlīdzīgām, neapdraudot izglītojamo individualitāti. Taču, no otras puses, tikpat pamatots ir apgalvojums, ka mācīšanās ir kolektīvs ceļojums, kas veidojas attiecībās ar citiem. (2022, p. 97)

Kopumā kā vēlamie morālās izglītības aspekti izkristalizējas indivīda identitātes pašizziņa un atvērti eksistenciāli jautājumi, ko izzināt sarunās ar citiem un sasaistot uz konkrētām savas dzīves situācijām.

Šajā pētījumā autore ierosina, ka nosauktajām vidusskolas morālās izglītības vajadzībām atbilstoša un no eksistenciālisma filozofijas izrietoša pedagoģiskā pieeja ir dialogs. Kritiskās pedagoģijas filozofs Paulo Freire uzskata, “dialogs ir pamats izglītībai kā brīvības praktizēšanai” (2014, p. 8). Līdz ar to, dialogs ir vienlaikus uz-citiem-vērsts, jo savā būtībā notiek mijiedarbībā cilvēkiem citam ar citu, un uz-sevi-vērsts, jo veicina indivīda pašrefleksija un savas brīvības īstenošanu, tādējādi parādot, ka cilvēka morālajā kodolā nav jāpastāv dilemmai starp sevis ziedošanu citiem un egocentrismu. Dialogā skolēns var vienlaikus meklēt sevi un veidot saiknes ar citiem – meklēt sevi kopā ar citiem. Tādējādi dialogs paver iespēju brīva cilvēka morālajai izglītībai, kas izvairās no gatavām atbildēm un veicina autentiskas morālās identitātes veidošanos mijiedarbībā ar citiem. Dialogiskas pedagoģiskās pieejas pamatā ir ideja par to, ka mācīšanās, zināšanas un identitāte rodas tieši sociālā, tas ir, dialogiskā kontekstā, kurā brīvs indivīds pēta sevi, citus un pasauli (Sarid, 2012a; Howe & Abedin, 2013; Altorf, 2019). Šīs pieejas prakse parasti ietver uz jautājumiem balstīta izziņu caur padziļinātu sarunu grupā. Dialogiskā pieeja rosina filozofēt un savos pamatos atsaucas uz sengrieķu filozofa Platona rakstītajiem Sokrāta dialogiem (Platons, 1997; Pihlgren, 2008; Chesters, 2012; Worley, 2021a). Dialogā balstītām metodēm ir daudz dažādu variāciju. Šī pētījuma ietvaros tiks apskatīti to pamatprincipi, kā arī izvirzīta un attīstīta 20. gadsimta sākuma vācu filozofa Leonarda Nelsona (2004) Sokrātiskās sarunas metode. To autore uzskata par piemērotu tieši vidusskolēnu morālās izglītības kā identitātes veidošanas mērķim, jo par pamatu filozofiskai sarunai šajā metodē tiek ņemtas sarunas biedru reālās dzīves pieredzes, tādējādi rosinot padziļinātu refleksiju pašam par savas dzīves saistību ar filozofiskām idejām un vērtībām. Kopumā šis ierosinājums tiecas risināt morālās izglītības problemātiskumu un nepieciešamību vidusskolā, piedāvājot pieeju, kas ņem vērā vajadzību integrēt skolēnu pašu pieredzi un veicināt brīvus, eksistenciālus meklējumus savā sociālajā vidē. Šis ierosinājums sasauca arī ar OECD izvirzīto mērķi iekļaut skolēnu pieredzi un rosināt autentisku savu vērtību veidošanos (OECD, 2021) un UNESCO jaunākā ziņojuma aicinājumu atbalstīt dialogu kā izglītības procesa pamatu, kā arī uz senāku ziņojumu par filozofēšanas kā brīvību veicinošas izglītības pamatsastāvdaļu (UNESCO, 2007, 2022).

Balstoties teorētiskos un praktiskos apsvērumos saistībā ar morālo izglītību, attīstības psiholoģijas atziņās par vidusskolas vecumposmu, eksistenciālisma filozofijā un dialogiskā pedagoģijā, autore izveidoja oriģinālu konceptuālo modeli

morālajai izglītībai vidusskolā. Šī pētījuma **mērķis** ir noskaidrot attīstības psiholoģijā un eksistenciālisma filozofijā balstīta konceptuālā modeļa atbilstību morālajai izglītībai vidusskolā un pārbaudīt Sokrātiskās sarunas kā metodes piemērotību modeļa īstenošanai praksē. Pētījuma **priekšmets** ir attīstības psiholoģijā un eksistenciālisma filozofijā balstīts konceptuālais modelis morālajai izglītībai vidusskolā. Pētījuma **objekts** ir Sokrātiskā saruna kā morālās izglītības metode vidusskolā.

Pētījuma jautājumi:

1. Kādas ir problēmas un vajadzības, kas saistītas ar morālo izglītību vidusskolā?
2. Kā eksistenciālisma filozofija un Sokrātiskās sarunas metode atbilst morālās izglītības vajadzībām vidusskolā?
3. Kādas ir galvenās sastāvdaļas Sokrātiskajā sarunā balstītam morālās izglītības konceptuālajam modelim vidusskolā?
4. Kāda ir piedāvātā morālās izglītības konceptuālā modeļa piemērotība vidusskolai (vidusskolēnu, jauno pieaugušo (*emerging adults*) un ekspertu skatījumā)?
 - 4.1. Kādā mērā filozofisku jautājumu apspriešana ir atbilstoša morālajai izglītībai vidusskolā?
 - 4.2. Kādā mērā Sokrātiskās sarunas konceptuālais modelis ir piemērots filozofisku jautājumu apspriešanai vidusskolā?
 - 4.3. Kas būtu jāņem vērā, lai to varētu pielietot praksē?

Pētījuma uzdevumi:

- 1) veikt **teorētisko izpēti** par problēmām un vajadzībām saistībā ar morālo izglītību vidusskolā;
- 2) veikt **teorētisko izpēti** par eksistenciālisma filozofiju un Sokrātiskās sarunas metodi vidusskolas morālās izglītības vajadzību kontekstā;
- 3) **izstrādāt** attīstības psiholoģijā un eksistenciālisma filozofijā balstītu morālās izglītības **konceptuālo modeli** vidusskolai, izvirzot Sokrātisko sarunu kā metodi;
- 4) **empīriski izpētīt** Sokrātiskās sarunas konceptuālā **modeļa piemērotību** morālajai izglītībai vidusskolā, analizējot vidusskolēnu, jauno pieaugušo un ekspertu viedokli;

- 5) balstoties teorētiskajā un empīriskajā izpētē, **izdarīt secinājumus** par izstrādātā konceptuālā modeļa piemērotību morālajai izglītībai vidusskolā un **sniegt ierosinājumus** izmantošanai praksē un tālākai pētniecībai.

Pētījuma dizains paredz teorētisko izpēti, konceptuālā modeļa izstrādi un konceptuālā modeļa piemērotības izpēti caur Sokrātiskās sarunas intervenci un viedokļu analīzi. Izmantotās **pētnieciskās metodes** ir zinātniskās literatūras analīze, intervences pētījums, kam seko daļēji strukturētu interviju, rakstiskas refleksijas, fokusgrupas intervijas kvalitatīvā kontentanalīze, izmantojot datu analīzes programmu MAXQDA. **Pētījuma teorētisko bāzi** literatūras analīzei sastāda 95 literatūras avoti, lielākoties angļu valodā. Pētījuma teorētiskā izpēte sastāv no trīs daļām: “Morālā izglītība”, “Eksistenciālisms, morāle un pedagogija” un “Sokrātiska saruna”. Konceptuālā modeļa izstrāde ir balstīta teorētiskajā izpētē, un sastāda pirmo empīriskās izpētes posmu. Tālākā empīriskā viedokļu izpēte sastāv no 1) Sokrātiskās sarunas izmēģinājuma, skolēnu viedokļu un pētnieces-sarunas vadītājas refleksijas, 2) ekspertu intervijām par konceptuālo modeli, 3) jauno pieaugušo fokusgrupas interviju par konceptuālo modeli. Pētījumam izvēlēta kvalitatīva pieeja, jo tā ir piemērota jaunās, neaprobētas idejas izpētei, kā arī pieļauj atvērtību izglītībā iesaistīto viedokļiem (vairāk skat. nodaļā “Empīriskā daļa”). **Pētījuma empīriskā bāze** ir četri vidusskolēni, kuri piedalījās pētījuma ietvaros organizētajā izmēģinājuma Sokrātiskajā sarunā, trīs eksperti (jauniešu psihiskās veselības, vidusskolas audzināšanas darba un literatūras mācību jomās), pieci izglītībā ieinteresēti jaunie pieaugušie, kā arī darba autore pati kā izmēģinājuma Sokrātiskās sarunas vadītāja, kura sniedz refleksiju par savu pieredzi.

Šis maģistra pētījums tiek īstenots LZP finansētā zinātniskā projekta “Digitālas mācību programmas efektivitātes izpēte jauniešu tikumiskajai audzināšanai Latvijas izglītības iestādēs (no 1. līdz 12. klasei)” ietvaros, īstenojot programmas paplašināšanu, lai izstrādātu materiālus 10.-12. klasei. Pētījums tā sākuma stadijā tika prezentēts Latvijas Universitātes 80. starptautiskā zinātniskā konferencē Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē sekcijā “Teacher resilience: problems and solutions”, balsoties idejā, ka konceptuālais modelis piedāvā skolotājiem inovatīvu metodi, kā iesaistīt skolēnus morālā izpētē.

Galvenie pētījuma ierobežojumi ir saistīti ar to, ka daļa no tā dalībniekiem iepazīstas ar konceptuālo modeli tikai teorētiski, nevis praksē; pētījums neizmēģina

Sokrātisko sarunu vairākās grupās un/vai longitudināli; Sokrātiskās sarunas intervenci pētījuma ietvaros vada pati pētniece; tiek ievākti tikai kvalitatīvi dati. Vairāk par ierobežojumiem var izlasīt noslēdzošajā sadaļā “Ierosinājumi tālākai izpētei”.

TEORĒTISKĀ IZPĒTE

MORĀLĀ IZGLĪTĪBA

Izglītības morālais aspekts ir vienlaikus svarīgs un strīdīgs. Tā nozīmes un potenciāla izpratne izglītības kvalitātes kontekstā pieprasa niansētu analīzi. Morālā izglītība tiek apzīmēta ar dažādiem terminiem – tā saukta arī par rakstura izglītību, vērtībuzglītību, ētisko izglītību (Lovat & Toomey, 2009; Athof, 2014). Runājot par šo aspektu latviski, tiek izmantoti arī termini audzināšana, tikumiskā izglītība vai, apvienojot šos abus, tikumiskā audzināšana (Fernández González, 2018). Šī izglītības joma ir saistīta ar morālo filozofiju jeb ētiku, kas plaši definēta, nodarbojas ar jautājumiem par cilvēka dzīves jēgu, vērtībām, tikumiem, ideāliem, identitāti un savstarpējām attiecībām (Shafer-Landau, 2015). Citiem vārdiem, tā skar fundamentālus jautājumus par indivīda dzīvi pasaulē. Morālā izglītība tiek saistīta ar izglītības kvalitāti gan kā mācību rezultātus ietekmējošs faktors, gan kā cilvēku visā viņa pilnībā (holistiski) attīstoša pieeja (Lovat & Toomey, 2009). Vienlaikus, šī aspekta iekļaušana izglītības programmā ir strīdīga, piemēram, tādēļ, ka moralitāte mūsdienu liberālās demokrātijas kontekstā tiek uztverta kā dziļi subjektīva kategorija un “morāle” kā izglītības atslēgvārds tiek uztverts kā vecmodīgs un raisa asociācijas ar reliģisku vai politisku indoktrināciju (Sarid, 2012b; Fernández González, 2018). Šīs nodaļas mērķis ir analizēt gan morālās izglītības problemātiskumu, gan morālā aspekta neizbēgamību un nepieciešamību saistībā ar izglītības mērķiem un cilvēka dzīvi un attīstību.

Morālās izglītības problemātiskums

Morāles vieta mūsdienu politiskajā kontekstā

Morālā aspekta kā tāda iekļaušana izglītības programmā ir neviennozīmīga liberālas demokrātijas kontekstā, kur viens no valsts pamatprincipiem ir brīvība. Brīvība ir arī Latvijas Republikas pamatvērtība (Satversmes Sapulce, 2019). Vēlme nodalīt izglītību un morāli ir saistīta ar uzsvāru uz valsts neiejaukšanos indivīda brīvībā – katram ir tiesības izvēlēties savu attieksmi, vērtības un dzīves ceļu. Morāle postmodernā pasaulē tiek skatīta kā dziļi subjektīva kategorija un kā izglītības aspekts tā mēdz tikt uztverta kā vecmodīga, raisa asociācijas ar indoktrināciju (Sarid, 2012b;

Fernández González, 2018). Liberālai demokrātijai ir jārada vide plurālismam, tas ir, dažādu vērtību un tikumu līdzāspastāvēšanai (Levinson, 2002; Verducci, 2009). Lai nodrošinātu individuālo morālo brīvību skola nereti tiek skatīta kā neitrāla, “no vērtībām brīva” iestāde (Lovat & Toomey, 2009, p. 65). Rietumvalstu kontekstā šāda attieksme primāri iezīmē valsts un, līdz ar to, izglītības šķirtību no vēsturiskās reliģiskas ietekmes; Latvijā, savukārt, visaktuālāk ir to skatīt kā valsts neatkarību raksturojošu izmaiņu pretstatā padomju autoritārajam režimam (Sarid, 2012b; Fernández González, 2018; Fernández González, 2019). Abos gadījumos, vēlme nodalīt izglītību un morāli ir saistīta ar uzsvāru uz autoritāšu neiejaukšanos indivīda brīvībā – katram ir tiesības pilnībā izvēlēties savu attieksmi, vērtības, tikumus un dzīves ceļu bez citu iejaukšanās, kamēr vien tas nepārkāpj citu tiesības uz šādu pašu brīvību (Berlins, 2014). Skola, kas apņēmtos mācīt konkrētu morāli, pārkāptu šo pamatprincipu.

Tātad morālā izglītība vēsturiski politiskā interpretācijā šķiet riskējam pārkāpt indivīda brīvību uz savu unikālo vērtību sistēmu un raksturu. Taču, ja brīvība ir demokrātiskas valsts *pamatvērtība*, tad ir nekonsekventi apgalvot, ka valsts ir “no vērtībām brīva” institūcija un valsts nodrošinātai izglītībai būtu jānotiek “no vērtībām brīvās” iestādēs, jo pastāv vismaz viena vērtība, kuras tālāknodošana jauno pilsoņu izglītošanā ir ne tikai svarīga, bet arī nepieciešama valsts turpināšanai – brīvība. Lai vai kādā reliģiskās, filozofiskās vai citās idejās un pieredzēs indivīds balsta savu vērtību sistēmu, viņam kā demokrātiskas valsts pilsonim ir svarīgi augstu vērtēt, izprast un nodrošināt savu un citu brīvību. Līdz ar to, rodas jautājums, kāda morālā izglītība būtu tāda, kas rosina indivīda brīvību.

Iespējamība un metode

Arī, ja politiskais brīvībā balstītais apsvēruma tiek atspēkots, nonākam pie mūžsenā jautājuma par to, kā vispār var notikt morāla izglītība. To risina, piemēram, jau Sokrāts dialogā “Protagors”, kur viņš izaicina un apšaubā sofista Protagora solījumus iemācīt jauneklim Hipokratam “kļūt labākam” (Platons, 1999). Jebkāda mācīšana konvencionālā nozīmē paredz, ka skolotājs kā jomas eksperts nodod tālāk zināšanas un prasmes, taču ideja par “morāles ekspertu” šķiet savā būtībā šaubīga (Gingell & Winch, 1999, 147-8). Šāda lietpratība ir apšaubāma, jo nav skaidrs, pēc kādiem kritērijiem, zināšanām, prasmēm, kompetencēm kāds varētu pretendēt uz eksperta kvalifikāciju – morāle tiek uzskatīta par subjektīvu un neviennozīmīgu

(Fernandezs, 2018; Gingell & Winch, 1999; Sarid, 2012). Vēl pie tam, lai spētu sekot izglītības procesa rezultātiem un tās kvalitātei, ir svarīgi tos izvērtēt, un ir grūti iedomāties, kā varētu notikt skolēnu izvērtēšana morāles jomā, jo tā savā būtībā ir grūti standartizējama un izmērāma (Purpel, 1991; Gingell & Winch, 1999). Kopumā, galvenie iebildumi morālajai izglītībai tiek vērsti pret tās nepieciešamību, tas ir, tās (ne)atbilstību mūsdienu politiskajai iekārtai un indivīda brīvībai, un tās iespējamību jeb pamatjautājumiem par tās saturu, pedagoģiju, izvērtēšanu.

Morālās izglītības nepieciešamība un neizbēgamība

Lai labāk saprastu morālā aspekta nozīmi izglītībā, ir svarīgi atgriezties pie izglītības mērķa. Grūti noliegt, ka izglītība savā būtībā tiecas sagatavot cilvēku dzīvei, sniedzot skolēnam iespēju apgūt tādas zināšanas, prasmes un kompetences, kādas konkrētajā laikā un vidē tiek uzskatītas par dzīvei vajadzīgām. Dzīvi visos laikos un vidēs caurvij morāli apsvērumi, jo morāle pati par sevi izriet no tādiem jautājumiem kā “kā dzīvot dzīvi?”, “kas ir laba dzīve?”, “kas dzīvē ir svarīgs?”. Ideja, ka ētisku jautājumu iekļaušana izglītības saturā ir fakultatīva, var radīt visai absurdu iespaidu, ka arī cilvēka dzīvē morālais aspekts nav obligāts un bez tā iespējams iztikt (Rehman, 2017). Tātad, ja skola sagatavo dzīvei un morāli jautājumi ir fundamentāli cilvēka dzīvei, tad skolai būtu jāsniedz audzēkņiem iespēja par šiem jautājumiem mācīties.

Taču, protams, ir iespējams par izglītības mērķi uzskatīt ko citu nekā sagatavošanu dzīvei vai šaurāk interpretēt sagatavošanu dzīvei. Piemēram, skolas mērķis var būt nodot tālāk zināšanas (kultūras transmisija) vai apmācīt skolēnu aktuālajam darba tirgum (neoliberāla pieeja), piešķirot izglītībai transakcionālu virzību. Tomēr ir bažas domāt, ka šādi izglītības mērķi vāji atbild ar Teodora Adorno aicinājumam “pirmā prasība jebkādi izglītībai ir nodrošināt, ka Aušvica neatkārtojas” (Adorno, 1966). Tādas pieejas, kas fokusējas tikai uz informatīvām zināšanām vai praktiskiem pielietojumiem, rezultāts var būt *augsti izglītots* cilvēks, kurš netur cilvēka cieņu un brīvību augstā godā, un īsteno tādu nežēlību, par kuras morālo nepieņemamību var vienoties arī plurālistiska, liberāla sabiedrība. Tādejādi, izglītība, kas, gatavojot dzīvei, pievēršas arī morāliem jautājumiem, ir mūsu sabiedrības nepieciešamība.

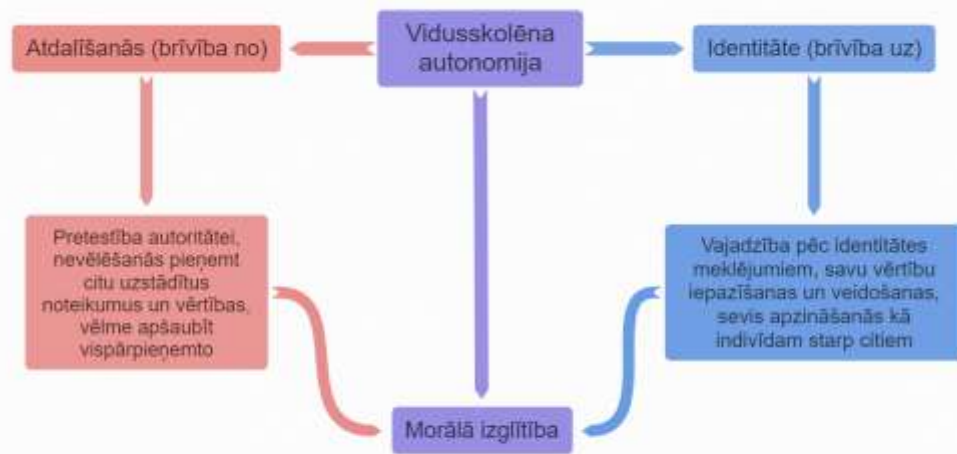
Vēl jo vairāk, ja atsaucamies uz Džona Djūija vārdiem, tad izglītība nevis tikai sagatavo dzīvei, bet tā jau pati par sevi *ir* dzīvošana (Dewey, 1897), un tādēļ arī skolas

ikdienu neizbēgami caurvij morāli apsvērumi. Jebkura izglītības sistēma, apzināti vai nē, veicina kaut kādas morālas vērtības un tikumus – ja tas nenotiek tiešā veidā, tad izglītības morālais aspekts kļūst par “apslēpto mācību programmu” (*hidden curriculum*) (Gingell & Winch, 1999, 54). Piemēram, ja skolā nekādā veidā netiek apspriesti morāli jautājumi, jo tie tiek uztverti kā pilnīgi personīga katra indivīda darīšana, tad šāda pieeja stiprina tādu vērtību kā individuālisms un veicina ar to saistītu attieksmi un uzvedību. Tikai šajā gadījumā morālais pamats nav apzināts, skolēni uz tā balstās, bet iespējams paši to nemaz nezina. Tas nozīmē, ka jaunieši ir apguvuši kaut ko, kas mācību procesā nekad nekļūst par viņu pārdomu priekšmetu. Šāds rezultāts ir pretējs kompetencēm, ko mūsdienu izglītības kontekstā gluži vai neapstrīdami uztver kā veicināmas – refleksijai, padziļinātai spriestspējai, kritiskajai domāšanai, pašizziņai, pašizaugsmei, spējai sevi vadīt un uzņemties atbildību.

Morālā izglītība vidusskolas posma attīstības perspektīvā

Apspriežot morālās izglītības problemātiskumu un nepieciešamību brīvības un identitātes kontekstā, īpaši aktuāls ir vidusskolas posms, ko iezīmē pāreja no pusaudzības (15-18) uz jauno pieaugušo (19-29) vecumu. Šo posmu raksturo separācija (atdalīšanās) un individuācija kā viena attīstības procesa divas puses, kas saistītas ar patstāvīgas identitātes veidošanos (Lapsley & Woodbury, 2014). No vienas puses, šis vecumposms ir saistīts ar augošu vajadzību pēc brīvības: atdalīšanos no vecāku un skolotāju autoritātes un vēlmes sevi definēt ārpus attiecībām ar tiem. Augsta nepieciešamība pēc brīvības izjūtas nozīmē zemu toleranci pret pieaugušo “moralizēšanu” un “mācīšanu dzīvot”, kas asociējas ar morālo izglītību. No otras puses, arvien nozīmīgāka kļūst sava “es” veidošana (individuācija) un identitātes meklējumi, kas ir saistīti ar morālās filozofijas uzdotajiem “lielajiem jautājumiem” par cilvēka būtību, attiecībām, dzīves jēgu un vērtībām (skat. 1. attēlu). Veselīgai attīstībai cauri vēlīnajai pusaudzībai un jaunā pieaugušā vecumam ir nepieciešams integrēt šos pretējos spēkus, lai cilvēks varētu pilnvērtīgi īstenot savu identitāti *iekš* attiecībām ar citiem (Lapsley, 2010). Identitāte tiek skatīta kā savienojuma punkts starp morāliem uzskatiem un reālu morālu rīcību. Šāda pieeja piedāvā risinājumu fundamentālākajai problēmai morālajā psiholoģijā, kam iepriekš piedāvāti morālās attīstības modeļi kā, piemēram, Kolberga izstrādātais nav raduši skaidrojumu (Hardy & Carlo, 2011). Morālās identitātes teorija norāda,

ka tieši identitātē atrodamā sinerģija starp uz-sevi-vērstām un uz-citiem-vērstām interesēm var izskaidrot to, kas mudina cilvēku savā rīcībā īstenot savus morālos uzskatus (Frimer & Walker, 2009). Respektīvi, ja cilvēks saskata morālās vērtības nevis kā ārēji definētu aspektu vai kā dilemmu starp savtīgumu un moralitāti, bet gan kā integrētu, pārdomātu savas identitātes daļu, tad tas rezultējas autentiskā morālā rīcībā (Walker, 2013). Līdz ar to, vidusskolas attīstības posmam piemērotai morālajai izglītībai būtu jāveicina veselīga identitātes attīstība un integrācija.



Attēls 1. Atdalīšanās un identitāte kā autonomijas pamataspekti vidusskolēna morālās izglītības kontekstā.

Pētījumi norāda, ka jau agrīnā bērnībā cilvēkam veidojas iespaids par savām tiesībām uz personīgu izvēli, kas izpaužas, piemēram, kā atsacīšanās ēst konkrētu ēdienu, tomēr bērnam sasniedzot pusaudzību un virzoties uz pieaugšanu šī tiesme pēc personīgās autonomijas aptver aizvien plašāku lauku un kļūst arvien spēcīgāka (Helwig & Yang, 2016). Varētu teikt, ka autonomijas vajadzība vidusskolas vecumā attīstās paātrināti; to vienlaikus veicina kognitīvā un fiziskā attīstība, sociālo attiecību sarežģītība, pieaugošas tiesības, atbildības un izvēles (Zimmer-Gembeck & Collins, 2003). Konflikti starp jauniešiem un viņu vecākiem bieži vien ir tieši par autonomiju – to, kādā mērā vecāki ir gatavi atteikties no savas autoritātes un dot bērnam izvēles brīvību (Smith, 2016). Psiholoģiski autonomija ietver divējādus galvenos aspektus: *brīvība no* aizliegumiem, autoritātes, atkarības no citiem un *brīvība uz* izvēli, saviem mērķiem, identitāti, sevis vadīšanu (Zimmer-Gembeck & Collins, 2003). Respektīvi, no vienas puses autonomija tiek definēta ārēji, caur

attiecībām ar un neatkarību no citiem, no otras – iekšēji, caur sava iekšējā kodola iepazīšanu un veidošanu.

Identitātes teorētisko bāzu pamatlicējs psihologs Ēriks Eriksons raksturo identitātes veidošanos kā pusaudzības psihosociālās attīstības virzītājspēku (1968/1994). Mūsdienu izpēte to apstiprina: pusaudžu vecuma kognitīvo attīstību raksturo jauniegūta metakognīcijas un abstraktās domāšanas spēja, kas savukārt aktualizē identitātes meklējumus, morālo spriestspēju, savas uzskatu sistēmas veidošanos (Padilla-Walker, 2014; Smith, 2016). Uz jauniešu nepieciešamību pēc savas identitātes izpētes un veidošanas norāda arī jēdziens “pusaudzības egocentrisms”, ko, atšķirībā no “bērnības egocentrisma”, drīzāk raksturo nevis nespēja ieņemt cita skatupunktu, bet gan pastiprinātas uzmanības vēršana pašam uz sevi (Elkind, 1967; Kroger, 2003; Smith, 2016). Individuācijas process sākas pusaudža psiholoģiskajā attīstībā un turpinās jaunā pieaugušā vecumā, veidojoties cilvēka paštēlam un personīgajai filozofijai (Lapsley & Woodbury, 2014). Šo procesu raksturo jēgas meklējumi un paaugstināta atvērtība dažādām iespējamajām atbildēm uz dzīves lielajiem jautājumiem (McNamara Barry & Abo-Zena, 2014). Attīstot Eriksona teorētiskās pamatnostādnes par identitātes veidošanos, psihologs Džeimss Marsija izstrādāja identitātes statusu modeli, kas balstās divās dimensijās: izpētē (exploration) un saistībās (commitment) (1966; Schwartz et al., 2013). No šīm dimensijām izriet četri identitātes statusi. Sasniegta identitāte (achievement) iezīmē to, ka cilvēks ir uzņēmis saistības pēc izpētes perioda, tas ir, savas pieredzes un pārdomu rezultātā ir pieņēmis kādu svarīgu dzīves lēmumu. Priekšlaicīga identitāte (foreclosure) iezīmē saistību uzņemšanos pirms izpētes veikšanas, kas parasti ietver automātisku vecāku vai sabiedrības vērtību pārņemšanu bez īpašas refleksijas (piemēram: es kļūšu par ārstu, jo mani vecāki ir ārsti). Moratorijs (moratorium) ir izpētes periods ar maz saistībām, kad cilvēks vēl īsti nav izvēlējis savu karjeras ceļu, neveido nopietnas attiecības, bet atrodas aktīvos sevis meklējumos. Difūziju (diffusion) raksturo gan saistību, gan izpētes trūkums, līdz ar to vispārēja pasivitāte dzīvē. Šis modelis ir niansēts tādā ziņā, ka divi jaunieši var ārēji nodarboties ar tieši to pašu un signalizēt vienādus dzīves uzskatus, taču būt dažādos identitātes statusos. Ja viens no viņiem pie savām dzīves izvēlēm ir nonācis personīgu meklējumu un refleksijas ceļā, viņš savu identitāti ir sasniedzis, savukārt otrs, kurš dara to pašu, bet nav par to reflektējis, ir priekšlaicīgi pieņēmis savu identitāti. Šis četru statusu modelis vēl aizvien tiek izmantots un pielāgots identitātes attīstības analīzei

mūsdienās (Luyckx et al., 2006; Schwartz et al., 2013). Piemēram, lai gan pēc oriģinālā modeļa sasniegta identitāte varētu tikt uzskatīta par galējo statusu, pētnieki rosina domāt, ka šis process ir plašāks un drīzāk ciklisks nekā lineārs, jo cilvēka dzīvē tas var notikt vairākkārt un vairākos līmeņos (Luyckx et al., 2006; Crocetti et al., 2008). Līdz ar to, identitāte savā būtībā paredz atkārtotus meklējumus un atrastā pārvērtēšanu.

Šī modeļa piedāvātais moratorija statuss, kas saistīts ar izpēti un sevis meklējumiem, ir neviennozīmīgs. Marsijas modelis paredz, ka identitātes sasniegšanai (achievement) vispirms ir *nepieciešams* izpētes periods jeb moratorijs, lai pēc tā uzņemtos saistības dzīvē. Līdz ar to, moratorijs ir identitātes veidošanās atslēga. Identitātes pētniece Džeina Krogere sasaista moratoriju cieši kopā identitātes sasniegšanu, tādejādi izceļot izpētes nozīmīgumu. Šos abus statusus viņa raksturo kā psiholoģiskās attīstības ziņā daudz nozīmīgākus nekā priekšlaicīga identitāte vai difūzija. Krogeres veiktā meta analīze norāda, ka abi pirmie ir saistīti ar augstāka līmeņa kognitīvajām spējām, ego attīstību, morālo spriestspēju, attiecību prasmēm un nobriedušāku personību (2007). Šajā ziņā moratorijs ir vērtējams pozitīvi, un to raksturo prāta atvērtība un zinātkāre (Schwartz et al., 2005, 2013); tas reprezentē cilvēku ceļā uz veselīgu psiholoģisku briedumu. No otras puses, citas pētnieku meta-analīzes secina, ka pētījumi pārliecinoši norāda uz moratorija saistību ar trauksmi, depresiju, šaubām un kopēju labbūtības trūkumu (Lillevoll et al., 2013; Schwartz et al., 2013). Pētnieki arī norāda, ka moratorija statusā jaunieši piedzīvo augstāku trauksmi nekā pie priekšlaicīgas identitātes pieņemšanas, jo otrajā viņi jūtas drošāk, savukārt pirmais rada nedrošību. Šādi rezultāti parāda moratoriju jeb aktīvus identitātes meklējumus negatīvā gaismā, iespējams mudinot domāt, ka jauniešiem nevajadzētu ļaut tam vaļū vai no tā pat būtu jāizvairās, lai nepiedzīvotu mentālās veselības grūtības. Tomēr savā ziņā tas ir vienkārši likumsakarīgi, ka identitātes meklējumi rada apjukumu un stresu, ko Eriksons pirmais nosauca par identitātes krīzi (Erikson, 1968). Cilvēkam ir svarīga sava identitāte, tāpēc apziņa, ka viņam trūkst atbildes uz tādiem jautājumiem kā “kas es esmu?”, “kas es biju?” un “kas es būšu?”, ir satraucoša. Lai šī neziņas apziņa rastos un sevis meklējumi varētu sākties, ir nepieciešams piedzīvot situācijas, kas izaicina vai izsit no līdzsvara (Kroger, 2007). Tas var būt gan iekšējs, gan ārējs konflikts, pārmaiņas, zaudējums, neveiksme, liela veiksmē un cita veida neierastas pieredzes. Citiem vārdiem, savā ziņā identitātes meklējumiem stress ir gan cēlonis, gan sekas. Tomēr šķiet, ka

izaicinošas situācijas un stresu mēs varam piedzīvot diendienā, taču tās ne vienmēr izraisa jēgpilnas pārdomas par savu identitāti. Visa Džeinas Krogeres meta analīze par šo tēmu balstās jautājumā: kāpēc tik daudzi jauni cilvēki tomēr nerasniedz paši savu identitāti, bet drīzāk pieņem priekšlaicīgu identitāti, kas balstās citu iedotās, ne pašu reflektētās vērtības? Viena no viņas galvenajām atbildēm – ir nozīme tam, kā mēs attiecamies pret jaunām situācijām un integrējam tās savā identitātē.

Dažādas attieksmes pret izaicinošām pieredzēm un to nozīmi identitātes attīstībā var labāk izprast, izmantojot Žana Piažē asimilācijas un akomodācijas konceptus (Whitbourne, 2002). Asimilācijas gadījumā cilvēks izmanto savu jau esošo identitātes shēmu (paštēlu, pasaules uzskatu), lai tās ietvarā iekļautu un interpretētu jaunu pieredzi. Akomodācija savukārt nozīmētu, ka, balstoties jauniegūtā pieredzē, cilvēks pārvērtē un izmaina savu identitāti. Ideāls identitātes veidošanās process sastāvētu no līdzsvara starp asimilāciju un akomodāciju, kur pirmais iezīmē stabilitāti un otrs – atvērtību, refleksiju un gatavību pārmaiņām. Ja cilvēks gandrīz vienmēr automātiski izvēlas asimilācijas stratēģiju, tad pastāv risks, ka viņš to izmanto kā aizsargmehānismu un tā rezultātā neattīstās – minimizē vai nepamana potenciālus pagrieziena punktus savā dzīvē vai pat iekšēji sagroza faktus, lai tikai saglabātu stabilitātes izjūtu (Kroger, 2007). Tādā veidā jaunais pieaugušais var nonākt pie priekšlaicīgas identitātes, kur nepilnīgi īsteno savu personību un bez refleksijas dzīvo pēc citu iedotām vērtībām. Tomēr šīs stratēģijas izvēle ir arī saprotama, jo tādejādi cilvēks tiecas sevi pasargāt no šaubām un trauksmes, ko izraisītu akomodācijas mēģinājums, kas pieprasa pārskatīt savu identitāti un nonākt meklējošā statusā, lai reflektētu par to, ko māca jauniegūtā pieredze.

Piemēram, Pēteris var dzīvot ar pārliecību, ka viņš mīl dzīvniekus, jo tie viņa ģimenei vienmēr bijuši vairāki mājdzīvnieki, par kuriem viņi kopā silti rūpējušies. Kādu dienu skolas ēdnīcā viņš ēd karbonādi un klasesbiedrene Linda viņam uzdod jautājumu, par ko viņš nav iepriekš domājis: “Kā tu vari ēst gaļu? Vai tev vienalga par dzīvnieku ciešanām?” Šī ir neērta situācija. Lai aizsargātu savu iekšējo stabilitāti, Pēteris var izvēlēties asimilācijas stratēģiju, kurā viņš izvairās no Lindas jautājuma vai uzskata to par muļķīgu provokāciju, jo, protams, ka viņš mīl dzīvniekus. Savukārt, ja Pēteris izvēlētos akomodāciju, viņam nāktos patiesi padomāt par Lindas jautājumu, lai saprastu, kāda tad īsti ir viņa patiesā nostāja pret dzīvniekiem. Akomodācijas rezultāts varētu būt uzvedības vai vērtību maiņa, tas ir, varbūt Pēteris kļūst par veģetārieti vai arī secina, ka nemaz tik ļoti nemīl dzīvniekus. Tomēr ir

pieejama vēl trešā stratēģija, kas līdzsvarotu asimilāciju un akomodāciju: no vienas puses, Linda ir uzdevusi jautājumu, kas, ja Pēteris situācijai pieiet ar atvērtu prātu, tiešām rada vielu pārdomām, no otras puses, Pētera atbildei nav jābūt vienkāršai vai jāapmierina Lindas vai citu pasaules uzskati. Reflektējot par to, ko nozīmē mīlēt dzīvniekus, kā dzīvnieks atšķiras no cilvēka, kādi ētiski un veselības aspekti ir uz spēles gaļas ēšanā, Pēteris var nonākt pie savas, autentiskas un kompleksas atbildes, kas vienlaikus sader ar viņa līdzšinējo pasaules uzskatu (asimilācija), bet arī kaut ko tajā izmaina, paplašina vai padziļina (akomodācija).

Šāda veida savas pieredzes integrēšana identitātē tiek pētīta ar naratīva identitātes pieeju. Tā analizē to, kā indivīds veido pats savas dzīves stāstu un rada jēgu, reflektējot par savas dzīves situācijām (Schwartz et al., 2013). Šo prasmi sauc arī par autobiogrāfisko spriestspēju, kas pieprasa aktīvu koherences veidošanu starp sevi un piedzīvoto (Habermas & Bluck, 2000). Naratīva pieeja ir saistīta ar morālās identitātes veidošanos un, līdz ar to, morālu rīcību (Pasupathi & Wainryb, 2010). Apskatot naratīva identitātes veidošanos un identitātes statusu teoriju kopā tiek secināts, ka moratorija un sasniegtas identitātes statuss ir saistīts ar augstāk attīstītu prasmi jēgpilni interpretēt un integrēt savu dzīves pieredzi, savukārt jauniešiem ar priekšlaicīgu identitāti vai difūziju šī prasme ir vājāka (McLean & Pratt, 2006). Līdz ar to, identitātes naratīva veidošana ir saistīta ar meklējumiem, izpēti un pašrefleksiju. Refleksija par saviem dzīves notikumiem var palīdzēt jauniešiem rast drošību savā atdalīšanās ceļā no vecākiem un personīgās brīvības meklējumos, lai varētu pieņemt iekšēji bāzētus lēmumus un kļūt par uzņemtā autorību pār savu dzīvi (Frimer & Walker, 2009; Magolda & Taylor, 2015). Tas, kādā mērā cilvēks ir spējīgs jēgpilni pētīt un izprast savas dzīves notikumus, it īpaši tādos, kas rada stresu, norāda uz viņa psiholoģiskā brieduma līmeni (McLean et al., 2007). Lai gan naratīva veidošana var būt nozīmīga saistībā ar visa veida dzīves notikumiem, pētījumi norāda, ka tieši negatīvām pieredzēm ir liels potenciāls dzīves naratīva kontekstā rosināt jēgas un vērtību meklējumus, dzīves mācību kristalizēšanu un jaunu apņemšanos formulēšanu (Pasupathi & Wainryb, 2010; Vohs et al., 2019). Nesens longitudināls pētījums parāda saikni starp koherenta naratīva veidošanu un emocionālo labbūtību jaunajiem pieaugušajiem Covid-19 pandēmijas laikā (Vanaken et al., 2022). Tātad dzīves pieredzes integrēšana savas identitātes naratīvā ir saistīta ne tikai ar psiholoģisku nobriešanu un labbūtību *pēc* sarežģītām dzīves situācijām, bet arī ar noturību iekš krīzes situācijām.

Vienlaikus identitāte, lai gan katram tā ir unikāla un saistīta ar savu iekšējo naraftīvu, neveidojas vakuumā, tieši otrādi – nozīmīgu vietu ieņem sociālais konteksts *iekš* kura un arī *pret* kuru cilvēks definējas, savienojot vajadzību pēc neatkarības ar vajadzību pēc saiknes ar apkārtējiem (Erikson, 1968; Kroger, 2003). No vienas puses notiek atgrūšanās no vecāku iedotajiem dzīves uzskatiem, kā arī vēlme kopumā būt *citādam*, ieraudzīt savas atšķirības no vienaudžiem, no otras puses jauniešiem ir svarīgi kā veidot jaunas, tā uzturēt jau esošas attiecības ar līdzcilvēkiem. Individuācijas process pieprasa no jauna izvērtēt savus uzskatus pašam par sevi un par citiem tā, lai spētu kā autonomi indivīdi funkcionēt dažādu dzīves attiecību kontekstā un uzņemtos atbildību pār savu dzīvi (Lapsley & Woodbury, 2014; Magolda & Taylor, 2015). Prasme sociālā vidē izprast un integrēt savu un otra perspektīvu, nevis uzspiest savu pasaules uzskatu citiem vai upurēt to par labu citu vēlmēm, ir viens no galvenajiem aspektiem, uz ko tiecas sociāli kognitīvās attīstības process (Lapsley & Woodbury, 2014). Šāda prasme pieprasa virzīšanos no hierarhiskām (vecāks-bērns, skolotājs-skolēns) uz līdzvērtīgām (divi pieaugušie) attiecībām. Identitātes attīstībai ir nozīmīga izglītības vide, kurā jauniešiem tiek uztverts kā līdzvērtīgs un kura ir emocionāli atbalstoša savas pieredzes paušanai un refleksijai, bet vienlaikus arī izaicina uz kompleksu jēgas meklēšanu un kļūšanu par savas dzīves autoru (Magolda & Taylor, 2015). Vienaudžu pieredžu un ideju uzklaušana un apspriešana var palīdzēt ieraudzīt jaunas perspektīvas vai izprast savējās (Kerpelman & Pittman, 2001; Pasupathi & Wainryb, 2010). Līdz ar to, kopienai un sociālajām attiecībām ir liela nozīme jauniešu identitātes veidošanās un stabilizēšanās procesā.

Tam, kādā mērā un veidā jaunais pieaugušais atradīs līdzsvaru starp tuvību un distanci, vienotību un autonomiju, līdzdalību un neatkarību, ir liela ietekme uz viņa turpmāko pieauguša cilvēka dzīvi (Lapsley & Woodbury, 2014). Identitātes nenostabilizēšanās saistīta ar depresiju un antisociālu uzvedību (Smith, 2016). Neīstenojies atdalīšanās-identifikācijas process rezultējas personības un attiecību grūtībās, nespējā atrisināt spriedzi starp savu individualitāti un piederību sociālajam kontekstam (Lapsley & Woodbury, 2014). Šādas grūtības var manifestēties no vienas puses kā neskaidras robežas starp sevi un citiem, saplūšana ar otru cilvēku un sava “es” pazaudēšana, no otras puses kā nespēja paciest vienatni un vēlme pilnībā kontrolēt citus. Līdz ar to, identitātes meklējumi ir jāatbalsta, jāveicina, tie var arī pilnvērtīgi nenotikt paši par sevi. Tiem ir nepieciešams konteksts, kurā cilvēkam

apzināties un veidot sevi kā indivīdu starp citiem. Morālās izglītības uzdevums vidusskolā būtu sniegt tam labvēlīgu vidi.

Šī attīstības psiholoģijas teorētiskā bāze ļauj secināt, ka morālajai izglītībai vidusskolā vajadzētu palīdzēt jauniešu **brīviem identitātes meklējumiem**, dodot iespēju **sociālā kontekstā** integrēt **savas personīgās pieredzes**, lai **meklētu savas vērtības un dzīves izpratni**.

Secinājumi

- Morālā izglītība ir problemātisks izglītības aspekts demokrātijas un indivīda brīvības kontekstā.
- Morālās izglītības mērķi, metodes un efektivitāte ir neviennozīmīgi.
- Cilvēka morālā aspekta attīstība ir svarīga kā indivīdam, tā sabiedrībai.
- Morāles aspekta neapzināšanās izglītībā un cilvēka dzīvē var nozīmēt savas morālās identitātes neapzināšanos un morālās refleksijas iztrūkumu.
- Vidusskolas posmā aktuālie atdalīšanās un identitātes jautājumi padara morālo izglītību par vienlaikus problemātisku un vecumposmam nozīmīgu.
- Ja cilvēks pieņem ārēji iedotas vērtības un nemeklē pats savējās, tad viņa identitāte ir priekšlaicīga un nav pilnvērtīgi sasniegta.
- Attīstot morālās izglītības pieeju vidusskolā, ir jāņem vērā jauniešu vajadzība gan pēc individualitātes, gan pēc socializēšanās, dodot skolēniem iespēju atklāt sevi kā indivīdu starp citiem, reflektējot par savas dzīves situācijām un integrējot mācības no tām savā identitātē.

EKSISTENCIĀLISMS, MORĀLE UN PEDAGOĢIJA

Eksistenciālisms

Ja vidusskolēnu morālajā izglītībā attīstības pamatnostādnes, uz kā būtu jābalsta jebkāda pieeja, ir autonomija un identitāte, tad tam atbilstošu filozofiju var piedāvāt eksistenciālisms, kura pamatjēdzieni ir brīvība un autentiskums. Eksistenciālisms ir filozofijas virziens, kas attīstījies 20. gadsimta 40. un 50. gados un ko raksturo meklējumi pēc tā, kā indivīdam piešķirt savai dzīvei jēgu laikā, kad tradicionālās un vispārpieņemtās vērtību sistēmas zaudē ietekmi un nozīmi (Crowell, 2020; Gosetti-Ferencei, 2021). Liekot uzsvaru uz indivīdu un tā brīvību, eksistenciālisms vienlaikus radikāli pārdefinē to, kā cilvēkam skatīties pašam uz sevi un to, kāda ir filozofisku jautājumu nozīme cilvēka dzīvē. Salīdzinājumā ar citām dzīvām būtnēm, cilvēks ir “vienīgā būtne, kurai būšana ir problēma” un tas tā ir tāpēc, ka cilvēks ir brīvs (MacDonald, 2001, p. 5). Respektīvi, kristalizējot brīvību kā cilvēka eksistences pamatu, akūts kļūst jautājums, ko cilvēkam ar savu brīvību iesākt. Izsakoties Žana Pola Sartra slavenajiem vārdiem: “Esamība pastāv pirms būtības.” (2004). Vispirms cilvēks eksistē – uzrodas kā brīva būtne šajā pasaulē – un tad meklē, veido savas eksistences būtību, jēgu, savu identitāti. Līdz ar eksistenciālisma uzsvaru uz subjektivitāti, jēdziens “sava patiesība” zaudē pretrunīgumu (Flynn, 2006). Meklēt savas dzīves patiesību ir cilvēka galvenais uzdevums un, līdz ar to, arī filozofijas galvenais uzdevums. Objektivitāte, abstrakcija un teoretizēšana zaudē nozīmi konkrēta cilvēka eksistenciālo meklējumu priekšā.

Viens no eksistenciālisma pamatjēdzieniem ir autentiskums, kas apzīmē būšanu vistuvāk sev pašam (vāciski: *Eigentlich*, angliki: *ownmost*), citiem vārdiem, savas patiesības dzīvošanu (Flynn, 1999; MacDonald, 2001). Eksistenciālismam autentiskums apzīmē to uz, ko tiecas cilvēka pašrealizācija un identitāte (Crowell, 2020). Būt autentiskam nozīmē būt apzināti klātesošam jebkurā savas dzīves situācijā un uzņemties par to pilnu atbildību (Flynn, 1999). Autentiskums ir tas, kā cilvēks dzīvo, ja pilnībā apzinās un izmanto savu brīvību – dzīvo ar virzību, ar apzinātu nolūku. Tas, kurš dzīvo autentiski, rīkojas atbilstoši savam unikālajam dzīves ceļam tā vietā, lai primāri sevi definētu ārējās, citiem viegli saprotamās

kategorijās (Gosetti-Ferencei, 2021). Tomēr autentiskums nav kaut kas, kas ar cilvēku notiek automātiski. Kļūt par individu, kurš dzīvo pēc savas patiesības uz masu kultūru orientētas sabiedrības ietvaros, ir drīzāk izņēmums, aktīvas rīcības rezultāts, nekā pašsaprotamība (Flynn, 2006). Cilvēks uzsāk savu autentiskuma ceļu nevis vakuumā, bet sociālā realitātē, kuras struktūru veido gadsimtiem krājušās vērtības, tradīcijas, konflikti un nevienlīdzības (McKillican, 2019). Citiem vārdiem, būt autentiskam ir projekts, kurā cilvēkam ir jāiegulda pūles un kas turpinās visas dzīves garumā.

Atsvešināts jeb neautentisks cilvēks bēg no savām izvēlēm, uzvedas tā, it kā viņš citādi nemaz nevarētu rīkoties, neīsteno savu brīvību (Flynn, 1999). Viens no šādas atsvešinātības veidiem var būt citu, apkārtējo vērtību automātiska pieņemšana par savējām – piemēram, es dzīvoju savu dzīvi tāpat kā mani vecāki, jo tā manā ģimenē ir pieņemts. Tādā veidā nevis es esmu līdz galam atbildīga par savu rīcību, bet gan mana ģimene un tās uzskatu sistēma. Līdzīgi tas var būt ar jebkuru ideoloģiju vai reliģiju, kur es bez kārtīgas refleksijas pieņemu jau gatavu vērtību sistēmu par savējo. Vēl niansētākā un iespējams izplatītākā ziņā, neautentiska dzīvošana var īstenoties kā ļaut savu dzīvi vadīt tam, ko citi – vecāki, skolotāji, draugi, sabiedrība – padomās, kā viņi mani uztvers, kādā mērā pieņems; respektīvi, es it kā no malas rīkojos brīvi, ne pēc kādas konkrētas, ārējas uzskatu sistēmas, bet patiesībā mani kontrolē bailes no apkārtējo nosodījuma. Otrs neautentiska dzīvesveida variants ir tāds, ka atsvešinātību no savas dzīves var rosināt arī (post-)modernismam raksturīga reliģisku, kultūras un sociālo paradigmu izšķīšana, no kā izriet nihilisms, ko raksturo cerības un, līdz ar to, arī atbildības atmešana pašam savas nākotnes priekšā (Kenevan, 1999). Cilvēks pat atsakās uzdot jautājumus par savas būtības jēgu, jo dzīve pati par sevi šķiet bezjēdzīga un neietekmējama. Līdz ar to, dzīve norit tā “kā sanāk”, iekļaujoties citu veidotā sistēmā, kurai, cilvēks, ja apdomātos, nepiekrītu, tomēr viņš no apdomāšanās izvairās, jo netic, ka kaut ko varētu mainīt. Apdomāties jeb kļūt apzinātam par savu situāciju nozīmētu tomēr ieraudzīt savu izvēles brīvību un saprast, ka arī neizvēlēšanās, atteikšanās no atbildības ir bijis lēmums. Šāda apziņa raisa trauksmi, jo liek pamanīt, ka kaut kur pa vidu ir zaudēta iespēja īstenot indivīda brīvību un autentiskumu. Apzinātība darbojas kā pēkšņs, sāpīgs sauciens *atpakaļ* pie sevis (Macann, 2011). Cilvēks saprot, ka ir varējis rīkoties citādi, dzīvot vairāk tā, kā viņam šķistu jēgpilni, tomēr to nav darījis un ir atradis savai pasivitātei

attaisnojumus. Sartra izpratnē, atteikties no izvēles nozīmē atteikties dzīvot savu dzīvi (Flynn, 2006).

Eksistenciālisms un morāle

Ētika jeb morālā filozofija ir vispraktiskākā no filozofijas jomām, jo savā būtībā ir vērsta uz rīcību. Pašā vienkāršākajā pamatā, kad pieminam par ētiku, mēs runājam par to, kā būtu jārikojas – tā tas ir, vienalga pēc kādiem tradīcijas un principiem mēs šo jautājumu mēģinām atbildēt. Eksistenciālisms patiesībā turpina senu Rietumu filozofijas tradīciju, kur paši galvenie jautājumi ir ētiski un filozofija kā tāda tiek saistīta ar ikdienas dzīvesveidu un konkrētību, nevis abstraktu teoretizēšanu. Kā Sokrātu, tā stoīķus un epikūriešus nodarbināja ētiskas dabas jautājumi par to, kā cilvēkam vislabāk dzīvot dzīvi – filozofija sengrieķiem bija drīzāk “formatīva nekā informatīva” (Flynn, 2006, pp. 1–2). Eksistenciālisms ar savu virzību uz brīvību un autentiskumu arī ir savā būtībā ētiski orientēts, jo uzdod to pašu jautājumu, ko senie grieķi, tikai uzsver tajā indivīda nozīmi; varētu teikt, ka eksistenciālisms mudina ik katru sev vaicāt: “Kā *man* vislabāk dzīvot savu dzīvi?” Minētais “vislabāk” šeit ne obligāti nozīmē vislaimīgāk, drīzāk tas tuvojās vispilnvērtīgāk vai visjēgpilnāk, visvairāk kā man pašam.

Autentiskums var tikt sasniegts, bet nekad ne permanenti, tas paģēr aktīvu savas patiesības izdzīvošanu un iztaujāšanu, turpinot uzņemties pilnu atbildību par savu dzīvi kā brīvam cilvēkam (Flynn, 1999). Līdz ar to, eksistenciālisms nav metode, kas tiecas pabeigt cilvēka identitātes meklējumus reizi par visām reizēm, bet gan dzīves pieeja, kas mudina uz apzinātu klātesamību un savu vērtību īstenošanu ikdienas darbībā. Indivīds visu laiku no jauna atrodas konkrētās, neviennozīmīgās situācijās, kurās viņš rīkojas un par kurām viņš reflektē, meklējot iekš tām savu autentisko “es”. Cilvēks savā būtībā ir nepabeigta un plūstoša būtne, kuru veido izvēles, ko viņš turpina veikt viscaur savai dzīvei (Flynn, 2006). Eksistenciāli autentiska pieeja dzīvei “ietver skaidru refleksiju par brīvību un izvēli, pieprasa drosmi un radošumu, izvairās no iepriekš noteiktām, ārējām jēgas izpratnēm, lai dotu telpu izdomai rīcības, vērtību un jēgpilnības ziņā” (Gosetti-Ferencei, 2021, p. 191).

Tā kā savā būtībā eksistenciālisms nav viendabīga filozofija un tās fundamentālo cilvēka brīvības jautājumu risina daudz un dažādi domātāji, tas pieļauj

dažādas metaētiskas pozīcijas, ko pasvītrotas, ka šai filozofijai ir gan ateistisks (Sartrs, De Bovuāra, Kamī), gan reliģisks (Kirkegārds, Būbers, Džaspers) virziens. Pirmais drīzāk pagēr autentisku brīvību kā sevis veidošanu, savukārt, otrais – kā sevis atklāšanu. Ateistisko virzienu savā ziņā uzsāk Nīče, paziņodams, ka “Dievs ir miris” un tādejādi padarīdams akūtu jautājumu par to, kur cilvēkam turpmāk balstīt savu morālo identitāti un izvēles. Sartrs visai kareivīgi noliedz jebkādu objektīvu morālu patiesību, norādot, ka reliģija ir viens no veidiem, kā izvairīties no atbildības uzņemšanās pār savu brīvību (Sartrs, 2004; Flynn, 2006). Tomēr, neskatoties uz Sartra nostāju, eksistenciālisms nav obligāti pretrunā ar ticību. Reliģiskā nozīmē eksistenciāla pieeja ir tāda, kas pagēr savas neatkārtojamās, Dieva radītās esamības pilnvērtīgu atklāšanu un īstenošanu (Sæverot, 2011). Šāda ticība pieprasa no cilvēka nevis aklu paļaušanos uz konkrētu noteikumu formā izteiktu reliģiski ētisko patiesību, bet gan aktīvu un drosmīgu ticību, kas spēj sniegties aiz bauslības. Šo spēcīgi ilustrē Kirkegārda Bībeles stāsta interpretācija, kur Ābrams atsakās no vispārpieņemtās morāles, lai pilnīgi klausītu Dievu tā, kā tas vērsas tieši pie viņa (Kierkegaard, 1992; Flynn, 2006; Sæverot, 2011). Līdz ar to, no eksistenciālas pieejas izrietošs cilvēka dzīvesveids pieļauj daudz variācijas un pieprasa no indivīda drosmi un apzinātību neatkarīgi no tā, vai viņš dzīvo ateistiskā vai ticīgā pasaules uzskatā.

Sākotnēji, ņemot vērā tā fokusu uz indivīdu, uz sevis īstenošanu, eksistenciālismu apsūdz individuālismā vai pat narcismā. Taču, iedziļinoties, šī apsūdzība nav pamatota. Tādi eksistenciālisti kā Sartrs, Gabriels Marsels, Karls Jaspers, Martins Būbers pievērš īpašu uzmanību sociāliem un morāliem jautājumiem (Flynn, 2006). Šajā sakarā tieši otrā pasaules kara nacisma traģēdija liek eksistenciālistiem īpaši pārdomāt indivīda attiecību pret un vietu starp citiem šajā pasaulē. Lielais jautājums “kā mēs to pieļāvām?” ir saistīts ar daudzajiem indivīdiem, kuri izvēlējās atsvešināti sekot savu augstākstāvošo pavēlēm, nevis rīkoties autentiski paši pēc savām vērtībām. Atsaucoties arī uz Hannas Ārendtes ideju par ļaunuma banalitāti, šo cilvēces mēroga traģēdiju lielā mērā īstenoja nevis patiesi ļauni cilvēki, bet gan cilvēki, kuri vadoties pēc citu pavēlēm, uzvedās tā, it kā viņiem pašiem nebūtu izvēles, un par savu rīcību nereflektēja, nebija gatavi uzņemties atbildību. Eksistenciālismā Sartra ideja par radikālu brīvību iet roku rokā ar radikālu atbildību par savām izvēlēm un rīcībām (Plantinga, 1958). Ētiskā nozīmē eksistenciālisms paredz iepriekš noteiktu, ārēju vērtību atmešanu un tādā ziņā iet

pret to, ko mēs tradicionāli asociētu ar morāli, tomēr nenoliedzami tas ietver pats savas vērtības un tikumus, tādus kā brīvība, atbildība, autentiskums, apzinātība. Uzdevums ir apzināties savu brīvību, savu izvēļu svaru šajā pasaulē un uzņemties atbildību, lai autentiski īstenotu brīvību par spīti spiedošiem sociālajiem apstākļiem, bet arī īstenotu to starp citiem, kopā ar citiem, neapspiežot citus. Sartra ideja par eksistenciālismu kā humānismu izceļ brīva cilvēka nepieciešamību veicināt citu cilvēku brīvību (Flynn, 1999; Sartrs, 2004). Eksistenciālists Būbers savā darbā “Es un tu” uzsver attiecību nozīmi cilvēka patībai – cilvēks kļūst par veselumu tikai ienākot attiecībās ar citiem – un, līdz ar to, dibina dialogā balstītu filozofiju (Būbers, 2010; Zank & Braiterman, 2022). Līdz ar to, jautājums, ko eksistenciālisms galu galā uzdod ir: kā man dzīvot savu brīvo, autentisko dzīvi pasaulē kopā ar citiem?

Eksistenciālisma pedagogija

Eksistenciālisma saistība ar izglītību sakņojas tajā, ka eksistenciālisma filozofija piedāvā veidu kā domāt par cilvēka attīstību, par katra indivīda ceļu šajā pasaulē (Rumianowska, 2020). Tas sasauca ar psiholoģiskajām attīstības vajadzībām it īpaši vēlīnā pusaudža un jaunā pieaugušā vecumposmā, kur aktualizējas ārēju vērtību pārvērtēšana un savas identitātes meklējumi, lai dzīvotu autentiski pasaulē starp citiem. Eksistenciālas izglītības pamatnostādne būtu radīt brīvu vidi, kas iedrošinātu skolēnus meklēt pamatojumus personīgi nozīmīgām izvēlēm un uzņemties par tām atbildību (Lieberman, 1985). Tās fokuss būtu pētīt subjektīvo nevis objektīvo (Malik & Akther, 2013). Gan indivīda eksistence šajā pasaulē, gan izglītības vide vienmēr ir sociāla, un eksistenciāla izglītība savā būtībā tiecas uz dialogu (Rumianowska, 2020). Līdz ar to, eksistenciāla pieeja ir pretēja masu izglītībai, kas padara skolēnu un skolotāju par anonīmām vienībām, vai transakcionālai izglītībai, kas paredz gatavu zināšanu nodošanu no skolotāja skolēnam.

Eksistenciālisma pedagogijas piedāvāto metodisko pieeju var palīdzēt saprast portugāļu izglītības filozofs Paulo Freire, kura kritiskā pedagogija sasauca ar eksistenciālisma idejām (McKillican, 2019). Tās pamatnostādnes aprakstītas tādos darbos kā “Apspiesto pedagogija” un “Brīvības pedagogija” (Freire, 1998, 2014). Freires pedagogija liek uzsvaru uz cilvēka brīvības apzināšanos un īstenošanu. Tā tiecas veicināt indivīdā 1) sevis veidojošās vides, citu cilvēku ietekmes godīgu

apzināšanos, lai 2) izbeigtu pasīvu pakļaušanos ārējiem apstākļiem un 3) iesaistītos pasaulē un mijiedarbotos ar citiem unikālā veidā, kas atbilst savām vērtībām, vienlaikus 4) apzinoties cilvēka nepabeigtību un identitātes veidošanos kā mūžīgu procesu.

Šī Freires definētā apzināšanās (portugāliski: *conscientizãao*), kas ir galvenais savas brīvības īstenošanas katalizators, rodas dialogā ar citiem, kopīgi mēģinot izprast sevi un pasauli. Citiem vārdiem: “Dialogs ir pamats izglītībai kā brīvības praktizēšanai.” (Freire, 2014, p. 8). Tieši dialogā cilvēki spēj atjēgties no savas pakļautības ārējiem spēkiem un uzņemties aktīvu atbildību par savu rīcību šajā pasaulē. Dialogā apzināšanās noved pie refleksijas, refleksija pie rīcības un rīcība pie brīvības īstenošanas (Freire, 2014; McKillican, 2019). Līdz ar to dialogam Freires brīvības pedagogijā ir fundamentāla nozīme, tā ir “eksistenciāla nepieciešamība”, jo “cilvēks neveidojas klusumā” (Freire, 2014, p. 88). Dialogā nozīmīgi ir vārds un otra cilvēka klātbūtne (Freire, 2014; Būbers, 2010; Rumianowska, 2020). Mēs rodam savu vietu pasaulē, mēģinot to nosaukt vārdos un, līdz ar to, saprast. Lai to saprastu un pilnvērtīgi īstenotu savu identitāti, mums ir jābūt attiecībās ar citiem.

Secinājumi

- Eksistenciālisms ir cilvēka brīvībā balstīta filozofija, kas aicina indivīdu tiekties uz autentisku dzīvi, apzinoties un uzņemoties atbildību par savu eksistenci šajā pasaulē.
- Eksistenciālisma pamatnostādnes sakrīt ar vēlinās pusaudzības/jaunā pieaugušā vecumposma psiholoģiskās attīstības vajadzību pēc identifikācijas.
- Eksistenciālisms savā pamatā uzdot morālu jautājumu “Kā man dzīvot manu dzīvi?”
- Dzīvot autentisku dzīvi – pa īstam kļūt par indivīdu – pirmkārt, nav pašsaprotami un nenotiek automātiski cilvēka attīstībā, otrkārt, tas ir aktīvs projekts, kam cilvēkam nodoties visa mūža garumā.
- Lai gan fokusēta uz indivīdu, no eksistenciālisma izrietošā morāle nav tikai uz sevi vērsta; tā mudina meklēt veidu, kā dzīvot pasaulē starp

citiem, ar citiem, palīdzēt citiem īstenot viņu brīvību, bet nevis priekš citiem un pazaudējot sevi citu mērķos un vērtībās.

- Eksistenciālisms uzsver atbildību kā cieši saistītu ar brīvību.
- Eksistenciālisma pedagogija balstās dialogā, kur cilvēks caur valodisku izteiksmi un apmaiņu kopā ar citiem apzinās savus apstākļus, lai īstenotu savu brīvību.

SOKRĀTISKA SARUNA

Līdzīgi tādiem vārdiem kā cerība un miers, dialogs kā tāds mūsdienu diskursā tiek uzskatīts par labu un vajadzīgu, tam reti atrodas fundamentāli pretinieki. Dialogs raisa asociācijas ar patiesu sarunu, kurā iesaistītās puses pārtrauc vardarbību vai klusēšanu, lai beidzot mēģinātu saprasties (Altorf, 2019). Vārda “dialogs” saknes meklējamas sengrieķu vārdos “dia” – “caur” un “logos” – “vārds”, tātad dialogs apzīmē visu to, kas notiek caur vārdu, jeb verbālu komunikāciju. Mūsdienu lietojums parasti to definē šaurāk, paredzot, ka dialogs ir nevis jebkas, kas notiek caur vārdu, bet gan drīzāk būtībā tas pats, ko saprotam ar sarunu. Līdz ar to, tajā jābūt iesaistītiem *vismaz* diviem runātājiem, kuri viens otram atbild (Howe & Abedin, 2013). Ikdienas kontekstā dialogs nereti tiek uztverts kā saruna tieši starp *divām* pusēm, iespējams šo asociāciju veicina līdzība starp grieķu “dia” (“caur”) un “dio” (“divi”), tādēļ svarīgi uzsvērt, ka dialogs paredz arī vairāk iesaistīto pušu, un kontekstos, kur tas varētu raisīt neskaidrības, iespējams to drīzāk saukt par sarunu. Saistībā ar izglītību un dialogu varētu teikt, ka tā lielākoties ir dialogiska šī jēdziena etimoloģiskajā ziņā – jo notiek caur verbālu komunikāciju – bet tiek kritizēta par to, ka tajā iztrūkst mijiedarbības jeb sarunas aspekta, jo lielāko daļu laika runā skolotājs viens pats (Howe & Abedin, 2013). Kritika pret vienpusēju pedagoģiju un virzība uz zināšanu konstruēšanu sociālā mijiedarbībā arī ir par pamatu un iedvesmu tām pedagoģijas metodēm, ko ar plašu terminu sauc par dialogiskām. Dialogam izglītībā nav vienas konkrētas metodes vai skaidras definīcijas (Sarid, 2012a). Dialogiskā jeb dialogā balstīta izglītības pieeja ir teoretizēta un pielietota zem tādiem dažādiem nosaukumiem kā Sokrātiskā metode/saruna/dialogs/seminārs/pedagoģija, Izziņas kopiena (*Community of Inquiry*), Filozofija (ar) bērniem (*P4C, PwC*), Filozofiskā izziņa (*Philosophical Enquiry*), Paideijas semināri (*Paideia*), Bohma dialogi (*Bohmanian*). Šādas pedagoģiskās pieejas pamatā ir ideja par to, ka mācīšanās, zināšanas un identitāte rodas tieši sociālā, tas ir, dialogiskā kontekstā, kurā brīvs indivīds pēta sevi, citus un pasauli (Sarid, 2012a; Howe & Abedin, 2013; Altorf, 2019). Šīs pieejas prakse parasti ietver uz jautājumiem balstīta izziņu caur padziļinātu sarunu grupā. Dialogiskā pieeja ir saistīta ar filozofijas jomu gan tādā ziņā, ka aicina nodarboties ar filozofiju kā darbību, gan arī tāpēc, ka savā idejiskajā bāzē balstās kritiskajā un eksistenciālisma pedagoģijā, kā arī pašos pamatos atsaucas uz Sokrāta dialogiem.

Sokrāts un Sokrātiskā metode

Dažādās dialogiskas pedagoģijas variācijas lielākoties savā teorijā tieši vai netieši atsaucas uz Platona (pie)rakstītajiem sengrieķu filozofa Sokrāta¹ dialogiem. Tajos lasāms, kā Sokrāts vada savu ikdienu, uzdodot seno Atēnu līdzpilsoņiem filozofiska rakstura jautājumus un iztaujājot no tiem izrietošas idejas, pieņēmumus un situācijas (Reich, 1998; Pihlgren, 2008; Worley, 2021a, 2021b). Sokrāta pieeja bija pilnībā uz ikdienas praksi vērsta, ar mērķi “piedabūt cilvēkus pētīt savas dzīves, lai tās dzīvotu labāk” (Pihlgren, 2008, p. 30). Līdz ar to, filozofēšana un apkārtējo mudināšana uz to Sokrātam bija morāla rakstura nodarbe. Lai gan Sokrāta veiktā taujāšana (sengrieķu: *elenchus*) nenotika formalizētā izglītības kontekstā un viņš pats to neaprstāja kā metodi – savas dzīves laikā Sokrāts neko neuzrakstīja – savā būtībā viņa sarunas ar atēniešiem bija veids, kā rosināt viņu morālo refleksiju un izaugsmi. Sokrāts sevi neuzskatīja par skolotāju, jo, viņaprāt, mācīšana tādā ziņā kā gatavu zināšanu, prasmju vai tikumu nodošana no viena cilvēka otram bija neiespējama (Platons, 1997; Pihlgren, 2008). Viņam tiek piedēvēta slavenā frāze “Viss, ko es zinu, ir, ka es nezinu neko”², un arī Sokrāta mērķis dialogā ar citiem, pirmkārt, bija mudināt viņus apzināties pašiem savu neziņu jeb nonākt apjukuma stāvoklī (sengrieķu: *aporia*), lai apjaustu, ka viss nav tik skaidrs, kā sākotnēji šķitis, un pamanītu uzdotā jautājuma daudzslāņainību (Reich, 1998; Pihlgren, 2008; Worley, 2021a). Šis te apjukums, kurā, atbildot uz Sokrāta jautājumiem, nonāk viņa sarunu partneris, sniedz iespēju apdomāties par kāda plaša filozofiska jautājuma nozīmi cilvēka dzīvē, ieraudzīt pretrunas, virspusējības vai automātiski pieņemtas citu cilvēku idejas savos uzskatos. Šāda apziņa ļauj ieraudzīt tematu jaunā gaismā,

¹ Sokrats vai Sokrāts: Latviešu valodas aģentūra norāda, ka tā kā šis īpašvārds satur sengrieķu vārdu *kratos* (vara), kuru oriģināli izrunā ar īso *a*, neesot pamata filozofa vārdu latviskot ar garo *ā*. Tomēr uzskatu, ka izrunas ziņā Sokrats ar īso *a* ir daudz nedabiskāks latviešu valodai, kas iespējams arī ir par iemeslu tam, ka sarunvalodā visbiežāk atsaucamies uz Sokrātu nevis Sokratu. Ņemot vērā, ka viens no mana pētījuma virzītājspēkiem ir padarīt filozofiju pieejamāku plašākai publikai, domāju, ka ir svarīgi lieki nemulsināt cilvēkus ar rakstību, kas neatbilst izrunai, vai izrunu, kas jūtas pretdabiska. Vēl pie tam, jāatzīmē, ka, piemēram, arī vārds demokrātija tiek latviskots ar garo *ā*, lai gan arī satur šo pašu *kratos*, ko šķietami pareizi būtu latviskot ar īso. Līdz ar to, šī pētījuma ietvaros lietošu rakstisko formu Sokrāts. (Sirsniņš paldies Ārandam Ruģēnam par filoloģisko konsultāciju.)

² Šim saīsinātajam izteikumam par pamatu ir rindas no “Sokrāta aizstāvēšanās”, kur, atsaukdami uz sarunu ar kādu cilvēku, par kura gudrību gribējis pārliecināties, Sokrāts saka: “Bet es, projām iedams, savā prātā nospriedu, ka par šo cilvēku jau nu esmu gudrāks. Proti, neviens no mums abiem laikam gan neko sevišķu nezina, taču viņš, neko nezinādams, iedomājas ko zinām, bet es, ja es nezinu, tad arī neiedomājos ko zinām. Tad nu šķiet, ka par šo cilvēku esmu mazliet gudrāks tai ziņā, ka neiedomājos zinām, ko nezinu.” (21D)

patiesi atvērt tam prātu un potenciāli piedzīvot transformatīvu pieredzi, kur cilvēks iegūst lielāku skaidrību par un autonomiju pār sevi.

Tas, ko zinām par Sokrātu no Platona dialogiem, ir kļuvis par pamatu pedagoģiskai pieejai, kas mūsdienās nes filozofa vārdu pasaulē. Atšķirībā no lielākās daļas domātāju, Sokrāta nozīmīgākais devums cilvēcei ir nevis viņa idejas, bet drīzāk viņa pieeja domāšanai, respektīvi, nevis rezultāts, bet process (Reich, 1998). Tomēr Sokrāts ne tikai pats sevi neredzēja kā pedagogu, bet arī tiešā veidā neizvirzīja konkrētas metodes piedāvājumu. Līdz ar to, nav tādas vienas, oriģinālās Sokrātiskās metodes, uz ko mūsdienās varētu atsaukties. Tas atstāj daudz atvērtu jautājumu par to, ko tad īsti pagēr Sokrātiska pieeja izglītībai un kā tā izriet no Sokrāta personas. Viena no svarīgākajām neskaidrībām ir saistīta ar Sokrāta attieksmi pret zināšanām un patiesību, kas šķiet paradoksāla (Vlastos, 1971; Reich, 1998). No vienas puses, Sokrāts savā darbībā tiecas pēc patiesības atrašanas. Iztaujāšana (*elenchus*), kurai viņš pakļauj savus sarunu biedrus, ir vērsta uz to, lai testētu viņu uzskatu loģisko koherenci, tādejādi pārbaudot to patiesīgumu (Reich, 1998). Savā aizstāvēšanās runā, kur viņš tiesas priekšā skaidro to, ar ko ikdienā nodarbojas, Sokrāts pats saka, ka viņš stāstīs “visu patiesību” (17B) (tātad viņš sakās *zinām* visu patiesību) un apliecina, ka viņa mērķis ir rosināt atēniešus domāt par patiesību (Platons, 1997). No šī varētu secināt, ka arī Sokrātiskā metode tieksies uz (visas?) patiesības noskaidrošanu un nonākšanu pie noteiktām, objektīvām zināšanām. No otras puses, Sokrāts ir filozofs, kura slavenākais izteikums ir savas nezināšanas kā vienīgo sev piederošo zināšanu apliecinājums. Tas, pie kā Sokrātisko dialogu tekstos parasti noved *elenchus* ir nevis patiesība, bet gan savu uzskatu nepatiesības apjēgšana un tai sekojošs apjukums, neziņa (Reich, 1998). Vēl pie tam, Sokrāts pats visu laiku saviem sarunu biedriem atgādina, ka nezina patiesības ceļu, piemēram, dialogā *Čarmīds* viņš saka:

Kritij, tu izturies tā, it kā es zinātu atbildes uz jautājumiem, ko tev uzdošu, un varētu tev tās sniegt, ja vēlētos. Bet tā tas nav. Es mēģinu atbildēt jautājumu līdzās ar tevi, jo es pats to nezinu uz to atbildi. (Plato, 2008, 165B)

Pēc šādiem vārdiem šķiet, ka Sokrāta pieeja un, līdz ar to, Sokrātiskā metode ir drīzāk orientēta uz kopīgu zināšanu konstruēšanu nekā uz patiesības, kas atrodas tur ārā, atklāšanu. Interesanti, ka tieši šī zināmā pretruna Sokrāta attieksmei pret zināšanām un patiesību iespējams ir saknē tam, ka Sokrātu slavē ļoti dažādu

epistemoloģisku un politisku pozīciju pārstāvji, jo vieni viņu ciena par viņa neatlaidīgo tiekšanos pēc patiesības, savukārt citi – par viņa mūžīgo atvērtību jautājošam dialogam (Reich, 1998). Iespējams, Sokrāta attieksme pret pasauli tiešām paredz abus vienlaicīgi. Vlastos piedāvā šādu skaidrojumu Sokrāta nepārtrauktajai savas nezināšanas deklarēšanai:

Noliegdams “zināšanas”, viņš saka, ka vienmēr ir iespējams saprātīgi no jauna atvērt jautājumu par to, vai kāds viņa uzskats ir patiess; ka jebkura viņa pārliecība ir atvērta pārskatīšanai, ja uzrastos kāds ieinteresēts sarunu biedrs, kurš atkal uzdotu jautājumu un pievienotos tā izpētē. (Vlastos, 1971, p. 10)

Līdz ar to, Sokrāts kritizē to, ko mēs *parasti* saprastu ar zināšanām, lai parādītu, ka cilvēkam, kurš augstu vērtē patiesību, vissvarīgāk tomēr ir saglabāt atvērtu sirdi un prātu. Šajā gaismā var arī labāk saprast Sokrāta noliegumu, ka viņš nekad neesot “nevienam bijis par skolotāju” (Platons, 1997, 33B). Iespējams viņš kritizē to, ko mēs *parasti* saprastu ar skolotāja lomu. Sokrāts atsakās no atbildības par to, vai kāds no viņa sarunu biedriem “kļūs par krietnu cilvēku vai ne”, jo viņš neesot nevienu ne solījis mācīt, ne mācījis (Platons, 1997, 33B). Neskatoties uz to, Sokrāts uzskata filozofēšanu un *citū mudināšanu uz to* par savu dieva dotu sūtību:

Es cienu un mīlu jūs, atēnieši, tomēr dievam es klausīšu vairāk nekā jums un, kamēr vien elpošu un spēšu, nepārstāšu nodarboties ar filozofiju; jūs *pamācīšu un skubināšu*, un ikvienu, ko sastapšu, uzrunāšu tā, kā esmu radis. (Platons, 1997, 29D, izcēlums autores)

Savos centienos pārliecināt atēniešus domāt un rūpēties par tikumu Sokrāts pat salīdzina sevi ar tēvu vai vecāko brāli (Platons, 1997, 31B). Šis tāpat ir cilvēks, kurš vienlaikus pamāca un skubina, bet atsakās mācīt; vienlaikus mudina citus rūpēties par tikumu, bet neuzņemas atbildību par viņu krietnumu; aicina izzināt, bet pats nezina. Viņa attieksme sasauca ar Paulo Freires pārliecību, ka “mācīt nenozīmē nodot zināšanas, bet gan veidot iespējas to radīšanai un konstruēšanai” (Freire, 1998). Līdz ar to, Sokrāts piedāvā jaunu un neviennozīmīgu uzskatu par diviem izglītībai fundamentāliem jēdzieniem – zināšanām un mācīšanu – abus tos vērsot drīzāk uz atvērtu, dinamisku procesu nekā stingru rezultātu.

Tomēr domājot par Sokrāta pieeju kā pamatu izglītības metodei ir svarīgi atrunāt vienu apsvērumu, kas ienāktu prātā katram, kurš ir iedziļinājies kādā Sokrāta

dialogā. Sokrāta tēls, kādu to iepazīstam dialogos, ir kontroversiāls un visai nepatīkams. Viņa uzvedība sarunā ir visai tālu no tādas, kas patiesi iesaistītos dialogā, uzklausītu otru iesaistīto pusi un censtos kopīgi domāt (Altorf, 2019). Viņš bieži vien vada sarunu nevis tur, kur tā varētu brīvi plūst, bet gan tajā virzienā, kur vēlas un šķiet jau iepriekš izlēmis viņš. Sokrāta sarunu biedriem nereti ir piešķirta sīka loma, kurā viņi nevis pilnvērtīgi iesaistās dialogā, bet gan tik vien kā apstiprina Sokrāta teikto (Nelson, 2004; Worley, 2021a). Arī tad, kad visiem sarunu biedriem tiek patiesi dots vārds, veids, kā Sokrāts viņus iztaujā, rādās drīzāk destruktīvs nekā produktīvs. Sokrāta pētnieks Grigorijs Vlastos šai sakarā raksta, ka Sokrāts nevis vedot savus sarunu biedrus apkārt nepatiesības akmeņiem argumentu jūrā, bet gan aizvada viņus tieši pie paša tālākā un nemanāmākā zemūdens akmens, ietricot viņu kuģa mastu taisni tajā (1971). Piemēram, Meno izsaka savu sakāves apjukumu (*aporia*) šādi: “Tu esi mani nobūris ... Mans prāts un lūpas ir nejūtīgi, un es nezinu, ko teikt.” (Plato, 2008, 80a-b) Ņemot vērā to, kādas sajūtas Sokrāts ar savu attieksmi regulāri izraisīja sarunu biedros, nav brīnums, ka atēnieši galu galā Sokrātu notiesāja uz nāvi. Viena no apsūdzībām bija jaunatnes samaitāšana, un, šādā perspektīvā skatot, Sokrāts patiešām nesniedza jaunajai paaudzei pārāk labu paraugu par to, kā kvalitatīvi sarunāties. Tomēr es saskatu trīs argumentus, kas palīdzētu iziet no šīs Sokrāta pedagogijas problēmas. Pirmkārt, diezgan agresīvā iztaujāšana (*elenchus*), kas noveda sarunu biedru pie apjukuma (*aporia*), bija tikai pirmais solis Sokrāta pieejā (Reich, 1998). Viņš gribēja sapurināt un atmodināt savus sarunu biedrus, lai, apzinājušies savu neziņu, viņi kļūtu zinātkāri un patiešām sāktu domāt par kādu nozīmīgu jautājumu. Līdz ar to, iespējams, ka filozofiskas izziņas uzsākšana vienkārši paredz vismaz kaut kādu daļu apjukuma, kas rada nedrošību un nav pārāk patīkams. Otrkārt, arī, ja Sokrātam neizdevās ideāli vadīt dialogus, kurā viņa sarunu biedri tiešām sāktu patstāvīgi domāt un *kopīgi* meklēt atbildes, tas tomēr ir tas, ko viņš vēlējās panākt.³ Viens no Sokrātiskās metodes kā pedagogijas pamatlicējiem Leonards Nelsons uzskata, ka tieši šo dialogu bieži vien haotiskā daba, kurā nereti Sokrāts aizrunājas par ilgu un sarunu biedri piedzīvo apjukumu, dusmas, garlaicību,

³ Šajā sakarā pastāv vēl viena teorija par to, kāpēc Sokrāta sarunu biedri mēdz būt tik piekrītoši un pasīvi dialogos, nereti nepiedāvādami pašus spēcīgākos argumentus pret filozofa teikto. Tā kā Sokrāts bija kritisks pret rakstīto vārdu kā mediju (sk. dialogu “Faidrs”), jo tas nepieļauj īstu sarunu, tad iespējams raudzīties uz dialogiem kā tādiem, kas nevis atspoguļo sarunu pasīvam lasītājam, bet gan tieši ar savu nepilnību aicina lasītāju aktīvi iesaistīties un pašam kļūt par sarunu biedru (Nelson, 2004; Worley, 2021a).

ir par pierādījumu šīs pieejas cilvēciskumam un īstas pielietošanas potenciālam (2004). Treškārt, mūsu mērķis nav precīzi attēlot Sokrāta darbību, bet gan attīstīt mūsdienu vajadzībām un konkrētam kontekstam piemērotu pedagogiju. Līdz ar to, varam vienkārši pieņemt šos Sokrāta kā pedagoga trūkumus, iespējams no tiem mācīties, un kopumā paņemt sev to, ko uzskatām par vērtīgu viņa pieejā, atstājot pagātnei to, kas mums tāds nešķiet.

Metodes principi

Iepazīstoties ar vairākiem literatūras apskatiem (Reich, 1998; Pihlgren, 2008; Chesters, 2012; Sarid, 2012a), kļūst skaidrs, ka Sokrātiskās jeb dialogiskās metodes variāciju ir tik daudz, ka tās visas detalizēti apkopot un salīdzināt būtu ārpus šī pētījuma iespējam un mērķiem. Tā vietā būtu noderīgi apskatīties, kādi ir to galvenie principi un elementi, lai labāk saprastu, kādu metodi pielāgot morālajai izglītībai vidusskolā.

Šīs nodaļas pašā ievadā, es piedāvāju skaidrības labad to drīzāk saukt par Sokrātisku sarunu nekā dialogu. Tomēr būtu svarīgi izprast, ar ko tad atšķiras Sokrātiska saruna (vai oriģināli dialogs) no vienkāršas sarunas. Lai skaidrotu šo nošķirumu, grāmatā “The Socratic Classroom: Reflective Thinking Through Collaborative Inquiry” (2012) Sāra Čestersa piedāvā piemēru ar trīs draudzenēm, kuras satiekas kafejnīcā. Viņas runā par savām attiecībām ar romantiskajiem partneriem, ģimenēm, citiem draugiem, par aktualitātēm dzīvē un pasaulē, par saviem priekiem un bēdām. Šāda veida sarunu galvenais mērķis ir dalīties pieredzē, atbalstīt citai citu, līdz ar to tā drīzāk tiecas uz uzklaušāšanu un pieņemšanu, nevis uz jautājumiem un padziļinātu analīzi. Tomēr tas ir arī pilnīgi iespējams, ka, uzsākušas sarunu, piemēram, par kāzu kleitas izvēli, draudzenes nonāk pie jautājuma par sievietes identitāti un neatkarību laulību kontekstā vai laulību nozīmi cilvēka dzīvē kā tādā. Šāda saruna jau nozīmētu ne tikai dalīšanos savā sajūtās un pieredzēs, bet arī jautājošu interesi un padziļinātu kopīgu izpēti, kurā rasties jaunai izpratnei par saviem uzskatiem, par draudzeņu uzskatiem, par to iemesliem, par kopīgo un atšķirīgo tajos. Līdz ar to, šī saruna būtu pietuvojusies Sokrātiskai izpētei.

Viens aspekts, kas ļautu draudzenēm nonākt no vienkāršas sarunas Sokrātiskā, ir viņu attieksme pret viedokļu nesakritību, nesaprašanos, sarežģītiem jautājumiem vai citām neērtām, neskaidrām situācijām. Parastā sarunā viņas tiektos pēc iespējas

ātrāk atjaunot līdzsvaru un izvairīties no neskaidrībām; viedokļu nesakritības vai sarežģītība šādās sarunās bieži vien tiks noklusinātas draudzīgas atmosfēras labad (Chesters, 2012). Tomēr, ja konflikts rastos un emocijas sistu augstu vilni, tad situācija visticamāk aizietu pašplūsmā un netiktu konstruktīvi analizēta un izmantota, lai nonāktu pie labākas saprašanās. Savukārt Sokrātiskā sarunā viedokļu nesakritība, nesaprašanās vai vienkārši sarežģīti jautājumi tiek uztverti kā iespēja filozofiskai dzīves uzskatu un vērtību izpētei, lai izzinātu sevi, citus un pasauli. Šāda neērtu jautājumu un situāciju izpēte, protams, prasa drosmi un atvērtību, kā arī spēju izturēt patiesu apjukumu (Worley, 2021b). Tā aicina uz pašrefleksiju un savu aizspriedumu, uzskatu, vērtību pamanīšanu un pārskatīšanu. Ne velti Sokrāts pats sevi nosauca par dunduru, kas dzeļ lielajam dižciltīgajam Atēnu zirgam, lai viņu izkustinātu no kūtrības (Platons, 1997). Sokrāta mērķi bija cēli – likt cilvēkiem patiesi aizdomāties un kopīgi meklēt atbildes – tomēr, kā zināms, viņa rīcība tiešām atēniešus nokaitināja. Šai sakarā ir vērts uzsvērt, ka ideālā gadījumā, mūsdienu izpratnē dalība Sokrātiskā sarunā ir brīvprātīga un visi sarunas biedri ir ieinteresēti uzdotajā jautājumā (Saran & Neisser, 2004; Chesters, 2012). Tātad Sokrātiska saruna iegūst no sarežģītiem jautājumiem un neērtām situācijām, bet tikai tad, ja dalībnieki tajā ir ieinteresēti.

Šeit vietā pievērst uzmanību tam, kā Sokrātiska saruna (jeb dialogs) atšķiras no debates. Viens no galvenajiem aspektiem ir tāds, ka debate ir vērsta uz sacensību, bet Sokrātiska saruna uz sadarbību (Van Rossem, 2006; Chesters, 2012). Debatē runātāji ir pretinieki, kuri tiecas aizstāvēt un pierādīt savas puses pareizību, savukārt sarunā iesaistītie kopīgi pēta jautājumu un meklē atbildi. Debatē arī parasti ir divas puses, no kurām vienai jāuzvar, kamēr saruna pieļauj sarežģītāku un vairāk uz procesu orientētu domāšanu. Nereti debatēs dalībnieki nevis aizstāv savu patieso viedokli, bet gan to, kura no abām pozīcijām viņiem ir iedalīta. Sokrātiskā sarunā ir svarīgi, ka sarunas biedri pauž katrs savas autentiskās pārdomas, pieredzes un šaubas (Saran & Neisser, 2004). Debate ir saistīta ar ātrumu; Sokrātiska saruna pieprasa lēnu procesu. Jāpiebilst, ka ir arī pētnieki, kuri liek debati vienā kategorijā ar diskusiju, tās abas pēc līdzīgiem kritērijiem pretstatot sarunai jeb dialogam (Van Rossem, 2006; Altorf, 2016), taču iespējams šāds papildu nodalījums var radīt tikai lieku apjukumu. Kopumā, lai gan Sokrātiska saruna var iegūt no viedokļu nesakritības un neērtām situācijām, tā nav orientēta uz sāncensību, bet gan uz sadarbību. Šis ir aspekts, ko sarunas dalībniekiem var būt grūti uzreiz pieņemt, un

sākotnēji viņi var ieņemt aizstāvības pozīciju, taču viņi tam var pielāgoties sarunas gaitā un it īpaši pēc vairākām sarunām (Van Rossem, 2006).

Sokrātiskā sarunā uzsvars ir uz procesu, ne rezultātu. Lai gan Sokrātiska saruna uzsākas ar jautājumu un tā tiecas uz kopīgu atbildes meklēšanu, tās galvenais mērķis nav atbilde, bet gan meklējumi (Saran & Neisser, 2004; Van Rossem, 2006; Chesters, 2012). Patiesībā sarunas bieži vien nenonāk pie vienas konkrētas atbildes, un noteikti nenonāk pie vienas galējas, neapstrīdamas atbildes. Tas prasa zināmu prasmi izturēt neviennozīmību no dalībnieku puses, lai varētu vienlaikus patiesi uzdot jautājumu un to pētīt, bet arī neieciklēties uz konkrētu atbildi kā mērķi. Tomēr tas arī nenozīmē, ka sarunai nav *nekāda* rezultāta – bieži vien atbildes ir vairākas tēzes, uzskaitījums vai jauns lielais jautājums, kas radies, mēģinot atbildēt šo.

Vēl viens svarīgs aspekts Sokrātiskā sarunā ir saruna par sarunu jeb meta-dialogs (Saran & Neisser, 2004). Tas nozīmē distancēšanos no sarunas tiešā procesa, lai par to reflektētu. Meta-dialogs var notikt gan sarunas beigās, lai pārdomātu to, kāda saruna bija kopumā, kas izdevās, kas sagādāja grūtības, ko mums vajadzētu uzlabot kā sarunu biedriem, gan sarunas gaitā, kad sarunu biedriem ir nepieciešams pakāpties malā un pārdomāt sarunas struktūru, virzienu, emociju, individuālas vai grupas grūtības.

Iepriekš dotais piemērs par draudzenēm kafejnīcā izgaismo vēl vienu Sokrātiskas sarunas aspektu – tai ir nepieciešams konkrēts stimul, kurā balstoties, var sākties dziļāka saruna. Draudzeņu gadījumā tas ir praktisks jautājums saistībā ar kāzu kleitas izvēli, kas kļūst par pamatu dziļākai diskusijai par laulības lomu dzīvē. Arī Sokrāts bieži vien izmantoja reālas situācijas par pamatu jeb rāmi, lai uzsāktu sarunu. Piemēram, viņš satiek Eutifronu, kurš dodas apsūdzēt savu tēvu neticībā, un no tā uzsāk sarunu par to, ko nozīmē būt ticīgam (Platons, 1997). Šeit nozīmīgi ir tas, ka sarunas gaitā ir jānotiek kustībai starp konkrēto un abstrakto (Worley, 2021a). No vienas puses, konkrēta situācija “piesien” abstraktu jautājumu pie realitātes un palīdz uz to meklēt atbildes. No otras puses, abstrakts jautājums palīdz ieraudzīt reālas dzīves situācijas filozofiskā gaismā, izdarīt no tām plašākus secinājumus un ieraudzīt, piemēram, kā konkrētas vērtības, tikumi, idejas parādās ikdienas dzīvē. Tomēr šajā konkrētā stimula izvēles ziņā dažādas Sokrātiskās pieejas dalās: daudzas no tām par sarunas stimulu izmanto stāstus, literatūru, attēlus, dilemmas un citus tekstus (plašā nozīmē) analīzei; savukārt, Leonarda Nelsona “Das Sokratische Gespräch”, kas plašāk pazīstama vienkārši kā Sokrātiskais dialogs, izvēlas analizēt

tieši konkrētas situācijas no pašu dalībnieku dzīves (Nelson, 2004; Pihlgren, 2008; Worley, 2021b). Šī pieeja šķiet interesanta tieši morālās izglītības un identitātes kontekstā, jo pieprasa ciešu sasaisti starp sevi, savu rīcību (konkrēto) un idejām (abstrakto).

Sokrātiska saruna vidusskolēnu morālajai izglītībai

Iedvesmojoties no Platona rakstītajiem Sokrāta un atsaucoties uz apgaismības laika ideju, ka cilvēkam vajadzētu drosmīgi izmantot pašam savu prātu, Leonards Nelsons 20. gadsimta 20. gados izveidoja savu izglītības metodi, kas tiecas uz indivīda autonomiju (Saran & Neisser, 2004). Viņa pieejas tiecās risināt fundamentālu problēmu idejā par brīva cilvēka izglītību:

Kā izglītība vispār ir iespējama? Ja izglītības mērķis ir racionāla pašnoteikšanās, tas ir, stāvoklis, kurā indivīds neļauj ārējiem apstākļiem noteikt savu rīcību, bet gan spriež un rīkojas atbilstoši paša izpratnei, tad rodas jautājums: “Kā mēs varam cilvēku ārēji ietekmēt tā, lai rezultātā viņš nepakļautos ārējām ietekmēm?” Šis paradokss ir jāatrisina vai arī mums nāksies izbeigt izglītības procesu kā tādu. (Nelson, 2004, p. 142)

Šeit Nelsons izšķir divu veidu ārējas ietekmes: ārēju ietekmi kā vispārīgu stimulu, kas jebkuram prātam ir dabiski nepieciešams, un ārēju ietekmi kā rāmi, kas definē jau gatavu sasniedzamo rezultātu. Viņš saredzēja, ka izglītība savā būtībā ir nepārtraukti centieni cilvēku veidot atbilstoši ārējiem rāmjiem, vienlaikus par vēlamu rezultātu turot tādu indivīdu, kurš domā patstāvīgi un nepakļaujas ārējiem rāmjiem. Jo vairāk mēs uzsveram brīvību kā sabiedrības vērtību un indivīda pašnoteikšanos (patstāvīgu domāšanu, savas unikalitātes īstenošanu) kā mērķi, jo akūtāka kļūst šī problēma. Nelsonaprāt tās risinājumu var meklēt filozofijā – nevis kā mācību priekšmetā, bet gan kā darbībā, nevis *mācot* par filozofiem, bet *pārvēršot skolēnus* pašus par filozofiem. Saskatot Sokrāta tēlā paraugu tam, kā ikviens var filozofēt par dzīvē svarīgiem jautājumiem, Nelsons šo nosauca par Sokrātisko dialogu metodi.

Nelsons bija viens no pirmajiem šādas pedagoģiskas pieejas teorētiķiem un praktizētājiem – iepriekš minētās metodes kā Filozofija (ar) bērniem, Izziņas kopiena un citas ir radušās vēlāk, atsaucoties uz Nelsona idejām. To pamatprincipi ir līdzīgi un ietver dziļu domāšanu par filozofiskiem jautājumiem kopīgā sarunā.

Tomēr Nelsona pieeja īpašu uzsvāru liek uz konkrētību jeb reālu, savas dzīves pieredzi izmantošanu par pamatu sarunai. Šis uzsvārs ir mērķēts uz to, lai sarunas dalībnieki ieraudzītu “īkdienas dzīves morālo daudzslāņainību” un mācītos veidot paši savu pieeju dzīvei, meklējot veidu, kā dzīvot saskaņā ar sevi un citiem (Saran & Neisser, 2004, pp. 3–4). Nelsons pamato īstu dzīves pieredzi izmantošanas nepieciešamību, piemēram, iedomājoties cilvēku, kurš piedalās filozofiskā diskusijā par taisnīgumu un galu galā, ieņemdamas skeptisku pozīciju secina, ka nepastāv nekādi universāli taisnīguma principi, un ir grūti par to jebko skaidru pateikt, jo viss atkarīgs no situācijas. Tomēr, ja viņš vakara ziņās uzzinātu, ka lauksaimnieki, izmantojot lielo tirgus pieprasījumu, vēl vairāk pacēluši graudu cenas un, līdz ar to, maize būs kļuvusi par deficīta preci, šis cilvēks diez vai, līdzīgi kā iepriekš, secinās, ka par taisnīgumu spriest ir neiespējami. Līdzīgi, ja diskusija būs bijusi par matērijas nezūdamību un galu galā saruna būtu beigusies ar filozofiskām šaubām šai jautājumā, bet, iedams prom, cilvēks vairs neatrastu savu mēteli uz pakaramā, diez vai viņam sevi izdotos nomierināt ar domu, ka matērijas nezūdamība ir filozofiski apšaubāma (Nelson, 2004). Respektīvi, Nelsons uzskata, ka filozofiskiem jautājumiem ir tieša sasaiste ar mūsu dzīvi, un ieskatoties savās konkrētajās pieredzēs, mēs varam jēgpilnāk uz tiem meklēt atbildes. Ir nepieciešams konkrētais, lai par to reflektējot, izprotot un tad skatoties tālāk, *aiz* tā detaļām, mēs varētu patiesi nonākt pie filozofiskas izpratnes par sevi un pasauli.

Nelsons uzsver to, ka filozofisku⁴ patiesību nav iespējams tiešā veidā nodot kādam citam. Dogmatiskā mācīšanas modelī, kurā skolotājs nodod informāciju skolēnam, tā skolēnam lielākoties arī paliek *tikai* informācija, kas nav ne saprasta, ne integrēta viņa iekšējā pasaulē. Līdz ar to, dziļa pašizpratne tiek upurēta uz virspusēju, iluzoru mācību sasniegumu rēķina. Vienīgais, ko skolotājs patiesi varētu darīt šī jautājuma labā, ir vadīt skolēnu uz patstāvīgu domāšanu. Sokrātiska saruna ir veids, kā stimulēt prātu, lai neļautu tam atkrist uz dogmatiskām, nepārdomātām idejām un lai tam nekas cits neatliktu, kā sākt izmantot savu brīvību. Skolotājam jau no paša sākuma ir “jāieliek atbildība par domāšanu skolēnu rokās, lai vēlāk viņi varētu turpināt šo ceļu paši bez skolotāja atbalsta” (Nelson, 2004, p. 144). Skolotājam nav atbilžu un ideālā gadījumā, nav arī jautājumu – vismaz, ja runa par

⁴ Patiesībā Nelsons lielā mērā runā par zināšanām kā tādām, izteikti atsaukdamiem arī uz matemātikas mācīšanu un saskatīdams problēmu tajā, ka skolēni spēj vien iegaumēt un labākajā gadījumā pielietot likumus, bet nesaprot to pamatojumu.

filozofiskiem jautājumiem, tad skolotājam nevajadzētu laika taupīšanas nolūkos atbrīvot skolēnus no pūlēm, ko pieprasa savu jautājumu formulēšanas. Nelsons citē Kanta ideju, ka “zināt kādus jautājumus varētu uzdot jau vien ir gudrības un apzinātības pazīme” (2004, p. 145). Līdz ar to, skolotājs maksimāli izvairās no savu ideju un viedokļu likšanas skolēnu prātos.

Sokrātiskās sarunas process tāds, kādu to ierosināja Nelsons un turpināja attīstīt viņa bijušais skolēns Gustavs Hekmans, paredz konkrētu sarunas struktūru, kas sastāv no četriem galvenajiem soļiem: 1) grupas izveide un apspriežamā jautājuma izvēle; 2) dalībnieki piedāvā jautājuma apspriešanai piemērus no savas dzīves; 3) viena piemēra izvēle padziļinātai analīzei un analīze attiecībā pret uzdoto jautājumu; 4) virzīšanās uz kopīgiem, abstraktiem secinājumiem (Nelson, 2004; Saran & Neisser, 2004; Chesters, 2012; Altorf, 2016). Līdz ar to, saruna savā ziņā veido smilšu pulksteņa formu, kurā tā sākas no plašā (abstraktā jautājuma) virzās caur šauru (konkrēta piemēra analīze) atkal uz plašo (vispārīgi secinājumi) (Chesters, 2012). Saistībā ar to, kāds īsti ir sarunas mērķis un kādā mērā var cerēt uz patiesību kā atbildi, Nelsons pats bija neo-Kantietis un matemātiķis, tādēļ sliecās ticēt, ka sarunas procesā var nonākt pie universālām patiesībām. Tomēr metodei attīstoties, lielāks (un reālistiskāks) uzsvars tiek likts uz inter-subjektīvas patiesības sasniegšanu. Respektīvi, sarunas gaitā sasniedzamā atbilde ir tāda, kam paši sarunas dalībnieki sarunas beigās ir gatavi piekrist un pret kuru viņiem vairs nav fundamentālu iebildumu. Tā ir vienošanās “pagaidām”, kas pieņem, ka šo sarunu vienmēr ir iespējams atsākt kādā citā mirklī un sasniegto atbildi atkal pārskatīt.

Rakstot par to, kādi ir Sokrātiskās pedagoģijas domāšanas galvenie aspekti, Čestersa izšķir trīs dimensijas: radošā (*creative*), kritiskā (*critical*) un rūpju jeb vienojošā (*caring/connecting*) (2012). Radošā domāšana paredz ideju radīšanu un attīstīšanu; kritiskā – konceptu izpēti, izvērtēšanu, tiekšanos uz secinājumiem; vienojošā domāšana ir saistīta ar būšanu daļai no cilvēku grupas, kas kopīgi pēta jautājumu. Tās visas trīs ir savā starpā saistītas, un sarunas gaitā nenotiek strikti nošķirtas. Runājot tieši par Sokrātisko sarunu Nelsona-Hekmana tradīcijā, Čestersa uzsver, ka tās galvenais pamats ir kritiskā domāšana, jo liels uzsvars tiek likts uz strukturētu izpēti, nepārtrauktu loģisku virzību starp abstrakto un konkrēto. Tomēr viņa uzsver, ka arī šajā procesā neizbēgami darbojas radošā un vienojošā domāšana, jo pati analīze un abstrahēšana pieprasa ideju ģenerēšanu un saruna kā tāda balstās dalībnieku centieniem kopīgi pētīt, izprast citam citu, vienoties.

Tomēr Nelsons un Hekmans pievērš visai maz uzmanības aspektam, kam ir nopietns iemesls parādīties kā centrālam tieši viņu piedāvātajā Sokrātiskās sarunas versijā. Ja šī saruna pieprasa, ka tās dalībnieki dalās ar reālām pieredzēm no savas dzīves, tad ir īpaši vērts pārdomāt tās vienojošo domāšanu jeb to daļu, kas attiecas uz cilvēku savstarpējām saiknēm un emocijām. Hanna Marije Altorfa raksta par empātijas nozīmi Sokrātiskajās sarunās (2016). Cilvēkam, kurš sniedz savu piemēru ir jābūt drosmīgam, un pārējiem sarunas dalībniekiem ir jābūt dāsniem tādā nozīmē, ka viņiem patiesi rūp otra piedzīvotā situācija un viņi tai sniedz rūpīgu uzmanību. No visiem sarunas dalībniekiem tas pieprasa atvērtību – atvērtību dalīties un atvērtību uz klausīt, atvērtību pieļaut citas interpretācijas nekā tās, kas mums šķiet vispašsaprotamākās. Situācijas analīze pieprasa iejušanos otra ādā, un tā ir sarežģīta, jo veids, kā mēs varam izprast cita pieredzi, vienlaikus paredz skatīšanos iekšā sevī – kā es justos, esmu jutusies līdzīgās situācijās, kā mana pieredze man palīdz saprast otra pieredzi, ko es no tās analīzes paņemu sev – un, protams, skatīšanos ārpus – kā šis cilvēks apraksta savu specifisko pieredzi, kā es varu empātiski censties saprast to, kas man tajā nav saprotams, kā mēs par to domājam kopīgi un ko no tā paņemam kā grupa. Šis process paredz virzību starp sevi un citu, starp skatu iekšup un ārpus, starp individuālo un sociālo. Šāda kustība ir tas, kas padara Sokrātisku sarunu tik saistošu cilvēka identitātes meklējumiem, kuros galvenā ir mijiedarbība starp individuālo un sociālo. Kopā ar iepriekš minēto kustību starp konkrēto (dzīvi) un abstrakto (filozofiskiem uzskatiem, vērtībām), tā veido auglīgu vidi sevis un pasaules izpratnei, identifikācijai, kurā morālā dimensija spēlē nozīmīgu lomu.

Līdz ar to, Sokrātiska saruna pēc Nelsona tradīcijā balstītas metodes atbilst morālās izglītības un attīstības psiholoģijas teorētiskajā izpētē secinātajam, ka morālajai izglītībai vidusskolā vajadzētu palīdzēt jauniešu **brīviem identitātes meklējumiem**, dodot iespēju **sociālā kontekstā** integrēt **savas personīgās pieredzes**, lai **meklētu savas vērtības un dzīves izpratni**.

Secinājumi

- Dialogiskas pedagoģijas pieejas parasti ietver uz jautājumiem balstīta izziņu caur padziļinātu sarunu grupā. Tās ir saistītas ar filozofiju kā darbību, kā arī ar eksistenciālismu, kritisko pedagoģiju un Sokrāta dialogiem.

- Sokrāta vēsturiskais tēls, kādu to iepazīstam Platona dialogos, ir par pamatu dialogiskajām pedagoģijas metodēm, jo viņš mudināja atēniešus ikdienā pievērsties sevis un pasaules izpētei caur padziļinātu domāšanu par filozofiskiem jautājumiem.
- Sokrāts neizstrādāja konkrētu pedagoģisku metodi, kā arī daļa no viņa pieejām nav viennozīmīgi vērtējamās. Jāņem vērā, ka ne dialogiskās pedagoģijas, ne šī konkrētā pētījuma mērķis nav precīzi rekonstruēt Sokrāta pieeju, bet gan iedvesmoties no tā, kas tajā sasaucas ar mūsu kontekstu.
- Dialogiskajām pedagoģijas metodēm ir daudz variāciju, taču to pamatprincipi ietver jautājošu interesi par dzīvi un padziļinātu kopīgu izpēti un pašrefleksiju. Tās ir vērstas uz sadarbību, ne sāncensību, uz procesu, ne rezultātu. Tām ir nepieciešams konkrēts stimulants (teksts, situācija), lai iesāktu sarunu un tās gaitā virzītos starp konkrēto un abstrakto.
- Leonarda Nelsona “Das Sokratische Gespräch” (2004) pieeja paredz, ka dalībnieki analīzei par pamatu ņem savas dzīves situācijas. Šīs pieejas konkrētā sasaiste ar cilvēka paša dzīvi un tās analīze gan individuālā, gan grupas līmenī var veidot auglīgu vidi savas identitātes veidošanai.
- Šī metode atbilst teorētiskās izpētes pirmajā nodaļā izvirzītajām morālās izglītības vidusskolā vajadzībām.

EMPĪRISKĀ IZPĒTE

Pētījuma empīriskā izpēte sastāv no Sokrātiskajā sarunā balstīta konceptuālā modeļa izstrādes vidusskolēnu morālajai izglītībai (3. pētījuma uzdevums) un konceptuālā modeļa izpētes. Lai izvērtētu modeli, tika ievākti kvalitatīvi dati, izmēģinot Sokrātisko sarunu morālajai izglītībai vidusskolā un izpētot vidusskolēnu un pētnieces kā sarunas vadītājas viedokli, kā arī teorētiski iepazīstinot ar konceptuālo modeli un uzzinot izglītībā ieinteresētu jauno pieaugušo un ekspertu viedokli (4. uzdevums). Konceptuālā modeļa izstrāde tiks balstīta pētījuma teorētiskajā daļā veiktajā izpētē, padziļinot to ar detalizētākiem avotiem. Kvalitatīvā pieeja modeļa izvērtēšanai ir pamatota divējādi. Pirmkārt, pētījums izvirza, izstrādā un izvērtē jaunu konceptuālo modeli, tāpēc šādam pirmreizējam pētījumam ar mērķi pētīt inovatīvu pieeju, ir piemērota maza mēroga, padziļināta pētniecība, kas pieļauj atvērtību, jaunu ideju, negaidītu rezultātu, detalizētu dalībnieku pirmo iespaidu ģenerēšanu. Šajā ziņā kvalitatīvie dati ir piemēroti tieši šādam sākotnējam pētījumam šī maģistra darba ietvaros, neizslēdzot, ka pēc konceptuālā modeļa nostiprināšanas, to varētu tālāk pētīt arī kvantitatīvi vai miksēti. Otrkārt, plašākā kontekstā kvalitatīvā izpēte ir piemērota izglītības pētniecībai kā tādai, jo atļauj padziļināti izprast tās komplekso, cilvēku individuālajās pieredzēs un to mijiedarbībā balstīto dabu (Suter, 2012). Šādā veidā ir arī iespējams “dot balsi” pašiem procesā iesaistītajiem – skolēniem un skolotājiem – nesniedzot viņiem jau gatavas atbildes, bet atvērti uz klausot viņu pieredzi (Behar-Horenstein, 2018). Līdz ar to, kvalitatīva pieeja ļauj uz izglītības procesiem paskatīties padziļināti, ieraudzīt to, ko tradicionālākie, kvantitatīvie rādītāji nespētu parādīt.

Pētījuma empīriskā izpēte tāpat sastāv no divām apakšdaļām:

- 1) Sokrātiskā sarunā balstīta konceptuālā modeļa izstrāde morālajai izglītībai vidusskolā;
- 2) Konceptuālā modeļa izpēte, lai pētītu tā piemērotību morālajai izglītībai vidusskolā (trīs daļās):
 - a. izmēģinājuma Sokrātiskā saruna ar vidusskolēniem (vidusskolēnu viedoklis un pētnieces-sarunas vadītājas refleksija),
 - b. 3 intervijas ar ekspertiem (vidusskolas klašu audzinātājs, literatūras skolotāja, jauniešu psihiskās veselības eksperts),

- c. fokusgrupas diskusija ar izglītībā ieinteresētiem jaunajiem pieaugušajiem (25-28 g.v.).

Vispirms tiks aprasktīta konceptuālā modeļa izstrāde, tad konceptuālā modeļa empīriskās izpētes metodoloģija un tālāk tās rezultāti.

KONCEPTUĀLĀ MODEĻA IZSTRĀDE

Šajā sadaļā aprakstīta Sokrātiskās sarunas morālajai izglītībai vidusskolā konceptuālā modeļa izstrādes metode un atklātas tās galvenās sastāvdaļas. Izstrādātā konceptuālā modeļa pilnais apjoms ir 12 lpp. un tas ir skatāms 1. pielikumā.

Metode

Balstoties veiktajā literatūras analīzē un padziļinot to, sintezēt idejas un metodes vadlīnijas, pielāgojot tās morālās izglītības kontekstam vidusskolā. Galvenais informācijas avots detalizētam metodes aprakstam ir Renē Sarānas un Barbaras Neisseres grāmata “Enquiring minds: Socratic dialogue in education” (2004), kas apkopo desmit autoru darbu un kurā Leonarda Nelsona Sokrātiskā dialoga teorētiskie principi apvienoti ar praksē iegūtām atziņām.

Konceptuālais modelis rakstīts turot prātā skolotāju kā tā galveno potenciālo lasītāju. Izvēlētais valodas reģistrs ir pietiekami vienkāršs, lai pilnīgi no jauna iepazīstinātu lasītāju ar metodi. Modeļa satura rādītājs ir veidots jautājumu formā atbilstoši Sokrātiskās pieejas jautājošajam garam.

Galvenās sastāvdaļas

Ievadam tiek izmantots stāsts par Sokrātu kā vēsturisku personību, kas uzsvēra filozofisku jautājumu izpēti un dziļas domāšanas nozīmi cilvēka dzīvē. Šis stāsts tiek papildināts ar vidusskolas vecuma psiholoģiskās attīstības perspektīvu, kur svarīga vērtību pārvērtēšana un identitātes meklējumi. **Sarunas pamatprincipos** uzsvēta viena filozofiska jautājuma izvēle, kas interesē visus sarunas biedrus, konkrētu savas dzīves piemēru analīze, virzīšanās uz kopīgu atbildi un refleksija par sarunu kā tādu. Saistībā ar virzīšanos uz kopīgiem secinājumiem,

tiek uzsvērts, ka sarunas process ir nozīmīgāks par gala rezultātu – tas izriet arī no Barbaras Neisseres aprakstītās pieredzes, ka arī tad, ja sarunas gaitā neizdodas nonākt pie skaidriem secinājumiem, skolēni to piedzīvo kā vērtīgu pieredzi, turpina tematu integrēt savās individuālajās refleksijās un vēlas iesaistīties turpmākās Sokrātiskās sarunās (2004). **Sarunas soļi** doti tādi, kā tie aprakstīti avotos: 1) grupas izveide un apspriežamā jautājuma izvēle; 2) dalībnieki piedāvā jautājuma apspriešanai piemērus no savas dzīves; 3) viena piemēra izvēle padziļinātai analīzei un analīze attiecībā pret uzdoto jautājumu; 4) virzīšanās uz kopīgiem, abstraktiem secinājumiem. Tiek pievienots vēl viens, piektais solis – refleksija par sarunu grupā un individuāli. Teorijā refleksija parādās kā meta-dialogs jeb saruna par sarunu un tiek aprakstīts kā svarīgs elements, ko var izmantot viscaur sarunai. Savienojot šo ideju ar psiholoģiskās attīstības jomā svarīgo pieredzes integrēšanu, pētniece pievieno refleksiju arī kā atsevišķu soli sarunas beigās. Tā ir svarīga divos līmeņos – grupā un individuāli, kā arī divos virzienos – par sarunas procesu un par sarunas saturu, respektīvi, reflektējot gar par to, kā mēs domājam, gan par to, ko mēs izdomājam.

Skolotāja loma tiek raksturota kā sarunas vadītāja loma, uzsverot atšķirību starp ierasto skolotāja kā eksperta lomu. Galvenokārt atsaucoties uz Gustava Hekmana (2004) vadlīnijām Sokrātiskās sarunas vadītājiem, kas ietver sarunas strukturēšanu (arī tās procesa pierakstīšanu uz tāfeles), neitralitāti (paturēt savu viedokli jautājumā pie sevis), virzības starp konkrēto un abstrakto veicināšana, fokusa noturēšana uz uzdoto jautājumu, palīdzēšana savstarpēji saprasties, kā arī refleksijas par sarunu mudināšana. Aprakstīti arī **ieteikumi skolēniem** dalībai sarunā, kas aicina pēc iespējas balstīties savā pieredzē, droši izteikt savas patiesās pārdomas, izteikties pēc iespējas skaidri, aktīvi uz klausīt citus, uztvert pārējos kā komandas biedrus nevis pretiniekus, kā arī nebaidīties atzīt, ja gadījies sarunā pazaudēties un uzdot jautājumus, lai noskaidrotu neskaidro.

Sokrātiskai sarunai piemērots **jautājums** tiek aprakstīts kā tāds, kurš ir atvērts, uz kuru nav acīmredzamas atbildes un kurš interesē visus sarunas biedrus. Tiek sniegti dažādu tipu jautājumu piemēri un arī uzsvērts tas, ka ir svarīgi izprast katru vārdu jautājumā un pie vajadzības to pārformulēt. Atsevišķa sadaļa ir veltīta **piemēra izvēlei**, kurā raksturoti literatūrā balstīti ieteikumi, ka analīzei piemērots piemērs ir konkrēts, vienkāršs, saistīts ar jautājumu, apraksta situāciju, kas jau noslēgusies un par kuru dalībnieks ir gatavs atklāt detaļas un padziļināti runāt. Tiek

doti divi piemēru piemēri, kas ievēro sniegtos ieteikumus un balstīti pētnieces iepriekšējā dalībā Sokrātiskās sarunās. Tiek īsumā apskatīta iespēja izmantot piemērus ne no dalībnieku dzīves, tomēr, atsaucoties uz Neisseres rakstīto, ka, viņasprāt, darbā ar jauniešiem “piemēri no viņu pašu pieredzes lauka ir neatņemama sastāvdaļa”, jo tas ir svarīgi viņu iesaistei sarunā un refleksijai pašiem par savu dzīvi (2004, p. 91). Saistībā ar **sarunas virzību** Sokrātiska saruna tiek nošķirta no debates un tiek vēlreiz uzsvērts process pār rezultātu (Van Rossem, 2006; Chesters, 2012; Altorf, 2016), kā arī tas, ka sarunas secinājumi var parādīties dažādās formās. Piemēram, Renē Sarāna apraksta kā sarunā par mobingu, skolēni spontāni izlēmuši uzrakstīt ieteikumus gan upuriem, gan pāridarītājiem (2004). Saistībā ar **grupas noteikumiem** tiek uzsvērts, ka ir svarīgi iepazīstināt skolēnus ar sarunas pamatprincipiem un soļiem, kā arī izrunāt ar viņiem konfidencialitātes jautājumu saistībā ar dzīves situāciju analīzi.

Sarāna un Neissere uzsver skolas stundu īso laika limitu un grupas izmēru kā galvenos šķēršļus Sokrātisku sarunu īstenošanai skolā. Saistībā ar **grupas izmēru**, maksimālais skaits tiek minēts 15, optimālais 10 vai mazāk. Modelī iekļauts maksimālais skaits, lai pielāgotos skolas lielo klašu videi. Saistībā ar **laika limitu**, balstoties Džiselas Raupahas-Strejas piedāvātajos nodarbību modeļos (Raupach-Strey, 2004), es piedāvāju variantus, kā sadalīt vienu Sokrātisku sarunu vairākās nodarbībās un nodrošināt kontinuitāti starp tām.

Pēdējā modeļa sadaļa sastāv no iespējamajiem **papildu jautājumiem**, kas varētu rasties skolotājam. Piemēram, kā rīkoties, ja skolēnu grupai ir disciplīnas problēmas – šo var interpretēt kā intereses trūkumu un ņemt esošo situāciju par pamatu Sokrātiskai sarunai, piemēram, par jautājumu, “Kāpēc skolēnus mēdz neinteresēt tas, kas notiek skolā?”.

KONCEPTUĀLĀ MODEĻA IZPĒTE

Metodoloģija

Konceptuālais modelis tiks pētīts, sniedzot skolēniem, ekspertiem un izglītībā ieinteresētiem jaunajiem pieaugušajiem saskarsmi ar izstrādāto konceptuālo modeli, uzzināt viņu viedokli, lai noskaidrotu:

1. Kādā mērā un kāpēc modelis būtu piemērots morālajai izglītībai vidusskolā?
2. Kā tas būtu pielāgojams praksei? (t.i. tālāki virzieni modeļa attīstībai)
 - 2.1. Kādas izmaiņas tajā vajadzētu veikt?
 - 2.2. Kādos kontekstos to varētu izmantot?

Galvenie konkrētie konceptuālā modeļa aspekti, attiecībā pret kuriem tika atbildēti mērķa jautājumi ir:

- filozofisko jautājumu aktualitāte vidusskolā;
- skolēnu dzīves piemēru izmantošana analīzei;
- sarunas process un rezultāts;
- skolotāja loma;
- grupas izmērs un dinamika;
- laika rāmis.

IZMĒĢINĀJUMA SOKRĀTISKĀ SARUNA

Mērķis

Pētījuma mērķos ietilpst noskaidrot vidusskolēnu viedokli par Sokrātisko sarunu kā morālās izglītības metodi vidusskolā. Tā vietā, lai lūgtu skolēniem iepazīties ar Sokrātiskās sarunas konceptu un vadlīnijām un par tām abstrakti izteikt viedokli intervijās, tika organizēta izmēģinājuma Sokrātisko sarunu un pēc tās ievākti skolēnu viedokli par savu pieredzi konkrētajā sarunā. Šāda pieeja apvieno saturu ar formu, jo pēdējais Sokrātiskās sarunas solis ir refleksija par notikušo sarunu gan grupas, gan individuālā līmenī, līdz ar to sarunas pēdējais solis tiek izmantots dialogiskai viedokļu izpētei. Šo Sokrātisko sarunu vada darba autore pati, tadējādi veicot iesaistītu-pētniecību (*engaged-scholarship*) un radot tiešas zināšanas par to,

kāda ir pieredze vadīt Sokrātisku sarunu (Coghlan & Brydon-Miller, 2014). Pētnieces vadīts Sokrātiskās sarunas izmēģinājums kā daļa no izpētes metodes veido šo par daļēju rīcībepētījumu, kurā pētniece ne tikai izvirza teorētiskas vadlīnijas un no-augšas nodod tās tālāk, bet pati aktīvi iesaistās metodes praktizēšanā un dod telpu savam un iesaistīto skolēnu viedoklim. Šāda pieeja ir arī saistīta ar teorētiskajā daļā pētīto eksistenciālisma filozofiju un Paulo Freires *apzināšanās* konceptu tādā ziņā, ka pētniece iesaista skolēnus kā vienlīdzīgus aģentus un aicina viņus reflektēt par savu konkrēto, subjektīvo pieredzi un domāt par to, kā apstākļi viņus ierobežo un ko tajos varētu mainīt, vienlaikus arī pati reflektējot par saviem konkrētajiem apstākļiem (Feldman, 2009; Coghlan & Brydon-Miller, 2014).

Metode

Datu vākšana tika paredzēta kontekstā pēc Sokrātiskās sarunas, tāpēc pirmais solis bija Sokrātiskās sarunas noorganizēšana. Tika izveidots plakāts un tiešsaistes veidlapa skolēnu piesaistei. No Sokrātiskās sarunas konceptuālā modeļa sagatavota saīsināta skolēniem domāta versija, lai viņi varētu iepriekš iepazīties ar sarunas ideju un gaitu. Tiešsaistes veidlapā viņi varēja izvēlēties jautājumu, par ko vēlētos runāt un tika aicināti iepriekš sagatavot situācijas piemēru no savas dzīves, kas viņiem liecis aizdomāties par, sniedz atbildi uz vai problematizē uzdoto jautājumu.

Izstrādājot datu savākšanas metodes vidusskolēnu viedokļa izpētei, tika integrēts Sokrātiskās sarunas noslēguma grupas un individuālās refleksijas princips, dodot iespēju gan skolēniem reflektēt kopīgi un citam citu papildināt, gan pārdomāt piedzīvoto individuāli un izteikt viedokli privātākā formā. Pirmkārt, kvalitatīvos datus tika savākti grupas intervijā-refleksijā uzreiz pēc Sokrātiskās sarunas, otrkārt, individuāli aizpildāmā tiešsaistes aptaujā refleksijai. Grupas intervijā dati tika ievākti pierakstot atslēgas vārdus skolēnu atbildēm uz katru jautājumu, kas pēc tam tika pierakstīti pilnos, apkopotos teikumos. Individuālā tiešsaistes aptauja (skat.2. pielikumu) tika dizainēta tā, lai vienlaikus veicinātu skolēnos pašrefleksiju kā Sokrātiskās sarunas pēdējo soli un ievāktu viedokļus par Sokrātiskās sarunas metodi. No aptaujas ievāktie dati bija skolēnu pašu rakstītas atbildes pilnos teikumos. Gan grupas, gan individuālas refleksijas dati tika analizēti kopā un par tiem rakstīts kopīgs ziņojums, kas atspoguļo visu četru skolēnu viedokļus.

Papildus skolēnu viedokļa ievākšanai, tika veidota pētnieces dienasgrāmatu jeb lauka piezīmes ar mērķi 1) papildināt skolēnu viedokļus ar novērojumiem, 2)

analizēt skolotāja kā sarunas vadītāja lomu no tiešās pieredzes, 3) salīdzināt izstrādāto modeli ar praksi no skolotājas-sarunas vadītājas perspektīvas.

Izlase

Sarunas organizēšanai un vidusskolēnu viedokļa ievākšanai tika izvēlēta viena Rīgas skola, kuras vidusskolas klašu koordinators un kulturoloģijas skolotājs jau bija izrādījis interesi par inovatīvām pieejām skolēnu morālajā izglītībā e-TAP projekta ietvaros. Autore nosūtīja šim skolotājam piedāvājumu piedalīties pētījumā, viņš piekrita, saņēma direktora apstiprinājumu un nodeva vidusskolēniem (visu klašu) ziņu par iespēju piedalīties Sokrātiskajā sarunā pētījuma ietvaros. Skolēnu izlase bija mērķtiecīga un, atbilstoši arī tam, ka Sokrātiskā sarunā dalībniekiem būtu jāpiedalās brīvprātīgi, pieteicās vidusskolēni, kuri ir ieinteresēti sarunā par filozofiskiem jautājumiem.

Autore bija norādījusi, ka meklē maksimums desmit dalībniekus, balstoties Sokrātisko sarunu vadītājas Renē Sarānas (2004) rakstītajā, ka grupām ir jābūt visai mazām, lai tajās visi var izteikties, un viņas pieredzē, ka desmit ir labs skaitlis. Caur anketu pieteicās deviņi skolēni, no kuriem seši mācās 10.klasē un trīs 12. klasē. No deviņiem, maksimums seši tika uz sarunu vienlaicīgi. Pēc tam vairāki skolēni paziņoja, ka netiek vai neieradās, tomēr viņu vietā pieteicās divi jauni skolēni. Rezultātā sarunā piedalījās četri 12. klases skolēni (18-19 g.v.), divas meitenes un divi zēni.

Otru izlases daļu veido pētniece pati, un viņas viedoklis tiek ziņots kā Sokrātiskās sarunas vadītājas refleksija par sarunu, lai papildinātu skolēnu viedokli ar līdzdalīgiem novērojumiem un pašrefleksiju. Pētnieces-sarunas vadītājas refleksija ir balstīta viņas pieredzē un novērojumos vadot sarunu, un tai ir trīs mērķi 1) papildināt skolēnu viedokļus ar novērojumiem, 2) analizēt skolotāja kā sarunas vadītāja lomu no tiešās pieredzes, 3) salīdzināt izstrādāto modeli ar praksi no skolotājas-sarunas vadītājas perspektīvas.

EKSPERTU INTERVIJAS

Metode

Ekspertu intervijas ir piemērota datu vākšanas metode pētījumam izpētes (exploratory) stadijā, jo tā ļauj efektīvi ievākt praksē balstītus, padziļinātus viedokļus ar relatīvi mazu datu daudzumu (Flick, 2018). Šī pētījuma gadījumā ekspertu

intervijām ir mērķis izvērtēt Sokrātiskās metodes konceptuālā modeļa piemērotību morālajai izglītībai vidusskolā, lai 1) saprastu to, kā vērtējams esošais, un 2) ieraudzītu iespējamus tā uzlabošanas virzienus. Vienlaikus ekspertu intervijas var arī palīdzēt ieraudzīt institucionālu rāmju iespējamo reakciju uz pētījuma tēmu (Flick, 2018), kas šajā gadījumā nozīmē apskatīt to, kādā mērā un kādos veidos konceptuālais modelis varētu iekļauties izglītības sistēmā.

Izlase

Intervijām tika izvēlēti trīs eksperti.

- 1) Jauniešu psihiskās veselības eksperts, psihoterapeits Nils Konstantinovs, lai uzzinātu vairāk par metodes piemērotību no attīstības psiholoģijas viedokļa, kā arī noskaidrotu metodes iespējamo ietekmi uz jauniešu psiholoģisko veselību, ņemot vērā, ka Sokrātiskās metodes uzdotie jautājumi un dzīves piemēru analīze var radīt sensitīvu vidi, kā arī, jo moratorija identitātes statuss kopumā mēdz būt saistīts ar trauksmi.
- 2) Eksperte vidusskolas audzināšanā, valsts ģimnāzijas direktora vietniece audzināšanas darbā Inese Zlaugotne, lai noskaidrotu, kā konceptuālais modelis vidusskolēnu morālajai izglītībai salīdzinās un sader ar skolas ikdienu un līdzšinējo praksi.
- 3) Eksperte valsts ģimnāzijas vidusskolas literatūras skolotāja Daiga Zirnīte, kurai interesē sarunās balstīta pedagoģiskā pieeja. Līdzšinējā izpētē gan teorētiski, gan skolēnu viedokļos literatūra parādās kā pašreizējā izglītības ietvarā ar piedāvāto konceptuālo modeli visvairāk saistītais priekšmets. Šīs sarunas mērķis būtu salīdzināt konceptuālo modeli ar praksi literatūras vidusskolas stundās.

Datu vākšanas un apstrādes metode

Intervijas notika videozvanos Zoom platformā un ilga aptuveni 45min. Intervijas bija daļēji strukturētas – tika sagatavoti galvenie jautājumi, kas tālāk tika specifiskāk pielāgoti katram ekspertam (skat. 3. pielikumu), bet sarunas gaita bija atvērta padziļinājumiem un jaunām tēmas šķautnēm, ko eksperti ierosināja. Interviju kodēšana notika pēc līdzīga principa kā aprakstīts skolēnu viedokļu analīzē. Rezultāti tika apkopoti katram ekspertam atsevišķi, ņemot vērā viņu atšķirīgos ekspertīzes laukus un to, kā katra eksperta personība ietekmēja viņa stāstījumu, kas veidojās intervijas gaitā. Līdz ar to, katrs ziņojums tika veidots, ņemot vērā šīs

unikālās atšķirības, tādejādi veidojot plūstošu stāstījumu, kurā galvenās tēmas iezīmē apakšvirsraksti.

FOKUSGRUPA

Mērķis

Fokusgrupas mērķis ir uzzināt izglītībā ieinteresētu jauno pieaugušo viedokli par Sokrātiskās metodes konceptuālo modeli morālajai izglītībai vidusskolā. Šī vecumgrupa (20-29) ir nozīmīga, jo iezīmē turpinājumu attīstības posmam, kas iesākas vidusskolā. Jaunie pieaugušie ir tikuši tālāk tajā savā dzīves posmā, kurš sācies vidusskolā, tāpēc viņi var vienlaikus ar distanci, bet pietiekamu aktualitāti reflektēt par vidusskolas posmu, tā vajadzībām, iespējām un sajūtām. Sašaurinot izlasi uz jaunajiem pieaugušajiem, kuriem interesē izglītība, tiek iegūta cilvēku grupa, kuriem ir nesenā vidējās izglītības pieredzē balstīta interese un idejas par to, kas izglītībā būtu svarīgs. Kopumā, šī grupa reprezentē viedokli starp vidusskolēniem, kuru pieredze ir tagadēja un no skolēna perspektīvas, un ekspertiem, kuru pieredze ir no pieaugušā/skolotāja perspektīvas. Fokusgrupas metode tika izvēlēta, lai radītu vidi, kurā dalībniekiem kopīgi dalīties pieredzē un radīt zināšanas, kas ir nozīmīgākas nekā viņu individuālo zināšanu summa, tādejādi veicinot apziņu, ka viņi var īstenot savu interesi izglītības jomā un kopīgiem spēkiem meklēt risinājumus. Šāda pieeja sakrīt ar rīcībpetījuma un kritiskās/eksistenciālās pedagoģijas pamatnostādnēm (Liamputtong, 2011).

Izlase

Izlase ir mērķtiecīga, aicinot izglītības interesentus vecumā no 20 līdz 29 g.v. – apakšējā 20 g.v. robeža novilkta, lai tie būtu vidusskolas absolventi, jo parasti vidusskolu pabeidz 19 g.v. Aicinājums piedalīties pētījumā tiek izplatīts, izsūtot e-pastu LU pedagoģijas studentiem, kā arī publicējot aicinājumu sociālajos tīklos Facebook un Twitter. Anketā piesakās 7 cilvēki vecumā no 25 līdz 28. Lielākā daļa no interesentiem ir iesaistīti pedagoģiskā darbā vai darbā ar jauniešiem: pilna vai nepilna laika skolotāji, privātskolotājs, pusaudzņu resursu centra darbiniece. Ir arī interesenti, kuri strādā ar izglītību nesaistītu vai mazāk saistītu darbu: valsts kanceleja, universitātes administrācija. Pieteikšanās aptaujā tiek uzdots arī jautājums par viņu motivāciju iesaistīties fokusgrupā, un atbildes raksturo gan personīgu, gan

profesionālu interesi par tēmu un vēlmi par to apspriesties ar citiem. Piemēram: “Nesen esmu sācis strādāt par skolotāju, un jautājums par to, kā norit izglītības process ir visai aktuāls. Par to domāt ir nepieciešams, bet domāt vienatnē ir sarežģīti.” Vairāki respondenti apraksta interesi gan par izglītību, gan par filozofiju. No septiņiem interesentiem diskusijā piedalās pieci dalībnieki, no kuriem visi ir iesaistīti darbā ar jauniešiem.

Metode

Saruna notika tiešsaistē Zoom platformā un ilga 1h30. Sarunu vadīja pētniece pati, vienlaikus virzot sarunu un ieņemot vienlīdzīgu, kopīgi domājošu pozīciju ar respondentiem, kuri ir viņas vienaudži. Pirms diskusijas atvēršanas, pētniece uzsvēra, ka, lai sarunas dalībniekiem būtu vērtīgi mijiedarboties savā starpā un uzdot arī savus jautājumus. Kopumā saruna bija daļēji strukturēta, sekojot iepriekš sagatavotiem jautājumiem – pamatjautājumiem, kas tika uzdoti ekspertiem, un tālāk pielāgoti fokusgrupas respondentiem – bet vienlaikus pieļaujot tēmas attīstīšanos iepriekš nenoteiktos virzienos. Lai iesāktu sarunu autore izmantoja asociācijas kā diskusijas palīgriku (discussion-aid) (Stewart et al., 2007), vaicājot katram dalībniekam kādu asociāciju no viņa vidusskolas laika.

DATU ANALĪZE

Datu kontentanalīze tika veikta programmā MAXQDA visiem⁵ ievāktajiem kvalitatīvajiem datiem pēc līdzīgas metodes. Par datu analīzes vienību brīvi tika izvēlēta teksta jēgas vienība, vadoties pēc respondenta dabiskā stāstījuma – dažreiz viena doma tika izteikta vienā teikumā vai frāzē, citreiz vesela rindkopa paskaidro vienu ideju. Dati tika kodēti, izmantojot interviju un aptauju jautājumus par jau gatavu vispārīgu deduktīvu rāmi, kas tika pielāgots un kam induktīvi pievienoti jauni kodi, lai radītu vietu iepriekš neparedzētām tēmām un idejām. Piemēram, analizējot šādu skolēna atbildi uz jautājumu “Ko Tu ieteiktu skolotājam, lai viņam izdotos labi vadīt Sokrātisku sarunu?”:

nepārtraukt, novērtēt skolēnu viedokli, neskatoties uz viņu vecumu, būt pacietīgam, saprotošam, mācēt virzīt sarunu uz tās loģisko nobeigumu.

⁵ Izņēmums ir pētnieces refleksija pēc izmēģinājuma Sokrātiskās sarunas, kas tika rakstīta tiešā veidā bez atsevišķas datu analīzes.

jau iepriekš izveidotajai kategorijai “skolotāja loma” tika pievienotas jaunas apakškategorijas “cieņa”, “empātija” un “struktūra”. Līdzīgi, analizējot fokusgrupas datus, tika pamanīta jauna tēma “izglītības mērķis”, kas tika pievienota kā pamatkategorija, kurā tālāk kodējot diskusiju atklājās divas galvenās apakškategorijas “sagatavot darba tirgum” un “attīstīt cilvēku vispārīgi”.

Kontentanalīze tika rakstīta tā, lai tā reprezentētu un veidotu tekošu naratīvu no respondentu teiktā. Tika izmantoti apakšvirsraksti, lai nodalītu galvenās tēmas katrā viedokļu ziņojumā. Aprakstot vidusskolēnu viedokli pēc Sokrātiskās sarunas tika apvienoti gan kopīgās, gan individuālās refleksijas dati, lai no abiem veidotu tekošu stāstījumu, kas raksturo visu četru skolēnu viedokli. Ekspertu viedoklis tika aprakstīts katram no trim ekspertiem individuāli, ļaujot izpausties viņu pieredzes, ekspertīzes, kā arī personības atšķirībām. Aprakstot fokusgrupas diskusiju, visu dalībnieki viedokļi apvienoti vienā stāstījumā, lai uzsvērtu kopīgo zināšanu radīšanas dabu, bet vienlaikus pie nepieciešamības tiek uzsvērtas individuālās, dažādās pieredzes un pārdomas. Rakstot viedokļu analīzes ziņojumus, tika izmantota pirmā persona ar mērķi neizdzēst pētnieces-intervētājas lomu, bet drīzāk atgādināt lasītājam par viņas aktīvu klātbūtni sarunā.

Izmantojot informētās piekrišanas veidlapas, visi dalībnieki tika informēti par iespēju atteikties no dalības pētījumā, sniegto atbilžu anonimitātes un konfidencialitātes nodrošināšanas procedūru un citiem ētikas aspektiem. Pētījums ieguva LU PPMF Ētikas komisijas par pētījumiem ar cilvēku iesaisti ētikas atzinumu Nr. 30 – 47/34.

Rezultāti

Šajā sadaļā apkopoti rezultāti no skolēnu viedokļiem un pētnieces-sarunas vadītājas refleksijas, no trīs ekspertu intervijām un no fokusgrupas ar jaunajiem pieaugušajiem.

IZMĒĢINĀJUMA SOKRĀTISKĀ SARUNA

Skolēnu viedokļu analīze

Refleksija

Uzreiz pēc sarunas es pajautāju skolēnu sajūtas un viņu galvenā sajūta ir garīgs nogurums, dažiem pat galvassāpes. Izskan doma, ka naktī nevarēšot pagulēt, jo domas turpinās “riņķot pa galvu”. Tā kā mūsu sarunas tēma bija brīvību, viņi arī saskata saikni starp tēmu un starp sarunu kā brīvo domāšanu, ar ko nodarbojāties. Saliēkot kopā mūsu secinājumu par brīvību un savas emocijas, viņi saka, ka tagad esot “noguruši no brīvības”. Nogurumu atspoguļo arī emocionāli pielādēta tēze, ka “stulbam ir vieglāk dzīvot”, jo domāšana esot sarežģīts darbs. Skolēni pēc sarunas gribētu vienkārši paskatīties seriālu, kur “visu pasaka priekšā un nav jādama”, bet izskan arī bažas, ka varētu gadīties sākt analizēt seriālu tāpat kā esam analizējuši viņu dzīves situācijas. Rodas ideja, ka par visu var filozofēt, un tālāk jautājums – bet vai par visu vajag? Dažreiz tas var būt pārāk nogurdinoši. No otras puses, mēs patiesībā tāpat katru dienu filozofējam, jo “filozofēt – tas ir domāt”.

Taujāti par sarunas procesu kā tādu, skolēni saka, ka, lai gan mēs neesam nonākuši pie vienas, konkrētas atbildes, viņi jūtas tā, ka saruna ir bijusi vērtīga un interesanta. Izskan ideja, ka patiesībā nenonākt pie vienas atbildes ir zīme, ka mēs esam tiešām dziļi domājuši par jautājumu, jo parasti cilvēki tikai pārāk neaizdomājoties var atbildēt īsi uz sarežģītiem jautājumiem. Viens skolēns secina: “Svarīgākais ir ceļš, ko veic, nevis galamērķis.”

Runājot par mūsu grupas dinamiku, skolēni saka, ka atmosfēra ir bijusi draudzīga un viņi jūtas saliedēti kā grupa. Viedokļu uzklauššana esot likusi aizdomāties par to, “cik dažādos veidos cilvēki var skatīties uz dzīvi, vērtībām un idejām”. Vienlaikus, viņi arī saskata sevi kā līdzīgi domājošus cilvēkus. Sarunas procesā no viena cilvēka domas esot izrietējusi nākamā, savukārt viens pats cilvēks “nebūtu varējis tik dziļi aizdomāties un ātri būtu apstājies”. Izskan izsauciens “Saimē ir spēks!”, par ko visi piekrītoši smejas. Reflektējot par sevi kā par sarunas biedriem,

viņi sevi vērtē atzinīgi, jo esot labi izdevies dalīties ar piemēriem un tos analizēt, kā arī patiesi “sacīt to, ko domā un jūt”. Tomēr dažreiz neesot izdevies izteikties tik skaidri, cik gribētos. Viena lieta, ko vairāki skolēni vēlētos citreiz uzlabot, bija tas, ka dažreiz sarunas gaitā sanāca nejauši pārtraukt otra sakāmo, jo gribējās nepazaudēt domu.

Aicināti reflektēt par uzdotā jautājuma un šīs sarunas nozīmi sev personīgi, skolēni saka, ka “pagaidām vēl nav bijis laika visu kārtīgi absorbēt”, “domām vajag nosēsties”, norādot uz to, ka personīgāki secinājumi prasa laiku. Vienlaikus tomēr ir radušās vispārīgas pārdomas, par to, ka šādas sarunas “atver prātu un liek aizdomāties par to, ka varbūt tu vari šos jautājumus un tēmas sasaistīt ar savu dzīvi”, kā arī tas, ka šādi sarunājoties var labāk izprast cilvēka psiholoģiju un domu gājienus, “analizējot kādu citu sarunas laikā savā prātā”. Vienam skolēnam šī saruna rosina pārdomas par studiju izvēli un iespēju studēt filozofiju. Parādās arī tāda pašrefleksija, kas vai nu salīdzina sevi ar citiem – “redzu, ka cilvēki var būt ierobežoti savā brīvībā, saprotu, ka esmu brīvāks nekā citi” – vai arī ierauga izmaiņas sevī – “pēc sarunas jūtos kompetentāka runāt par brīvību ar kādu citu, citos kontekstos.” Viņi sev paņem līdzī arī sajūtu, ka “nekas nav tik vienkārši kā liekas”, jo sarunas gaitā esam nonākuši pie tā, ka brīvība neasociējas tikai ar pozitīvām emocijām un rada arī uztraukumu. Dažiem jautājums par brīvību ir bijis aktuāls jau iepriekš, bet saruna esot atklājusi jaunas šķautnes. Viens skolēns uzskata, ka “šis jautājums skar ik katru personīgi”. Citai skolniecei, savukārt, patiesībā jautājums neesot bijis pārāk personīgi nozīmīgs, taču vienlaikus “viennozīmīgi saruna bija ļoti vērtīga”, norādot uz to, ka jautājums var interesēt arī tad, ja tam nepiešķir tiešu personīgu nozīmi. Individuālajā refleksijā ideja par cilvēka brīvību raisa jaunus jautājumus, piemēram, par dzīvnieku brīvību – “cilvēki tur mājdzīvnieku, vai tā nav spīdzināšana, vai tā ir brīvība?” Kopumā skolēni uzsver, ka domas turpina attīstīties galvā. Atvadoties, viena skolniece tēlaini izsakās: “Saruna nebeidzas, tā ir kā sērskociņu kastīte, kam piešķilta uguns.”

Skolotāja loma

Runājot par skolotāja lomu, skolēni uzsver atvērtību, empātiju, cieņu un struktūru. Skolotājam ir jābūt daudzpusīgam, brīvi domājošam un gatavam sarunāties. Ir svarīgi, lai skolotājs būtu saprotošs, pacietīgs un spētu “novērtēt skolēnu viedokli, neskatoties uz viņu vecumu”. Skolotājam jāuztver visi skolēni kā vienlīdzīgi sarunas biedri. Vienlaikus skolēni norāda, ka skolotājam jābūt autoritātei

tādā ziņā, ka viņš vada sarunu: pieskata, lai tā neaizplūstu no galvenās tēmas, palīdz rast idejas, ja saruna iesprūst, var risināt konfliktus, ja tādi rodas, un ved sarunu uz loģisku nobeigumu. Šajā sakarā skolēni saka, ka viņiem tiešām palīdzēja tas, ka visu mūsu sarunas struktūru centos pierakstīt uz tāfeles.

Šie skolēnu viedokļi sakrīt ar konceptuālā modeļa vadlīnijām skolotājam, kurā skolotājs tiek aprakstīts kā empātisks sarunas vadītājs. Kā atšķirību jāatzīmē tas, ka skolēni tiešā veidā nemin to, ka skolotājam būtu svarīgi palikt neitrālam – galvenais ir, lai viņš uzklausa un ciena skolēnu viedokli. Jauna šķautne, kas konceptuālajā modelī nav tikusi tieši uzsvērta, ir skolotāja personība – daudzpusība, brīvi domājošs gars. Viens no skolēniem ierosina, ka skolotājam būtu svarīgi pašam būt pieredzējušam šādu Sokrātisko sarunu, lai labāk varētu tādu vadīt.

Par piemēriem

Skolēnu viedoklis par savu dzīves situāciju izmantošanu analīzei ir pozitīvs. Tas esot bijis vērtīgi gan tam, kurš sniedz piemēru, gan pārējiem. Tas palīdzot “iegūt plašāku skatu uz uzdoto jautājumu” un “izprast dažādas situācijas”, kā arī rezultātā var “savilkt dažādu piemēru kopīgi esenci”. Viņiem arī šķiet, ka tas ir likumsakarīgi izmantot konkrētus piemērus, kad runā par kādu lielu jautājumu. Skolēnu lielākais pārsteigums šajā sarunā ir tas, cik dziļi un ilgi var runāt par pavisam vienkāršu, mazu dzīves situāciju un kā tā atklāj dažādas jautājuma šķautnes. Izskan arī secinājums, ka, analizējot citus piemērus, saruna būtu pilnīgi citāda, līdz ar to sarunai par šo jautājumu ir bezgalīgi daudz variāciju. Es jautāju skolēniem par to, ko viņiem emocionāli nozīmēja šāda atvēršanās un dalīšanās dzīves pieredzēs. Viņi atbild, ka jutās labi, jo pārējie bija saprotoši. Vēl pie tam, dzīves situāciju izmantošana “dod kopības sajūtu kā cilvēkiem” un rodas apziņa, ka “katram dzīvē tā gadās”. Tomēr izskan doma, ka iespējams šeit lomu spēlē mazais grupas izmērs, kas sniedz drošības sajūtu un kurā “nerodas bailes izkrafit sirdi”. Klases ietvaros tas varētu būt grūtāk. Taču galu galā, ja tēma kādam esot ļoti sāpīga, tad viņš nav spiests par to atklāties vai runāt vispār.

Grūtības & īstenojamība

Runājot par grūtībām, skolēni katrs izceļ trīs galvenos praktiskos aspektus, kas varētu traucēt īstenot Sokrātiskas sarunas skolā: laika limits, grupas izmērs un vajadzība pēc intereses. Viņi saskata laika limitu kā problēmu. Mūsu saruna ilga gandrīz trīs stundas, un, neskatoties uz to, sarunas beigās skolēni teica, ka vēl ir daudz par ko domāt un runāt, jo “diskusija ir neizsmeļama”. Izskanēja jautri

minējumi, ka šāda saruna varētu ilgt arī vairākas dienas vai būt bezgalīga. Skolēni saredz, ka mācību stundu kontekstā būtu svarīgi uzlikt limitu tam, cik daudz laika var veltīt katrai atbildei, bet, līdz ar to, būtu grūti iedziļināties un katru kārtīgi uz klausīt.

Visi četri skolēni ir ļoti apmierināti ar mazo grupas izmēru. Viens atzīmē, ka tas radījis drošības sajūtu un nebija “bailes izkraut sirdi”. Viņi ir vienisprātis, ka “divi būtu par maz, pieci vēl būtu ok, bet desmit – par daudz”, jo tad visiem varētu būt grūti izteikties. Izskan arī doma par to, ka, ja šāda saruna notiktu parastajā 25 cilvēku klases ietvarā, “tāpat runātu tikai kādi pieci skolēni”, jo ne visiem tas interesētu vai būtu gatavi iesaistīties.

Nepieciešamība pēc intereses ir trešais aspekts, ko skolēni saskata kā iespējamu grūtību. Viņi min, ka citi skolēni varētu negribēt šādās filozofiskās sarunās piedalīties, jo viņiem ir citas intereses, tādas kā “basketbols un alkohols”. Izskan ideja, ka neieinteresētība iedziļināties un “norobežotība no domāšanas” ir problēma ne tikai skolas kontekstā, bet arī sabiedrībā: “90% no Latvijas ir tādi!” Es jautāju skolēniem, kāpēc viņi tādi nav un kas, viņuprāt, varētu palīdzēt citus jauniešus ieinteresēt šādās sarunās. Šie ir grūti atbildami jautājumi. Viņi saka, ka noteikti svarīga esot ģimenes un kultūras ietekme, ja vecāki ir izglītoti un “ved uz teātri”, tad arī šāda interese parādās. Tomēr viens no jauniešiem aizdomājas, ka tas neesot tik viennozīmīgi, jo, piemēram, viņa tēvs, skatoties tikai basketbolu televīzijā, tomēr viņam pašam interesē dziļas diskusijas. Mēģinot ģenerēt idejas par to, kā varētu ieinteresēt citus jauniešus, viņi saka, ka varētu viņus iesaistīt, uzdodot jautājumus par viņiem aktuālām problēmām, bet tiem būtu jānāk no kāda cilvēka, kuru viņi ciena un kam viņi uzticas. Parādās arī doma, ka intereses trūkums sākumā var nozīmēt to, ka tēma “neliekas piesaistoša, jo nezini, ka par to var runāt tik dziļi un pat netikt līdz vienai atbildei”, respektīvi, interese varētu parādīties vai augt sarunas gaitā. Skolēni arī min, ka nevēlēšanās piedalīties sarunās varētu rasties ne tikai no intereses trūkuma, bet arī no nemācēšanas izteikties.

Tālāki virzieni

Neskatoties uz iespējamajām grūtībām visi četri skolēni atbild, ka vēlētos, lai Sokrātiskas sarunas tiktu kaut kādā veidā iekļautas skolas programmā. Viņi saskata tām vietu gan mācību stundās, gan ārpusklases nodarbībās. Lai gan laika limits, grupas lielums un intereses trūkums varētu traucēt sarunāties mācību stundā, tas tomēr varētu būt “vērtīgi ikvienam” un “veicināt skolēnu domāšanu”. Savukārt tie,

kam interesē padziļināti diskutēt, varētu Sokrātiskām sarunām pievērsties kā ārpusstundu pulciņam. Skolēnuprāt, šādu sarunu ieguvumi būtu gan personīgā līmenī, jo tās ļautu attīstīt domāšanas prasmi, “atvērt prātu”, un “ieskatīties dziļāk sevī”, bet arī plašākā kontekstā, jo veicinātu sapratni, pretimnākošumu, prasmi uzklausīt un ieņemt cita cilvēka perspektīvu, “kas arī ir ārkārtīgi svarīgi, lai nākotnē veidotos labestīga un saprotoša sabiedrība”. Kā arī, kopumā, šādas sarunas ir “forša laika pavadīšana”.

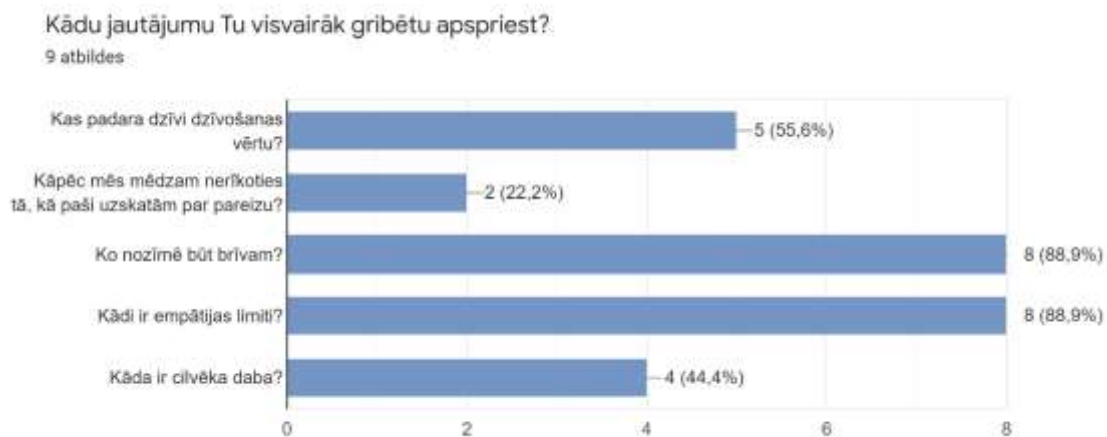
Taujāti par to, vai viņi vēlētos kaut ko mainīt Sokrātiskās sarunas metodē, visi atbild, ka nē. Taču es viņus aicinu arī reflektēt par konkrēto ieteikumu sarakstu skolēniem, kas iekļauts konceptuālajā modelī, un šeit parādās divi komentāri. Viens no skolēniem ierosina, ka ieteikumu “pamato vispārīgus izteikumus ar konkrētiem piemēriem” varētu paplašināt ar precīzākām vadlīnijām, kā tieši to darīt. Tā ir ļoti vērtīga piezīme, jo ironiskā kārtā pats ieteikums ir vispārīgs un bez konkrēta piemēra. Otrs komentārs ir par aicinājumu “pēc iespējas balsties savā pieredzē, sajūtās un pārdomās, nevis tajā, ko esi dzirdējis, redzējis vai lasījis kaut kur citur”. Pārdomas par šo parādās kā kopīgajā refleksijā, tā vienā individuālā komentārā: “Tas ir apstrīdams jautājums, jo sabiedrība ir kopums, kas veido cilvēku, cilvēks kā indivīds pats neko jaunu ikdienas dzīvē neizdomā.” Respektīvi, skolēni norāda uz to, ka mūs veido mūsu vide un ka savā identitātē, pieredzē, pārdomās ir grūti nošķirt to, kas tiešām ir *mūsu* un to, kas nācis no ārējās ietekmes. Šī pati pat sevi ir padziļināta refleksija par sevi un savu saistību ar pasauli. Protams, šis punkts nepaģēr stingru nošķirumu un aicina “*pēc iespējas balstīties*” tajā, ko saistām ar sevi un savu tiešo pārdzīvojumu. Tomēr interesants aspekts, ko viens skolēns individuālajā refleksijā īpaši uzsver, ir, ka šo punktu bija grūti ievērot, jo “uz sarunas beigām un pēc sarunas radās ļoti daudz pārdomas par iepriekš lasītiem literāriem darbiem, kuras iepriekš nebija tik dziļā līmenī”. Arī grupas līmenī sarunas noslēgumā parādījās atsauces uz konkrētiem darbiem no viņu literatūras stundām, un ideja, ka “šādu sarunu vajadzētu pirms katra domraksta”. Līdz ar to, ir vērts tālāk pētīt saikni ar literatūru un sarunu izmantošanas iespējas literatūras stundās.

Pētnieces-sarunas vadītājas refleksija

Jautājuma izvēle

Es skolēniem biju devusi piecus jautājumus, no kuriem viņi varēja atzīmēt vairākus interesējošos. Jautājumus es biju jau sagatavojusi, lai dotu skolēniem

iespaidu par iespējamajām tēmām, jo skolēni šādā sarunā vēl nekad nav piedalījušies. Ja sarunas notiktu atkārtoti, jautājumus varētu ieteikt skolēni paši. Aptaujā divi jautājumi saņēma visvairāk balsu: “Ko nozīmē būt brīvam?” un “Kādi ir empātijas limiti?” (sk. 2. attēlu). Šī izvēle precīzi iezīmē to, ka vidusskolēniem ir aktuāli tieši divi galvenie aspekti, ko izceļ teorētiskā izpēte – sava brīvība (autonomija, identitātes īstenošana) un savas attiecības ar citiem šajā pasaulē (atdalīšanās, piederība). Taču ņemot vērā to skolēnu balsojumu, kuri visi tiešām tika uz sarunu vienlaicīgi, populārāks bija jautājums “Ko nozīmē būt brīvam?”



Attēls 2. Jautājuma izvēle tiešsaistes aptaujā.

Uzsākot sarunu, es sekoju ieteikumam, ka arī izvēlēts jautājums ir vēl jāpārskata, lai tā formulējums būtu visiem skaidrs. Lai iesāktu diskusiju, es jautāju skolēniem, kā atšķiras mūsu jautājums “Ko nozīmē būt brīvam?” no līdzīga – “Kas ir brīvība?” Viņi pamanīja, ka mūsu jautājumā esot uzsvars uz “tevi pašu”, uz pieredzi, savukārt otrs ir vispārīgāks. Pavērās diskusija par to, ka *būt* pilnīgi brīvam varbūt nemaz nav iespējams, jo mūs vienmēr kaut kas tomēr ierobežo, un radās ierosinājums, ka drīzāk mēs varētu runāt par to, ko nozīmē *justies* brīvam. Šajā vietā skolēnu domas sākas rosīties un es pieliku apzinātas pūles, lai novilkto robežu, ka tagad mēs esam tikai sarunas pirmajā daļā un fokuss ir jautājuma izvēle, bet vēl ne padziļināta atbildes meklēšana. Es turpināju, vaicājot, vai jautājums “Ko nozīmē justies brīvam?” viņus apmierina vai arī ir vēl kas labojams. Šeit iestājās klusums un man, jāatzīst, radās vēlme parādīt skolēniem, cik niansēti var iedziļināties, tāpēc es norādīju uz to, ka vārdu brīvs mēs šeit izmantojam vīriešu dzimtē. Viena no meitenēm atsaucās uz manu ideju un teica, ka iespējams justies *brīvai* ir grūtāk nekā justies *brīvam*. Viens no puisiem savukārt norādīja, ka tomēr taču latviešu valodā

vīriešu dzimti izmanto arī, lai runātu par cilvēku vispār. Lai šo padarītu skaidrāku, es ierosināju pārformulēt uz “Ko nozīmē justies kā brīvam cilvēkam?” un jautāju, vai tagad skolēni ir apmierināti ar jautājumu. Sākās diskusija par to, vai mēs runājam par fizisku vai garīgu brīvību, vai tās ir savā starpā saistītas, vai skolā viņi ir fiziski vai garīgi brīvi (šķiet, ka ne viens, ne otrs) utml. Es sapratu, ka šis nošķīrums un piemēri var mums noderēt tālāk sarunā, bet pagaidām uzskatām, ka jautājums ir pietiekošs, lai virzītos uz nākamo soli.

Dzīves piemēri

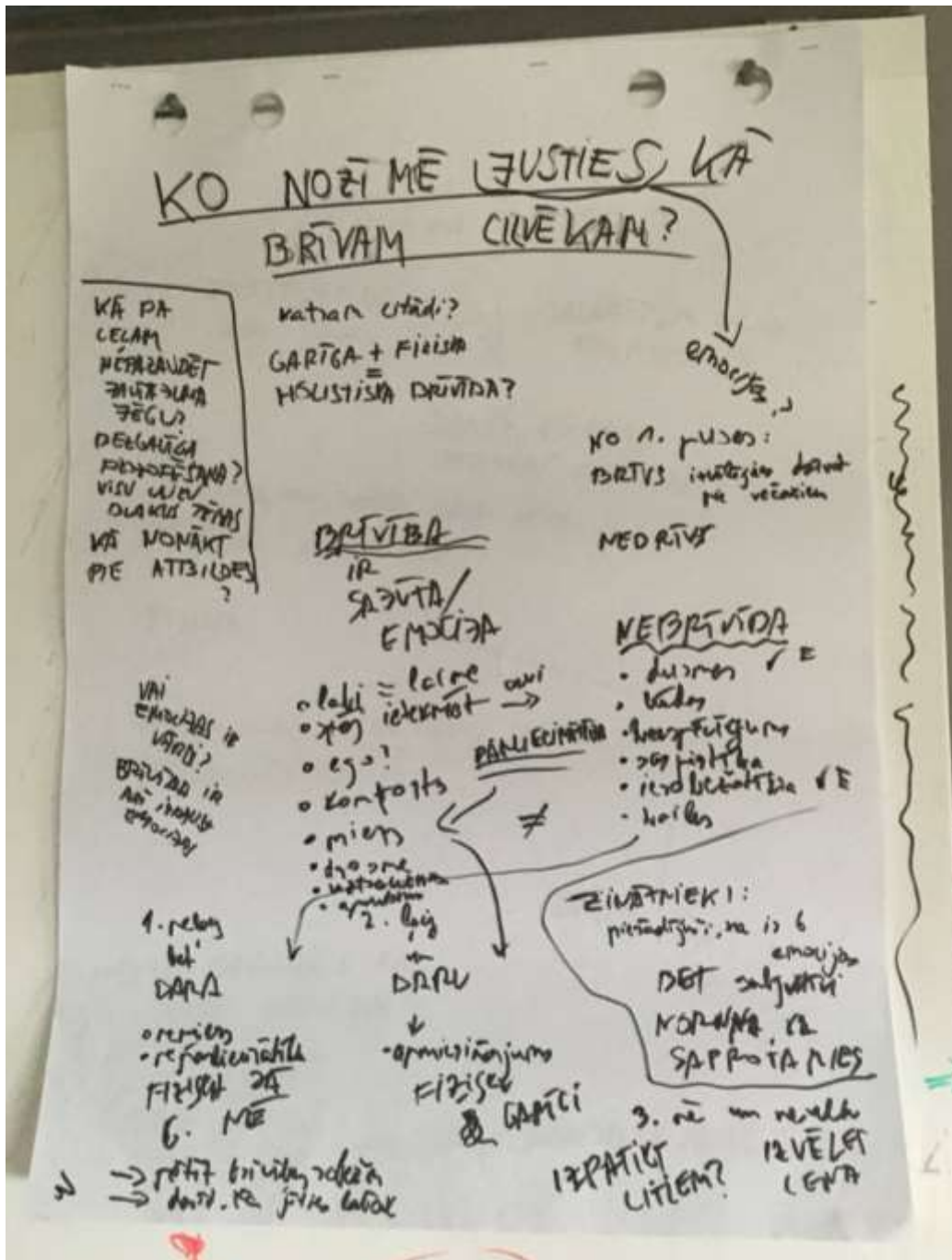
Es biju lūgusi skolēniem iepriekš padomāt par piemēriem, kas viņiem rosina pārdomas par brīvības jautājumu. Vadlīnijās, ko viņiem nosūtīju, bija konkrēti ieteikumi par to, kādam jābūt labam piemēram, un divi piemēru piemēri. Viens no ieteikumiem bija, ka tas “apskata pieredzi, kas jau ir beigusies” un kurā vairs nevar pieņemt lēmumus. Šī ieteikuma mērķis bija izvairīties no pārlielas emocionālas spriedzes, padomu došanas vai tiesāšanas. Tomēr neviens no četriem skolēniem nebija ievērojis šo noteikumu, un visi stāstīja par situācijām, kas šobrīd notiek viņu dzīvē. Es saredzu šai viņu izvēlei divas interpretācijas, kas viena otru neizslēdz. Pirmkārt, iespējams, ka jautājums par brīvību viņiem tiešām ir akūti aktuāls šajā dzīves posmā – kā jau es to ierosinu arī teorētiskajā izpētē. Otrkārt, iespējams viņiem ir psiholoģiski grūti distancēties no šī brīža dzīves pieredzes vai arī trūkst pieredžu, uz kurām atsaukties pagātnes formā. Taču tā kā piemēri bija izstāstīti un tiem atvēlētais laiks pagājis, es sapratu, ka būs vien uzmanīgi jāstrādā ar šīm šobrīd aktuālajām situācijām. Viņi kopīgi sarunas ceļā izvēlējās piemēru, kurš šķita viskonkrētākais un vienkāršākais, un es apstiprināju šo izvēli. Jāpiebilst, ka šis piemēram bija arī humoristiska daba, ko pieņēma arī pats piemēra sniedzējs un kas sarunas gaitā palīdzēja radīt draudzīgāku atmosfēru. Tomēr tā kā situācijā vēl varēja veikt izvēles, man nācās pievērst īpašu uzmanību, lai saruna būtu emocionāli droša un lai tā nepārvērstos par padomu sniegšanas sesiju. Mirkļos, kad skolēni tiecās dot padomus, es viņiem lūdzu būt iecietīgiem un uzsvērt savu subjektīvo perspektīvu, piemēram, aizstājot “tev vajadzētu darīt tā...” ar “ja es būtu līdzīgā situācijā, es drošvien rīkotos šādi...”.

Skolotāja loma & sarunas process

Viens no argumentiem, ko lasīju un kas man šķita pārlicinošs saistībā ar skolotāju tikai kā sarunas vadītāju un nevis kā dalībnieku, kurš arī dalās viedoklī, balstījās idejā, ka tas vienkārši ir ārkārtīgi grūts uzdevums vienam cilvēkam gan

organizēt, vest sarunu, pierakstīt tās gaitu, gan arī patiešām satura ziņā sniegt savus piemērus, viedokli (Saran & Neisser, 2004). Pēc šīs pieredzes es tam noteikti varu piekrist. Mutiski vadīt sarunu, regulāri spiest “stop pogu”, lai mēs fokusētos uz tā brīža uzdevumu un neaizplūstu citur, sekot līdz katram izteiktajam domas pavedienam, mēģinot tos rakstiski strukturēt uz papīra tāfeles, tajā pašā mirklī ģenerējot jautājumus, kas varētu padziļināt sarunu, bija ļoti resursietilpīgs darbs. Kopumā sarunas gaitā tika pierakstītas piecas A2 papīra lapas. Pierakstīšanas laikā man reizēm paslīdēja garām kāds izteikums, ja saruna notika pārāk ātri, kā arī brīžiem nācās pagriezt skolēniem muguru, un tajos brīžos jutos tā, ka neesmu pietiekami iesaistīta sarunā, jo, piemēram, nevaru uztvert skolēnu mīmikas un reaģēt ar savējām. Rakstot es arī jutos tā, ka iespējams to nedaru pietiekami strukturēti, jo man nav nekādas skaidras shēmas, daru to intuitīvi (sk. 3. attēlu), līdz ar to nebiju droša, ka tas vispār ir noderīgi. Turpmāk vēlētos ieskatīties tajā, kādas metodes varētu būt vērtīgas šādiem pierakstiem. Tomēr grupas refleksijā pēc sarunas, man par nelielu pārsteigumu, skolēni teica, ka šī ideju pierakstīšana viņiem esot ļoti palīdzējusi. Veidojot konceptuālo modeli, es biju domājusi par to, ka varbūt pierakstus varētu veikt kāds no skolēniem, taču neesmu par to kļuvusi pārliecinātāka, jo tas prasa milzīgu koncentrēšanos, kas traucētu piedalīties sarunā. Tātad alternatīva

varbūt ir atsevišķs cilvēks, kura loma ir primāri pierakstīšana.



Attēls 3. Papīra tāfele sarunas analīzes posmā.

Sarunas struktūras ziņā bija nedaudz neveikli skolēnus atturēt no padziļinātas diskusijas jautājuma analīzes, piemēru sniegšanas un precizēšanas posmā, respektīvi, viņiem jau bija spriedumi, pārdomas, ko teikt, saistībā ar jautājumu, bet es lūdzu viņiem vēl uz laiku apturēt savus vērtējumus un spriedumus. Neskatoties uz to, ka tas bija nedaudz neērti – un pēc skolēnu reakcijām visdrīzāk viņiem neierasti, iespējams, ka viņi bija sagatavojušies filozofiskai diskusijai un bija gatavi

filozofēt uzreiz – es domāju, ka tas palīdzēja strukturēt diskusiju un deva skolēniem ziņu, ka izpēti var veikt konkrētos posmos, kuros katram ir savs mērķis. Galu galā, liela daļa no filozofēšanas ir tieši domāšanas strukturēšana.

Kā jau paredzams, bija grūti virzīties uz vienu konkrētu atbildi vai secinājumu. Man bija sajūta, ka, ja es to būtu darījusi spēcīgāk, es nenovēršami sarunu pārāk ievirzītu gultnē, kas atbilst maniem priekšstatiem. Tomēr mani centieni virzīties uz galvenajām tēzēm galvenokārt balstījās šādā taktikā – uzķert kādu atslēgas vārdu vai frāzi, ko skolēns pateicis, atkārtot to, pierakstīt uz tāfeles un sākt uzdot par to padziļinātus jautājumus. Piemēram, skolniece pieminēja emocijas, un es piedāvāju visiem nosaukt emocijas, kas raksturo brīvību, un tālāk salīdzinājumam – tādas, kas raksturo nebrīvību. Līdz ar to, viens no mūsu sarunas gala produktiem bija saraksts ar brīvības un nebrīves emocijām.

Runājot par paredzēto skolotāja neitralitāti, man nākas atzīt, ka arī es pati vadot šo sarunu noteikti nebiju pilnīgi neitrāla, cīnījos ar sevi, lai neliktu skolēnu galvās savas idejas par brīvību. Piemēram, skolēni pie brīvību raksturojošām emocijām sākotnēji sauca tikai pozitīvas, un man tā vien mēle niezēja viņus vedināt uz to, ka brīvība var sagādāt arī negatīvas vai vismaz ne vienkāršas emocijas. Tomēr es atturējos, un beigās pienāca mirklis, kad, apskatot, kā mūsu secinājumi attiecas uz citiem dotajiem piemēriem, no skolēnu mutes parādījās ideja, ka brīvības sniegtās izvēles izraisa arī uztraukumu un apjukumu. Šo mirkli es atļāvos noķert un izcelt, lai pievienotu šīs emocijas mūsu sarakstam.

Tagad pārdomājot skolotāja neitralitāti, es domāju, ka varbūt līdzīgi kā pētniekam tā ir drīzāk savas konkrētās, subjektīvās pozīcijas apzināšanās, nevis “sevis izdzēšana”. Kā vadlīnija tā palīdz tieši tādā ziņā, ka parastā ikdienas dzīvē mēs šādu apzināšanos ievērojam visai maz, ir grūti nošķirties no saviem viedokļiem un vērtībām. Līdz ar to, šī vadlīnija nevis pieprasa neiespējamo un arī savā ziņā nevēlamo – ka skolotājs kā emocionāli auksts, atsvešināts robots darbosies kā sarunas vadītājs – bet gan to, ka skolotājs vairāk nekā parasti apzināsies savus priekšstatus un vilkmes kādā konkrētā virzienā, lai pie nepieciešamības spētu dot vairāk vietas skolēnu idejām un to attīstībai.

Kopumā, šī saruna man pašai, šķiet, bija emocionāli līdzīga kā skolēniem, jo tā vienlaikus bija ļoti stimulējoša, “forša laika pavadīšana”, pēc kuras galvā rosās daudz domu, bet tā bija arī patiesi nogurdinoša un arī man radās vēlme uz kādu laiciņu atslēgties un pārlietu nedomāt.

Secinājumi

No skolēnu viedokļiem:

- Saruna ir intelektuāli un emocionāli stimulējoša, rosina tālāku individuālu refleksiju gan par sarunas tēmu, gan par sarunas procesu.
- Runājot par skolotāja lomu, skolēni uzsver interesi, atvērtību, empātiju, cieņu un struktūru. Skolotājam būtu noderīgi pašam pieredzēt šādu sarunu kā dalībniekam.
- Skolēni dalīšanos ar saviem dzīves piemēriem vērtē pozitīvi, nesajūt to kā problemātisku. Tā esot radījusi kopības sajūtu; iespējams nozīme ir mazajam grupas izmēram.
- Skolēni izceļ trīs galvenos praktiskos aspektus, kas varētu traucēt īstenot Sokrātiskas sarunas skolā: laika limits, grupas izmērs un vajadzība pēc (visu) skolēnu intereses.
- Skolēni vēlētos, lai Sokrātiskas sarunas tiktu iekļautas skolā gan mācību stundās, gan ārpusklases nodarbībās.
- Skolēni saskata Sokrātiskas sarunas saikni ar literatūras mācību priekšmetu.

No pētnieces kā sarunas vadītājas refleksijas:

- Saruna ir intelektuāli un emocionāli stimulējoša, rosina tālāku individuālu refleksiju gan par sarunas tēmu, gan par sarunas procesu kā skolēniem, tā skolotājam.
- Skolēnu jautājumu izvēle norāda, ka viņiem ir aktuāla sava brīvība un savas attiecības ar citiem šajā pasaulē.
- Jautājuma precīza formulēšana sarunas sākumā ir nozīmīgs solis.
- Pretēji sniegtajām vadlīnijām, skolēni piedāvāja analīzei situācijas no savas dzīves, kas nav noslēgušās. Šādu piemēru analīze pieprasa īpaši emocionāli drošu vidi.
- Vadīt sarunu ir ļoti resursietilpīgs darbs.
- Sarunas gaitas shematiska pierakstīšana uz tāfeles ir noderīga, būtu vērts ielūkoties metodēs, kā to pilnveidot.

- Skolotāja neitralitāti iespējams pārformulēt kā savas konkrētās, subjektīvās pozīcijas apzināšanos un tās izpausmju regulēšanu, nevis pilnīgu izdzēšanu.

EKSPERTU INTERVIJAS

Jauniešu mentālās veselības eksperta viedoklis

Intervijā ar jauniešu mentālās veselības ekspertu psihoterapeitu Nilu Konstantinovu galvenās apspriestās tēmas bija filozofisku jautājumu aktualitāte vidusskolas vecumposmā, Sokrātiskās metodes piemērotību vecumposmam un tās izdošanos ietekmējoši psiholoģiski faktori, kā arī metodes iespējamā ietekme uz jauniešu mentālo veselību.

Filozofisku jautājumu aktualitāte vidusskolā

Runājot par filozofisku jautājumu atbilstību vecumposmam, eksperts uzsver, ka tie kļūst aktuāli fizioloģiskā ziņā, jo smadzenēm nobriestot, pusaudžu vecumā parādās spēja domāt abstrakti. Galvenais attīstības uzdevums vēlīnajā pusaudzībā ir savas identitātes meklēšana, tādēļ “jautājumi, par ko būt, kā būt, kā dzīvot savu dzīvi” kļūst svarīgi. Tie tostarp ir saistīti arī ar nākotnes plāniem un karjeras, tālākās izglītības izvēlēm, un šīs izvēles ir savā būtībā filozofiskas un ētiskas. Viņš salīdzina identitātes veidošanos ar “savas personīgās puzzles salikšanu”. Veselīgā identitātes attīstībā vidusskolas posmā vajadzētu notikt ģimenes un kultūrtelpas pamatnostādņu pārvērtēšanai – apšaubīšanai un iztaujāšanai. Pārvērtēšana ir saistīta ar separāciju kā otru pusi identifikācijas procesam. Separācija ir kā “iešana prom no ģimenes mājām”, savukārt identifikācija ir meklēšana “kur tad tālāk iet”. Šie divi procesi veido “pieaugšanas iekšējo drāmu”, kas ir sarežģīts posms cilvēka dzīvē. To raksturo arī paradoksāla vēlme vienlaikus pēc būšanas atšķirīgam no citiem, attīstot savu unikālo personību, un vienlaikus pēc iekļaušanās sajūtas un saprašanās, it īpaši starp vienaudžiem. Runājot par to, kā atšķirtos filozofisku jautājumu aktualitāte, piemēram, 16 gadu vecumā (10.klase) un 19 gadu vecumā (12.klase), eksperts uzsver, ka grūti atbildēt vispārīgi, jo cilvēka attīstību šajā vecumā nosaka gan individuāli, gan dzimuma, gan kultūras faktori. Tomēr 19 gados, kas jau ievirzās jaunā pieaugušā vecumposmā, šādi jautājumi varētu būt aktuāli lielākai daļai jauniešu. Kopumā, eksperta viedoklis apstiprina manu izpētīto par filozofisku jautājumu saistību ar identitāti un identitātes nozīmīgumu šajā vecumposmā.

Metodes piemērotība vecumposmam un mentālā veselība

Kopumā eksperts Sokrātisko sarunu vērtē kā piemērotu metodi vecumposmam un tam, kas psiholoģiskā ziņā zināms par darbu grupā ar jauniešiem. Viņš arī uzsver

līdzības ar gan ar kognitīvi behaviorālo, gan eksistenciālo terapiju, kurās tiekot izmantotas līdzīgas metodes kā Sokrātiskā saruna, nereti arī zem tāda paša nosaukuma. Šeit parādās arī jautājums, par metodes iespējamo ietekmi uz jauniešu mentālo veselību. Eksperts uzsver divus veidus, kā Sokrātiska saruna var palīdzēt jauniešiem šajā ziņā. Pirmkārt, Sokrātiskā metode veicina apzinātību, introspekciju par saviem domu procesiem, pašizpratni, kas ir prasme, kas var palīdzēt neatkarīgi no tā, kādā tieši situācijā jauniešis atrodas un kādas grūtības piedzīvo. Otrkārt, Sokrātiskā metode ir empātiska, jo tā paredz jauniešu viedokļu uzklauššanu, kas rada jauniešiem sajūtu, ka viņš tiek cienīts, jo “viņa domām ir nozīme”. Tas ir svarīgi visiem, bet var būt pat īpaši nozīmīgi jauniešiem ar mentālās veselības problēmām. Ņemot vērā šos iespējamus ieguvumus, ekspertaprāt, ir kopumā grūti ieraudzīt nopietnus mentālās veselības riskus šai metodei. Galvenie riski varētu būt saistīti ar grupas dinamikas pārvaldīšanu no skolotāja puses, lai radītu drošu un labvēlīgu vidi sarunai.

Skolotāja loma

Runājot par skolotāja lomu, eksperts uzsver trīs galvenos faktoros: neitralitātes problemātiskums, personības nozīme un grupas vadīšanas prasme. Viņš ir kritisks par skolotāja neitralitātes ideju kā tādu. Pirmkārt, tā esot būtībā neiespējama – cilvēks vienmēr neviļus atklāj savas nostājas caur mikro kustībām, balss intonācijām, pat, ja skolotājs mēģinātu “robotiski vadīt diskusiju”, tas neizdotos. Arī terapeits savā darbā neesot neitrāls. Otrkārt, skolotāja neitralitāte pat nešķiet vēlama, jo jauniešiem ir svarīgi lomu modeļi, pozitīvas autoritātes, kas var ar piemēru parādīt, kā ir iespējams domāt par šiem lielajiem jautājumiem. Eksperts atzīst, ka šī tiekšanās uz neitralitāti viņam personīgi raisot asociācijas ar pārspīlēti kapitālistisku pasaules uzskatu, kurā “skolotājs kļūst par kaut ko līdzīgu veikala pārdevējam” un kas nav “laba pieeja, kā audzināt cilvēku” – šeit saskatu paralēli ar Freires idejām. Viņaprāt, nepastāv pretruna starp telpas došanu jauniešu viedoklim un sava personīgā viedokļa neslēpšanu. Eksperts uzskata, ka labāks veids, kā pieiet šim jautājumam, ir nevis “mākslīga neitralitāte”, bet drīzāk savas pozīcijas atklāšana un sava domu procesa paradīšana. Uz jautājumu par to, kas būtu nepieciešams skolotājam, lai veiksmīgi pildītu šādu atvērtu sarunas vadītāja lomu, eksperts atbild, ka vislielākā nozīme esot skolotāja personībai. Ja skolotājam personīgi ir svarīgi uzklaušīt pretējus viedokļus un iedziļināties sarežģītos jautājumos, tad tas izpaudīsies arī mācību procesā un labi izdosies vadīt Sokrātisku sarunu. Savukārt, ja šīs neesot skolotājam pašam svarīgas

vērtības, tad maz ticams, ka tās ir iespējams iemācīties kā prasmes. Šajā vecumposmā skolēniem arī it īpaši nozīmīgs esot skolotāja autentiskums, tādēļ skolotājam tiešām būtu jātic šādu vērtību un šādas metodes jēgpilnībai. Līdz ar to, būs tādi skolotāji, kuru personība ir šādai pieejai piemērota, un tādi, kuriem to nevajadzētu izmantot.

Lielāko lomu tātad spēlē skolotāja personība, tomēr pastāv arī prasmes, ko *ir* iespējams apgūt, lai labi vadītu Sokrātisku sarunu. Galvenā no tām ir grupas vadīšanas prasme. Tas, kas satur jebkuru grupu kopā ir tās rāmis, ko veido struktūra un noteikumi, tas, kā tie tiek pasniegti un kā vadītājs reaģē, ja tie netiek ievēroti. Grupas vadīšanas prasme ietver arī prasmi reaģēt nestandarta situācijās. Jāņem arī vērā, ka grupas darbs vienmēr notiek divos līmeņos: katra individuālajā un grupas kopējā. Lai labāk izprastu grupas dinamiku Sokrātiskajā sarunā, skolotājam pašam būtu svarīgi piedalīties kādā šādā sarunā kā dalībniekam. Eksperts arī ierosina, ka varbūt grupu varētu vadīt divi skolotāji. Vēl viena prasme, ko skolotājam būtu svarīgi apgūt, ir sniegt empātisku atbalstu vai atgriezenisko saikni jaunietim, kurš ir atklāti pastāstījis par kādu sev grūtu situāciju vai sarunas rezultātā piedzīvojis svarīgu pašatklāsmi.

Piemēri

Saistībā ar to, ka piedāvātā Sokrātiskās sarunas metode paredz skolēnu dalīšanos situācijās no savas dzīves, eksperts saka, ka kopumā tā ir saprotama pieeja un lielākoties tai vajadzētu strādāt, tomēr būtu jāņem vērā daži izņēmumi. Pirmkārt, vidusskolēniem var vienkārši iztrūkt dzīves pieredzi, ar ko dalīties. Es viņam pastāstu par savu izmēģinājuma sarunu, kurā skolēni atsaucās nevis uz pabeigtām situācijām, kā paredzēts, bet gan uz šobrīd aktuāliem notikumiem savās dzīvēs. Viņš saka, ka to varētu skaidrot tā, ka pusaudžiem vēl tik labi nedarbojas psiholoģiskas distancēšanās funkcija, viņi vairāk dzīvo “šeit un tagad”. Otrkārt, sensitīvi temati varot skolēnos raisīt neērtības sajūtu. Lai izvairītos no papildus trauksmes, eksperts ierosina izmantot projekciju, kas ir process, kurā cilvēks projicē savu psihi uz citu cilvēku vai priekšmetu. Tas varētu nozīmēt pastarpināti analizēt piemērus, kas atsaucas uz draugu piedzīvoto, uz kino, uz literatūru. Runāt caur citu pieredzi, viņaprāt, būtu dabiskāks veids, kā analizēt filozofiskus jautājumus.

Atbilde uz jautājumu

Saistībā ar to, ka metode tiecas pētīt filozofiskus jautājumus, bet vienlaikus nav fokusēta uz konkrētas atbildes atrašanu, psihoterapeits nesaredz īpašas

problēmas. Viņaprāt, īstais sarunas rezultāts ir refleksija par to, “kā mēs par šo jautājumu domājam, kā mums tas izdevās”. Šajā ziņā gan jāpiebilst, ka svarīgi arī, lai skolotājs pats spētu izturēt nenoteiktību un saprastu Sokrātiskajai sarunai tik nozīmīgo fokusu uz procesu, nevis stingru rezultātu. Ja skolotāja nespēj pieņemt, ka ir pavadīta mācību stunda, bet beigās “nav atzīmes, ko izlikt”, tad viņš arī nevar vadīt sarunu.

Grupas lielums

Saistībā ar grupas lielumu, eksperts norāda, ka grupas dinamika strādājot līdz 12 cilvēkiem. 15, kas norādīti konceptuālajā modelī, varētu būt pats maksimums. Pie lielāka skaita, izveidojas iekšējā grupa un skatītāji, līdz ar to, visi vairs nepiedalās sarunā. Viņš ierosina, ka viens veids, kā organizēt šādu sarunu lielākai grupai, būtu “akvārija princips”, kurā daļa skolēnu piedalās sarunā un pārējie ir nozīmēti kā skatītāji, nākamajā nodarbībā var mainīties vietām.

Tālāki virzieni

Psihoterapeits vērtē, ka Sokrātisko sarunu būtu vērtīgi iekļaut skolas mācību procesā, tas ir, stundās. Uz konceptuālajā modelī izvirzīto priekšlikumu par to, ka būtu svarīga skolēnu brīvprātīga dalība, viņš atbild, ka šajā vecumā lielākā daļa lietu nenotiek pilnīgi brīvprātīgi, jo pusaudži dzīvo struktūrā, ko veido skola, ģimene, ārpuskolas aktivitātes. Tā savā ziņā ir norma un nav iemesla tieši Sokrātisko sarunu neiekļaut mācību procesā brīvprātības aspekta dēļ. Negribēšanu piedalīties vajag adresēt, par to runāt, to saprast, taču tai nevajadzētu radīt fundamentālas grūtības. Psihoterapeits arī min, ka daudzas lietas, kas skolā notiekot brīvprātīgi, ātri vien izzūd, tāpēc tieši sarunu iekļaušana mācību procesā varētu nodrošināt ilglaicīgu iesaisti. Tā ir svarīga, jo, lai labāk veidotos grupas dinamika, ir nepieciešams laiks, vairākas šāda veida sarunas pēc kārtas. Viņš arī piemin, ka šī metode līdzinās apaļā galda metodei, atsaucoties uz skolām Amerikā, kurās šāda pieeja ar labiem rezultātiem tiek izmantota visu priekšmetu mācīšanai. Kopumā, viņš nesaskatot nākotni tradicionālajai “kuģa modeļa” izglītībai, kur skolotājs stāv priekšā rindās sēdošiem 30 skolēniem.

Kopsavilkums

- Eksperta viedoklis apstiprina teorētiski izpētīto, ka eksistenciāli jautājumi *ir* aktuāli vidusskolas vecumā, jo saistās ar *identitātes*

meklējumiem. Tie varētu būt kopumā vairāk aktuāli 12. nekā 10. klasē, bet to lielā mērā ietekmē individuāli faktori.

- Sokrātiskā metode līdzinās psihoterapijā izmantotām metodēm. Tā var palīdzēt visiem skolēniem, it īpaši tiem ar mentālās veselības problēmām, jo veicina apzinātību un ir empātiska.
- Skolotāja neitralitāte nav ne vēlama, ne iespējama. Svarīgāka būtu atklātība un autentiskums no skolotāja puses. Liela loma ir skolotāja personībai un vērtībām, kam jābūt piemērotām metodei. Būs skolotāji, kam Sokrātiskā saruna nav piemērota.
- Lai Sokrātiskā saruna izdotos, skolotājam ir svarīgi apgūt prasmes, kas saistīti ar grupas vadīšanu un psiholoģiska atbalsta sniegšanu.
- Skolēnu dzīves piemēru analīze kopumā ir iespējama pieeja, bet problēmas varētu radīt skolēnu dzīves pieredzes trūkums, grūtības distancēties no tagadnes, kā arī sensitīvu tematu neērtums. Pastarpināti piemēri varētu būt labāks risinājums.
- Tas ir saprotami, ka Sokrātiskās sarunas rezultāts ir refleksija par sarunu, nevis atbilde uz jautājumu.
- Veiksmīgai grupas dinamikai nevajadzētu būt vairāk par 12 dalībniekiem. Iespējams izmantot akvārija principu.
- Sarunas brīvprātīgums jāskata kontekstā ar to, ka lielākā daļa aspektu skolēnu dzīvēs nenotiek brīvprātīgi.
- Ekspertaprāt, būtu vērtīgi iekļaut Sokrātiskās sarunas mācību procesā. Pastāv skolas, kur līdzīga metode tiek izmantota visos priekšmetos.

Audzināšanas darba ekspertes viedoklis

Intervijā ar valsts ģimnāzijas direktora vietnieci audzināšanas darbā Inesi Zlaugotni galvenās apspriestās tēmas bija praktiskas iespējas, vajadzības un grūtības iekļaut Sokrātiskās sarunas mācību vidē un audzināšanas darbā kā no skolēnu, tā no skolotāju perspektīvas.

Jautājumu aktualitāte

Saistībā ar filozofisku jautājumu aktualitāti, eksperte saka, ka tas ir ļoti atkarīgs gan no individuālā skolēna, gan no klases kopumā. Respektīvi, vienmēr klasē būs tādi skolēni un skolā būs tādas klases, kam tas ir svarīgi un arī tādi, kam

tas “absolūti neinteresē”. Viņa saka, ka iespējamas arī dzimumu atšķirības, tomēr nevarot tā stingri novilkt līniju, ka “puišiem neinteresē, meitenēm interesē”. Runājot par atšķirībām starp vecumposmiem, eksperte saka, ka 10. klasē jaunieši ir sanākuši no dažādām skolām un fokuss ir uz savas vietas atrašanu kolektīvā, savukārt 12. klasē fokuss ir vairāk uz sevi un savu nākotni. Tomēr abi šie posmi var aktualizēt filozofiskus jautājumus. Viņasprāt, jau 9.klasē varētu sākt vadīt Sokrātiskas sarunas, jo “viņi jau ir lieli, zināmu posmu nogājuši un ar viņiem var sākt strādāt kā ar pieaugušiem cilvēkiem”. Protams, starp viņiem var būt tādi, kam “nāk muļķības prātā – bet visos vecumos jau reizēm nāk muļķības prātā”. Tomēr viņa uzsver, ka ir svarīgi izvēlēties patiesi aktuālu jautājumu, jo “lieli jautājumi kā "kas ir laime?" var nestrādāt, atbildes vietā būs hihi, haha, man laime ir patusēt vai nenākt uz skolu”. Jautājuma aktualitāte arī var ātri mainīties un, piemēram, klases audzinātājs redz skolēnus tikai vienu reizi nedēļā, tāpēc var būt grūti paredzēt, par ko būtu svarīgi runāt. Aktuālam jautājumam būtu jābūt tiešā saskarē ar skolēnu ikdienas dzīvi, problēmām.

Grupas lielums

Jautājuma izvēli ietekmē arī skolēnu grupas lielums. 25 cilvēku lielā klasē būtu ļoti grūti atrast jautājumu, kas visiem ir svarīgs. Kopumā viņa saskata grupas lielumu kā galveno problēmu šādas metodes pielietošanā, jo rodas jautājums “kā strādāt ar tiem, kam interesē, kamēr ir arī tādi, kam neinteresē, kā sadalīt klasi”. Eksperte uzskata, ka vislabākā grupa ir trīs līdz pieci cilvēki, “ja tiešām grib saprast katra cilvēka viedokli, tad pieci ir maksimums”. Viņasprāt, tas ir arī svarīgi, ka katrai grupai ir sarunas vadītājs, “pieskatītājs”, kas notur sarunu pie temata un uztur struktūru – tāpēc būtu sarežģīti vienkārši visu klasi sadalīt pa grupām un uzdot viņiem pašiem sarunāties. Es viņai pastāstu par jauniešu psihiskās veselības eksperta ierosināto akvārija principu, kur maza skolēnu grupa sarunājas klases priekšā un pārējie ir klausītāji. Viņasprāt, tas varētu labi strādāt 12. klasē, kur jaunieši jau ir pieaugušāki un spējīgāki uz klausīt cita viedokli. Savukārt 9., 10. klasē ātri pazustu spēja noturēt uzmanību, ja saruna “nav par mani”. Eksperte arī atzīmē, ka skolēns, kuram jārunā par savām personīgajām pieredzēm un domām 25 cilvēku priekšā, varētu justies neērti. “Cik mēs paši būtu gatavi atklāties, kad tik daudzas ausis klausās?” viņa retoriski vaicā.

Dalīšanās ar piemēriem

Runājot par skolēnu dzīves piemēru izmantošanu analīzei, eksperte uzskata, ka tas lielā mērā ir atkarīgs no tēmas. Skolēni varētu būt “pat ļoti gatavi” runāt par skolas dzīvi: sarežģītām situācijām ar skolotājiem, atzīmju izlikšanu, “kāpēc es no rītiem kavēju” un tamlīdzīgiem jautājumiem. Ja apspriež lietas, “kas varētu atgadīties visiem un notiek acu priekšā”, tad viņi ļoti brīvi var sarunāties. Savukārt, ja runa ir par katra emocionālo iekšējo pārdzīvojumu, par tiešām personīgām situācijām, tas varētu sagādāt grūtības. Ir jaunieši, kuri ļoti saasināti uztver jebkādu interesi par viņu personīgajām domām un sajūtām. Viņa citē viena savas audzināmās klases zēna aicinājumu “nelīst dvēselē”. Arī, ja tas ir saistīts ar skolu, bet tajā ir iesaistītas emocijas, – piemēram, ja kāds klasē nejūtas labi – tad diez vai kāds par to runās vai citi atvērsies un teiks “man arī tā ir bijis”. Kopumā bieži vien arī audzinātājs nezina neko par skolēnu dzīves pārdzīvojumiem, iespējams, skolēni tos ejot pārrunāt pie skolas psihologa, kad tiešām ir palicis “emocionāli grūti”. Eksperte šo sasaista ar to, ka arī paši skolotāji un sabiedrība vispār, nav gatavi reāli runāt par emocijām savā ikdienā: par pozitīvo varbūt, bet par jebko, kas ir sarežģīts vai nepatīkams – nē. Tas arī ir saistīts ar to, ka paši nezinām, kā reaģēt uz otra emocijām, kā tajās iedziļināties vai sniegt atbalstu. Arī skolas dzīvē jauniešiem kopumā ir grūtības ieklausīties citam citā, saredzēt sevi kā daļu no grupas, pie tā būtu mērķtiecīgi jāstrādā.

Runājot par alternatīvām, viens variants, ko viņa var iedomāties ir, ka situācija vienkārši notiek klasē, un tad skolotājs atrod saskares punktus, kā no tās radīt diskusiju netiešākā veidā. Tādejādi saruna varētu sākties ar situāciju, turpināties ar jautājumu. Cita alternatīva varētu būt atsvešinātu situāciju analīze. Tomēr viņas pieredzē bieži vien mācību un dažādu projektu materiālos dotās situācijas un dilemmas ir “pārāk amerikāniskas un neatbilst mūsu mentalitātei” vai vienkārši nesaistās ar reālo skolas dzīvi un skolēni tajā nesaskata to, kas viņiem ir aktuāls. Runājot par iespējamo mediju, kuru izvēlēties par materiālu analīzei, viņa saka, ka skolēniem vieglāk ir skatīties video, lasīt skolēni negribot.

Abstraktais un konkrētais

Eksperte stāsta par to, ka viņu skolā šobrīd darbojoties vērtību vēstnešu programma, kur katrā klasē ir jāizvēlas pa vienam skolēnam, kurš reprezentē vienu no piecām vērtībām: inteliģence, izcilība, atbildība, radošums un sadarbība. Skolēniem neesot pārāk lielu grūtību kopīgi vienoties par to, kurš viņu klasesbiedrs iemieso kādu no vērtībām, bet viņiem sagādājot patiesas problēmas šīs izvēles

pamatošana. Viņi var pateikt, ka “Pēterītis ir atbildīgs”, bet nespēj nosaukt konkrētus piemērus, rīcības, kas tieši raksturo klasesbiedra atbildīgumu. Līdz ar to, viņiem ir grūtības sasaistīt abstrakto vērtību ar konkrētām situācijām, to, kā kaut kas plašs, filozofisks izriet no ikdienas rīcības.

Orientācija uz rezultātu

Taujāta par Sokrātiskās sarunas fokusu uz procesu, nevis rezultātu, eksperte saka, ka viņai kopumā audzināšanas darbā ir svarīgs mērķis un izmērāms rezultāts. Tas varbūt nav tik svarīgi nonākt pie vienas konkrētas atbildes sarunas gaitā, bet ir svarīga jaunieša refleksija par to “ko viņš var izvēlēties, kas viņa dzīvē var mainīties”. Viņasprāt, būtu svarīga pēctecība laikā – piemēram, skolotājs varētu atgriezties pie jautājuma pēc mēneša un pajautāt skolēnam “klau, tev tas bija aktuāli iepriekš – kā tu par to domā tagad, vai tas vēl ir svarīgi?”. Tā varētu novērot reālas izmaiņas un saprast, kas skolēniem ir svarīgi. Lai varētu ko šādu īstenot, skolotājam tas prasītu resursus un sistēmu. Varētu veidot karti vai Excel tabulu, kurā par katru skolēnu ievada informāciju viscaur gadam. Gadā vai semestrī varētu izvēlēties vienu tēmu, vērtību, kam “kopīgi iet cauri”.

Skolotāja loma

Pati savā audzināšanas darbā viņa mēdzot izmantot GROW metodi, kas ir koučinga pieeja. To galvenokārt izmanto ar skolēniem individuāli. Metodei ir divi pamatprincipi: skolēnam ir konkrēts mērķis, ko vēlas īstenot, un skolotājs viņam uzdod jautājumus, lai palīdzētu pašam atrast ceļu pie sava mērķa. Respektīvi, skolotāja darbs balstās jautājumu uzdošanā un viņš izvairās no “atbilžu teikšanas priekšā”. Šo metodi viņa ir izmēģinājusi individuālās sarunās ar skolēniem, kad viņi ir vairāk gatavi iedziļināties personiskās lietās, nekā klases vidē. Taču tā, protams, prasa daudz laiku, un ir grūti īstenojama skolas “konveijera režīmā”.

Tālāki virzieni

Kopumā eksperte vērtē konceptuālo modeli kā “foršu ideju” un saredz tā pielietojumu audzināšanas stundās, jo “priekšmetu skolotājiem esot citi sasniedzamie rezultāti” un būtu grūti atrast laiku. Viņasprāt, būtu svarīgi izstrādāt detalizētākas instrukcijas skolotājiem, “vairāk praktiski nekā teorētiski”, kā “solī pa solim” vadīt sarunu. Kā arī svarīga ir pēctecība – ko darīt tālāk pēc sarunas, kā veicināt skolēnu izaugsmi, cik bieži tādas vadīt. Viņa ir atvērta Sokrātiskās sarunas idejai, un piedāvā man atbraukt uz viņu skolu atbraukt un izmēģināt to ar jauniešiem.

Kopsavilkums

- Filozofisku jautājumu aktualitāte vidusskolā atšķiras no indivīda uz indivīdu. Taču tie var būt aktuāli jau sākot no 9.klases. Aktuālam jautājumam jābūt saistītam ar skolēnu ikdienas dzīvi un problēmām.
- Grupas lielumam ir ļoti liela nozīme. Vislabākā grupa varētu būt trīs līdz pieci cilvēki. Akvārija princips varētu strādāt, it īpaši 12.klasē, bet varētu rasties problēmas ar atklātību tik daudzu cilvēku priekšā.
- Skolēni ir gatavāki runāt par situācijām, kas tiešā veidā izriet no skolas, nevis personīgās dzīves. Viņiem nereti problēmas dalīties savās patiesajās domās un sajūtās, kā arī patiesi uz klausīt citus. Tas saistīts ar to, ka šādas grūtības ir arī pieaugušajiem. Šī problēma būtu jārisina.
- Alternatīva varētu būt sākt analīzi ar klasē notiekošu situāciju, un par to uzdot jautājumus. Ja sarunai par pamatu ņem ārēju piemēru, tam ir jāatbilst ikdienas videi un kultūrai. Skolēni labprātāk mijiedarbojas ar video nekā ar rakstītu tekstu.
- Skolēniem ir grūtības nosaukt konkrētus piemērus abstraktiem konceptiem, tādiem kā atbildība.
- Svarīga ir Sokrātiskas sarunas pēctecība – tas, kādas izmaiņas notiek skolēnā ilglaicīgi un kā tās novērot.
- Runājot par skolotāja lomu, pastāv paralēles starp Sokrātisko sarunu un koučinga GROW metodi, jo abas balstās jautājumu uzdošanā, lai mudinātu skolēnu pašu domāt. Šādas sarunas var notikt arī individuāli.
- Būtu vērtīgi izstrādāt detalizētāku metodisko materiālu skolotājiem un rast iespējas metodi izmantot praksē.

Ekspertes literatūras skolotājas viedoklis

Intervijā ar vidusskolas literatūras skolotāju Daigu Zirniņu galvenās tēmas bija par vajadzību un iespējām “skolā runāt par dzīvi”, iespējām izzināt dzīvi caur sarunām, par literatūras lomu šajā procesā, par laba jautājuma izvēli un par skolotāja attiecībām ar mācīšanu, mācīšanos un pareizajām atbildēm.

Jautājumu aktualitāte

Runājot par eksistenciālu jautājumu aktualitāti vidusskolēniem, eksperte uzsver, ka tie ir vispārīgi nozīmīgi cilvēka dzīvē, jo identitāti nepiepilda tikai

nākotnes profesija: “Skolēni nebūs tikai strādnieki, inženieri, zinātnieki.” Viņa uzskata, ka skolā būtu jārunā “par dzīvi”, jo tas ir gan vajadzīgi, gan interesanti. Reflektējot par šādu sarunu trūkumu, viņa saka, ka valdošā attieksme izglītībā ir tāda, ka pats galvenais ir mācību rezultāts, un praksē jebkādas sarunas par plašākiem dzīves jautājumiem parādās varbūt tikai literatūras stundās. Viņasprāt, tieši fokuss uz atzīmēm traucē šāda veida padziļinātai jautājumu apspriešanai no skolēnu puses: “Nu jau tā atzīme ir tik svarīga, ka vairs nav nozīmīgi, ka man ir interesanti, ka es zinu, ka es varu spriest par dažādām lietām, ka es varu pastrīdēties... nē, galvenais ir – kāda man būs atzīme?” Pārāk liels uztraukums par atzīmēm arī rada skolēnos bailes runāt, izteikt savu patieso viedokli. Eksperte saskata, ka kopumā šī vide, kas liek pārāk lielu uzsvaru uz atzīmēm, nākotnes profesiju, izmērāmiem rezultātiem tā vietā, lai kultivētu patiesu interesi un dzīves izpēti, ir arī pamatā mentālās veselības problēmām, kas šobrīd nomoka daudzus jauniešus.

Jautājuma izvēle

Saistībā ar to, par kādiem tieši jautājumiem runāt, viņa saka, ka jauniešiem esot tendence domāt un “sapīties lielos, svešos jēdzienos”. Piemēram, nesen viņa uzdevusi izdomāt jautājumu par izlasītu stāstu un esot radušies tādi jautājumi kā “Kas ir universāls ļaunums?” Taču vaicāti, ko viņi saprot ar vārdu “universāls”, skolēni “tā kā sāk taustīties, ko viņi vispār domā”. Jau no šīs jautājuma jēdzienu analīzes izriet saruna:

Mēs jau faktiski netiekam līdz sarunai par ļaunumu, mēs mēģinām aptaustīt jautājumu... Viņi saka varbūt tas [universāls ļaunums] ir absolūts, varbūt tas ir subjektīvs, objektīvs, un mēs īstenībā uz ilgu laiku aizklīstam sarunā par jautājumu pašu.

Līdz ar to, viņa atsaucas uz Sokrātiskās sarunas konceptuālo modeli un saka, ka tajā norādītais ieteikums, ka “jautājumā visiem vārdiem ir jābūt skaidriem” esot ļoti svarīgs. Runājot par jautājumu izvēli kā tādu, viņa atsaucas uz savu pieredzi Filozofijā bērniem, ar ko kādreiz nodarbojusies. Tur eksperte sapratusi, ka “interesantākās sarunas ir par ļoti vienkāršiem jautājumiem, par šķietami tādiem, ka liekas – vai tādu vispār var tik vienkārši uzdot?” Taču tieši šķetinot šādus jautājumus, saruna raisoties vislabāk.

Es viņai pastāstu par savu pieredzi, runājot ar skolēniem par jautājumu “Ko nozīmē būt brīvam?” un to, cik vienkāršu ikdienas piemēru beigās analizējām. Viņasprāt, tas ir “ļoti brīnišķīgi, par tik vienkāršiem jautājumiem runāt”, viņa arī tā

vēlētos. Viņa saredz tam vietu arī, piemēram, audzināšanas stundu kontekstā. Eksperte vēlreiz uzsver, ka ir jautājumi, kas var būt pārāk sarežģīti, lai par tiem runātu uzreiz. Piemēram, ja skolēni ierosina runāt par tādu tēmu kā “nacisma un reliģijas saistība”, tad, pirmkārt, šī tēma, tās formulējums šķiet ļoti atsvešināta, otrkārt, viņai kā skolotājai tam būtu jāsaprotas, par to jālasa iepriekš. Viņa esot godīgi gatava atzīt, ka ir lietas, par kurām viņa nav kompetenta runāt. Skolēniem ar to pašiem esot grūtības, viņi gribot abstrahēties un runāt sarežģītiem terminiem, par kuriem nav gatavi atzīt, ka tos līdz galam neizprot.

Viņasprāt, grūti esot saprast, kas skolēnus pašus interesē, jo viņi ir pieraduši izpildīt uzdevumu – ja viņiem uzdos izdomāt jautājumu, viņi to izdarīs, bet nav skaidrs, vai tas viņiem pašiem būs svarīgs. Saistībā ar šo eksperte saka, ka viņa arī cenšoties skolēniem iemācīt lasīt tekstus un pasvītrot to, kas “viņiem pašiem pieķeras, nevis to, kas skolotājai ir svarīgs”. Ir svarīgi, lai skolēni atrod to, kas viņiem pašiem interesē. Viņai kā skolotājai arī pašai esot nozīmīga sava autentiska interese jautājumā: “Es jūtu ārkārtīgu prieku, ja [vadot stundu] man pašai atveras kaut kas un es tieku līdz jautājumam, kas man pašai ir svarīgs, patīk.”

Skolotāja loma

Skolotāja arī pati savu lomu literatūras klasē raksturo kā moderatora darbu. Saruna neesot izplānota, viņa uzdodot pirmo jautājumu un “pārējie dzimst no skolēnu teiktā”. Lai šādi varētu moderēt, ir svarīgi ļoti uzmanīgi klausīties skolēnu teiktajā, bieži pārprasīt “vai es pareizi sapratu, vai tu varētu izskaidrot citiem vārdiem?” Šajā uzklaušanās un jautājumu uzdošanas procesā ļoti palīdzot viņas pieredze gan filozofijā bērniem, gan žurnālistikā. Jautāta, vai tas nozīmē, ka viņa kā skolotāja ieņem neitrālu pozīciju, eksperte atbild: “Neitrāla vai ne neitrāla, bet es nekad nezinu, uz kurieni aizvedīs saruna. Man nav pareizo atbilžu.” Tomēr arī viņai gadoties neviļus vest skolēnus kādā konkrētā virzienā, jo gan daudz pētot par literāriem darbiem, gan tos lasot skolā vairākus gadus pēc kārtas, rodoties sajūta, ka “tu jau esi izmalis kaut kādus zelta miltiņus, un tad ar katru nākamo grupu tu gribi atkal līdz tiem miltiņiem tikt”. Piemēram, lasot Eiripīda “Mēdeju” ar vairākām klasēm pēc kārtas, viņa “no sirds ticējusi, ka ir sapratusi, par ko tā ir”. Tieši tad esot tik svarīgi, ka skolēni var iebilst skolotājas interpretācijai: “Man ļoti patīk, kad kāds beidzot pasaka – bet nē, klau, tie varbūt nemaz nebija zelta miltiņi, (smejas) varbūt tie ir kaut kādi melni milti, kurus tu esi izmalusi.” Tādā veidā skolēni apjucinot skolotāju un liekot atgriezties pie domāšanas, “atmet atpakaļ, ka es nezinu pareizās

atbildes”. Varbūt vienīgi gramatikā esot pareizas atbildes, bet arī tur ir labi, ka kāds kritiski aizdomājas, pajautā, kāpēc kaut kas ir tā un ne citādi, un vai tur tiešām nevarētu būt citādi. Viņa rezumē, ka šī nezināšana un atvērts domāšanas process ir svarīga viņas darba daļa: “Es nezinu, ja man liktu rakstīt darba plānus, kur es paredzu atbildes... (smejas) es tajā dienā aizietu prom no skolas. Man nav pareizās atbildes.”

Viņa sasaista šo atvērtību, neziņu ar nebeidzamu vēlmi un vajadzību mācīties. Tas ir svarīgi skolotājam: “Vienīgais, kā tu vari veidot savu autoritāti skolā, ir nemītīgi mācīties. Ja es beigšu attīstīties, tad es nekādīgi nevaru vairs skolā strādāt.” Apziņa par to, cik maz viņa patiesībā zina un cik daudz vēl var uzzināt ir arī personīgi spēcinoša, jo nepārtraukta mācīšanās ir “tas, kā es saglabāju to, ka esmu savā kodolā stipra”. Viņa saka, ka pati turpina mainīties kā cilvēks, tāpēc arī mainās viņas pieejas. Kopumā viņa ir “aizrāutīga, bet ne apmierināta” ar savu darbu – visu laiku atrodoties refleksijā par to, ko uzlabot savā darbā, tad to izmēģina, tad atkal domā par to, ko varētu darīt labāk. Šajā sakarā viņa arī ļoti ņem vērā skolēnu viedokli. Taču, lai mācītu skolēnus un vienlaikus no tā arī mācītos pati, ir svarīgi atrast tieši savu intereses punktu, savu pieeju, “lai var godīgi to darīt”. Tas lielākoties nozīmē, ka viņa neņem gatavus uzdevumus no grāmatām, bet gan pati tos izdomā. Tas ir radošs darbs: “Citreiz es nevaru, nevaru, nevaru.. tad eju no rīta uz vilcienu un man ir atnācis uzdevums.” Tomēr viņa arī atzīst, ka ne visi skolotāji var atļauties šādu radošu, individuālu pieeju: “Skolotājs ir masu profesija, un lielākai daļai skolotāju nav tā kā man, ka es varu tam veltīt laiku. Viņiem ir vēl pamatīgas mājas dzīves, cept, vārīt, audzināt. Viņiem nav fiziski iespējams to darīt. Tā ir jābūt, ka skolotājs paņem gatavu materiālu.”

Dzīve un literatūra

Runājot par dzīves, filozofisku jautājumu un literatūras saistību, eksperte saka, ka literatūrai ir audzinošs efekts un ka cilvēks var sevi saprast caur to – viņa pati sevi ir “audzinājusi ar literatūru”. Viņasprāt, tieši tas, ka autors “neraksta par kaut ko teju, teju degošu, kas ir tagad”, bet gan ir par tematu kādu laiku padomājis nosaka to, ka “labā literārā darbā ir palicis tas no dzīves, kas dod tos pavedienus runāt par dzīvi”. Tas padara literatūru par auglīgu pamatu sarunām par vērtībām, identitāti un citiem filozofiskiem jautājumiem. Tomēr, viņasprāt, literatūrai nav jābūt didaktiskai, tajā ir ļoti svarīga brīvība. Viņa arī saskata, ka literatūra atļauj domāt par tēmām, kuras ir svarīgas, bet kurās mums par laimi trūkst pieredzes, piemēram, par karu, nāvi vai pedofiliju. Eksperte gan ir saskārusies ar 12.klases skolēnu vecākiem, kas zvana un

jautā: “Kāpēc par kaut ko tādu ir jārunā? Tas puisis taču vēl nav izaudzis...” Viņa uzskata, ka cilvēkam ir vajadzīgs reflektēt par šādām sarežģītām tēmām un literatūra tam dod drošu vidi. Piemēram, šobrīd ar vienu klasi, lasot grāmatu par holokaustu, tajā var atrast izgaismojošas paralēles ar šobrīd notiekošo Ukrainas karu, par kuru, viņasprāt, esot svarīgi runāt. Nesen klase lasījusi stāstu par transpersonu, un stundā esot bijusi izteikta “domāšanas atmosfēra”. Skolēnu interese esot turpinājusies patstāvīgās sarunās pēc stundām, jo klasē arī esot transpersonas un viņi dalījušies ar pārējiem savā emocionālajā pieredzē. Viņa saka, ka tā mēdzot gadīties, ka skolēni “ļoti pārsteidzoši, pat drosmīgi sasaista” literatūras stundās apspriestos jautājumus ar savu ikdienas dzīvi. Eksperte arī pamanījusi, ka, lai gan viņai pašai “pašai ļoti nepatīk par personīgām lietām runāt”, viņa arī esot sākusi pēdējā laikā biežāk dalīties savas dzīves piemēros. To viņa asociē pati ar savu attīstību, pieaugšanu.

Skolēni

Runājot par skolēnu domāšanu par filozofiskiem jautājumiem literāru darbu kontekstā, viņa stāsta, ka skolēni esot “ļoti nosodoši”. Viņiem “patīk vārds empātija”, bet esot grūtības empatizēt ar literāru varoni un nemesties to tiesāt. Eksperte gan saka, ka novērojot lielu atšķirību starp viņu individuālajiem domrakstiem un sarunām klasē: “Brīžiem, kad viņi raksta paši, man paliek bail... bet kad sarunājamies klasē, tā nav...” Viņasprāt tā tas varētu būt, jo “sarunā viss ir dabiskāk, skaistāk, tur iespējams strādāt viss, kas ir apkārt – žesti, skati, strāvas...” un, līdz ar to, rodas veiksmīga kopīgas domāšanas dinamika – saruna palīdz domām attīstīties. Toties individuālā rakstīšanā domrakstos ejot “grūti un tad tur kluburē domas”. Viņa arī saka, ka arī pēc sarunas nevar zināt, ko īsti skolēni ir no tās paņēmuši: “Pēc kāda laika, ja es viņus satikšu, es iespējams būšu pārsteigta par to, ko viņi ir sapratuši.”

Eksperte stāsta, ka, protams, visi neiesaistās klases sarunās – ir tādi, kas ir aktīvi un strīdās ar skolotāju un tādi, kas klusē. Dažreiz rodies iesaids, ka ar tiem, kas klusē “nav labi”. Tomēr varot būt arī tā, ka viņiem personīgi ir nepieciešams klusēt un klausīties, un ka “runātāji izrunā arī par klusētājiem”. Viņa pati savā vidusskolas laikā esot daudz klusējusi un klausījusi, tāpēc viņai ir svarīgi nepieprasīt no skolēniem to, ko nevarēja pati. Eksperte saredz, ka nevēlēšanos izteikt savu viedokli var radīt gan intereses trūkums, gan stress un bailes. Taču kopumā viņa neticot, “ka visa klase var interesēties par visu”. Viņasprāt, “ja mani klasē viens saprot, es jau esmu savu darbu izdarījusi”. Ja gadās tiešām ieinteresētas klases, tad

tā esot dāvana un skolēni kļūstot par domubiedriem arī pēc skolas – tomēr tā nav norma. Eksperte arī uzsver to, ka interesei jebkurā gadījumā ir jābūt patstāvīgai, to ir grūti iedot no malas.

Tālāki virzieni

Kopumā eksperte uzskata, ka ir svarīgi skolā runāt par dzīvi, par sarežģītām tēmām un sarunāties bez gatavām atbildēm. Viņa arī pati plānojis šī gada 12. klases skolēniem uzdot jautājumu “Vai skolā ir jārūnā par dzīvi?”, lai saprastu viņu skatījumu par šo. Lasot konceptuālo modeli, viņa esot aizdomājusies par to, “vajadzētu varbūt vairāk, pārdomātāk veidot sarunas un ka tas ir interesanti”, ka viņa labprāt attīstītu to tālāk. Vēl viens svarīgs virziens, ko viņa saredz, ir Sokrātisku sarunu organizēšana skolotājiem:

Viņiem vajadzētu, lai viņi sajūt, atjauno to runāšanas prieku, ka tu meklējoši, ieklausoties, izsakot maldīgus priekšstatus... sajūst to domāšanas procesa dzīvīgumu. Citādi viss notiek pasīvi.

Kopsavilkums

- Runājot par eksistenciālu jautājumu aktualitāti vidusskolēniem, eksperte uzsver, ka tie ir vispārīgi nozīmīgi cilvēka dzīvē un tiem ir vieta skolā.
- Pārāk liels uztraukums par atzīmēm arī rada skolēnos bailes patiesi sarunāties par šādiem jautājumiem; tam ir saistība ar mentālo veselību.
- Skolēniem ir tendence uz abstrakciju bez konkrētības. Ir svarīgi, lai apspriežamā jautājumā visi vārdi ir skaidri.
- Lai varētu kā moderators vadīt skolēnu sarunu, kurai nav iepriekš noteikta rezultāta, ir ļoti uzmanīgi jāklusās skolēnu teiktajā.
- Skolotājs, kurš ir atvērts patiesām sarunām ar skolēniem un neuzskata, ka viņš zina vienīgās pareizas atbildes, vienmēr turpina pats mācīties ko jaunu.
- Literatūra ir auglīgs pamats brīvām sarunām par vērtībām, identitāti un citiem filozofiskiem jautājumiem. Tā atļauj domāt par sarežģītām tēmām, kuras ir cilvēkam svarīgas, bet kurās mums par laimi trūkst pieredzes, piemēram, par karu.
- Sarunas ar citiem palīdz skolēnu domām attīstīties jēgpilnāk un empātiskāk nekā individuālas esejas rakstīšana.

- Nav reālistiski gaidīt situāciju, kurā visai klasei interesēs visi jautājumi, ko skar mācību stundās.
- Skolotājiem būtu svarīgi pašiem piedzīvot Sokrātisku sarunu kā dalībniekiem, lai viņi varētu izjust domāšanas un sarunāšanās prieku, un nodot to tālāk skolēniem.

Galvenie secinājumi no ekspertu intervijām

- Filozofiski jautājumi ir aktuāli vidusskolas vecumposmā, un Sokrātiskas sarunas ir piemērota metode to izpētei. Taču tie neinteresē visus vienlīdz, tādēļ īstenot sarunas visas klases ietvaros ir sarežģīti. Mazas grupas ir labāks risinājums.
- Skolēniem mēdz sagādāt problēmas sniegt konkrētus piemērus abstraktām idejām. Būtu vērtīgi viņos šo prasmi veicināt.
- Skolēniem varētu būt grūtības runāt par savām patiesajām domām, sajūtām un pieredzēm. Ir svarīgi, ka skolēni sasaista sarunas ar savu dzīvi un identitāti. Iespējams to var veicināt arī caur pastarpinātiem, nevis savas dzīves piemēriem.
- Skolēnu interese ir svarīga, bet sarunas brīvprātīgums iespējams nav nepieciešams priekšnoteikums, jo lielākā daļa mācību procesa nav brīvprātīga.
- Skolotāja loma Sokrātiskā sarunā ir ļoti nozīmīga. Tā ir atkarīga gan no personības, gan no prasmēm. Ir svarīgi atbalstīt skolotāju šādas metodes īstenošanā, sniedzot viņam iespēju to labāk izprast un piedzīvot pašam.
- Sokrātiskajā sarunu metodē var saskatīt paralēles ar psihoterapiju, koučingu, filozofiju bērniem un žurnālistisku intervēšanu.
- Būtu vērtīgi šo metodi iekļaut mācību procesā.

FOKUSGRUPA

Fokusgrupā ar pieciem izglītības jomā ieinteresētiem jaunajiem pieaugušajiem galvenās diskusijas tēmas bija filozofisku jautājumu aktualitāte un sasaiste ar ikdienas dzīvi vidusskolā un šobrīd, filozofēšanas vieta skolā, izglītības mērķis, mentālā veselība un skolotāja loma Sokrātiskā sarunā.

Jautājumu aktualitāte

Runājot par filozofisku jautājumu aktualitāti, grupa izsakās, ka tie bija aktuāli vidusskolā ir un aktuāli arī šobrīd. Vidusskolas vecumā tie ir īpaši svarīgi savas identitātes meklēšanas kontekstā, jo šajā posmā “uztrauc gan, ko darīt tālāk, gan kādam tev būt kā cilvēkam, kā draudzēties, kā attiecības veidot” un kopumā “par šīm lietām domāt ir ļoti vērtīgi un interesanti”. Taču, pat, ja jautājumi ir aktuāli, nav skaidrs, vai “vai visi grib un māk par to runāt”. Kā arī, tiek arī uzsvērts, ka ne visiem šie jautājumi ir aktuāli un interesanti, vairāki respondenti paši savu interesi sasaista ar savu draugu grupu, literatūras lasīšanu, iedvesmojošiem skolotājiem, vecāku brāļu vai māsu ietekmi un citiem faktoriem. Izskan arī viedoklis bieži vien jautājumu aktualitāte var parādīties neapzinātā attieksmē vai uzvedībā, bet ne apzinātā refleksijā un sarunās.

Salīdzinot vidusskolas un šī brīža tālāko jaunā pieaugušā posmu (25-28 g.v.) viņi uzskata, ka jautājumi vēl aizvien ir aktuāli, iespējams pat aktuālāki nekā vidusskolā. Atšķiras arī attieksme – ja vidusskolā drīzāk bija “izpratne par filozofēšanu, kurā dzer vīnu un pipē cigaretes, domā par lielām lietām”, tad vēlāk augstskolas laikā sāk “konstruktīvi pieiet šiem jautājumiem”. Vidusskolas laikā šie jautājumi tika apspriesti nenopietnāk “iepriekš varēja tiešām tā sēdēt un par šo to pafilozofēt, papļāpāt” un “paspēlēties ar idejām”, savukārt šobrīd šīm sarunām ir lielāks svars, jo “ir arī jārikojas, ja mēs kaut ko izsecinām, tas nedrīkst tā vienkārši palikt”. Respektīvi, jaunie pieaugušie ar laiku izjūt lielāku nepieciešamību pēc patiesas saiknes starp abstrakto, filozofisko un konkrēto, savu ikdienas dzīvi, nostiprinās uzskats, ka refleksijai ir jāturpinās rīcībā. Mēdz būt tā, ka “ja šīs rīcības nav, tad, iespējams, tu vari justies slikti par to”, jo nedzīvo pats atbilstoši savai identitātei. Šī atbildības sajūta brīžiem liek arī izvairīties no filozofisku jautājumu apspriešanas, jo “tagad nonākt līdz kaut kādam secinājumam nozīmē būtiski mainīt savu dzīvi, un mainīt savu dzīvi, kad tev ir divdesmit pieci, vairs nav tik vienkārši”.

Tas ir, cilvēkam šajā vecumā jau mēdz būt kaut kādas saistības un pienākumi, no kā grūtāk atteikties. Tomēr vienlaikus šobrīd ir arī vairāk resursu un brīvības nekā vidusskolas laikā, un tas nozīmē lielākas iespējas tiešām īstenot savas filozofiskās idejas un vērtības savā ikdienas dzīvē.

Filozofēšana skolā

Runājot par filozofijas vietu skolā, vairāki diskusijas dalībnieki stāsta, ka vidusskolā apmeklējuši fakultatīvas filozofijas stundas. Tās neesot bijušas ļoti populāras skolēnu vidū, arī tāpēc, ka notikušas vēlu pēcpusdienā pēc visām pārējām stundām. Tomēr filozofijas stundās “foršas sarunas sanāca gan ar skolotāju, gan savā starpā”. Šīs sarunas motivējušas arī turpmāk meklēt un pašam radīt iespējas sarunāties par filozofiskiem jautājumiem: “Es tik ļoti pieradu, un man likās tik svarīgi tās sarunas ar draugiem un domubiedriem turpināt, ka tad es arī iesāku organizēt sarunu nometni katru vasaru saviem draugiem.” Tomēr ne visiem diskusijas dalībniekiem ir bijusi filozofija skolā, kas iedvesmojusi tālāku filozofēšanu – vairāki apraksta, ka viņu interese nav radusies vai īstenojusies skolā, bet gan vienkārši pašiem lasot grāmatas vai sarunājoties ar draugiem.

Izskan viedoklis, ka “filozofiju vajag visiem”, jo tā ir “visu zināšanu māte” un palīdz mums apgūt katram cilvēkam nepieciešamu pamatprasmī uzdot jautājumus un domāt par tiem. Visiem neesot jāklūst par filozofiem, bet visiem būtu jābūt “pietiekami filozofiem”, lai runātu par tādiem jautājumiem kā “kas ir brīvība?”. Saistībā ar iespējamajiem jautājumiem, izskan nošķīrums starp tādu filozofiju, kas ir abstraktāka, un tādu, kas saistīta ar personīgākiem jautājumiem un dzīves uzskatiem. Respektīvi, filozofiska domāšana var būt gan vairāk teorētiska, gan arī praktiska. Tomēr vairāki sarunas biedri izsaka viedokli, ka vidusskolas vide nav piemērota ne viena, ne otra veida filozofēšanai. Pirmkārt, tā ir pārāk vērsta uz rezultātu, nevis procesu, jo “visos priekšmetos skolā ļoti sistemātiski tiek vērtētas skolēnu atbildes”. Arī, piemēram, matemātikas privātstundu kontekstā “skolēns uzreiz grib lekt pie atbildes, bet, runājot par procesu – kā es pie atbildes nonāku– tur rodas lielākās problēmas”. Līdz ar to, šķiet, ka “citi priekšmeti nepalīdz šai te domāšanai par domāšanu”. Otrkārt, runājot par praktisko interesi, kas vairāk skar ētiku jeb jautājumus par to, kā cilvēkam dzīvot dzīvi, parādās viedoklis, ka skola nav labi piemērota vide to apspriešanai, jo filozofēšana varētu skolēniem šķist liekulīga un kopumā būt bīstama. Izglītības vide ir “gandrīz vai mehanizēta”, tajā nav vietas īstenot brīvu refleksiju un rīcību. Jaunietis var, piemēram, secināt, ka viņam ir citas

vērtības nekā fokusēšanās uz atzīmju pelnīšanu, tomēr viņam nav vietas savus secinājumus realizēt rīcībā un viņu “var salauzt katrā nākamajā stundā”, kur skolotājs pārmet un strostē, un nav izvēles kaut ko nedarīt vai darīt pa savam. Līdz ar to, varētu būt grūti radīt “ticamu vidi” autentiskām pārdomām. Vēl jo vairāk, ja skolēni tiešām sāktu brīvi iztaujāt vērtības un dzīves jēgu, un, līdz ar to, arī pašu izglītības sistēmu, kurā viņi pavada lielāko daļu sava laika, tad “šie jautājumi [kas ir konceptuālajā modelī] patiesībā ir bīstami šai pašai vietējai vidusskolai, izglītības sistēmai, kurai ir jāpilda sava funkcija, un tā funkcija... ne vienmēr sakrīt ar plašākiem apsvērumiem, ko nozīmē būt cilvēkam”. Kopumā, skolas funkcija un struktūra raisa bažas par filozofēšanas iespējām tajā.

Izglītības mērķis

Saruna par filozofēšanu skolā aizved pie sarunas par izglītības mērķi kā tādu. Tā kā diskusijas dalībnieki paši ir ieinteresēti izglītības jomā, viņiem ir savas refleksijas par to, kas ir un kam būtu jābūt. Šķiet, ka šobrīd skolas funkcija ir “kā konveijeram sagatavot profesionāļus darba tirgum” un “ar kompetenču izglītību tas ir vēl izteiktāk – burtiski tu mācies to, kas ir noderīgs”. Esot atšķirība starp mācīšanos, kas ir cilvēku vispārīgi attīstoša, un mācīšanos, kas orientēta uz šobrīd aktuālo, darba tirgū nepieciešamo. Izglītībai drīzāk būtu jābūt tādai, kas “iemāca mīlēt vispār būt ziņkārīgam, uzdot jautājumus, nekautrēties no tā, ka tu nezini kaut ko”. Respektīvi, būtu jāpievērš uzmanība “domāšanas procesam” kā tādām un tieši filozofēšana varētu būt pretinde “dogmatiskai domāšanai”. Šādu mērķi var saskatīt ne tikai vispārējai izglītībai, bet arī universitātēm.

Tomēr izskan arī pretarguments, ka “patiesībā mums vajag sagatavot cilvēkus darba tirgum, jo tāpat visi kaut kādā brīdī ieiet darba tirgū”, līdz ar to būtu nepamatoti tam nepievērst uzmanību izglītībā. Tas varētu būt bīstami nesasaistīt jauniešus ar šo dzīves realitāti, ar nepieciešamību pēc rezultātiem. Šajā sakarā tiek pieminēts pieredzes stāsts par jauniem, kurai “pilnīgi viss saistībā ar atzīmēm liek justies slikti” – pie labas atzīmes “visu laiku sevi šausa par to, ka viņa pārāk daudz mācās”, pie sliktas “jūtas slikti, jo tās viņai tomēr ir svarīgas”. Šī ir sarežģīta situācija, jo ir jāsaprot, kā palīdzēt jauniešiem savienot šīs sajūtas un no tām izrietošās filozofiskās pārdomas ar to, “ka tava realitāte ir šī te atzīme un ka tev ir kaut kādi mērķi dzīvē, ko tu vēlies sasniegt, bet nevarēsi bez šīm atzīmēm”.

Taču cita sarunas biedra pieredze liek domāt, “vai nav tieši pretēji, ka skolēni ļoti labi zina to realitāti, jau vidusskolā izprot savu atbildību – man vajag atzīmes,

vajag tikt universitātē, tad es pelnīšu, tad būs tas, tas un tas...” un ka viņi šo slogu spēcīgi izjūt. Savā skolotāja darbā viņš pamanījis, ka skolēnos “jau ir kaut kāds cinisms izveidojies pret jēgu domāt un filozofēt”. Līdz ar to, drīzāk “mazāk vajag šo sasaisti ar ļoti praktiskiem realitātes apsvērumiem”, līdz vismaz 25 gadu vecumam cilvēkam vajadzētu baudīt un pētīt dzīvi, “paklejojot apkārt” tā vietā, lai domātu par šādām atbildībām. Parādās viedoklis, ka, lai gan “dzīves realitātei” būs jāpielāgojas, “nav nekas sliktāks par pusaudžiem, kuriem ir aplauzti spārni”. Šo ideju sarunas biedri sasaista arī ar pārdomām par savu dzīvi: “Mums būs 40 gadi, ko strādāt kā kapitālisma vergiem, varbūt varam patērēt pirmos [pieauguša cilvēka] gadus mierīgi būdami ziņkārīgi.”

Parādās arī viena izglītības funkcija, kas šķiet svarīga neatkarīgi no tā, vai mērķis ir drīzāk darba tirgus vai cilvēka vispusēja attīstība. Tas ir kaut kas, kas iztrūkst: “Mūsu skolas ne pārāk labi iemācās socializēties, mēs nemācam sevis izpratni, citu apzināšanos, sevis apzināšanos, un, galu galā, kopā sadarboties.” Šīs prasmes ir svarīgas kā darba tirgū, tā cilvēka dzīvē kā tādā.

Mentālā veselība

Viscaur sarunai parādās saikne starp filozofēšanu un mentālo veselību. Parādās ideja, ka runāt ar skolēniem par filozofiskiem jautājumiem vienlaikus bieži vien nozīmē patiesi runāt par to, kas viņiem ir svarīgs, kā viņi jūtas, kas viņus uztrauc. Kā arī no otras puses, runāt par to, kas skolēnus uztrauc, nereti nozīmē runāt par eksistenciālām problēmām un identitātes meklējumiem. Kopumā no skolotāja vai cita pieaugušā puses tas nozīmē patiesi pievērst uzmanību un būt gatavam atbalstīt. Daloties savā personīgajā pieredzē, viena diskusijas dalībiece stāsta par sevi: “Man 19 gados bija diezgan traki un ap 25 es tiešām biju drusku pazudis cilvēks, un tas bija iespējams tāpēc, ka neviens tā līdz galam nepievērsa uzmanību.” Viņa ir atklājusi, ka filozofiskas literatūras lasīšana ir noderīga pašizaugsmes un terapeitiskos mentālās veselības uzlabošanas nolūkos, līdzīgi kā psiholoģiskās pašpalīdzības literatūra. Vienlaikus, diskusijas dalībiece, kura ikdienā strādā pusaudžu resursu centrā, ir novērojusi, ka “jaunieši, kuriem ir mazāk [mentālu] grūtību, patiesībā pat mazāk uzdod šos te filozofiskus jautājumus, viņi vairāk ir momentā, vairāk izbauda dzīvi, krāsas”. Tas gan nenozīmē, ka mentāli veseli jaunieši par filozofiskiem jautājumiem neinteresējas, “iespējams, viņi par to runā, domā, bet tas ir tādā ziņkārības līmenī”. Tomēr padziļināta interese bieži vien ir saistīta ar mentālās veselības grūtībām:

Kolīdz mēs varam novērot kaut kādas, piemēram, depresijas pazīmes, visi šie lielie jautājumi paceļas – kāda ir dzīves jēga, kāda ir mana loma šajā pasaulē, vai pasaulē ir laba vai ļauna, vai būt labam ir labi, un viņiem šie jautājumi ir ārkārtīgi būtiski.

Taču jaunieši paši mēdz nonākt pie neproduktīvajām atbildēm, kas “rada bezcerības sajūtu”. Viņiem būtu nepieciešams atbalsts, lai nošķirtu “ruminēšanu vai ieciklēšanos” no produktīvas domāšanas, kas būtu strukturēta un tuvākā sasaistē realitāti.

Piemēru izmantošana un grupas dinamika

Viedoklis par personīgu dzīves piemēru izmantošanu ir neviennozīmīgs. Jauniešiem var būt “ļoti grūti runāt par savām jūtām, dalīties ar pieredzēm”. Lai varētu ar kaut ko personīgu dalīties, ir nepieciešama drošības sajūta grupā. Veselas klases ietvaros tas varētu būt sarežģīti, ne tikai lielā skolēnu skata dēļ, bet arī jo “lielākā daļa no klases biedriem parastā skolā nav tavi draugi, ar lielu daļu no viņiem tev vispār nekas nesaista” un tas rada grūtības atvērties, uzticēties. Sokrātiskas sarunas par situācijām no dzīves varētu drīzāk strādāt šaurākā, brīvprātīgā, strukturētā ietvarā:

Piemēram, grupiņa, kas vēlas runāt par šīm lietām, kur ir atrunāts visi konfidencialitātes jautājumi, grupas noteikumi, pirms tam jau ir bijusi iepazīšanās un viņi zina, ka šiem cilvēkiem var uzticēties, ka neviens nevienam neteiks to tālāk.

Taču dalībniece, kura strādā pusaudžu resursu centrā uzsver, ka arī šādas grupas ietvaros varētu būt svarīgs, piemēram, “brīdinājums par to, ka šiem te piemēriem nevajadzētu būt ļoti dziļi personīgiem”. Viņasprāt, “skaidrs, ka arī pēc traumatiskiem notikumiem mēs iegūstam kaut kādas filozofiskas pārdomas”, bet skolas vide “noteikti nav vieta, kur par to dalīties”. Viņa to sasaista ar savu pieredzi psiholoģijas studijās, kur kursabiedriem bieži bijis jāvingrinās kopā, bet arī tur “kolīdz tas iet jau tādā dziļi personīgā līmenī mums liek izdomāt piemērus, nevis stāstīt no savas dzīves”. Vēl jo vairāk, pusaudžiem var būt psiholoģiski grūti distancēties no savas situācijas, lai par to reflektētu, viņiem ir vieglāk runāt par citu cilvēku vai izdomātu tēlu – “kāpēc Toms ir izdarījis tā, kā viņš ir izdarījis?” – nevis pašiem par sevi atbildēt, kāpēc viņi rīkojušies tā vai citādi. Viņas pieredzē jauniešiem var iedot kādu situāciju un caur to trenēt viņu prasmi ieņemt dažādas

perspektīvas, ģenerēt dažādus iemeslus, kāpēc situācija izveidojusies. Tad tālāk viņi var to attiecināt paši uz savu dzīvi.

Tomēr cits dalībnieks stāsta, ka iemesls, kāpēc viņam vidusskolā pat 30 cilvēku klasē literatūras stundās reizēm izdevās labas, dziļas sarunas, ir, ka “mums bija klasē nedaudzi, varbūt pa īstam tikai viens drosmīgs cilvēks, kas tiešām stāstīja savus stāstus, nebaidījās jautāt, reizēm ieņēma tiešām provokatora lomu”. Šāda drosmīga dalīšanās ir tā, kas ieinteresēja citus un tālāk raisīja patiesu sarunu. Taču arī tad “tāpat vairāk par kādiem četriem līdz septiņiem cilvēkiem no klases īsti nerunāja”. Tomēr kopumā viņš uzskata, ka “ja mēs vienkārši tīri filozofējam mēs netiksim dziži tālu” un tas, kas “var tādai sarunai piedot lielāku svaru un jēgu, ir tieši personīgās pieredzes, kad tu stāsti caur savu prizmu”. Tālāk izskan arī viedoklis saistībā ar to, ka konceptuālajā modelī teikts, ka dzīves piemēram jābūt jau pabeigta situācijai, par kuru jābūt gatavam izstāstīt detaļas: “Ja mēs pieprasām paši no sevis un kāds cits no mums prasa atklātību, mēs ievērojam to, ka šīs pabeigtās lietas varbūt joprojām turpinās.” Respektīvi, sarunas gaitā var rasties jaunas atklāsmes, kam var būt kaut kādas sekas cilvēka dzīvē. No vienas puses, tas ir riskanti, no otras puses, arī pozitīvi, jo tieši saistās ar “filozofijas nepieciešamību mūsu dzīvē un to, ka neizpēģināta dzīve nav dzīvošanas vērtā”.

Skolotāja loma

Diskusijas gaitā noskaidrojas, ka skolotāja lomai ir ļoti liela nozīme. Lai vadītu grupu, skolotājam ir nepieciešama “ārkārtīgi augsta emocionālā inteliģence” un spēja reaģēt uz ļoti dažādām situācijām – “tā kā saprast, pēc acs mirkšķiena, kurā brīdī ir nepieciešams mainīt tēmu vai kādu nozemēt”. Vienlaikus skolotājam ir jābūt arī personīgai interesei, “tas ir jādara skolotājiem, kuri vēlas to vadīt un kas saprot principus” un jāspēj ieinteresēt skolēnus. Var gadīties tā, ka skolotājs grib runāt par to “kas skolēniem ir svarīgs”, bet skolēni nav gatavi atvērties, jo nav pieraduši pie šādas pieejas. Līdz ar to, ir svarīgi kopumā veidot draudzīgas attiecības ar skolēniem, tomēr to ir grūti izdarīt ar visiem. Saistībā ar skolotāja paša pozīciju sarunā “būtu labi ja skolotājam nebūtu atbildes uz šiem jautājumiem, piemēram, ja mēs jautājam “kas ir drosme?” būtu muļķīgi, ja skolotājs mēģinātu visus novirzīt uz pareizo atbildi”. Ir jāprot arī strukturēt saruna, “turēt to loģiskā rāmī”. Sarunas struktūra ir nozīmīga arī tādēļ, lai skolēniem nerastos iespaids, ka “tā ir vienkārši tāda papļāpāšana”. Skolotājam ir jāapzinās arī savas emocijas un jānotur savas emocionālās robežas. Piemēram, viens no dalībniekiem esot piedalījies skolotāju

supervīzijā, kur sapratis, ka “skolotājs drīkst arī dusmoties”, bet ir jābūt atklātam par savām emocijām un tās jāpaskaidro skolēniem. Savukārt, ja patiesi uzklausa skolēnu problēmas, var gadīties kā vienai no dalībniecēm, kura stāsta: “Es pārnāku mājās un riktīgi par to domāju, es tiešām satraucos, apraudājusies vēl neesmu, bet tuvu tam ir. Tā līdzjušana var būt arī strupceļš.” Kopumā, viens no sarunas dalībniekiem rezumē:

Šis darbs man tagad šķiet vēl sarežģītāks pēc šīs sarunas kopā ar pārējiem. Klausoties visās tajās niansēs, mēģinot atkal domāt par to, kā ir būt pusaudzīm, kā... jā... tur ir ļoti daudz nezināmo. Ir pat grūti iztēloties visu, kas var notikt šādas sarunas laikā un kā tādu sarunu novadīt.

Tālāki virzieni

Saistībā ar tālākiem virzieniem, kur iekļaut Sokrātiskas sarunas, vairākkārt izskan doma, ka tās varētu notikt dažādu priekšmetu ietvaros, jo “domāšana par domāšanu” ir nozīmīga visās jomās. Būtu labi “nevis kaut kā kompartmentalizēt, ka tagad mēs visi ejam uz filozofiju, un tagad mēs būsim baigie domātāji, kas tev arī, pēc tam, patiesībā atļauj nodalīt to savā galvā un pēc tam par to aizmirst”, bet gan meklēt integrētāku pieeju. It īpaši parādās saikne ar literatūras mācību stundām, tomēr nav līdz galam skaidrs, kā veicināt to, ka skolēni tajās apspriesto saturu sasaista ar savu dzīvi. Vienlaikus, atceroties par grupas izmēra un skolēnu intereses nozīmīgu, izskan ieteikums, ka Sokrātiskās sarunas varētu tikt rīkotas kā interešu izglītības pulciņš.

Arī šī mūsu diskusija, kas skārusi gan filozofiskas tēmas par izglītības mērķi, gan praktiskus jautājumus šķiet esam vērtīga pašiem dalībniekiem, it īpaši tiem, kuri strādā skolā, jo citādi ir “tik daudz darba, tik maz laika domāt par to, ko es īstenībā daru, kamēr es esmu skolotājs”.

Secinājumi

- Filozofiski jautājumi ir aktuāli gan vidusskolas laikā, gan vēlāk jaunā pieaugušā vecumā. Vēlāk ir lielāka brīvība un sāk izjust lielāku atbildības sajūtu savus secinājumus īstenot dzīvē.
- Filozofijas stundas var iedvesmot turpināt meklēt iespējas dziļām sarunām arī pēc skolas pabeigšanas.
- Prast filozofēt ir svarīgi visiem.
- Skola varētu nebūts piemērota vieta autentiskai filozofēšanai, jo visi citi priekšmeti ir vērsti uz rezultātu nevis procesu un neveicina “domāšanu par domāšanu”, kā arī filozofēšana skolas vidē varētu būt bīstama gan skolēnam, gan izglītības sistēmai, kura pati par sevi nepieļauj dziļu refleksiju un brīvu rīcību.
- Izglītības mērķa saistīšana ar darba tirgu raisa šaubas, tā var traucēt skolēnam attīstīt savu zinātkāri un personību. Vienlaikus skolēniem ir svarīgi apzināties realitāti, tomēr iespējams jaunieši to mēdz apzināties pārāk skaudri.
- Skolā būtu jā māca saprast sevi un saprasties ar citiem.
- Cilvēka interesei par filozofiskiem jautājumiem ir saistība ar viņa mentālo veselību. Jēgpilna filozofēšana var tai palīdzēt, bet vienlaikus jaunieši ar mentālās veselības grūtībām daudz vairāk interesējas par šādām tēmām.
- Liels cilvēku skaits un neuzticēšanās var traucēt skolēniem dalīties ar saviem dzīves piemēriem, sajūtām un pārdomām. Tas varētu labāk izdoties mazā, ieinteresētā grupā, kurā ir atrunāti noteiktumi.
- Dzīves piemēriem nevajadzētu būt pārāk dziļi personīgiem. Ir iespējams runāt arī caur izdomātiem/svešiem piemēriem. Tomēr personīga sasaiste ar dzīvi var palīdzēt raisīties īstai sarunai vai nonākt pie personīgiem secinājumiem.
- Skolotāja lomai ir liela nozīme. Skolotājam ir nepieciešama interese par tēmu/metodi, emocionālā inteliģence, prasme vadīt grupu un strukturēt sarunu, draudzīgas attiecības ar skolēniem.
- Būtu svarīgi filozofēt visos mācību priekšmetos. Parādās saikne ar literatūru, bet ne tikai.
- Sokrātiskās sarunas varētu organizēt arī interešu izglītībā.

SECINĀJUMI UN IETEIKUMI

Atbilstoši pētījuma izvirzītajiem uzdevumiem tika izdarīti šādi secinājumi:

1) veicot **teorētisko izpēti** par problēmām un vajadzībām saistībā ar morālo izglītību vidusskolā, tika secināts:

- Morālās izglītības vispārīgo problēmu un nepieciešamības kontekstā, attīstības psiholoģijas teorētiskā bāze ļauj secināt, ka morālajai izglītībai vidusskolā vajadzētu palīdzēt jauniešu **brīviem identitātes meklējumiem**, dodot iespēju **sociālā kontekstā** integrēt **savas personīgās pieredzes**, lai **meklētu savas vērtības un dzīves izpratni**.

2) veicot **teorētisko izpēti** par eksistenciālisma filozofiju un Sokrātiskās sarunas metodi vidusskolas morālās izglītības vajadzību kontekstā, tika secināts:

- Vidusskolēnu morālajā izglītībā ir svarīgi brīvi identitātes meklējumi, un tiem atbilstošu filozofiju var piedāvāt eksistenciālisms, kura pamatjēdzieni ir brīvība un autentiskums. Eksistenciālas izglītības pamatnostādne ir radīt brīvu vidi, kas iedrošinātu skolēnus meklēt pamatojumus personīgi nozīmīgām izvēlēm un uzņemties par tām atbildību. Eksistenciālisma pedagoģija balstās dialogā, kur cilvēks caur valodisku refleksiju kopā ar citiem apzinās savus apstākļus un vērtības, lai varētu īstenot savu brīvību.

- Dialogiskas pedagoģijas pieejas ietver uz jautājumiem balstīta izziņu caur padziļinātu sarunu grupā. Konkrētāku metodi piedāvā Sokrātiskā saruna, kas par pamatu ņem sarunas biedru pašu dzīves situācijas, kuru analīze gan individuālā, gan grupas līmenī var veidot auglīgu vidi savas identitātes veidošanai. Šī metode atbilst teorētiskās izpētes pirmajā nodaļā izvirzītajām vajadzībām morālajai izglītībai vidusskolā.

3) izstrādājot attīstības psiholoģijā un eksistenciālisma filozofijā balstītu morālās izglītības **konceptuālo modeli** vidusskolai, kurā Sokrātiskā sarunā izvirzīta kā metode, tika secināts, ka modelī jāiekļauj šādas komponentes:

- Modelis sastāv no ievada, pamatprincipiem, sarunas soļiem, skolotāja lomas apraksta, ieteikumiem skolēniem, piemērota jautājuma un piemēra vadlīnijām, sarunas virzības apraksta, grupas noteikumiem, ieteicamā skolēnu skaita, ieteikumiem, kā iekļaut Sokrātisko sarunu skolas vidē, un atbildēm uz papildu jautājumiem, kas varētu rasties lasītājam.

4) **empīriskā izpētē** par Sokrātiskās sarunas konceptuālā **modeļa piemērotību** morālajai izglītībai vidusskolā, analizējot vidusskolēnu, jauno pieaugušo un ekspertu viedokli, radās šādi secinājumi:

Galvenie secinājumi **Sokrātiskās sarunas izmēģinājuma** izpētē:

- Skolēni savu dzīves piemēru analīzi vērtē pozitīvi un raksturo kā kopīgas sajūtu radošu, taču uzsver maza grupas izmēra nozīmi.
- Saruna ir intelektuāli un emocionāli stimulējoša, rosina tālāku individuālu refleksiju gan par sarunas tēmu, gan par sarunas procesu kā skolēniem, tā skolotājam.

Galvenie secinājumi **ekspertu intervijās** par konceptuālo modeli:

- Filozofiski jautājumi ir aktuāli vidusskolas vecumposmā, un Sokrātiskas sarunas ir piemērota metode to izpētei. Taču tie neinteresē visus vienlīdz, tādēļ īstenot sarunas visas klases ietvaros ir sarežģīti. Mazas grupas ir labāks risinājums.
- Skolēniem varētu būt grūtības runāt par savām patiesajām domām, sajūtām un pieredzēm, kā arī sasaistīt abstraktas idejas ar konkrētiem piemēriem. Sokrātiskai sarunai ir potenciāls adresēt šīs grūtības.
- Skolotāja loma Sokrātiskā sarunā ir ļoti nozīmīga. Tā ir atkarīga gan no personības, gan no prasmēm. Ir svarīgi atbalstīt skolotāju šādas metodes īstenošanā, sniedzot viņam iespēju to labāk izprast un piedzīvot pašam.

Galvenie secinājumi **fokusgrupas diskusijā** par konceptuālo modeli:

- Filozofiski jautājumi ir aktuāli gan vidusskolas laikā, gan vēlāk jaunā pieaugušā vecumā.
- Autentiskai filozofēšanai skolā varētu traucēt tas, ka izglītība orientējas uz darba tirgu, mācības ir vērstas uz rezultātu nevis procesu un vide nav emocionāli droša. Tomēr skolā būtu jā māca saprast sevi un saprasties ar citiem, un to var atbalstīt Sokrātiskas sarunas.
- Cilvēka interesei par filozofiskiem jautājumiem ir saistība ar mentālo veselību.
- Skolotāja lomai ir liela nozīme. Skolotājam ir nepieciešama interese par tēmu/metodi, emocionālā inteliģence, prasme vadīt grupu un strukturēt sarunu, draudzīgas attiecības ar skolēniem.
- Sokrātiskas sarunas varētu organizēt visu mācību priekšmetu ietvaros, kā arī interešu izglītībā.

Apkopojot visus konceptuālā modeļa izpētes procesā iegūtos un analizētos viedokļus, kopumā tas vērtējams kā piemērots morālajai izglītībai vidusskolā.

Ierosinājumi pilnveidei praksē

Ņemot vērā viedokļu izpēti, ir radušies šādi ieteikumi konceptuālai modeļa izmantošanai praksē (5. uzdevums):

- Atbalstīt skolotājus, sniedzot papildu detalizētus materiālus, radot iespējas pašiem piedalīties Sokrātiskās sarunās un ieinteresēties šajā pieejā, kā arī veicinot apstākļus, kuros attīstīt grupas vadīšanas un emocionālās inteliģences kompetences;
- Uzsvērt skolotāja kā sarunas vadītāja lomā nevis neitralitāti, bet savas pozīcijas apzināšanos un tās izpausmju regulēšanu;
- Uzsvērt maza grupas izmēra nozīmi, samazināt ieteicamo sarunas biedru maksimumu uz 12 cilvēkiem un optimālo skaitu uz vēl mazāku (iespējams, pieci); izmēģināt pieejas, kas varētu risināt šo vajadzību skolas vidē – piemēram, akvārija princips;

- Izmēģināt, cik daudz laika ir nepieciešams sarunai, kāds ir optimālais ilgums, kā to var iekļaut dažādos kontekstos;
- Meklēt iespējas izmēģināt un iekļaut Sokrātiskās sarunas kā formālajā, tā interešu izglītībā vidusskolēniem. Izpētīt iespējas izmantot Sokrātiskās sarunas ar jaunajiem pieaugušajiem vēlākā posmā, piemēram, universitātē;
- Izmēģināt, kā brīvprātīga dalība (piemēram, interešu izglītībā) un obligāta dalība (mācību stundu ietvaros) ietekmē skolēnu sarunas pieredzi; iespējams pētīt to tālāk;
- Izmēģināt dažādas tēmas un iespējas sarunas stimuliem – gan personīgus piemērus, gan izdomātus, gan no literatūras. Pētīt, pie kādām tēmām būtu labāk izmantot literatūru un kā skolēni var veidot saikni starp savu dzīves izpratni un literatūras atziņām;
- Pilnveidot Sokrātisko sarunu praksi, smeļoties idejas no tādām pieejām kā psihoterapija, koučings, filozofija ar bērniem, žurnālistiska intervēšanu un citām uz sarunām balstītām jomām.

IEROSINĀJUMI TĀLĀKAI IZPĒTEI

Analizējot šī pētījuma ierobežojumus un secinājumus, radušies šādi ieteikumi tālākai izpētei:

- Konceptuālā modeļa izpēte daļēji balstījās respondentu viedokļos, kuri nav paši piedalījušies Sokrātiskā sarunā, bet ar to iepazinās tikai teorētiski. Metodes pamatlicējs Leonards Nelsons (2004) salīdzina savus mēģinājumus aprakstīt metodi ar vijolnieku, kurš cenšas tikai vārdiski aprakstīt, kā tieši viņš spēlē – Sokrātisko sarunu ir grūti aprakstīt tik pilnīgi kā to var piedzīvot. Līdz ar to, tālākiem pētījumiem būtu vērts veikt viedokļu izpēti vispirms sniedzot visiem respondentiem iespēju piedalīties sarunā.
- Pētījuma ietvaros tika veikts tikai viens Sokrātiskās sarunas izmēģinājums. Tālākā pētniecībā būtu svarīgi šo metodi izmēģināt gan ar dažādām vidusskolēnu grupām, gan longitudināli, lai uzzinātu metodes iespējas un ietekmi dažādās vidēs un ilgtermiņā. Jāatzīmē arī, ka pētījumā refleksija notika uzreiz pēc Sokrātiskās sarunas, un skolēni, daloties iespaidos, uzsvēra, ka

viņiem vajadzīgs laiks, lai kārtīgāk padomātu par sarunu. Līdz ar to, būtu vērts uzzināt skolēnu refleksiju arī vēlākā laika punktā pēc Sokrātiskas sarunas. Kopumā, plašāka (kvantitatīva vai jauktu metožu) pētniecība gan izlases, gan laika ziņā varētu palīdzēt labāk izprast, kāda tieši varētu būt Sokrātiskās sarunas ietekme uz skolēnu morālās identitātes veidošanos.

- Sokrātisko sarunu vadīja pētniece pati, līdz ar to ir iespējami nepamanīti aspekti vai faktori, ko pētniece īstenoja vadot sarunu, bet ko nebija iekļāvusi konceptuālajā modelī. Būtu nozīmīgi organizēt tālākas Sokrātiskas sarunas, lai ievāktu citu sarunas vadītāju pieredzes un ieteikumus metodes pilnveidei.
- Grupas izmērs visos konceptuālā modeļa izpētes līmeņos parādās kā nozīmīgs aspekts. Būtu svarīgi iedziļināties gan teorētiskā, gan empīriskā izpētē par grupas lieluma nozīmi un optimālo cilvēku skaitu Sokrātiskā sarunā.
- Konceptuālā modeļa izpētē skolēnu dzīves piemēru izmantošana analīzei parādās kā neviennozīmīgs aspekts, kad vienlaikus varētu būt riskants un vērtīgs. Būtu svarīgi pētīt to tālāk, izprast apstākļus, kuros to vislabāk īstenot;
- Vairākos izpētes līmeņos parādījās, ka skolu vispārējā orientācija uz izmērāmiem rezultātiem un izrietošais skolēnu fokuss uz tiem varētu traucēt skolēniem autentiski iesaistīties Sokrātiskās sarunās. Ir vērts tālākā pētniecībā iedziļināties faktoros, kas ietekmē skolēnu interesi un iesaisti.
- Vairākos izpētes līmeņos parādījās filozofisku jautājumu un sarunu saikne ar skolēnu mentālo veselību. Izskanēja gan ideja, ka tieši skolēni ar mentālās veselības problēmām vairāk interesējas par šiem jautājumiem, gan ierosinājums, ka Sokrātiskas sarunas varētu būt preventīvas vai terapeitiskas. Šajā jautājumā būtu vērts iedziļināties gan teorētiski, gan empīriski.

PATEICĪBAS

Paldies Latvijas Zinātnes Padomei, kas finansiāli atbalstījusi pētījumu, kura ietvaros šī maģistra darba izpēte varēja tapt, lai meklētu vidusskolas vecumam piemērotus morālās izglītības pieeju.

Paldies ik vienam no pētījuma dalībniekiem par viņu zinātkāri, laiku un uzticēšanos. Paldies tiem, kas palīdzēja dalībniekiem nonākt līdz šim pētījumam.

Paldies recenzentei Zandai Rubenei par šim darbam veltīto laiku un uzmanību, kā arī par ticību tā idejas vērtīgumam.

Paldies šī maģistra darba vadītājam Manuelam Fernandezam par viņa viscaur viedo, rūpīgo un pozitīvo attieksmi, kas cieņpilni un neatlaidīgi mudināja nepadoties.

Paldies manam draugam Ārandam par neizsīkstošo ticību manām idejām un maniem spēkiem un gatavību darīt iespējamo un neiespējamo, lai mani atbalstītu.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Altorf, H. M. (2016). Dialogue and discussion: Reflections on a Socratic method. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(1), 60–75. <https://doi.org/doi:10.1177/1474022216670607>
2. Altorf, H. M. (2019). Introduction to special issue on the art of dialogue. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(1), 3–7. <https://doi.org/10.1177/1474022216670610>
3. Athof, W. (2014). Moral education. In *Encyclopedia of educational theory and philosophy*.
4. Behar-Horenstein, L. S. (2018). Qualitative Research Methods. In B. B. Frey, *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506326139.n560>
5. Berlins, J. (2014). *Četras esejas par brīvību*. Sorosa fonds.
6. Būbers, M. (2010). *Es un tu*. Zvaigzne ABC.
7. Chesters, S. D. (2012). *The Socratic Classroom: Reflective Thinking Through Collaborative Inquiry*. SensePublishers Imprint.
8. Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446294406>
9. Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31(2), 207–222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>
10. Crowell, S. (2020). Existentialism. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* ((Summer 2020 Edition)). <https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/existentialism/>
11. Deresiewicz, W. (2015). *Excellent sheep: The miseducation of the American elite and the way to a meaningful life* (First paperback edition). Free Press.
12. Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77–80.
13. Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025–1034. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1127100>
14. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (Reissued as Norton paperback 1994). W. W. Norton & Company.
15. Feldman, A. (2009). Existentialism and Action Research. In S. Noffke & B. Somekh, *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 381–392). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857021021.n35>
16. Fernández González, M. J. (2018). *Zinātniski pētniecisks skatījums uz rakstura audzināšanu: Mīti, izaicinājumi un starptautiskās perspektīvas*. 2, 126–136. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2018vol1.3133>

17. Fernández González, M. J. (2019). *Rakstura un tikumiskās audzināšanas kultūrvēsturiskā izpēte Latvijā un pasaulē: Pētījuma ziņojums*. Latvijas Universitāte. <https://www.arete.lv/zinatniskie-materiali/zinatniska-literatura-par-rakstura-audzinasanu-latvija/latviesu-valoda/petijuma-zinojumi/>
18. Flick, U. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>
19. Flynn, T. R. (1999). Authenticity. In H. Gordon (Ed.), *Dictionary of existentialism*. Fitzroy Dearborn.
20. Flynn, T. R. (2006). *Existentialism: A very short introduction*. Oxford University Press.
21. Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
22. Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Bloomsbury Academic.
23. Frimer, J. A., & Walker, L. J. (2009). Reconciling the self and morality: An empirical model of moral centrality development. *Developmental Psychology*, 45(6), 1669–1681. <https://doi.org/10.1037/a0017418>
24. Gosetti-Ferencei, J. A. (2021). *On being and becoming: An existentialist approach to life*. Oxford University Press.
25. Grisez, G., & Shaw, R. (2006). *Beyond the New Morality*. University of Notre Dame Press; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpj7cv3>
26. Habermas, T., & Bluck, S. (2000). *Getting a Life: The Emergence of the Life Story in Adolescence*. 22.
27. Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral Identity: What Is It, How Does It Develop, and Is It Linked to Moral Action?: Moral Identity Development. *Child Development Perspectives*, 5(3), 212–218. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>
28. Heckmann, G. (Ed.). (2004). Six pedagogical measures and Socratic facilitation. In *Enquiring minds: Socratic dialogue in education* (pp. 53–70). Trentham Books.
29. Helwig, C. C., & Yang, S. (2016). Toward a Truly Democratic Civics Education. In K. Durkin & H. R. Schaffer (Eds.), *The Wiley handbook of developmental psychology in practice: Implementation and impact*. Wiley-Blackwell.
30. Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
31. Kenevan, P. (1999). Alienation. In H. Gordon (Ed.), *Dictionary of existentialism* (1. publ). Fitzroy Dearborn.
32. Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2001). The instability of possible selves: Identity processes within late adolescents' close peer relationships. *Journal of Adolescence*, 24(4), 491–512. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0385>
33. Kierkegaard, S. (1992). *Either/or: A fragment of life* (A. Hannay, Trans.). Penguin Books.

34. Kroger, J. (2003). Identity Development during Adolescence. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence*. Blackwell Pub.
35. Kroger, J. (2007). Why Is Identity Achievement So Elusive? *Identity*, 7(4), 331–348. <https://doi.org/10.1080/15283480701600793>
36. Lapsley, D. (2010). Separation-individuation. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (4th ed, pp. 1554–1555). Wiley.
37. Lapsley, D., & Woodbury, R. D. (2014). Social Cognitive Development in Emerging Adulthood. In J. J. Arnett (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (Vol. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.16>
38. Levinson, M. (2002). *The demands of liberal education*. Oxford university press.
39. Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology: Principles and Practice*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473957657>
40. Lieberman, C. (1985). The Existentialist “School” of Thought: Existentialism and Education. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 58(7), 322–326. <https://doi.org/10.1080/00098655.1985.9955573>
41. Lillevoll, K. R., Kroger, J., & Martinussen, M. (2013). Identity Status and Anxiety: A Meta-Analysis. *Identity*, 13(3), 214–227. <https://doi.org/10.1080/15283488.2013.799432>
42. Lovat, T., & Toomey, R. (Eds.). (2009). *Values Education and Quality Teaching*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-5>
43. Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29(3), 361–378. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.008>
44. Macann, C. (2011). Existentialism, Authenticity and the Self. In F. Joseph, A. Woodward, & J. Reynolds (Eds.), *The Continuum companion to existentialism*. Continuum.
45. MacDonald, P. S. (2001). *The existentialist reader: An anthology of key texts*. Edinburgh University Press.
46. Magolda, M. B., & Taylor, K. (2015). Developing Self-Authorship in College to Navigate Emerging Adulthood. In J. Jensen Arnett (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood*. Oxford University Press.
47. Malik, G. M., & Akther, R. (2013). Existentialism and Classroom Practice. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 8(6), 87–91. <https://doi.org/10.9790/0837-0868791>
48. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
49. McKillican, A. (2019). Existentialist Theory in the Pedagogy of Paulo Freire: Its Implications for Adult Education Policy and Practice in Ireland. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 80–97.

50. McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves Creating Stories Creating Selves: A Process Model of Self-Development. *Personality and Social Psychology Review*, 11(3), 262–278. <https://doi.org/10.1177/1088868307301034>
51. McLean, K. C., & Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) lessons: Identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental Psychology*, 42(4), 714–722. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.714>
52. McNamara Barry, C., & Abo-Zena, M. M. (2014). The Experience of Meaning-Making: The Role of Religiousness and Spirituality in Emerging Adults' Lives. In J. J. Arnett (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (p. 17).
53. Ministru kabineta 2016. Gada 15. Jūlija noteikumi Nr. 480 "Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas un informācijas, mācību līdzekļu, materiālu un mācību un audzināšanas metožu izvērtēšanas kārtība"., (2016). <https://likumi.lv/ta/id/283735>
54. Neisser, B. (2004). Socratic Dialogue in Philosophy Teaching in the Sixth Form. In B. Neisser & R. Saran (Eds.), *Enquiring minds: Socratic dialogue in education* (pp. 79–91). Trentham Books.
55. Nelson, L. (2004). The Socratic Method. In R. Saran & B. Neisser (Eds.), *Enquiring minds: Socratic dialogue in education* (pp. 126–165). Trentham Books.
56. OECD. (2021). *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*. OECD Publishing.
57. Padilla-Walker, L. M. (2014). *Moral Development During Emerging Adulthood* (J. J. Arnett, Ed.; Vol. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.23>
58. Pasupathi, M., & Wainryb, C. (2010). Developing Moral Agency through Narrative. *Human Development*, 53(2), 55–80. <https://doi.org/10.1159/000288208>
59. Pihlgren, A. (2008). *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children*. Stockholm University. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-7392>
60. Plantinga, A. (1958). An Existentialist's Ethics. *The Review of Metaphysics*, 12, 235–256.
61. Plato. (2008). *The Dialogues of Plato—A New Translation by David Horan* (D. Horan, Trans.). The Foundation for Platonic Studies. <https://www.platonicfoundation.org/>
62. Platons. (1997). *Sokrata prāva: Platons, Eutifrons, Sokrata aizstāvēšanās, Kritons, Faidons* (Ā. Feldhūns, Trans.). Zinātne.
63. Platons. (1999). *Dialogi un vēstules: Protagors, Hipijs lielākais, Faidrs, Septītā vēstule, Astotā vēstule*. Zinātne.
64. Raupach-Strey, G. (2004). The Socratic Approach at School Level: Four Models. In *Enquiring minds: Socratic dialogue in education* (pp. 93–106). Trentham Books.
65. Reich, R. (1998). Confusion about the Socratic Method: Socratic Paradoxes and Contemporary Invocations of Socrates. *PHILOSOPHY OF EDUCATION*, 11.

66. Rumianowska, A. (2020). Existential perspectives on education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(3), 261–269. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1633915>
67. Izglītības likums, (2015). <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>
68. Sæverot, H. (2011). Kierkegaard, Seduction, and Existential Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(6), 557–572. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9239-6>
69. Saran, R. (Ed.). (2004). Experiences with Socratic Dialogue in Secondary Schools. In *Enquiring minds: Socratic dialogue in education* (pp. 53–70). Trentham Books.
70. Saran, R., & Neisser, B. (Eds.). (2004). *Enquiring minds: Socratic dialogue in education*. Trentham Books.
71. Sarid, A. (2012a). Systematic Thinking on Dialogical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 926–941. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00757.x>
72. Sarid, A. (2012b). Between thick and thin: Responding to the crisis of moral education. *Journal of Moral Education*, 41(2), 245–260. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.678054>
73. Sartrs, Ž. P. (2004). *Eksistenciālisms ir humānisms* (N. Pukjans, Trans.). Satori. <https://satori.lv/article/eksistencialisms-ir-humanisms>
74. Satversmes Sapulce. (2019). Latvijas Republikas Satversme. *Latvijas Vēstnesis*. <https://likumi.lv/ta/id/57980-latvijas-republikas-satversme>
75. Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society*, 37(2), 201–229. <https://doi.org/10.1177/0044118X05275965>
76. Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., & Ritchie, R. A. (2013). Identity in Emerging Adulthood: Reviewing the Field and Looking Forward. *Emerging Adulthood*, 1(2), 96–113. <https://doi.org/10.1177/2167696813479781>
77. Shafer-Landau, R. (2015). *The Fundamentals of Ethics* (3rd ed.). Oxford University Press.
78. Skola2030. (2019). *Vērtības un tikumi*. <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/merki-skolenam/vertibas-un-tikumi>
79. Smith, P. K. (2016). *Adolescence: A Very Short Introduction*. <https://www.overdrive.com/search?q=C8478147-3BE5-4EA3-90D0-E0E1CAF7377A>
80. Splitter, L. J. (2019). Who Am I? Transforming Our Understanding of Identity and Moral Education. *Education Sciences*, 10(1), 9. <https://doi.org/10.3390/educsci10010009>
81. Stewart, D., Shamdasani, P., & Rook, D. (2007). *Focus Groups*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781412991841>
82. Suter, W. N. (2012). *Introduction to educational research: A critical thinking approach*. <https://doi.org/10.4135/9781483384443>

83. UNESCO (2007). *Philosophy: A school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize: status and prospects*. UNESCO Publishing.
84. UNESCO. (2022). *Pārdomas par mūsu kopīgo nākotni. Jauns sabiedriskais līgums izglītības jomā* (Z. Vidzidska, Trans.).
85. Van Rossem, K. (2006). What is a socratic dialogue? *Filosofie*, 16(1), 48–51.
86. Vanaken, L., Bijttebier, P., Fivush, R., & Hermans, D. (2022). Narrative coherence predicts emotional well-being during the COVID-19 pandemic: A two-year longitudinal study. *Cognition and Emotion*, 36(1), 70–81.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2021.1902283>
87. Verducci, S. (Ed.). (2009). *Education, democracy and the moral life*. Springer.
88. Vlastos, G. (1971). *The Philosophy of SOCRATES: A Collection of Critical Essays*.
<https://doi.org/10.1007/978-1-349-86199-6>
89. Vohs, K. D., Aaker, J. L., & Catapano, R. (2019). It's not going to be that fun: Negative experiences can add meaning to life. *Current Opinion in Psychology*, 26, 11–14. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.04.014>
90. Walker, L. J. (2013). Exemplars' Moral Behavior Is Self-Regarding: Exemplars' Moral Behavior Is Self-Regarding. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2013(142), 27–40. <https://doi.org/10.1002/cad.20047>
91. Whitbourne, S. K. (2002). *The aging individual: Physical and psychological perspectives* (2nd ed). Springer Pub. Co.
92. Worley, P. (2021a). *Corrupting youth: History and principles of philosophical enquiry*.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2729861>
93. Worley, P. (2021b). *Corrupting youth: How to facilitate philosophical enquiry (PHIE)*. Rowman & Littlefield.
94. Zank, M., & Braiterman, Z. (2022). Martin Buber. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
95. Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, A. W. (2003). Autonomy Development during Adolescence. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence*. Blackwell Pub.

PIELIKUMI

Pielikums 1. Konceptuālais modelis (12 lpp).

Pielikums 2. Aptaujas jautājumi skolēniem (1 lpp).

Pielikums 3. Intervijas jautājumi (1 lpp).

Pielikums 1.

Morālās izglītības pieeja vidusskolai: Sokrātiska saruna par lieliem jautājumiem

Konceptuālās vadlīnijas sagatavotas LU PPMF izglītības zinātņu studentes Patrīcijas Marijas Keišas maģistra darba ietvaros.

Saturs

Morālās izglītības pieeja vidusskolai: Sokrātiska saruna par lieliem jautājumiem.....	99
Kas?.....	100
Kāpēc?	100
Kā?	101
Kādi ir metodes pamatprincipi?	101
Kādi ir sarunas soļi?	102
Kāda ir skolotāja loma?	102
Kā vadīt sarunu?	103
Kāda ir skolēna loma?.....	104
Kāds ir labs jautājums?	105
Kāds ir labs piemērs?.....	105
Piemēru piemēri	106
Vai var iztikt bez piemēriem no savas dzīves?.....	106
Uz ko tiecas saruna?	107
Kādi ir noteikumi sarunai?.....	107
Cik ilgi?.....	107
Kas nepieciešams?.....	108
Bet ja nu...?	109
Ja nu skolēns negrib dalīties ar piemēru?	109
Ja nu emocijas sit augstu vilni?.....	109
Ja nu iestājas klusuma mirklis?	109
Ja grupā ir uzvedības problēmas, grūtības ievērot disciplīnu?.....	109
Ja nu man nav iespējams vadīt veselu Sokrātisko sarunu?	109
Izmantotie avoti.....	110

Kas?

“Neizpētīta dzīve nav dzīvošanas vērtā,” – tā uzskatījis sengrieķu filozofs Sokrāts. Veids, kā viņš mudināja cilvēkus pievērsties dzīves izpētei, bija ikdienā pārsteidzot un izaicinot savus laikabiedrus ar lieliem, filozofiskiem jautājumiem. Viņš šādas sarunas mēdza uzsākt ar garāmgājējiem uz ielas vai tirgus laukumā, jo, Sokrātaprāt, par šādiem jautājumiem ir vērts domāt nevis tikai filozofiem vai zinātniekiem, bet ik katram no mums. Sokrāts to nedarīja tāpat vien, lai kavētu laiku ar teorētisku prātuļošanu, bet gan tādēļ, ka patiesi ticēja, ka tādiem jautājumiem kā “Kas ir drosme?”, “Kas ir mīlestība?”, “Kāda ir cilvēka daba?” ir tieša ietekme uz to, kā mēs dzīvojam savu dzīvi. Domāšana par šāda veida jautājumiem palīdz cilvēkam virzīties uz izpratni par to, kas viņam ir svarīgs un kā viņam dzīvot tādu dzīvi, kā viņš patiesi vēlas.

Sarunās par šiem lielajiem jautājumiem Sokrāts neapmierinājās ar vienkāršām atbildēm, kas pirmās nāk prātā. Šī iemesla dēļ viņš tiek salīdzināts ar dunduru, kurš turpina dzelt – turpina uzdot jautājumus. Tādejādi viņš aicināja savus sarunu biedrus patiesi domāt patstāvīgi, lai meklētu atbildes, kas sniedzas aiz vispārpieņemtā, aiz tā, ko domā sabiedrība, valdība, vecāki un citas autoritātes. Sokrātam bija svarīgi pārbaudīt katru domu, lai tā būtu gan loģiska – lai tajā nebūtu pretrunu –, gan pamatota – lai mēs ieraudzītu tās pamatojumu īstos dzīves piemēros –, gan autentiska – lai sarunu biedri paši tai patiesi, no sirds piekristu.

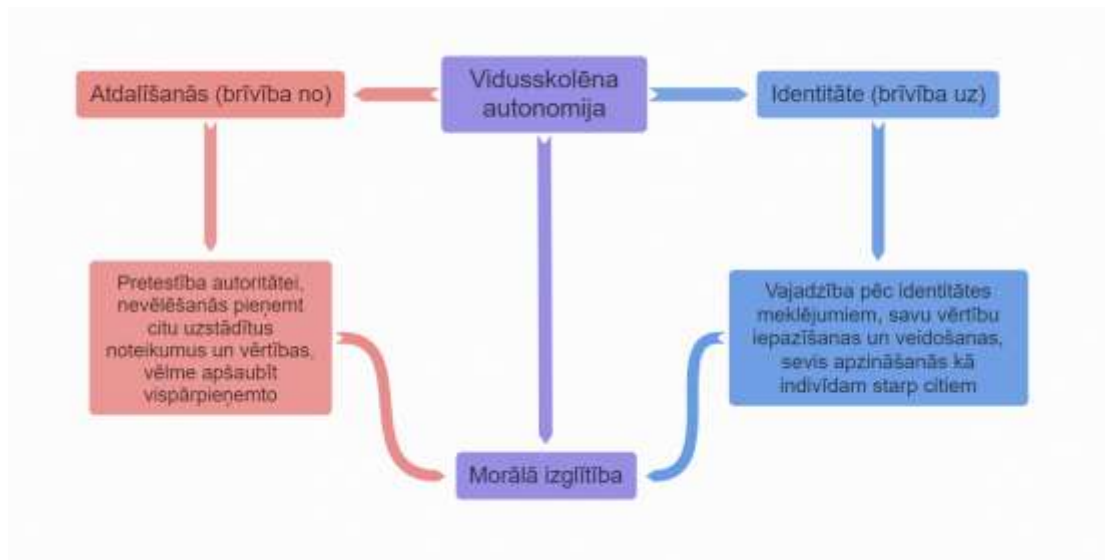
Tas, kā Sokrāts aicināja runāt par eksistenciāli svarīgiem, filozofiskiem jautājumiem un kritiski apskatīt vispārpieņemto, lai meklētu pašam savas atbildes, spēcīgi sasauca ar to, kas ir nozīmīgs jaunam cilvēkam, uzsākot savu patstāvīgo dzīves ceļu. Vidusskolas laiks ir tāds, kurā cilvēks tiecas apšaubīt iepriekš iemācītus pasaules uzskatus un nopietni sāk pats interesēties par dzīves jēgu, cilvēka dabu, savu identitāti. Citiem vārdiem, mammas, tēta, skolotāju un sabiedrības uzskati par dzīvi tiek likti zem kritiskas lēcas, lai meklētu pašam savējos.

Līdz ar to, vidusskola vairs nav laiks, kad skolēnam tieši norādīt uz to, kas ir labs un kas – jauns, bet drīzāk iespēja nodrošināt viņam labākos iespējamus apstākļus, kuros veidot pašam savu – brīvu un autentisku – domas pavedienu par eksistenciāliem un morāliem jautājumiem. Šādam mērķim piemērota metode ir Sokrātiskā saruna.

Šī mācību pieeja liek uzsvaru uz kopīgu, padziļinātu domāšanu par lieliem dzīves jautājumiem un to saistību ar ikdienas dzīvi. Metode apvieno individualitātes un kopienas veidošanos, jo vienlaikus ir vērsta uz iekšu – ko un kā es domāju? – un uz āru – ko un kā domā citi? kā es varu viņus saprast un kā viņi var saprast mani?

Kāpēc?

Sokrātiskas sarunas kā morālās izglītības metode ir piemērota vidusskolai, jo vienlaikus atbild uz vajadzību pēc atdalīšanās un pēc identitātes attīstīšanas.



Sokrātiskās metodes mērķis ir sekmēt **skolēna morālo izaugsmi** divos līmeņos:

1. Sarunas satura līmenī: attīstīt prasmi domāt par filozofiskiem jautājumiem, lai, reflektējot par to saistību ar reālo dzīvi, apzinātos un veidotu savas attieksmes un vērtības.
2. Sarunas formas līmenī: attīstīt prasmi analizēt, izteikties, pamatot, uz klausīt, sarunāties, ieraudzīt citas perspektīvas, īstenojot sevi kā individualitāti starp līdzcilvēkiem, kā arī reflektēt par sevi kā sarunu biedru un to, kas veicina labu sarunu.

Abos līmeņos šī metode var veicināt **klases saliedētību**:

1. Satura līmenī: mudinot uz atklātu dalīšanos pieredzē un pārdomās par jautājumiem, kas skolēniem pašiem šķiet svarīgi; pārrunāt ar līdzbiedriem dziļākas tēmas nekā to pieļauj parastas mācību stundas vai ikdienas sarunas; ieraudzīt kopīgo un atšķirīgo grupas pieredzē, attieksmēs un vērtībās.
2. Formas līmenī: attīstot prasmi citam citu uz klausīt bez steigas, censties ieņemt otra perspektīvu, pārliecināties par to, ka esi sapratis, uzdot jautājumus, kopīgi reflektēt par to, kā labāk sarunāties.

Kā?

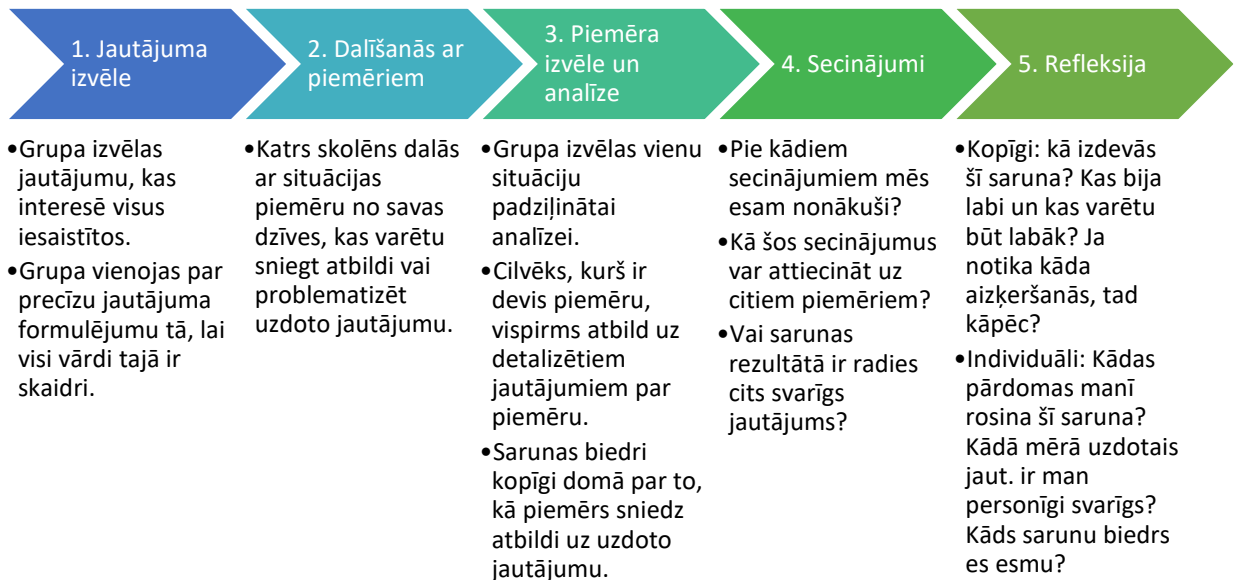
Kādi ir metodes pamatprincipi?

Sokrātiskā sarunā tās dalībnieki:

- Fokussējas uz vienu lielu, filozofisku jautājumu, kas interesē visus sarunas biedrus;
- Mēģina rast kopīgu atbildi uz izvirzīto jautājumu;
- Analizē konkrētus dzīves piemērus, lai nonāktu pie vispārīgiem secinājumiem saistībā ar uzdoto jautājumu, viscaur sarunai virzās starp konkrēto un abstrakto;
- Virzās uz kopīgiem secinājumiem, kam piekrīt visi, vienlaikus paturot prātā, ka pats sarunas process ir nozīmīgāks par gala rezultātu;

- Reflektē paši par savu sarunu, tās stiprajām un vājajām pusēm, to, kas būtu jādara, lai tā ritētu labāk.

Kādi ir sarunas soļi?



1. Jautājuma izvēle
2. Dalīšanās ar piemēriem
3. Piemēra izvēle un analīze
4. Secinājumi
5. Refleksija

Kāda ir skolotāja loma?

Skolotāja loma Sokrātiskā sarunā ir būt sarunas vadītājam, kurš palīdz skolēniem precīzi izteikt savas domas, patiesi klausīties citam citā un kopīgi meklēt atbildi uz jautājumu. Sarunas vadītāja loma atšķiras no ierastās skolotāja lomas ar to, ka sarunas vadītājs nav tēmas eksperts. Viņa uzdevums ir nevis vest skolēnus pie iepriekš izlemtas patiesības, bet gan palīdzēt viņiem virzīties pašiem uz savējo. Piemēram, grupa apspriež jautājumu par to, kas ir drošs, tad sarunas vadītājs neizsaka un neaizstāv savu viedokli par drošību, bet gan uzdod skolēniem precizējošus jautājumus, atkārto, apkopo, salīdzina, strukturē viņu pašu teikto, lai palīdzētu attīstīties kopīgajam domāšanas procesam.

Kā vadīt sarunu?

Sarunas vadītāja galvenie uzdevumi ir:

1. Organizēt un strukturēt sarunu

Sarunas vadītājs iepazīstina skolēnus ar aktivitāti, tās pamatprincipiem, secīgajiem soļiem. Palīdz izrunāt un definēt grupas noteikumus. Virza sarunas procesu soli pa solim. Pieraksta un strukturē uz tāfeles jautājumu, piemēru, galvenās domas, problēmas, secinājumus.

2. Palikt neitrālam

Sarunas vadītāja loma ir palīdzēt sarunas dalībniekiem pašiem domāt, nonākt pie saviem secinājumiem, izteikt tos un savstarpēji saprasties. Līdz ar to, sarunas vadītājs pēc iespējas saturiski neiesaistās diskusijā un neizsaka savu viedokli saistībā ar sarunas jautājumu vai piemēriem. Sarunas vadītājs neizsaka vērtējumu par sarunas dalībnieku teikto, nemēģina virzīt sarunu uz to, kas ir interesants viņam pašam vai apstiprina viņa viedokli. Sokrāts savos dialogos tika salīdzināts ar vecmāti, kas palīdz dzemdēt bērnu. Šajā gadījumā skolēnu domas un idejas ir viņu bērni, un skolotājam ir dots atbildīgais vecmātes uzdevums. Protams, var būt gadījumi, kad skolotājs, izvērtējis situāciju, izlemj, ka vislabākais, ko viņš var darīt, lai veicinātu skolēnu domāšanu, ir tomēr daļēji iesaistīties sarunā. Taču pamatprincips Sokrātiskajā metodē ir tāds, ka sarunas vadītājs drīzāk vēro un klausās, iesaistoties tikai tad, kad nepieciešams.

3. Līdzsvarot starp konkrēto un abstrakto

Sokrātiskās sarunas pamatprincips ir veidot saikni starp filozofisku jautājumu un reālu ikdienas pieredzi. Tas nozīmē, ka jebkādiem vispārīgiem apgalvojumiem, kas izteikti sarunā, ir jābūt saiknē ar konkrētu piemēru no dzīves. Vienlaikus, analizējot konkrētus piemērus, ir jāatceras par lielo filozofisko jautājumu, kura kontekstā šos piemērus apskatām. Sarunas vadītāja uzdevums ir atgādināt par abiem šiem aspektiem, atbilstoši situācijai mudinot sarunas dalībniekus noenkurot vispārīgas idejas konkrētā pieredzē vai rosinot no konkrētas pieredzes mēģināt izdarīt plašākus secinājumus.

4. Saglabāt fokusu uz jautājumu

Viens no aspektiem, ar ko Sokrātiska saruna atšķiras no parastas diskusijas, ir centieni atbildēt vienu jautājumu. Līdz ar to, sarunas vadītāja uzdevums ir uzmanīt, lai saruna paliek pie šī sākotnējā jautājuma un neaizplūst pie kādas blakustēmas. Tomēr, var gadīties arī situācija, kur sarunbiedri nonāk pie jauna jautājuma, kurš ir jāatbild pirms ir iespējams nopietni sarunāties par sākotnējo jautājumu. Piemēram, ja ir uzdots jautājums "Vai dzīves jēga ir būt laimīgam?", varbūt, ka sarunu nav iespējams turpināt, pirms ir atbildēts jautājums par to, ko mēs saprotam ar būšanu laimīgam. Sarunas vadītāja uzdevums tāpat ir novērot un izvērtēt, vai saruna aizplūst no sākotnējās tēmas un ir jāatgriež pie sākotnējā jautājuma vai arī ir nonākusi pie cita svarīga jautājuma, kas ir jāatbild vispirms.

5. Palīdzēt saprasties

Sarunas vadītājs iesaistās sarunā, lai palīdzētu runātājiem saprasties savā starpā. To var darīt gan preventīvi – lai nodrošinātu, ka saruna noris uz saprašanās pamata –, gan, lai risinātu jau esošu nesaprašanos vai apjukumu – meklējot tam cēloni. Lai to darītu, var:

- Izmantot parafrāzi, tas ir, atkārtot vai rezumēt runātāja teikto, lai pārlicinātos, ka tas ir saprasts pareizi:

“Vai es pareizi saprotu, ka Tu saki, ka ...?”

“Tātad, Tu saredzi, ka šis piemērs parāda, ka drošme sastāv no ..., pareizi?”

- Pārlicināties par to, kā pārējie ir sapratuši runātāju:

“Anna, kā Tu saprati Paula teikto?”

“Paul, vai Tu jūties pareizi saprasts?”

“Es neesmu droša, ka precīzi saprotu Madaras domu. Vai kāds var man palīdzēt to saprast?” (Arī sarunas vadītājam ir svarīgi saprast teikto, lai varētu sekot līdzi).

- Uzdodot precizējošus jautājumus:

“Anna, Tu saki, ka drošme ir spēja pārvarēt bailes. Kā tu paskaidrotu šo domu, saistībā ar mūsu piemēru no dzīves?”

- Vedinot grupu uz kopīgiem secinājumiem:

“Kas ir kopīgs Annas un Paula idejām par drošmi?”

“Kādas ir pārējo domas par šo Madaras secinājumu?”

6. Rosināt refleksiju par sarunu

Ne tikai pašās sarunas beigās, bet arī viscaur sarunai var būt svarīgi spert soli atpakaļ un kopīgi paraudzīties uz to, kā saruna līdz šim soka. Ja tā nevedas, tad ko mēs varētu uzlabot? Vai mēs varam kaut ko mainīt veidā, kā izsakāmies un uz klausām cits citu? Vai varbūt mūsu izvēlētais piemērs tomēr nav piemērots jautājuma atbildēšanai? Ja tā, tad kāpēc un kā mēs varam izvēlēties labāku piemēru? Vai varbūt mūsu uzdotais jautājums ir jāmaina – tas ir neprecīzi noformulēts, patiesībā mūs neinteresē vai ir radies jauns jautājums, kas jāatbild, pirms varam atbildēt šo?

Kāda ir skolēna loma?

Nosacījumi dalībai sarunā:

1. Pēc iespējas balsties savā pieredzē, sajūtās un pārdomās, nevis tajā, ko esi dzirdējis, redzējis vai lasījis kaut kur citur.
2. Droši izsaki patiesas pārdomas, jautājumus un šaubas, kas tevī rodas.
3. Izsakies tik precīzi un skaidri, cik vien iespējams.

4. Pēc iespējas uzmanīgi uzklausi citus. Neskrien domās pa priekšu otra vārdiem, pieņemot, ka esi viņu sapratis, pirms viņš ir pabeidzis teikumu. Kad runātājs ir pabeidzis, ja tev ir šaubas par to, vai esi viņu pareizi sapratis, uzdod jautājumus, lai par to pārliecinātos.
5. Nefokusējies *tikai* uz savām domām. (It īpaši brīdī, kamēr uzklausi citu.)
6. Ja vēlies apstrīdēt kāda izteikumu, dari to, paturot prātā, ka sarunas uzdevums ir kopīgi domāt, nevis uzvarēt debati. Sarunas dalībnieki ir biedri nevis pretinieki.
7. Ja esi apjucis, pēkšņi vairs nesaproti, kāds ir jautājums vai kas šobrīd notiek sarunā, droši dari to citiem zināmu un uzdod jautājumus, lai gūtu skaidrību.
8. Pamato vispārīgus izteikumus ar konkrētiem piemēriem.

Kāds ir labs jautājums?

Sokrātiskai sarunai piemērots jautājums ir tāds, kurš ir atvērts, uz kuru nav acīmredzamas atbildes un kurš interesē visus sarunas biedrus. Tie var būt:

- Jautājumi, kas tiecas izprast kādu konceptu. Piemēram: Kas ir laime? Kas ir drosme? Kas padara dzīvi jēgpilnu? Kāds ir labs draugs? Kāda ir cilvēka daba?
- Jautājumi, kas tiecas nošķirt vienu konceptu no cita. Piemēram: Kas atšķir vēlmi no vajadzības? Kā atšķiras mīlestība un draudzība? Kas atšķir cilvēku no dzīvnieka? Kas atšķir bērnu no pieaugušā?
- Jautājumi, kas meklē iemeslu kādai parādībai. Piemēram: Kāpēc pasaulē pastāv ļaunais? Kāpēc cilvēki nerīkojas tā, kā viņi vēlētos rīkoties? Kāpēc skolēniem nepatīk nākt uz skolu?
- Jautājumi, kas problematizē kādu konceptu vai uzskatu. Piemēram: Kāda ir jēga no skolas? Vai vienmēr ir labi būt godīgam? Vai vardarbība jebkad ir attaisnojama? Vai visi cilvēki ir jāciena? Vai ir iespējams nodzīvot bezjēdzīgu dzīvi? (Šie jautājumi bieži sākas ar "Vai...?", bet tas nenozīmē, ka atbilde uz tiem aprobežosies ar "jā" vai "nē".)

Izvirzot jautājumu, ir svarīgi, lai tas būtu precīzi formulēts, visiem skaidrs un lai mēs apzinātos tos pieņēmumus, uz kuriem tas balstās. Piemēram, ja mēs uzdodam jautājumu "Kāda ir cilvēka daba?", tad mēs vismaz daļēji pieņemam, ka cilvēkam ir daba, tas ir, ka cilvēks nepiedzimst šajā pasaulē kā pilnīgi balta lapa. Ja mēs kā grupa neesam droši, vai tam piekrītam, tad varbūt mēs vēlamies drīzāk uzdot jautājumu "Vai cilvēkam piemīt iedzimta daba?" Šeit savukārt ir svarīgi definēt, ko mēs domājam ar "iedzimtu dabu" – vai tādu, ko vispār nav iespējams mainīt vai arī tādu, kas mūs virza, bet kam mēs varam arī pretoties. Iespējams, galu galā, tas mūs novedīs pie jautājuma "Kā cilvēks var pretoties savai dabai?"

Kāds ir labs piemērs?

Labs piemērs:

- Ir konkrēts. Piemēram ir jāapraksta precīza situācija, jācenšas izvairīties no vispārinājumiem. Nekonkrēts piemērs: "Man bieži gadās prokrastinēt mājasdarbu pildīšanu, īsti neko nedarot." Konkrēts: "Es biju apņēmusies

pabeigt vēstures eseju līdz vakaram, bet tā vietā es visu pēcpusdienu sēdēju Instagramā un pie esejas ķēros tikai naktī.”

- Nav pārāk sarežģīts; bieži vien vienkāršas situācijas kļūst par vislabāko pamatu analīzei. Ja piemērs sastāv no vairākiem secīgiem notikumiem, jāmēģina koncentrēties uz galveno no tiem.
- Ir tāds, kuru visi sarunas dalībnieki redz kā saistītu ar uzdoto jautājumu un ar kuru katrs var kaut kādā mērā empatizēt, iejusties tā cilvēka ādā, ar kuru tas ir noticis.
- Apskata pieredzi, kas jau ir beigusies. Ja situācija vēl turpinās, ja piemēra devējs tajā vēl par pieņemt lēmumus, tad grupas saruna riskē būt viņam pārāk emocionāla vai likt justies tiesātam.
- Dalībniekam, kurš sniedz piemēru, ir jābūt gatavam to pastāstīt pārējiem pilnībā, iekļaujot visas detaļas un neko nenoklusējot.

Piemēru piemēri

Jautājums: Kāpēc mēs mēdzam nerīkoties tā, kā paši uzskatām par pareizu?

Piemērs: Nesen es gaidīju autobusu un garām pieturai gāja sieviete, kurai sekoja vīrietis, kurš ar viņu runāja. Sieviete izskatījās tā, it ka viņa vīrieti nepazītu, nevēlētos ar vīrieti sarunāties un censtos no viņa tikt prom. Es sajutu spēcīgu vēlmi viņai palīdzēt, bet viņi jau bija pagājuši garām pieturai. Iedomājos, ka es varētu viņus panākt, bet man bija smagas somas un negribēju ne tās nest līdz, ne arī atstāt pieturā nepieskatītas. Man bija arī bail, ka atbrauks autobuss un nepaspēšu tajā iekāpt.

Jautājums: Kas ir līdzjūtība?

Piemērs: Pirms kāda laika man vairākas dienas sāpēja vēders. Aizdomās par apendicītu, ģimenes ārste ieteica man doties uz neatliekamās uzņemšanas nodaļu uz pārbaudēm. Tur es ilgi gaidīju rindā uz sonogrāfiju. Šajā rindā es biju vienīgā, kura varēja nosēdēt uz krēsla, pārējie cilvēki bija slimnīcas gultās, daži ar skābekļa baloniem elpināšanai. Viņi lielākoties bija veci un izskatījās ļoti vārgi; knapi kustējās; elpojot sēca. Man bija neērti, skatoties uz viņiem, jo manas vēdersāpes relatīvi viņu stāvoklim šķita nieks. Visi slimnīcas darbinieki izskatījās ļoti aizņemti, viņiem nebija laika pārāk pievērsties nevienam no slimniekiem. Mani pārņēma dziļš žēlums un vēlme palīdzēt slimajiem man apkārt, bet nezināju, ko gan es īsti varētu darīt, bija bail kaut ko izdarīt nepareizi un, galu galā, man pašai sāpēja vēders.

Vai var iztikt bez piemēriem no savas dzīves?

Sokrātiskās metodes pamatā ir ideja izmantot piemērus no savas – no sarunas dalībnieku – dzīves. Šāda pieeja piesaista sarunu īstai, mums pašiem tuvai un svarīgai pieredzei, tādejādi izvairoties no vispārīgas spriedelēšanas un attīstot prasmi ieraudzīt mūsu ikdienu filozofisku jautājumu gaismā. Protams, dalīšanās savā pieredzē un citu pieredzes uzklauššana nav viegls uzdevums. Tas ir treniņš uzticībā, drosmē, cieņā un empātijā. Tieši tāpēc arī to ir vērts darīt.

Tomēr var būt situācijas un jautājumi, kuri mūs interesē, bet kuriem ir grūti atrast piemēru no savas dzīves, jo ar to mums vēl nav pieredzes. Piemēram, ja uzdodam

jautājumu “Vai un kādos apstākļos karš var būt attaisnojams?”, mums par laimi visdrīzāk nav tiešu savas dzīves situāciju, ko ar to sasaistīt. Šeit var būt divi iespējami risinājumi.

Viens ir pievērsties situācijām, kas nav saistītas ar mūsu pašu dzīvēm – citu cilvēku pieredzēm, stāstiem no ziņu portāliem vai no literatūras, kino, mākslas. Arī šīs situācijas var pārrunāt un analizēt Sokrātiskā veidā. Taču jāņem vērā, ka tām mēs iespējams nevarēsim piekļūt tādās detaļās kā piemēram, ko patiesi ir piedzīvojis kāds no sarunu biedriem. Iespējams būs precizējoši jautājumi, uz kuriem varēsim atbildēt tikai spekulatīvi, iekšējas motivācijas un domas, ko mums neviens nevarēs izgaismot.

Otrs risinājums ir pielāgot jautājumu tā, lai tas nezaudētu savu būtību, bet būtu aktuāls un atbildams ar piemēriem no savas dzīves. Jautājums “Vai un kādos apstākļos karš var būt attaisnojams?”, var tikt nomainīts uz “Vai un kādos apstākļos vardarbība var būt attaisnojama?”

Uz ko tiecas saruna?

Sarunas mērķis ir kopīgi domāt. Tas iekļauj visus iepriekš uzskaitītos principus saistībā ar izteikšanos, uzklauššanu, jautājumiem, piemēriem, skolēna un skolotāja lomu. Citiem vārdiem, viss sarunas process ir svarīgāks nekā tās iespējama rezultāts atbildes formā.

Sokrātiska saruna atšķiras no diskusijas vai debates ar to, ka tās mērķis NAV izvīzīt uzvarētāju, noskaidrot absolūtu patiesību vai nonākt pie tieši vienas galējas atbildes. Secinājumi sarunas beigās var būt ļoti dažādās formās, galvenais ir tas, ka tajā mirklī visi sarunas dalībnieki tiem piekrīt. Līdz ar to, tā nav patiesība absolūtā nozīmē, bet gan kaut kas, pie kā grupa ir nonākusi, kas viņiem kopīgi šķiet paties un ko viņi vairs nejūtas gatavi savā starpā apstrīdēt.

Kādi ir noteikumi sarunai?

Pirms sākt sarunu, grupai un skolotājam ir svarīgi vienoties par noteikumiem, kuriem visi piekrīt. Noteikumi var sastāvēt no šeit iekļautajām vadlīnijām skolēniem un skolotājam vai arī no tā, ko grupa pati uzskata par svarīgu, lai saruna notiktu, visi varētu izteikties un justies uzklaušīti.

Viens nozīmīgs noteikums, ko pārrunāt ir konfidencialitāte. Tā kā sarunas biedri dalīsies ar piemēriem no savas dzīves, tad ir svarīgi vienoties par to, kādu attieksmi mēs ieņemam, uzklaušot un analizējot otra pieredzi, un kā un vai mēs uz to drīkstam atsaukties arī ārpus sarunas. Iespējams, lai visi justos droši, varam vienoties, ka šeit pārrunātais paliek tikai šajā telpā un tikai mūsu starpā. Tikpat svarīgi ir skolotājam parūpēties par skolēnu uzticības sargāšanu un apsolīt nevērst viņu teikto pret viņiem nevienā citā situācijā.

Cik ilgi?

Sokrātiska saruna balstās uzskatā, ka ir vērts veltīt laiku padziļinātai, kopīgai domāšanai par lieliem jautājumiem. Citiem vārdiem, šī ir metode, kas paredz kvalitatīvu un, līdz ar to, nesteidzīgu pievērsties sarunai. Šī iemesla dēļ šāda saruna

pieprasa vairāk laika nekā ierastā 40 min. mācību stunda. To var īstenot, piemēram, kā ārpusstundu aktivitāti vai kādas mazāk strukturēta perioda, piemēram, projektu nedēļas vai nometnes ietvaros.

Lai pielāgotos audzināšanas (vai, piemēram, filozofijas) stundām, kas paredzētas reizi nedēļā, sarunu iespējams sadalīt vairākās daļās.

Divas nodarbības:

1. Jautājuma izvēle, dalīšanās ar piemēriem, viena piemēra izvēle
2. Piemēra analīze, secinājumi, refleksija

Trīs nodarbības:

1. Jautājuma izvēle, dalīšanās ar piemēriem
2. Piemēra izvēle (diskusija), piemēra analīze
3. Secinājumi, refleksija

Ja sarunu šādi dala vairākās daļās, katra nākamā nodarbība ir jāsāk ar atgādinājumu par to, kas ir ticis izlemts, kas pārrunāts, kas palicis uz jautājuma zīmes iepriekšējā.

Lai ietaupītu laiku, jautājuma izvēli, dalīšanos ar piemēriem un piemēra izvēli var organizēt kā mājasdarbu tiešsaistes platformās tā, lai tikai pati analīze, secinājumi un kopīga refleksija paliktu darbam klasē.

Tomēr, jāņem vērā, ka arī šīs pirmās procesa daļas var būt par auglīgu pamatu sarunai – kāpēc viens jautājums ir interesantāks par otru, vai mēs piekrītam jautājuma formulējumam vai arī to var uzdot precīzāk, kādēļ viens piemērs ir piemērotāks diskusijai nekā cits – tādēļ ir vērts arī tās censties īstenot sarunas ceļā visiem kopā.

NB! Pirmo reizi izmēģinot šo metodi, ir svarīgi skolēnus ar to iepazīstināt, pastāstīt par sarunas konceptu un soļiem (vai uzdot izlasīt šo materiālu un tad pārrunāt), kā arī vienoties par grupas noteikumiem.

Kas nepieciešams?

- Skolēnu grupa (ne vairāk par 15 cilvēkiem): Sokrātiskā sarunā ir svarīgi, ka katrs dalībnieks iesaistās un ka atmosfēra ir pietiekami intīma, lai sarunas biedri justos ērti dalīties pieredzē un pārdomās. Lai strādātu šādā mazākā grupā, klasi var dalīt uz pusēm, kur otra puse nodarbojas ar citu aktivitāti.
- Skolēnu interese: viens no Sokrātiskas sarunas pamatprincipiem ir dalībnieku interese. Tas nozīmē, pirmkārt, ka skolēniem ir jābūt iespējai atteikties no dalības sarunā un, otrkārt, ka ir svarīgi izvēlēties jautājumu, kas visiem šķiet interesants un svarīgs. Tomēr, ja skolēns ir piekritis piedalīties, tad viņš uzņemas atbildību palikt sarunā līdz galam.
- Telpa: sarunai ir nepieciešama atsevišķa telpa, kurā netraucēti sarunāties un kurā neatrodas neviens sarunai nepiederošs cilvēks. Vislabāk tajā krēslus/solus izkārtot aplī, lai visi redz visus.

- Tāfele vai cita virsma pierakstam: lai sarunas vadītājs – skolotājs varētu palīdzēt skolēniem sekot līdzī procesam, atsaukties uz iepriekš teikto, virzīties uz secinājumiem, ir noderīgi pierakstīt jautājumu, piemēra galvenās detaļas, idejas, blakus jautājumus.

Bet ja nu...?

Ja nu skolēns negrib dalīties ar piemēru?

Var iedrošināt, atgādinot par konfidencialitāti grupas ietvaros. Ja skolēniem trūkst ideju, var dot situāciju piemērus saistībā ar citu jautājumu. Bet galu galā tā paliek skolēna brīva izvēle.

Ja nu emocijas sit augstu vilni?

Skolotājs var palīdzēt mierīgi vadīt situāciju, nosaukt emocijas, meklēt veidus, kā tās regulēt. Piemēram: “Es dzirdu, ka tu pacel balsi. Vai tas nozīmē, ka esi par šo jautājumu iededzies? Kas Tev ir nepieciešams, lai varētu mierīgi turpināt sarunu? Varbūt paņemsim pauzi?” Vēlāk var aicināt skolēnus reflektēt par emociju lomu sarunā, piemēram, ja kaut kas sadusmo – varbūt tas nozīmē, ka runa ir par kaut ko man ļoti svarīgu vai pilnīgi nepieņemamu.

Ja nu iestājas klusuma mirklis?

Jebkurā sarunā var iestāties klusuma mirklis. Tas nav uzreiz jāapslāpē ar jaunu jautājumu no skolotāja puses. Tas var būt labs mirklis, kurā skolēni atgriežas vairāk savā iekšienē, lai pārdomātu tematu un atkal nonāktu pie kādas domas, kurā dalīties ar citiem. Protams, sarunas vadītājs pats izvērtē, cik ilgam klusumam ļaut vaļu un kad mēģināt no jauna virzīt sarunu.

Ja grupā ir uzvedības problēmas, grūtības ievērot disciplīnu?

No vienas puses, ja skolēnu grupai ir grūtības turēties pie vienkāršas disciplīnas, kas ir nepieciešama jebkādas sarunas norisei, cienīt citam citu un skolotāju, tad Sokrātiska saruna var būt grūti īstenojama. Iespējams, vispirms noderīgāk būtu pievērsties sociāli emocionālo kompetenču pilnveidei. No otras puses, Sokrātiska saruna var arī kalpot kā metode, kas attīsta ilgstošu koncentrēšanos, pašrefleksiju, dalīšanos pieredzē, citu patiesu uzklaušāšanu un kopīgu domāšanu. Noteikti ir svarīgi vienoties par jautājumu, kas interesē visus skolēnus grupā. Ir iespējams arī pārvērst problēmsituāciju par sarunas tematu, piemēram, kopīgi ar skolēniem formulējot tādas jautājumus kā “Kāpēc skolēnus mēdz neinteresēt tas, kas notiek skolā?”, “Kāpēc cilvēki mēdz neievērot noteikumus?”, “Kas ir vajadzīgs, lai izdotos laba saruna?” utml.

Ja nu man nav iespējams vadīt veselu Sokrātisko sarunu?

Ja nav iespējas atrast laiku un kontekstu pilnas sarunas novadīšanai, tad ir iespējams izmantot Sokrātiskās sarunas principus jebkurā ikdienas klases diskusijā. Tas nozīmē, piemēram, uzdot filozofiskus jautājumus, virzīt sarunu no konkrētā uz abstrakto, aicināt skolēnus pamatot vispārīgus izteikumus ar īstiem piemēriem, mudināt skolēnus dalīties savā pieredzē, izmantot parafrāzi un jautājumus, lai veicinātu

labāku saprašanos un kopumā virzīt visu savu darbību, lai palīdzētu skolēniem reflektēt par savu pieredzi un formulēt viedokli par lieliem dzīves jautājumiem.

Izmantotie avoti

Altorf, H. M. (2016). Dialogue and discussion: Reflections on a Socratic method. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(1), 60–75.

Chesters, S. D. (2012). *The Socratic Classroom: Reflective Thinking Through Collaborative Inquiry*. Sense Publishers Imprint.

Pihlgren, A. (2008). *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children*. Stockholm University.

Saran, R., & Neisser, B. (Eds.). (2004). *Enquiring minds: Socratic dialogue in education*. Trentham Books.

Worley, P. (2021). *Corrupting youth: History and principles of philosophical enquiry*. Rowman&Littlefied.

Pielikums 2.

Refleksijas aptauja skolēniem pēc Sokrātiskās sarunas (individuāli, anonīma, tiešsaistē, rakstiski)

I daļa (personiskā refleksija)

Apskati ieteikumus skolēnam dalībai sarunā. Kā Tev izdevās tiem sekot šajā sarunā? Kas Tev izdevās labi? Ko Tu vēlētos darīt labāk nākamreiz?

Vai ir kaut kas ko Tu vēlētos mainīt (vai noņemt, pievienot) ieteikumos skolēniem? Ja jā, tad kas?

Kādā mērā šī saruna un tās apspriestais jautājums Tev bija personīgi nozīmīgi? Varbūt Tu uzzināji ko jaunu? Vai pārliecinājies par kaut ko, ko jau domāji iepriekš? (Piemēram, par sevi, par sarunas biedriem, par pasauli.) Pastāsti par to.

II daļa (refleksija par metodi)

Vai Tu vēlētos, lai šādas Sokrātiskās sarunas tiktu iekļautas skolas programmā? *Jā/Nē/Nezinu/[Cita atbilde]*

Ja Tu vēlētos, lai Sokrātiskas sarunas tiktu iekļautas skolas programmā, kādā veidā Tu vēlētos, lai tās notiek? *Stundās/ ārpus*

Ja Sokrātiskās sarunas tiktu iekļautas skolas programmā, kādus iespējamus ieguvumus Tu saskati? Un kādas iespējamās grūtības?

Kā Tu juties, daloties ar citiem sarunas biedriem piemērā no savas dzīves un uzklusot viņējos? Kāds ir Tavs viedoklis par konkrētu skolēnu dzīves piemēru analizēšanu Sokrātiskā sarunā?

Ko Tu ieteiktu skolotājam/-ai, lai viņam/-ai izdotos labi novadīt Sokrātisku sarunu?

III daļa (tālāka refleksija, idejas)

Vai Tu ko vēlētos mainīt Sokrātiskās sarunas norisē? *Jā/Nē*

...Ja Tu vēlētos ko mainīt, pastāsti vairāk par savu ideju.

Ja Tu vēlētos vēl piedalīties šādās sarunās, kādas citas tēmas vai jautājumus Tevi interesētu apspriest?

Kādas vēl pārdomas, sajūtas, jautājumus Tevī rosināja šī saruna? (Ja jūties visu pateicis/-usi, šo jautājumu vari izlaist.)

Pielikums 3.

Intervijas jautājumi jauniešu mentālās veselības ekspertam

Par piemērotību, vecumposmu un mentālo veselību:

1. Kā jūs kopumā vērtētu Sokrātiskās sarunas piemērotību vidusskolas vecumam (16-19 gadi)?
 - a. Jūsu pieredzē, kādā mērā skolēniem ir aktuāli filozofiski/eksistenciāli/morāli jautājumi?
 - b. Kādā mērā jūs piekrītat metodes pamatojumā iezīmētajai jauniešu vajadzībai pēc atdalīšanās (brīvība no) un identitātes meklējumiem (brīvība uz)?
 - c. Vai, jūsuprāt, būtu būtiskas atšķirības šīm metodes piemērotībā 16 un 19 gadus vecam jaunietim?
2. Kā jūs vērtētu šādas izglītības metodes iespējamo saistību ar vai ietekmi uz vidusskolēnu mentālo veselību?
 - a. Ieguvumi
 - b. Riski

Par piemēriem:

3. Kāds ir jūsu viedoklis par īstu skolēnu dzīves situāciju izmantošanu analīzei?
 - a. Kādus ieguvumus saskatāt?
 - b. Kādas grūtības?
 - c. Pastāstīt šādu domu: *no vienas puses, piemēriem jābūt pabeigtiem, lai saruna nekļūtu emocionāli pārāk trausla, sarežģīta skolēniem. No otras puses, es piedzīvoju, ka skolēni dalās piemēros, kas viņiem tiešām šobrīd ir aktuāli, degoši – un tas padarīja atmosfēru ļoti entuziastisku. Ko jūs par to domājat?*
4. Kā jūs vērtētu iespēju skatīties uz atsvešinātām situācijām, piemēram, anonimizēti gadījumi vai literatūras, mākslas piemēri?

Par attiecībām:

5. Skolotāja loma metodē, kāda tā ir aprakstīta, ir būt neitrālam sarunas vadītājam, kurš palīdz piedzīvēt skolēnu idejām, tās attīstīt un strukturēt. Kāds ir jūsu viedoklis par šādu skolotāja lomu? Piedāvāt skolotāja viedokli diskusijai? Uzspiešana vs. noslēpt?
6. Sokrātiska saruna ir saruna jauniešu grupai. Ko būtu svarīgi ņemt vērā, lai nodrošinātu veiksmīgu grupas dinamiku?

Par vienošanos, atbildi:

7. Kādas ir jūsu domas par ideju, ka Sokrātiskā sarunā tiek meklēta atbilde uz jautājumu, bet vienlaikus iespējams konkrēta atbildes netiks sasniegta?

Idejas, ieteikumi, kopsavilkums:

8. Kas, jūsuprāt, (vēl) būtu svarīgi, lai Sokrātiska saruna izdotos?
9. Kādas vēl jums ir pārdomas, ieteikumi, jautājumi?