

Racionalumas ir apžava sekant mokytojo pavyzdžiu: ugdymo filosofijos perspektyva

Lilija Duoblienė

Docentė socialinių mokslų (edukologijos) daktarė
Vilniaus universiteto
Edukologijos katedra
Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius
Tel. 266 76 25
El. paštas: lilija.duobliene@fsf.vu.lt

Straipsnyje tyrinėjama mokytojo meistrystės fenomenas ir kuo jis pasireiškia. Analizuojama Sokrato, kaip mokytojo, samprata ir mokytojo samprata Rytų ugdymo filosofijoje. Atitinkamai apžvelgiama sokratiškojo dialogo ir kritinio mąstymo tradicija bei jai alternatyvi – kartojimo ir sekimo mokytojo pavyzdžiu tradicija. Svarstoma racionalumo ir apžavos ugdant reikšmė.

Pagrindiniai žodžiai: kritiškumas, mokytojas, kartojimas, pavyzdys, apžava.

Ugdymo metodų klausimas yra nuolat aktualus ir traukia visuomenės dėmesį. Mokytojo meistrystės fenomenas diskutuojamas įvairiomis progomis ir įvairiu kontekstu: mokykloje, popamokinėje veikloje, auklėjant vaiką šeimoje, svarstant socialinės santarvės, socialinio ir asmeninio moralumo bei kitus aspektus. Kas gali būti didžiuoju mokytoju, gebančiu daryti pozityvią įtaką mokiniams ir taip tobulinti socialinę tikrovę? Kas žino mokytojo meistrystės paslaptį? Šiuolaikinis mokytojo autoriteto nuosmukio reiškinys, nepaisant daugybės mokslinių tekstų apie ugdymo procesą, jo metodus užsienyje ir Lietuvoje (V. Aramavičiūtė, L. Jovaiša, M. Teresevičienė, V. Bitinas, S. Valatkienė, L. Duoblienė), skatina suabejoti viena kryptimi metodų paveika. Išėjimas ieškoma, kritiškai pervertinant mokslinę literatūrą, o ugdytojus skatinant kiekvienoje ugdymo situaci-

joje pasikliauti racionalių sprendimų, asmeniiniu tyrinėjimu. Tokiai pozicijai pritaria mokytojai, mokymo specialistai ir mano esant ją panašią ugdant vaikus. Yra ugdymo specialistų, kurie gręžiasi į „autoritetų laikus“, tikisi mokytojo autoritetą grąžinti į edukacinį procesą. Tačiau autoriteto reikšmei šiuolaikiniame pasaulyje vis mažiau pritariama. Autoriteto sampratoje iškeliamas minties varžymo ir išankstinių nuomonių adoravimo sąlyga, o tai, anot šiuolaikinių švietimo politikų, kelia grėsmę vaiko laisvei ir teisei pažinti pasaulį. Sugriuvus vakarietiško autoriteto fenomenai, kurio pėdsakų aptinkama nebent atsitiktinai išskylant „charizmatinėms“ asmenybėms, daugelį edukacijos atstovų apima neviltingas ateities, kurioje nesubrendęs asmuo, paneigęs autoritetus, gali pasiklysti arba „nuslysti“ ir papildyti visuomenės atstumtųjų gretas.

Lietuvoje ne vieną šimtmetį mokėta vertinti iškilias asmenybes, jų pasisakymus, pamokymus, pavyzdžius. Praėjusio šimtmečio filosofai ir pedagogai – S. Šalkauskis, A. Maceina, P. Dovydaitis, kaip ir XIX a. lietuvių ir sąmoningumo bei moralės puoselėtojai, kiekvienam iš mūsų kelia pagarbą. Neabejotinai svarbi ir labai daug nuveikusi Lietuvos edukaciniam mokslui XX a. antrojoje pusėje – profesorius Leono Jovaišos asmenybė. Profesorius parašė daug tekstų apie mokymo meną, kaip jo siekti, tačiau jo paties pavyzdys yra ne mažiau įtaigus nei geriausiai pavykęs mokslinis tekstas.

Šio **straipsnio tikslas** yra apžvelgti mokymosi strategijų perskyrą Rytų ir Vakarų tradicijose, daugiausiai dėmesio skiriant mokymosi iš mokytojo pavyzdžio ypatumams. Tyrinėta, kokiomis nuostatomis grindžiamas racionalus (laisvai pasirinktas, reflektuojamas) ir iracionalus (paklusnus, besąlygiškai vedamas autoriteto) mokymosi kelias. Taip pat analizuota mokytojo autoriteto ir jo pavyzdžio vaidmuo kiekvienoje iš mokymo(si) tradicijų. Apžvalginio teorinio tyrimo aspektai, padėję atskleisti mokytojo pavyzdžio ir jo poveikio mokymuisi fenomeną:

- Mokytojas – racionalumo ir kritiškumo žadintojas,
- Mokytojo autoritetas ir jo pavyzdžio kartojimas,
- Apžava kaip motyvacija sekti mokytoju,
- Mokymo(si) kontrolės, mokinio savidisciplinos, pasirinkimo laisvės vieta mokymosi procese.

Tyrimo metodai: filosofinės ir mokslinės literatūros analizė.

Šiuolaikinis ugdymas bendriausiai gali būti apibrėžiamas kaip balansuojantis tarp konfucionistinės *performance* tradicijos ir vakarietiškos sokratiškojo supratimo tradicijos (H. Gardner, 1993). Toks ugdymo stilių skyri-

mas yra sąlyginis, tačiau gana patogus, svarstant ugdymo(si) metodų specifiką ir stilistiką, o ypač mokytojo vietą ugdant. Ką tos tradicijos reiškia ir kuris modelis yra tinkamesnis Lietuvos sąlygomis?

Kritinis mąstymas kaip mokymo(si) kelias

Tradiciškai racionalus, kritinis mąstymas ir jo taikymas ugdymui siejamas su sokratiškuoju tyrinėjimu, universalių tiesų atradimu. Antikos filosofas Sokratas buvo mokytojas, paskatinęs savo mokinius siekti pažinimo ir ieškoti tiesos. Jo metodas – dialogas, kuriame du ar daugiau pašnekovų klausinėja vienas kitą ir ieško argumentų patvirtinti savo nuomonę, galiausiai sutaria dėl vienos tiesos. Su sokratiškuoju metodu siejamas kritinio mąstymo ugdymas. Aristotelio logika ir dialektika plėtojo pažinimo meną, tačiau simboliniu kritinio mąstymo pradininku laikomas Sokratas. Abu filosofai siekė pažadinti mokinio mąstymo galias, padėti jam tyrinėti, remiantis argumentais, nuoseklia mąstymo eiga ir tvarka.

Kritiškumas ir refleksija pradėti taikyti kaip atskiros ugdymo technologijos įvairiose šalyse pozityvistiniame ir pragmatistiniame mokyme XX a. antrojoje pusėje, o ypač septintuoju aštuntuoju dešimtmečiais. Šios technologijos gali būti apibūdinamos kaip realistinio metodo atmaina, kuria siekiama minties ir logikos nuoseklumo, aiškumo ir vienaprasmio supratimo. Apie tokio mąstymo ugdymą užsienyje galima rasti daug išsamios literatūros (Duoblienė, 2001).

Hermeneutai (Ricoeur, 1995; Gadamer, 1999) tokia kritinio mąstymo ir jo vienareikšmių rezultatų samprata abejoja ir siūlo individualių įžvalgų bei interpretacijų kelią, atverdami galimybes kiekvienam savaip suvokti atvirą tyrinėjimo klausimą. Klausimo supratimą

jie sieja su dialogo partnerio motyvacija konkrečioje situacijoje. P. Ricoeuras, siūlydamas sokratišką tyrinėjimą, teigia, kad šiandien ieškome ne tiesos, o apdairumo ir protingos nuomonės. Ieškoma atsakymo ne į klausimą *kas*, o į klausimą *apie ką*. H. G. Gadameris taip pat suabejoja bendru logosu Sokrato dialoguose ir juos priskiria labiau Platono genialumui. Klausimas be motyvacijos, anot jo, yra neveiksmingas ir neskatina lygiavėrcio atsakymo. Interpretacijų strategija gana lengvai prigija edukacijoje. Tai galima pastebėti šiandienos Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose, kur pagrindinis humanitarinių dalykų rašto darbas yra interpretacija. Kitas pavyzdys – švietimo dokumentai, mokymo programos, kuriose daug kalbama apie ugdytinio orientavimą į individualias interpretacijas. Lygia greta pabrėžiamas reikalavimas ugdytis vertybių, esmių suvokimą ir atrasti prasmes, kurios yra grindžiamos kultūriniais, religiniais paveldais. Toks interpretacijų, o kita vertus – pastovių tiesų, glūdinčių tradicijoje, siūlymas leidžia manyti, kad Lietuvoje laikomasi konservatyviosios hermeneutikos (Gallaher, 1992). Anot konservatyviosios hermeneutikos atstovo W. Dilthey, interpretacijos nepanaikina galimybės atgaminti teksto prasmes.

Kritiškumas ir refleksija dėl postmodernizmo įtakos permąstomi nauju būdu. Pasitelkiama šiuolaikinių filosofų siūloma kalbos peržiūrėjimo strategija. Senas žodynas, kuriame kritiškumas ir refleksyvumas reiškė universalumo ir patikimumo siekį, keičiamas nauju ne todėl, kad jis blogas, o todėl, kad jis jau yra „pasenęs“ (Parker, 1997; Rorty, 1999).

Mokytojo autoritetas ir mokymasis iš pavyzdžio

Kita minėta mokymo(si) strategija – performatyvumas šiuo atveju reiškia rytietišką gero pavyzdžio atkartojimo tradiciją, skirtingai nei per-

formatyvumą suprastume Vakarų ugdymo tradicijoje, kurioje jis jau nuo XIX a. pradžios reiškė profesijos mokymąsi, improvizuojant įvairius vaidmenis ir skirtingai nei performatyvumas suprantamas šiuolaikinėje filosofijoje.

Ką reiškia kartoti mokytojo pavyzdį? Kartojimas skirtas ne perimti mokytojo žinias, o įgyti meistriškumo kompetenciją, kurią demonstruoja mokytojas. Kitaip tariant, performatyvumas reiškia veiksmą, kuriuo siekiama kuo mažiau improvizuoti, bandyti preciziškai atkartoti mokytoją. Taip praktikuojant įgyjama patirties ir vyksta lėtas, nuoseklus išmokimas. Iš pirmo žvilgsnio toks metodas labai primena imitacinį metodą. Tačiau imitacinis šio veiksmo pobūdis akivaizdus tik vertinant jį išoriškai. Kartojimas skirtas ne tik nepriekaištinau techniškai atlikti veiksmą, bet ir jį išgyventi, ugdyti nuostatas ir savidiscipliną. Komplexas įvardijamų ir neįvardijamų, nes nelengvai pastebimų ir labai subtilių, techninių įmantrybių ugdo mokinio meistrystės kompetenciją. Mokymosi iš pavyzdžio subtilybes užtikrina mokinio priešaky esantis mokytojas – autoritetas, kuris yra savo srities meistras. Verta pažymėti, kad mokytojo meistrystės fenomenas Lietuvoje ir užsienyje pastaruoju metu dažniausiai siejamas su mokytojo nuolatiniu poreikiu mokytis ir tobulėti (Fullan, 1998; Šernas, 1998). Natūralu, kad besimokantis mokytojas silpnina savo autoritetą mokinio akyse, taigi ir visuotinai mažėja autoriteto reikšmė. Šiuolaikinė samprata yra gana tolima nuo meistro sampratos tais laikais, kai ji atsirado ir meistro statusas buvo institucionalizuotas cechų struktūroje. Tuomet meistrais buvo šedevrų kūrėjai, t.y. tobulai atliekantys savo kūrinius. Ši viduramžių meistrystės suvoktis dabar artimesnė Rytų mokymui (Duoblienė, 2002).

Paklusimo autoritetui, dvasingumo ir savidisciplinos sąsajas atskleidžia Thomas P. Rohnel, tyrinėjęs dvasingumo ugdymą (angl. *spiri-*

tual education) dzeno, konfucianizmo ir samurajų tradicijoje. Jis pažymi, kad dvasingumas Rytų kontekste yra traktuojamas kur kas plačiau nei Vakarų krikščioniškame kontekste. Tai – socialinis atsakingumo jausmas, taip pat savidisciplina, kurioje aptinkama sielos ir kūno harmonija (Rohnel, 1986, p. 329). Japonijoje dvasingas arba moralus žmogus vadinamas *kokoro* (angl. – širdis, protas, dvasia, žmogiškumas). Pasiiekti vidinę harmoniją yra daug būdų, iš kurių svarbiausi – meditacija ir mokymasis iš patirties. Šių būdų praktikavimas – tai individualus kelias, bet paklūstant grupei ir autoritetams. Nekonformizmas šioje tradicijoje yra traktuojamas kaip charakterio silpnumas. Mokytojo pavyzdys ir grupės standartai yra siekiamybė. „Būti konformistu yra sunkus uždavinys, o ne lengvas“ (Rohnel, 1986, p. 332). Konformizmas kaip vertybė yra gana svetimas vakariečio sąmonei. Konformizmas ir paklusimas Rytuose gali būti siejamas ir su senąja japonų militaristine tradicija lygiai kaip ir su konfucianistine paklusimo tėvystės autoritetui tradicija, todėl lengviau ir ilgiau išsaugomi mokant.

Pavyzdžio žavesys

Mokymasis iš pavyzdžio gali turėti ir kitą priežastį. Pavyzdžio nepriekaištingumas mokiniui yra kerintis, žavintis, traukiantis. Ir atvirkščiai, stebimo veiksmo nepriekaištingumas atsiranda iš mokinio apžavos. Susižavėjimo vertas mokytojo veiksmas gali būti kūno judesys, sakyamas ar mintijimas. Svarstant mokytojo pavyzdį ir jo kartojimą, dažniausiai pabrėžiamas neverbalinis santykis su mokytoju, o jei jis verbalizuotas, tai nebūtinai paklūsta logikai (Thomas P. Rohnel, 1986). Sekimas mokytojo pavyzdžiu – tai tarsi veiksmo misterija, kurioje kartojimas reiškia mokinio galimybę išbandyti savo santykį su pažįstama realybe. Gyvas procesas, kuriame mezgasi gilus santykis su mo-

kytoju ir jo lydimas veiksmas turi priešingo racionalumui žavesio. Tokio proceso rezultatas įgauna daugiau performatyvumu įgytos patirties, o ne žinių gausinimo požymių. Neabejotinai svarbiausiu tampa santykis su mokytoju, pasitikėjimas mokytojo autoritetu, sekimas jo pavyzdžiu, kurie teikia kitą motyvaciją nei kritinis mąstymas. Perspektyva veikti nevengiant apžavos, vedančios, provokuojančios, ir nepaisyti ar net suspenduoti pagrindinį mokymosi klausimą *kodėl?* yra akivaizdžiai stokojanti kritiškumo. Mokytojas – neginčijamas, nes yra traukiantis, žavintis. Jo paslaptis ta, kad jis žino verbalizuojamą ar neverbalizuojamą (veiksmo) atsakymą, bet jį slepia nuo mokinio. Mokinys pats turi išpėti atsakymą. Išpėti ne anksčiau, nei tas atsakymas jame bus subrandintas. Tai tarsi lėtas meditacijos kelias. Herrigelis klasikinių mokytojo meistrystės pavyzdį pateikia savo veikale „Zen ir šaudymo iš lanko menas“. Mokytojas, anot Herrigelio, būdamas neginčijamas autoritetas, reikalauja, kad mokinys atkartotų jo pavyzdį. Tik tada mokinys galės rinktis savo kelią, kai pasieks mokytojo lygį. Pasiekęs mokytojo meistrystę, mokinys mokytojo autoritetą „nešios“ savo širdyje visą gyvenimą. (Herrigelis, 1996) Kai kurie teoretikai mano, kad toks Rytams būdingas kelias nelavina kritinio ir kūrybinio mąstymo. K. Okamoto knygoje „Education of the Rising Sun“ bando apginti Japonijos ugdymą, skelbdamas, kad įsiminimai, kuriais kaltinamos Rytų šalys ir kurie taip pat gali būti traktuojami kaip kartojimai, yra praktikuojami šalia mokymo mąstyti (Okamoto, 1992, p. 30–34). Jis taip pat pritaria, kad Japonijoje ugdymo reikšmė neatsiejama nuo *kokoro* brandinimo, o jis visų pirma yra visokeriopų mokytojo pastangų (pavyzdžio ir rūpesčio) rezultatas.

Ar mokytojo žavesys gali būti siejamas su Platono aprašytu sokratiškuoju *daimonu*, kuris taip pat provokuoja, veda, keris (Platonas,

2000). Jeigu daimonas yra ta pozityvi, iracionali jėga, kuri provokuoja veiklai, tai kaip jis koreliuoja su sokratiškuoju tyrinėjimu, kuris priskiriamas loginei veiklai? Sokratiškasis tyrinėjimas, pagrįstas racionaliuoju dialogu, argumentų tikrinimu, tačiau, kita vertus, mokinių noras sekti mokytoją (Sokrato pavyzdžiu) – tai tam tikra prasme apžava, daimono išvalga kito asmenyje. Jeigu grįžtume prie Sokrato istorijos, jo pavyzdyje galėtume išvelgti mokytojo asmenybės žavesį. Sokratas susilaukė mokinių dėmesio dėl savo asmeninių ypatybių, daimoniškumo. Apie tai rašo Sokrato fenomeną tyrinėjęs A. Nehamas (Nehamas, 1999). Tačiau vakarietiškoji tradicija sokratiškąjį supratimą pirmiausiai sieja su dialektiškai atrandomomis žiniomis, visuotinomis prasmėmis. Taip suprantamas Sokrato nuopelnas. H. G. Gadameris pasakytų, kad tai tik Platono nuopelnas (Gadameris, 1999).

Sokratiškojo tyrinėjimo metodo paradoksas

Šių dviejų mokymo tradicijų (sokratiškosios ir konfuciškosios) perskyrą galima apibūdinti taip: autoritetas savo žavesiu skatina mokinį juo sekti ir jį kartoti, kartu pripažindamas mokinio paklusimą kaip pagrindinę nuostatą, o sokratiškojo tyrinėjimo mokytojas veda mokinį pagal savo orientyrus, laikydamasis nuostatos, kad jis tik nukreipia, kaip eiti, ir yra galimas kiekvieno mokinio pasirinkimas. Taigi pirmasis, performatyvus, mokymas, veikdamas per apžavą ir autoritetą, įgalioja patį mokinį veikti, nepabrėžiant jam privalomų žinojimų gausinimo ir standartinių rezultatų, o šiuolaikiškai suprantamas sokratiškasis tyrinėjimas, teigdamas atvirumą kiekvieno individualybei ir užtikrindamas savarankišką pažinimą, praktiškai išspraudžia mokinį į griežtus mąstymo ir jo rezultatų rėmus. Tada jam taikoma žinojimų kontrolė kaip būtinybė įvertinti mokymo

pasiekimus, nes tokia vakarietiškos didaktikos funkcionavimo specifika ir prasmė. Paneigus autoritetą ir jo galią, vietoje vieno asmens atsiranda anonimiška grupės kontrolė kaip žinančių teisingus atsakymus (tiesas) ekspertų susitarimas (Lyotardas, 1993).

Kritinio mąstymo metodas, remiantis jo kilimi, skelbia esant tai, kas veda, t. y. kažką panašaus į *daimoną*, kuris gali būti aptinkamas savo arba išvelgiamas kito asmenyje, o remiantis šiuolaikine samprata, siūlo vaduotis iš pirmųjų autoritetų. Ar galima manyti, kad daimonas šiuolaikiškai suprantamame kritiniame mąstyme pradingsta? Siūlosi atsakymas, kad nuorodos į daimoną kritinio mąstymo ugdymo kontekste labiau reikštų autoriteto savyje atradimą. Tai liudytų ir apžavą tik savimi.

Performatyvioje tradicijoje pavyzdžio atkartinimą galime traktuoti kaip unikalų, ne tik techninį, bet ir mediatyvų veiksmą, todėl nesukontroliuojamą visuotiniais kriterijais. Kontrolė ir įvertinimas yra autoriteto nuojautų ir sprendimo galioje. O individualistinį tyrinėjimą ir mokymąsi pagal bendrą logosą (sokratiškąjį) arba susitartą logosą (sekant Lyotardu) galime apibūdinti kaip apibrėžtus perdavimus ir kontroliuojančiųjų asmenų galių primetimą. Paradoksas akivaizdus ir net atrodytų būdingesnis postmodernioje visuomenėje: autoritetas ir paklusimas autoritetui mokinio *pasirenkamas*, o individualus tyrinėjimas – *primetamas*. Tikėjimas mokytojo autoritetu, paklusnumas jo mokymui yra būdinga performatyviajai tradicijai, kuri traktuojama kaip priešinga Sokrato filosofijai, tačiau tikėjimas ir noras sekti mokytoju gali būti išvelgiamas ir sokratiškajame mokyme. Akivaizdu, kad ugdyme panaudota tik viena Sokrato filosofijos metodo ypatybė, tačiau užmiršta kita, kuri lygiai taip pat svarbi, galėjusi duoti reikšmingų rezultatų ugdymo mokslui.

Kai kurie šiuolaikiniai ugdymo filosofai taip pat atkreipia dėmesį į aistrą, pasirinkto paži-

nimo kelio unikalumą ir žavesį. Parkeris (1997), kalbėdamas apie mokymąsi iš patirties ir bandydamas ją sieti su postmodernistine dekonstrukcijos maniera, aistrą ir savidiscipliną kildina ne iš autoriteto paveikos, o veikiau iš bandymo paneigti autoritetus. Aistra ir žavesys atsiranda individualiame tyrinėjimo kelyje dėl netikėtumų, rizikos (Deleuze G., 1978). Asmens savikontrolė tada yra reikalinga, nes laukiama netikėtumų. O iš pirmo žvilgsnio atrodytų monotoniškas autoriteto pavyzdžio kartojimas, užtikrindamas patirties plėtimą, nuolatinį gyvą santykį su mokytoju, reikalauja tokios savidisciplinos, kuri slepia laipsniškai brandinamą vidinę laisvę. Tokia savidisciplina padeda išvengti išorinio maišto ir individualizacijos, kuri, anot Betty B. Lanham (1986), skatina egoizmą. Savidisciplina, autoriaus teigimu, itin vertinama budizmo ir konfucianizmo tradicijų. Taigi mokytojo žavesio fenomenas, provokuojantis pavyzdžio kartojimą, panašiai kaip ir senųjų religinių tradicijų mokymasis iš pasitikėjimo autoritetais, užtikrina vidinę mokymosi motyvaciją, kurioje daugiau natūraliai atsirandančio socialinio paklusimo, darnos, o kita vertus, daugiau vidinės laisvės.

Išvados

- Racionalus, tyrinėjantis mokymo kelias būdingas europinio ir JAV mokymo tradici-

joms. Jo kiltis – sokratiškasis metodas. Tačiau sokratiškasis metodas gali būti siejamas ne tik su argumentų paieškomis, bet ir su daimono (aistros, ypatingos galios) paskatomis pažinti pasaulį.

- Išplėtotas sokratiškasis kritinio mąstymo metodas dabar suprantamas ne kaip tiesos pažinimo paieškos, o kaip mokymas interpretuoti, tačiau galiausiai paklūstant anoniminei žinių kontrolei.

- Sokrato asmenybės pavyzdys yra traktuojamas, viena vertus, kaip kerintis, o kita vertus – kaip kviečiantis tyrinėti pasikliaujant savo protu.

- Rytietiška mokytojo samprata (konfucianizmo, budizmo, dzenbudizmo) skatina mokytojo autoriteto pripažinimą, pasitikėjimą juo ir sekimą jo pavyzdžiu.

- Sekimas mokytojo pavyzdžiu Rytų tradicijoje kyla ne vien iš paklusnumo, pasitikėjimo mokytojo meistryste, bet ir iš pavyzdžio nepriekaištingumo ir apžavos. Apžava mokytoju vakarietiškoje tradicijoje buvo išstumta mokinio pasitikėjimo savo kritiškumu ir mąstymo galiomis.

- Sekimas mokytojo pavyzdžiu dažniausiai traktuojamas kaip neverbalinis, iracionalus mokymas. Jis skatina savidiscipliną, kūno ir sielos dermės palaikymą bei savikontrolę.

LITERATŪRA

1. Lanham B. B. Ethics and Moral Precepts Taught in Schools of Japan and the United States // Japanese Culture and Behavior. Selected Readings. Honolulu: University of Hawaii Press, 1986.

2. Deleuz G., Parnet C. Dialogues. London: The Athlone Press, 1987.

3. Duoblienė L. Šiuolaikiniai mąstymo ir jo ugdymo tyrimų projektai // Acta paedagogica Vilnensia. 2001, Nr. 8, p. 123–138.

4. Duoblienė L. Meistro išmonė: nuo Viešpaties įkvėpto Bazalčio iki Tarkovskio Boriskos // Kultūros barai. 2002, Nr. 6, p. 62–66.

5. Gadamer H. G. Istorija, menas, kalba. Vilnius: Baltos lankos, 1999.

6. Gardner H. Frames of Mind / The Theory of Multiple Inteligences. New York: Basic Books, 1993.

7. Gallaher S. Hermeneutic and Education. New York: State University of New York Press, 1992.

8. Herrigelis. Zen ir šaudymo iš lanko menas/ Ozmon H. A., Craver S. M. Ugdymo filosofijos pagrindai. Vilnius, 1996.
9. Ricoeur P. The Paradox of Learning// What We Do Not Know. UNESCO Philosophy Forum. Gallimard, 1995.
10. Fullanas M. Pokyčių jėgos. Skverbimasis į ugdymo reformos gelmes. Vilnius: Tyto alba, 1998.
11. Šernas V. Pedagogo meistriškumo lygiai mokant profesijos// Acta paedagogica vlnensia. 1998, Nr. 5, p. 83–93.
12. Rohlen T. P. "Spiritual Education" in a Japanese Bank // Japanese Culture and Behavior. Selected Readings. Honolulu: University of Hawaii Press, 1986.
13. Lyotard J. F. Postmodernus būvis. Vilnius: Baltos lankos, 1993.
14. Nehamas A. Virtues of Authenticity / Essays on Plato and Socrates. Princeton: Princeton University Press, 1999.
15. Okamoto K. Education of the Rising Sun. Tokyo, 1992.
16. Parker S. Reflective Teaching in the Postmodern World. Buckingham: Open University Press, 1997.
17. Platonas. Puota. Vilnius: Aidai, 2000.
18. Rorty R. Philosophy and the Mirror of Nature. Princeton: Princeton University Press, 1979.

RATIONALITY AND ADMIRING IN LEARNING FROM TEACHER'S EXAMPLE: PHILOSOPHYCAL AND EDUCATIONAL PERSPECTIVE

Lilija Duoblienė

Summary

This article deals with a distinction between two teaching methods: rational and irrational. The first one rises from a Socratic dialogue and a questioning tradition and the second one – from the eastern Confucian and dzen tradition, which is more related to teaching from the teacher's example. The research question is – what is the motivation to follow one's teacher and his/her examples?

One of the found answers is that the motivation to follow the teacher is inspired by *diamon*, which leads to inquiry and searching for the truth. Another

one – the admiration of teacher behavior and mastery, which is very fascinating, but at the same time – irrational. This style is more popular in the Eastern countries. The conclusion about the best features of these methods are the following: the Socratic method should be developed in two directions as critical thinking and as following the teacher's example, but unfortunately only the teaching of critical thinking is developed at present. An eastern method is very useful because of the respect for the teacher, following his examples and at the same time finding one's way and self discipline.

Įteikta 2005 04 20

Priimta 2005 06 03