

Patirtis ir mokymasis: tikrasis ugdymas

Joby Taylor

Darios Rovano ir Vlastos Vizek Vidović projektas įgyvendina mokymosi, suderino su visuomenei naudingų darbų, modelių, kuris sparčiai plinta aukštojo mokslo sistemoje. Siekdamas pagerinti universiteto pedagogines psichologijos studentų rengimą, straipsnio autorės teorinę mokomąją programą sujungė su mokymusi, pagrįstu konkrečios srities pažinimu, ir socialinės atsakomybės įsisavinimu. Darbinis (praktinis) mokymasis (angl. *service learning*) – labai lankstus terminas, kurį galima įvairiai suprasti priklausomai nuo to, ar turima galvoje pažinimo filosofija, mokomosios programos struktūra, ar pedagogikos kryptis, kuri įgalina kalbėti apie „treją mokymą pasitelkiant socialiai reikšmingą praktiką“ (Varlotta, 1996, p. 26). Įvairių šio mokymo modelių bendras vardiklis – tiesioginės akademinio mokymosi ir problemomis gristos socialinės veiklos sąsajos. Ši konstruktyvi gnoseologija pabrėžia, kad pagrindinis ugdymo dėmesys ir pamokų planai neatsiejami nuo socialiai orientuoto mokymosi konteksto. Kitais žodžiais tariant, tokias pedagogikos programas gimdo socialinis kontekstas.

Nors Jungtinėse Valstijose iki septintojo dešimtmečio terminas „darbinis mokymasis“ nebuvo labai paplitęs, praktine veikla paremtas mokymosi šaknys – pažangioje Johno Dewey ugdymo filosofijoje. XX a. pradžioje Dewey vaidmuo Amerikos filosofijos mokykloje, vadinamoje pragmatizmu, buvo labai svarbus (kiti garsūs jos atstovai – Charlesas S. Peirce'as ir Williamas Jamesas). Savo filosofiją Dewey dar vadino instrumentalizmu arba eksperimentalizmu ir propagavo praktinę žinių prigimtį. Pragmatizmas smarkiai kritikavo tradicinę Vakarų gnoseologiją. Ypač jis oponavo materijos ir dvasios dualizmui, vyravusiam jau nuo R. Descarteso. Anot Descarteso, suvokimas, dedukcijos būdu kylantis iš abstraktaus konceptualizavimo, yra privilegijuota proto sritis. Kadangi tikslas yra abstrakčios žinios, norint jį pasiekti, reikia kuo labiau nutolti nuo bet kokio suvokimo (t. y. nuo patirties). Pedagogikoje tokia filosofija privedė ir iki šiol veda prie didaktinės pedagogikos ir visiško mokyklos atitrūkimo nuo tikrovės. Darbinio ugdymo praktikę Elizabeth Kamarck Minnich rašo, kad „kur jau kur, bet akademiniam mokyme ši teorijos (viršuje)–praktikos–žinių patirties hierarchija dar atkakliai laikosi“ (1999, p. 13).

Atsakydamas į tai, pragmatizmas pateikė žinių kaip veiklos įrankio sampratą. Gilesas ir Eyleris, pagrindiniai šių dienų darbinio mokymo teoretikai, pažymi, jog „Dewey būdinga mąstymą neatskiriamai susieti su veikla“ (1994, p. 80). Žinios – tai įrankis, praktinė priemonė, leidžianti suvokti tikrovę. Čia pabrėžiami du svarbūs dalykai. Žinios kyla ne iš abstrakcijos, o iš patirties; žinios nėra absoliučios, jos neatsiejamos nuo konteksto. Žinios yra tai, ką sukuriame eksperimentuodami ir sąveikaudami sudėtingame ir keblame pasaulyje. Žinios apibrėžiamos ir vertinamos pagal naudą, jų vertė nustatom atsižvelgiant į gebėjimą jas panaudoti konkrečiu atveju. Dewey pragmatizmo teorija klausimą „Ar tai tikra?“ (kur žinios yra savitikslis) keičia klausimu „Ar tai naudinga?“ (žinios tampa įrankiu, padedančiu perprasti konkrečią situaciją). Cituodamas ne tik Johną Dewey, bet ir tokius šių dienų jo sekėjus kaip Paulo Freire'as, Jürgenas Habermas, Thomas Kuhnas, Richardas Rorty ir Cornelis Westas, darbinio mokymosi teoretikas Goodwinas Liu suformuoja šios filosofijos krypties pagrindą pedagogikoje. „Pragmatizmas mūsų gnoseologines aspiracijas kreipia nuo objektyvios tiesos paieškų prie prasmingo pokalbio palaikymo“ (Liu, 1995, p. 12). Ko gero, Descarteso posakį „Mąstau, vadinasi, esu“ Dewey pakeistų žodžiais „Veikiu, vadinasi, tampa“ Grynuosius mąstymo prioritetus keičia prioritetai, susiję su žmogaus veikla visuomenėje.

Remiantis tokiu požiūriu, žmogaus negalima atskirti nuo veiklos; iš tiesų vienas skiriamųjų Dewey filosofijos bruožų yra tas, kad jo požiūriai į politiką, etiką, ugdymą ir suvokimą glaudžiai susipynę. 1897 m. aiškindamas savo pedagogikos credo jis teigia: „Manau, kad individas, kuris turi būti ugdomas, yra socialinis individas ir kad visuomenė yra organinė individų visuma... Taigi ugdymas turi prasidėti nuo vaiko (mokinio) psichologijos – jo gebėjimų, interesų ir įpročių – studijų... Šitai būtina įvertinti socialinių ekvivalentų, t. y. socialinės veiklos įgūdžių, požiūriu“ (Dewey, 1998, p. 230). Būtent dėl šio individo ir visuomenės, etikos ir mokymosi neatsiejamumo darbinis mokymas ir traktuojamas kaip pedagogika.

Tai visiškai dera su dažnai cituojamu Dewey posakiu, kad „ugdymas nėra rengiamasis gyvenimui, o pats gyvenimas“. „Jeigu norime, kad mokiniai, besimokantys visą gyvenimą, remtųsi tuo, ką žino, ir įgytų kritinės analizės gebėjimų, tokios programos kaip darbinis mokymas, padedantis įgyti žinių iš patirties ir įgūdžių apmąstymo, turėtų sudaryti ugdymo esmę“ (Eyler, Giles, 1999, p. 188). Dalyvaudami darbinėje visuomenės

veikloje, mokiniai mokosi, nes taip jie sprendžia tikro gyvenimo problemas ir susiduria su konkrečiais savo sprendimų padariniais. Greitas atgalinis ryšys kaip tik ir garantuoja tokio mokymo motyvaciją. Mokymasis atliekant darbinę veiką yra orientuotas į konkrečią veiklos situaciją, kurioje kylančios problemos siejasi su akademinė mokomąja programa. Pavyzdžiui, Rovan ir Vidović parengto pedagogikos kurso tikslas – išmokyti konkrečių dalykų, kurių reikia dirbant su specialiųjų poreikių vaikais.

Derinant akademinę mokomąją programą su darbinės veiklos patirtimi, išryškėja vidiniai etiniai darbinio mokymosi aspektai, susiję su platesniu socialiniu kontekstu ir asmeniniu įsitraukimu. Toks darbinis mokymasis kelia ne tiesiog patirtimi grįstus, bet pirmiausia tikslingus ir būtinus apmąstyti bei sprendimų reikalingus konkrečios visuomenės, kurios nariai yra ir patys studentai, uždavinius. Pedagogikos tikslus įgyti konkrečių dalyko žinių papildo ugdomas kito žmogaus suvokimas ir asmeniniai išgyvenimai (Rovan ir Vidović tai apibūdina kaip socialinės atsakomybės ugdymą). Jeigu pedagogikos tikslas yra suvokimas ir išgyvenimas, reikia pripažinti, kad tik žmogus, asmeniškai prie to prisidedamas, gali šį tikslą pasiekti. Toks požiūris nesiriboja vien dalykine sritimi grįsto mokymo poreikiu; darbinis mokymasis leidžia mokiniams tiesiogiai bendrauti su kitais žmonėmis, tad reikšmingas mokymo proceso rezultatas yra visuomeninėje veikloje įgytos patirties apmąstymas. O mums, pedagogams, įgyvendinantiems tokius netradicinius ugdymo modelius, ypač svarbu, kad jie įgalina geriau suvokti visuomenei naudingo darbo procesus, į kuriuos iš tiesų ir orientuota tiek mūsų, tiek mokinių veikla. Pasak Dewey, „mokytojo misija – ugdyti ne tiesiog atskiras asmenybes, bet kurti atitinkamus visuomeninius santykius... Kiekvienas mokytojas turi didžiulį savo kilnių pašaukimu ir suvokti, kad yra visuomenės tarnas“ (1998, p. 235).

Šaltiniai

- American Association of Higher Education (AAHE). Žr. www.aahe.org/service/.
 Bringle, R., & Duffy, D. (Eds.). (1998). *With service in mind: Concepts and models for service-learning in psychology*. Washington, DC: AAHE.
 Campus Compact. Žr. www.compact.org.
 Cruz, N., Giles, D., & Stanton, T. (1999). *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
 Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Inc.
 Furco, A., & Billig, S. (Eds.). (2002). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
 Hickman, L., & Alexander, T. (Eds.). (1998). *The essential Dewey: Volume 1 pragmatism, education, democracy*. Bloomington IN: Indiana University Press.

Howard, J. (Ed.). *Michigan Journal of Community Service Learning*, Žr. www.umich.edu/~mjcs/.

Jacoby, B. et al. (1996). *Service learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

National Society for Experiential Education (NSEE). Žr. www.nsee.org

Roswell, B. (Ed.). *Reflections: A Journal of Writing, Service-Learning, and Community Literacy*. Žr. www.ncte.org/cccc/Service-Learning/reflections.shtml.

Literatūra

Dewey, J. (1998). My pedagogic creed. In L. Hickman & T. Alexander (Eds.), *The essential Dewey: Volume I pragmatism, education, democracy*. Bloomington IN: Indiana University Press.

Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Giles, D., & Eyler, J. (1994, ruduo). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1 (1), 77-85.

Kamarck Minnich, E. (1999). Experiential education: Democratizing educational philosophies. *Liberal Education*, 85 (3), 12.

Liu, G. (1995, ruduo). Knowledge, foundations, and discourse: Philosophical support for service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 5-18.

Varlotta, L. (1996). Service-learning: A catalyst for constructing democratic progressive communities. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 22-30.

Joby Tayloras – Baltimorės [AV] apygardos Merilendo universiteto Kalbos, literatūros ir kultūros katedros dėstytojas.
