

DIALOGAS SUAUGUSIŲJŲ ŠVIETIMO PROCESĖ

Kęstutis Trakšėlys¹, Juozas Źilionis², Rūta Marija Andriekienė³

ANOTACIJA

Straipsnyje aptariamas dialogas kaip suaugusiųjų švietimo būdas. Teorinėje analizėje straipsnio autoriai, analizuodami dialogo sampratą ir strategiją suaugusiųjų švietimo procese, remiasi E. Husserlio ir Platono filosofijų epistemologine prieiga. Šios filosofinės koncepcijos laiduoja skirtingą dialogo koncepto supratimą: pirmoji akcentuoja dialogą kaip trinarę sąveiką (Aš, Kitas ir jų sąveika), platoniškoji dialogo samprata dialogą leidžia suvokti kaip gyvą pokalbį. Straipsnyje aptariamas andragoginio dialogo konceptas bei raiška suaugusiųjų švietimo procese, pristatomos tokio dialogo funkcijos, struktūra ir etapai. Andragoginis dialogas laiduoja galimybę motyvuoti besimokančiuosius, perteikiant reikalingas žinias, suprasti vienas kitą (Aš–Kitas), tuo sukuriant palankų mokymosi mikroklimatą ir mažinant įtampą tarp besimokančiojo ir andragogo. Dialogas suaugusiųjų švietimo procese leidžia išvengti stereotipinio mąstymo, atgyvenusių mokymo metodų, besimokantįjį skatinti tapti proaktyviu studijų dalyviu, lengviau ir greičiau įvaldyti žinias ir jas kristalizuoti.

PAGRINDINIAI ŽODŹIAI: dialogas, suaugusiųjų švietimas, andragogas.

Įvadas

Edukacinės paradigmos virsmo kontekste ypač aktualu studijų procese tampa ne perteikti mokslo žinias, bet padėti studijuojančiajam susiorientuoti besikeičiančių žinių gausoje ir, anot R. Barnett (2000), įgalinti suvokti jų prasmę ir vertę, padėti išmokti gyventi prasmingai ir kryptingai, neatsisakant fundamentalių vertybių. Siekiant tai įgyvendinti, ir auditorijose vykstantis studijų procesas turėtų būti patrauklus, priimtinas, atitinkantis besimokančiųjų poreikius ir lūkesčius bei asmens gabumus. Tad natūraliai kyla klausimas, kaip to pasiekti? Vienas iš daugelio gali-

¹ Kęstutis Trakšėlys – socialinių mokslų (edukologija) daktaras, Klaipėdos universiteto Tęstinųjų studijų instituto Andragogikos katedros mokslo darbuotojas. Mokslinių interesų sritys: suaugusiųjų švietimas, švietimo sociologija, universitetinė didaktika.

² Juozas Źilionis – socialinių mokslų daktaras, Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto Edukologijos katedros profesorius. Mokslinių interesų sritys: moksleivių ugdymas reformuojamoje mokykloje; ugdymo sistemų raida; švietimas, mokykla ir pedagoginė mintis Lietuvoje 1918–1940 m.

³ Rūta Marija Andriekienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Klaipėdos universiteto Tęstinųjų studijų instituto Andragogikos katedros profesorė. Mokslinių interesų sritys: švietimo kokybės valdymas, vadyba, besimokančios organizacijos vadyba, projektų vadyba.

mų atsakymų yra nuolatinė suaugusio besimokančiojo ir andragogo sąveika studijų procese. Sąveika mokslinėje literatūroje (Adomaitienė, Zubrickienė, 2012; Northouse, 2009; Jovaiša, 2007, Avolis ir kt., 2002; ir kt.) paprastai apibrėžiama kaip abipusis vienas kitą lemiančių objektų veikimas, jų veiksmų derinimas, tarpusavio ryšio sukūrimas ir įtakos darymas. Taip pat didelė reikšmė turėtų būti teikiama besimokančiųjų tarpusavio sąveikai ir jos procesui. Viso to tikėtinas rezultatas – besimokantysis įgyja ne tik žinių, bet ir patirties, kuri padeda tobulėti toliau (Juzevičienė, 2009). Taigi naujoji edukacinė paradigma prioritetu iškelia mokymąsi, ypač mokymąsi iš patirties (Juzevičienė, 2009; Juzevičienė, Gudaitytė, 2000; Longworth, 2000; ir kt.). Taigi organizuojant studijų procesą, labai svarbu išvengti stereotipinio mąstymo, atgyvenusių mokymo metodų, besimokančiųjų skatinti tapti proaktyviu studijų dalyviu. Proaktyvūs žmonės visų pirma vadovaujasi vertybėmis, o ne jausmais. Šis principas, anot J. Adomaitienės ir I. Zubrickienės (2012), remiasi filosofija, kuri teigia, kad kiekvienas žmogus turi būti veiklus, aktyvus, tai galima pasakyti ir apie studijų procesą. Tad andragogo pareiga – studijų metu padaryti studentus aktyviais šio proceso dalyviais. Tam reikia, žinoma, atitinkamo paskaitos metodo, ir vienas iš jų yra dialogas.

Šiuolaikinėje visuomenėje dialogas kaip santykis su Kitu arba Kitais kuria naujas prasmes ir plečia savo erdvę, tapdamas mokslinių diskusijų objektu. Vakarų kultūroje įsitvirtinęs Sokrato dialogas peržengia tradicines ribas, tapdamas policentrinis. Toks pasikeitimas koreguoja tiek paties dialogo sąrangą, tiek ir jo atliekamas funkcijas edukaciniame procese. Dialogo naujos traktuotės prielaidų atrandama E. Husserlio intersubjektyvumo teorijoje. Šioje sampratoje dialogo struktūra atsiskleidžia kaip trinarė, kai Aš ir Kitas, intersubjektyviai konstituodami pasaulį, siekia bendro dalyko, kuris yra trečiasis esminis dialogo narys. Intersubjektyvūs ryšiai dialoge interpretuojami kaip Aš ir Kitas tarpžmogiški asimetriniai santykiai, kurie reiškiasi etiniame lygmenyje. Šie santykiai atskleidžia Aš redukcijos negalimybę į Kitą ir suteikia dialogui naują edukacinę prasmę. Kito kitybės suvokimas per Aš intersubjektyvaus santykio kontekste eksplikuojamas nuo subjektyvios asmens būties iki transcendentinio matmens. Šis suvokimas vyksta kalbos lygmenyje, kai dialogo dalyviai, susidūrę su idealybės ir kultūros universalumu, žodžiais apibrėžia konkrečią reikšmę. Aš ir Kito susitikimas kalbos procese atskleidžia ugdomąją dialogo prasmę. Tad autoriai kelia tokį straipsnio tikslą – atskleisti dialogo funkcijas suaugusiųjų švietimo procese.

Epistemologinės straipsnio kryptys. E. Husserlio (2005) intersubjektyvumo teorijoje dialogas pasireiškia kaip trinarė sąveika: Aš, Kitas ir jų sąveika, t. y. siekis bendro dalyko, kuris ir yra trečiasis dialogo narys. Ši sąveika vyksta kalbos lygmenyje, kur susidūrę dialogo dalyviai žodžiais apibrėžia konkrečią reikšmę.

Platono (2000, 1995) raštuose pateikiami dialogai, kurių pagrindinis veikėjas yra Sokratas. Šiuose dialoguose veikėjai formuoja bendrą tarpusavio supratimą,

Kito pajautimą ir lavina filosofinius įgūdžius, skatina kritišką mąstymą, kelia pretenzijas argumentacijai arba kontrargumentacijai. Dialoguose Platonas dažniausiai naudojasi Sokrato klausimų ir atsakymų metodu, kurį jis mėgina suderinti su plačiu savo užmoju. Tokio dialogo privalumas – pokalbio procesas vyksta gyvai ir konkrečiai bei atskleidžia pašnekovo išsilavinimą, žinias, iškalbą. Dialogo metu atsispindi pašnekovo vertybės, požiūris į pašnekovą ir gyvenimo patirtis, kuri ypač pasireiškia suaugusiųjų švietimo procese.

1. Dialogo samprata ir strategija suaugusiųjų švietimo procese

Sokratas dažnai įvardijamas kaip dialogo pradininkas ieškant tiesos ir pažinimo. Šį procesą jis suvokė gana paprastai. Sokratui dialogas – tai gyvas bendravimas su pašnekovu, nes rašytiniai veikalai Sokratui atrodė dirbtiniai, nenatūralūs, besiskiriantys nuo realybės, kaip tapytas paveikslas skiriasi nuo tikrovės (Dilytė, 1991). Sokratui dialogo metodas leido stebėti pašnekovo žinojimo augimą, šį žinojimą patikrinti ir jį kontroliuoti (Popper, 2001). Sokratą šiandienos kalba galėtume įvardyti kaip kritinio racionalizmo atstovą, nes remiantis kritinio racionalizmo teorija, mūsų tariamas žinojimas (spėjimas) turi būti kritikuojamas – juk kritinis argumentas yra vienintelis mūsų turimas būdas kontroliuoti savo apmąstymus ir mintis, o tam patarnauja dialogo metodas.

Šiuolaikinėse mokslinėse teorijose nemažai dėmesio skiriama dialogo raiškos svarstymams, visų pirma atsižvelgiant į antikos kultūrą, graikiško mąstymo specifišką ir perėjimą nuo klasikinės prie krikščioniškosios *paideia*’os. Platono filosofiniai tekstai, pateikti dialogo forma, atskleidžia agonistinę retoriką, literatūrinę dramą ir religinę orfikų tradiciją (Zabielaitė, 2001, 180). Platono dialogo dalyviai formuoja bendrą tarpusavio supratimą, Kito jutimą ir jo saugojimą. Šiais dialogais Platonas siekia ne tik atskleisti būties esmę, bet ir lavinti tam tikrus filosofuojančiojo įgūdžius, kritiškai vertinti ir atskirti tikrąsias prasmes nuo sofistinių išvedžiojimų. Iki pat IV a. pabaigos, tragiškiausio Europos kultūrai momento, kai, anot U. Eco, šioje barbariškoje epochoje antikos kultūra jau buvo beveik žlugusi (Eco, 1997), platoniška didaktinių sokratiškų dialogų interpretacija ir jų taikymas asmenybės švietimo procese užėmė svarbią vietą.

Mokslinėje literatūroje (Jatkauskienė, Tolutienė, 2012) aptinkame ir andragoginio dialogo apibrėžtį, kuri, matyt, taikliausiai nusako dialogo vietą ir reikšmę suaugusiųjų švietimo procese. Anot B. Jatkauskienės ir G. Tolutienės (2012), andragoginis dialogas – tai nuolatinė andragogo ir besimokančiojo sąveika. Dialogas, pasak minėtų autorių, suaugusiųjų švietimo procese turėtų reikštis keliais etapais:

- pradinis etapas leidžia sužadinti ir sutelkti besimokančiųjų dėmesį;
- antrame ir trečiame etape, kurie vyksta tuo pačiu metu, suteikiama informacija, atsižvelgiant į besimokančiųjų lūkesčius, tuo metu vyksta sąveika,

skatinanti pasisakymus, grupės narių ir andragogo dialogą, taip sukuriant palankias sąlygas suprasti vieniems kitus;

- ketvirtasis etapas, kurį autorės įvardija baigiamuoju, skirtas andragogo ir besimokančiojo „įnašui per paskaitas / pratybas“ nustatyti (Jatkauskienė, Tolutienė, 2012, p. 23–24).

Taigi andragoginis dialogas laiduoja galimybę motyvuoti besimokančiuosius suprasti vienas kitą (Aš–Kitas), perteikiant reikalingas žinias, tuo sukuriamas palankus mokymosi mikroklimatas ir mažinama įtampa tarp besimokančiojo ir andragogo. Moksliniame kontekste (Jatkauskienė, Tolutienė, 2012; Anužienė, Andriekienė, Jatkauskas, Zubrickienė, 2008) teigiama, kad andragogas suaugusiųjų švietimo proceso metu geba kurti palankią mokymosi aplinką, kuri laiduoja pagrindinius sėkmingo mokymosi veiksnius: motyvaciją, džiaugsmą, laisvę ir t. t. Išvardyti veiksniai pasireiškia dialogo metu, nes gyvai bendraudami besimokantieji dažnai ne tik perteikia informaciją, bet ją ir atrenka, tikslina, klausia. Dialogo metu aktualizuojamos esminės žinios, faktai, vyksta žinių kristalizacija. Dialogas taip pat suteikia galimybę improvizacijai, kurios metu abu dialogo dalyviai jaučiasi lygiaverčiai ir pareiškia savo nuomonę nagrinėjama problema, kuria situacijas bei ieško jų sprendimo būdų. Dialogas skatina kūrybą ir nekelia abejonių, kad dėl sensorių besimokantysis nesupras perduodamos informacijos, nes dialogo metu kalbantysis yra kontroliuojamas, gyvai stebimas, kartu konstruojamos žinios. Tad galime būti tikri, kad besimokantysis žinias suvoks, adekvačiai interpretuos. Dialogo metu besimokantysis nebijo būti neteisis ar suklysti, nes diskutuojant negali būti teisiųjų ir klystančiųjų. Dialogas neturėtų padėti vienam asmeniui valdyti kitą. Abipusiu dalyvių pasitikėjimu grindžiamas dialogas sukuria horizontaliuosius santykius (Kiaunytė, Puidokienė, 2011).

Mokslinėje literatūroje (Goleman, 2002) akcentuojama, kad dialogo metu pasireiškia trys komponentai: interakcija, percepcija ir komunikacija. Interakcinio komponento esmė yra keitimasis judesiais ir veiksmais. Percepcinį komponentą sudaro dialogo dalyvių savitarpio suvokimas, jų sąveika ir pažinimo procesas.

Komunikacinis bendravimo komponentas įvardijamas kaip svarbiausias, jį sudaro keitimasis informacija (mintimis, vaizdiniais, emocijomis, interesais, nuostatomis ir t. t.). Šiuolaikinis dialogas įvedamas į komunikacinį procesą. Ugdomoji dialogo raiška siejama su kalbos kilmė, o kalbos kilmė tapatinama su žmogaus kilmė. Kalba yra ne žodžių suma, bet visuma, kaip tam tikras organinis vienetas, kaip struktūra. Kalba turi kilmę, ji ne praėjęs įvykis, o įvykių tėkmė. Žmogus, pradėdamas kalbėti, išmoksta ne žodžius, o daiktus, įvykius ir reiškinius, kuriuos įvardija tam tikrais žodžiais. Jie byloja, kiek objektyvus pasaulis ugdymo procese priartėja prie žmogaus. Tuo remdamasis, M. Heideggeris (1992) kalbą apibūdina kaip *pačios būties atvyką* – būtis atvyksta pas mus su žodžiu. Žodis prakalbina

būtybę, o būtybė prabyla žodžiu. Vadinasi, kalbos turinys atspindi mus supantį pasaulį ir mus pačius. Kalbine raiška dialogo vyksmas sieja kalbėjimo ir klausymosi įvykius kaip kreipimąsi ir atsaką, kaip mainų ryšius. Jiems dialogas suteikia permanentinę komunikacijos prasmę, kai kalbos ir mąstymo simboliai reiškiami erdvėje ir išsaugomi istoriniame laike. Komunikacijos procese, kaip pažymi P. Ricoeuras (2000, 27), „patirtis kaip patyrimas, išgyvenimas lieka asmeniška, o jos prasmė, jos reikšmė tampa vieša“. Suaugusiųjų švietimo aspektu komunikacijos procese kalbinis dialogo vyksmas kuria bendrumą, kuris grindžiamas vidiniais nepriklausomų asmenų santykiais, atskleidžiančiais jų požiūrį į pasaulį, kitą žmogų ir jo veiklą bei patį save.

Taigi siekiant įtvirtinti besimokančiųjų žinias, kad jos pavirstų nuostatomis, intencijomis, reikia taikyti dialogą kaip metodą, kuris laiduoja socialinį santykį, netgi jį būtų galima įvardyti kaip „metasantykį“ tarp andragogo ir besimokančiojo.

2. Socialinė dialogo Aš–Tu raiška suaugusiųjų švietimo procese

Dialogu siekiama susitikti su kitu, tai ypač akcentuojama filosofinėse teorijose. Nes šiuolaikinėse švietimo teorijose svarbus kito Aš suvokimas. Dialogo metu atsiveria Aš–Tu bežodė gelmė, vidinio veiksmo abipusiškumas (Kiaunytė, Puidokienė, 2011). Šiuolaikiniame suaugusiųjų švietimo procese svarbus kito Aš suvokimas ir jo priėmimas per santykio Aš ir Kitas socialumą, kylantį iš tiesioginio ryšio tarp subjektų. Dialogo filosofijoje subjektas, remiantis E. Husserlio subjektyvumo samprata, analizuojamas platesne prasme nei substancinis subjektas. E. Husserlis subjektyvumą apibūdina kaip konstituojantį prasmę ir būtį (Husserlis, 2005). Konstitavimas traktuojamas ne kaip pažinimo aktas, bet kaip procesas, kuriame sąmonė ne tik atspindi pasaulio suvokimą, bet ir dalyvauja jame. Taip subjektas dialogo vyksme tampa veikimo centru, apie kurį sukasi realios būties faktai, įvykiai ir reiškiniai. Moksliniame kontekste (Colombero, 2004; Webb, 2006; ir kt.) santykio su Kitu buvimas apibrėžiamas įvairiai. Dialogo Aš ir Kitas metu galime vienas kitam atsiverti, pasitikėti ir suteikti pagalbą.

Fenomenologijos pradininkas E. Husserlis, apibūdinamas Kitą (*alter*) penktojoje karteziškoje meditacijoje (Husser, 2005, 136), pirmiausia regi jį kaip subjektą, išlaikantį tam tikras unikalumo dimensijas, kadangi Kitas, kaip asmeninis Aš (*ego*), tiesiogiai atsiveria kaip subjektas, kuris savo psichinę savastį sieja su aplinkinio pasaulio pažinimu ir brėžia naujus gyvenimo sampratos bei patirties kontūrus. Toks požiūris leidžia suvokti save kaip Kitą, o Kitas asmuo, autentiškai atsiveriantis per juslinį suvokimą, pirmiausia ryškėja kaip man analogiškas fizinis Aš. Apercėpcinis suvokimas, peržengdamas savimonės ribas, padeda geriau suvokti Kito kaip asmens savastį.

Reikia pažymėti, kad E. Husserlio mokinys M. Heideggeris Kito teorinės sampratos idėją perkelia į praktinių santykių erdvę, kurioje Aš kaip subjektas sklaidžiasi per socialinius santykius, kai „jie atsiveria ne kaip objektyviški asmenys-daiktai, bet mes su jais susiliečiame „darbe“, t. y. pirmiausia kaip būtis-pasaulyje“ (Heideggeris, 1992). J. P. Sartre'as, ieškodamas išlygos tarp asmens objektyvios bei subjektyvios būties ir norėdamas išryškinti, dėl kokių priežasčių subjektas atspindi objektyvią tikrovę, vartoja sąvokas *būtis sau* ir *būtis kitam*. Tokia būties sąranga neišvengiamai reikalauja dialogo, jį postuluojuant „kaip bet kokio žmogaus ir pasaulio susitikimo pirmąjį principą“ (Mickūnas, 2002, p. 231) tarp objektyvaus pasaulio ir subjektyvios jo interpretacijos. Šis principas, pasak N. Keršytės (2006), sklaidžiasi „laisvo apsisprendimo ir atsakomybės aktu“.

Kito kaip asmens suvokimas neatsitiktinai E. Levinui (2001) tapo viena aktualiausių problemų, interpretuojančių ugdymą kaip veiksmą, ryšį, santykius. Dialogą, kaip santykį su *Kitu*, E. Levinas (2001, 1994) traktuoja *atsakomybės už kitą asmenį etika*, apibrėždamas etiką ne gnoseologine prasme, bet per „*aš mąstau daugiau, negu galiu suvokti* modalumą, kuriuo neapčiuopiamybė įgauna prasmę, arba kitaip sakant – modalumą, kuriuo *aš mąstau daugiau, negu mąstau*“ (Levinas, 2001, p. 307–308). Sąvoka *daugiau* E. Levinas (2001) siekia įrodyti, kad prie Kito jis artėja ne kaip prie nagrinėjamo objekto per intencinį santykį, ne per tobulą asmens pažinimą, bet per atsakomybę *už kitą asmenį*, nesitikėdamas abipusiškumo, nes „kitas asmuo visuomet eina dar iki manęs“. Tokie santykiai dialoge yra asimetriški, jie padeda įvertinti „nepaprastą dialogo, arba artumo, tranzityvumo bei žmogiško socialumo, arba artumo, viršontologinę, arba religinę, reikšmę“.

Daugiau dialoge yra daugiau nei patyrimas, suvokimas ar išgyvenimas, nes artumas, arba socialumas, E. Levinui (2001) *nėra to paties rango* kaip patirtis. Intencionalumo atsisakymas dialoge suponuoja santykius, kurie kaip tik be jokio susigrąžinimo susiję su kito asmens kitybe. Taigi E. Levinui (2001, 1994) svarbu ne dialogo struktūra kaip tokia, bet dialoge ryškėjantis etinis santykis su *Kitu*. M. Gutauskas (2007, p. 159), aiškindamas tokį santykį, pažymi, kad E. Levinas „pabrėžia vertybinius momentus ir klausimą, kas yra dialogas kaip santykis su kitu“.

Taigi, kaip aptarta, dialoge ypatingas dėmesys skiriamas *Kitam*, neakcentuojant Aš, nes dialoge svarbu atmesti dominavimą kaip pokalbio palaikymo būdą. E. Husserlis (2005) teigia, kad pasaulio patirtis man pasireiškia per bendravimą su *Kitu*, jis pažymi, kad „pasaulį patiriu kartu su egzistuojančiais jame *Kitais* ir pagal to patyrimo prasmę patiriu kaip mano“. Kitas E. Husserliui atsiranda, kai Aš suvokia, kad pasaulyje yra ir Kito savitumų, kurie niekada negali tapti mano savitumais. Antra vertus, tas *Kitas* suvokia pasaulio objektus, kuriuos suvokia ir mano Aš, t. y. galima kalbėti apie bendrą pasaulio konstitavimą. Plėtodamas Kito ir Svetimo suvokimo temą, E. Husserlis (2005) pabrėžia, kad *Kitas* yra suvokiamas kaip kitas Aš–alter ego, t. y. per mano analogiją ten, o Svetimas – per trans-

cententinius svetimybų patyrimus arba vadinamąsias įsijautimo teorijas. Be to, reikia nepamiršti ir apie dvasios predikatus, kurie priklauso patiriamam pasauliui, pavyzdžiui, švietimą, kultūros objektus, „kurie savo ištakomis ir prasme nurodo į subjektus, paprastai vienas kitam svetimus subjektus <...>, kurie sykiu implikuoja patirtinę buvimo-kiekvienam prasmę“ (Husserlis, 2005, 39).

Taigi suaugusiųjų švietimo procese dialogas pravartus abiem pusėms – poreikiui pajusti ir atsakui gauti. Dialoge įsiviešpatauja priimamasis ryšys, abipusė pagarba ir įgalinimas, toks dialogo erdvės sukūrimas padeda besimokančiajam atrasti tai, kas jam svarbu, ar, anot T. Sodeikos (Kiaunytė, Puidokienė, 2011), pasakyti „kas yra kas“ ir paaiškinti, „kodėl yra taip, o ne kitaip“. Šiuo atveju šiek tiek praplečiama ne tik šviečiamoji dialogo funkcija, bet ir pati dialogo struktūra. Anot E. Husserlio (2005), dialogas, kaip partnerystė, švietimo procese leidžia užtikrinti būtiną suaugusiųjų mokymosi sąlygą – išlaikyti Kito (besimokančiojo) tapatybę arba, kaip tai įvardija minėtas autorius, „kitybę“. Šis reikalavimas tapo nauja suaugusiųjų švietimo strategija, garantuojančia savo ir Kito savasties gerbimą, tarpžmogiškų santykių išlaikymą dialogo vyksme. Šiuolaikiniam suaugusiųjų švietimui subjektyvus Kito suvokimas ir jo priėmimas svarbus kaip instrumentas, kuriuo derinami ryšiai tarp žmonių, grupių, bendruomenių, tautų ir valstybių. Kito kaip asmens suvokimas dialogo procese tapo viena aktualiausių kertinių XXI a. problemų, interpretuojančių švietimą kaip permanentinį veiksmą, ryšį ir santykius.

Dialogo filosofas M. Buberis (Žilionis, 2008, 2007) teigia, kad viena iš būtinų dialogo funkcionavimo sąlygų yra ta, kad atskiriems jo partneriams arba dialogo turiniui nebūtų suteiktas pranašumas. Kad būtų išsaugotas dialoginis principas ir jo erdvė, esminė dialogo struktūra turi išlikti pastovi, t. y. turi būti besirutuliojanti komunikacija tarp asmenų, tarp Aš ir Tu, kai Kitas turi būti patiriamas ne kaip objektas subjektui, o kaip dialogo dalyvis, įtrauktas į bendravimo ir bendradarbiaavimo vyksmą. Subjektai ima pažinti patys save, atskleidžia savo unikalumą tikrai per santykį su konkrečiais įvykiais bei objektais ir bendradarbiaudami vienas su kitu. Tokiu atveju Kitas dialoge įgyja ypatingą poziciją, jis tampa partneriu, o ne pokalbio objektu. Kito suvokimas intersubjektyvaus santykio kontekste eksplikuojamas nuo subjektyvios asmens būties į transcendentinį socialumo metmenį, kuris būdingas tam tikrai tradicijai ar kultūrai.

Taigi suaugusio besimokančiojo socialinės būties klodai liudija tai, kad dialogas, perkeltas į suaugusiųjų švietimo realybę, savo universalumą skleidžia nuo dialoginio mąstymo iki dialoginio buvimo ir veikimo kartu su Kitu / Kitais verbaliu forma. Dialogo, kaip mokymosi metodo, kūrybinio reiškinių, interpretacijos ir dimensijos yra gana plačios. Dialogas suaugusiųjų švietimo procese atlieka gnoseologinę (pažintinis aspektas), informatyvinę (didaktinis aspektas), diagnostinę (psichologinis aspektas), aksiologinę (vertybinis aspektas), reguliatyvinę (hodegetinis aspektas) ir transcendentinę (refleksinis aspektas) funkcijas. Realiame suaugusiųjų

jų švietimo procese dialogas funkcionuoja kaip permanentinis vyksmas, švietimo principas ir technologija bei švietimo kaitą lemiantis veiksnys, sudarydamas palankias sąlygas asmenybei tobulėti.

Išvados

Dialogas moksliniame kontekste yra apibrėžiamas įvairiai. Epistemologinės prigies dialogą leidžia suprasti kaip trinarę sąveiką: Aš, Kitas ir jų sąveika (E. Husserlis). Platoniškoji dialogo samprata kur kas paprastesnė – pokalbis tarp dviejų diskutuojančių asmenų, jo metu pokalbio procesas vyksta gyvai ir konkrečiai bei leidžia pasirodyti pašnekovo išsilavinimui, žinioms, iškalbai. Dialogo metu atskleidžia pašnekovo vertybės, požiūris į pašnekovą ir gyvenimo patirtis. Mokslinėje literatūroje aptinkame ir apibrėžtį *andragoginio dialogo* (Jatkauskienė, Tolutienė, 2012), kuris įvardijamas kaip nuolatinė andragogo ir besimokančiojo sąveika.

Dialogas kaip suaugusiųjų švietimo metodas laiduoja besimokančiųjų žinių kristalizavimą, suteikia galimybę improvizuoti, skatina kūrybą ir nekelia abejonių, kad dėl sensorių besimokantysis nesupras perduodamos informacijos, nes dialogo metu kalbantysis yra kontroliuojamas, gyvai stebimas, kartu konstruojamos žinios. Dialogo raiška suaugusiųjų švietimo realybėje determinuoja andragogo ir suaugusio besimokančiojo asimetrinius santykius. Šių santykių universalumas skleidžiasi nuo dialoginio mąstymo iki dialoginio buvimo ir veikimo verbaline forma. Realiam suaugusiųjų švietimo procese dialogas skleidžiasi permanentiniu vyksmu, taigi dialogas sudaro palankias sąlygas asmenybės saviraiškai ir savikūrai.

Socialinė dialogo sampratos kaita atskleidžia du skirtingus dialogo funkcionavimo aspektus suaugusiųjų švietimo procese. Pirmasis aspektas yra siejamas su binarine Aš ir Tu dialogo samprata ir traktuojamas kaip sąmonės struktūravimasis, remiantis kalbine raiška. Antruoju aspektu praplečiamos dialogo dimensijos. Į dvinarį dialogo funkcionavimo lauką įtraukiamas bendras pasaulis, kuris intersubjektyviai konstatuojamas kaip Aš ir Tu susitikimas. Dialogas specifiškai skleidžiasi per kalbos ir mąstymo prizmę, atlikdamas polifunkcinį vaidmenį, padėdamas asmeniui suvokti patį save, Kitą ir supantį pasaulį. Šiuolaikiniame suaugusiųjų švietimo procese dialogas, kylantis nuo realios kasdienybės iki transcendentinio matmens, atskleidžia asmenybės unikalumą ir autonomiškumą.

Gauta 2014 11 10

Spausdinti rekomendavo prof. habil. dr. Marijona Barkauskaitė

Literatūra

- Adomaitienė, J., Zubrickienė, I. (2012). Optimalios andragoginės sąveikos modeliavimas – sinergetinis pagrindimas. *Andragogika*, Nr. 1 (3), p. 10–23.
- Anužienė, B., Andriekienė, R. M., Jatkaukas, E., Zubrickienė, I. (2008). *Andragogikos technologijos: nuo koncepcijos kūrimo iki jos įgyvendinimo*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Avolio, B. J., Locke, E. E. (2002). Contrasting different philosophies of leader motivation: Altruism versus egoism. *The Leadership Quarterly*, Vol. 13, Iss. 2, April 2002, p.p. 169–191.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in a Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press and SRHE.
- Dilytė, D. (1991). *Antikos pedagogika. Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
- Eco, U. (1997). *Menas ir grožis viduramžių estetikoje*. Vilnius: Baltos lankos.
- Heideggeris, M. (1992). *Rinktiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
- Husserl, E. (2005). *Karteziškos meditacijos*. Vilnius: Aidai.
- Goleman, D. (2002). *Emocinis intelektas*. Vilnius: Presvika.
- Gutauskas, M. (2007). Dialogas prieš dialogą E. Levino mąstyme „anapus patirties“. *Problemos*, Nr. 71, p. 159.
- Jatkaukienė, B., Tolutienė, G. (2012). *Aiškinamasis andragogikos terminų žodynas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis, 2007.
- Jucevičienė, P. (2009). Organizational Creativity as a Factor of the Emergence of Learning Organization. *Social Sciences / Socialiniai mokslai*, Nr. 3 (65), p. 40–48.
- Jucevičienė, P., Gudaitytė, D. (2000). Elitinio aukštojo mokslo tapimo masiniu proceso esmė: paradigma ir charakteristikos. *Socialiniai mokslai*, Nr. 3 (24), p. 112–122.
- Keršytė, N. (2006). *Santykis su kitu: dialektika, sambūvis, susitikimas*. Vilnius: Baltos lankos.
- Kiaunytė, A., Puidokienė, D. (2011). Dialogas kaip ugdomasis susitikimas socialinio darbo kontekste. *Acta Pedagogica Vilnensia*, Nr. 27, p. 124–138.
- Levinas, E. (2001). *Dialogas. Emanuelis Levinas. Apie Dievą, ateinantį į mąstymą*. Vilnius: Aidai.
- Levinas, E. (1994). *Etika ir begalybė*. Vilnius: Baltos lankos.
- Longworth, N. (2000). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page.
- Mickūnas, A. (2002). *Dialogo sritis*. Baltos lankos.
- Northouse, P. G. (2009). *Lyderystė. Teorija ir praktika*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
- Platonas (2000). *Puota*. Vilnius: Aidai.
- Platonas (1995). *Sokrato apologija. Kritonas*. Vilnius: Aidai.
- Popper, K. R. (2001). *Rinktinė*. Vilnius.
- Ricoeur, P. (2000). *Interpretacijos teorija. Diskursas ir reikšmės perteklius*. Vilnius: Baltos lankos.
- Zabielaitė, D. (2001). Platono dialoginis kalbėjimas. *Darbai ir dienos*, Nr. 27, p. 180.
- Žilionis, J. (2007). Dialogo slėpiniai: nuo mistikos link tikrovės. *Logos*, Nr. 51, p. 59–65.
- Žilionis, J. (2008). Dialogas edukaciniame procese. *Pedagogika*, Nr. 90, p. 7–11.

THE PROCESS OF DIALOGUE IN ADULT EDUCATION

Kęstutis Trakšelys, Juozas Žilionis, Rūta Marija Andriekienė

Summary

The conceptual methods of phenomenology are widely involved into the problematic field of contemporary andragogy. In the process, which involves educator,

pupil and the content of education, the representatives of phenomenology fix attention on the model of communication and underline the importance of dialogue. In didactic process, dialogue as if of its own accord shapes the meeting with *other* and the experienced limits of being and modifying. The conception of dialogue, based on the “being with” *others*, is one of the main philosophical issues.

Theory of intentionality reduces the notion of dialogue not to the binary *I-you* relation, but to the triple relation between the members of dialogue and its subject. The subject, the content of the dialogue, is the condition of partnership in talking. *Others* in the dialogue are as acting *together* in all intentionality. However, thanks to the phenomenological reduction they do not lose their own peculiarities and recognize the peculiarity of others. The dialogical interaction of transmission and reception is extended, in the other words it is supplemented with intentional comprehension of the world. Thus the member of dialogue not only speaks to other member but also actively turns to him, but not as the separate *ego* but as already the *other I*. The functioning of dialog specifically unfolds through the prism of speaking and thinking, sphere of social relations, arts and morality. In the contemporary education dialog, which stretches from the everyday trivialities up to the transcendental spirituality, reveals the uniqueness and autonomy of person. The meeting of *I and You*, highlighted in philosophy, expanded the limits of authentic being by revealing the common properties of *I* and *other* during the intersubjective constituting the identical world in the process of dialog. This expansion determines asymmetric relations in the dialog between educator and pupil. The universality of these relations unfolds in the fields of dialogical thinking and acting in verbal, graphic and mnemonic forms. These relations perform epistemological, informative, diagnostic, axiological, regulative, and transcendental functions.

KEY WORDS: dialog, process of adult education, andragogue.