

Ugdantis patyrimas J. Dewey filosofijoje

Sandra Kairė

Edukologijos magistrė

Vilniaus universiteto Edukologijos katedra

Universiteto g. 1/9, LT-01513 Vilnius

Tel. (8 5) 266 76 25

El. paštas: sandra.kaire@fsf.vu.lt

Ugdantis patyrimas yra svarbiausias J. Dewey filosofijos dėmesio objektas. J. Dewey pagrindines savo idėjas suformulavo XX a. pradžioje, tačiau ir šiais laikais jos yra plačiai aptarinėjamos: diskutuojama apie šių idėjų, o ypač patyrimo, svarbą ir (pri)taikymą šiuolaikinėje mokykloje. Lietuvoje J. Dewey idėjos ugdymo kontekste yra mažai nagrinėjamos. Šiuo straipsniu, remiantis J. Dewey veikalais, siekiama išanalizuoti ugdantį patyrimą ir išryškinti teorinius mokymo(si) remiantis patyrimu pagrindus: ugdančio patyrimo sampratą, svarbiausius ugdančio patyrimo principus ir elementus, taip pat mokymo(si) per ugdantį patyrimą proceso ypatumus.

Pagrindiniai žodžiai: ugdantis patyrimas, veikla, refleksija, sąveika, tęstinumas, ugdytojas.

Įvadas

Patyrimo svarba žmogaus gyvenime vertinama nevienodai. Į patyrimą žvelgiama kaip į susikompromitavusį, paradoksaliai nieko ir kartu viską reiškiantį fenomeną (Mickūnas, Šliogeris, 2009; Mažeikis 2005 ir kiti). Antra vertus, patyrimas apibūdinamas kaip žinių, asmens tapatumo formavimosi šaltinis, mokslo ir meno kūrimo priežastis, bet kokio filosofavimo pradžia (Aristotelis, 1991; Locke'as, 2000; Anzenbacheris, 1992). Tokia plati patyrimo apibrėžtis rodo, kad jis apima įvairius žmogaus gyvenimo etapus ir reiškinius, todėl patyrimas tampa svarbus ir asmens ugdymo(si) procese.

Vaiko patyrimas, kaip svarbus ir netgi būtinas ugdymo proceso elementas, buvo pabrėžiamas J. Locke'o ir J. J. Rousseau darbuose. Jų mintys turėjo neabejotiną

reikšmę pragmatizmo filosofijos atstovui J. Dewey. Pastarasis mąstytojas vienas iš pirmųjų išryškino patyrimo svarbą ugdymo procese. Be to, šis filosofas atskleidė refleksijos ir aplinkos įtaką mokymo(si) procesui (Smith, 2001). J. Dewey darbai turėjo poveikį ne tik pragmatizmui. Filosofo idėjos paveikė konstruktyvizmo ir progresyvizmo teorijas, kuriose asmens patyrimas taip pat atlieka svarbų vaidmenį.

Pragmatizmo teorija, Lietuvos edukologų ar pedagogų (Bitinas, 1996; Cibulskaitė, 1998; Aškinytė, 1999 ir kiti) nuomone, turi daugybę pranašumų, pavyzdžiui: pagrįsta humanistinės psichologijos metodologija, orientuota į ugdytinio asmenybės formavimą ir individualumo sklaidą, sukaupusi daug veiksmingų ugdymo priemonių. Pragmatizmas ir J. Dewey idėjos daugelį metų plačiai analizuojamos

filosofijoje, politikoje, estetikoje, pedagogikoje. Jų pritaikymas mokyklose domina ne vieną ugdymo teoretiką ir praktiką (Fishman, Parkinson McCarthy, 1998; Stuckart, Glanz, 2010 ir kt.). Tačiau Lietuvoje pragmatizmas kaip ugdymo filosofija ir J. Dewey idėjos sulaukia mažai atgarsių. Galima rasti lietuvių autorių (Aškinytė, 1999; Cibulskaitė, 1998; Duoblienė, 2006, 2011; Šiaulytienė, 2001; Valatkienė, 1997, 2005 ir kt.), kurie savo darbuose nagrinėja J. Dewey ugdymo filosofiją. Vis dėlto dažnai filosofo idėjas Lietuvos autoriai (Rajeckas, 1999; Paškus, 1992 ir kt.) pateikia siaurai, nes pristato tik bendruosius jo ugdymo filosofijos bruožus. Remiantis šiais bruožais sunku susidaryti aiškų vaizdą, ką filosofui reiškė ugdantis patyrimas, kodėl jis yra svarbus ugdant, kaip turėtų būti konstruojamas mokymo(si) remiantis patyrimu procesas. Galima manyti, kad pragmatizmo ir J. Dewey idėjos šiek tiek pasenusios, Lietuvos ugdymo kontekstui nėra artimos, sunkiai pritaikomos ir galbūt nepatrauklios. Nepaisant šių prielaidų, reikėtų atkreipti dėmesį, kad net ir postmodernizmo diskurse nevengiama svarstyti (Pring, 2007; Fairfield, 2009 ir kt.) apie J. Dewey idėjų pritaikymą ugdymo procese. Todėl, siekiant gerinti mokymosi paradigmos įgyvendinimą ir mokymo(si) remiantis patyrimu taikymą bendrojo lavinimo mokyklose, praverstų J. Dewey darbų analizė, kuri leistų aiškiau suprasti ugdančio patyrimą svarbą ir mokymo(si) remiantis patyrimu procesą.

Darbo tikslas: remiantis J. Dewey filosofija, išryškinti teorinius mokymo(si) remiantis ugdančiu patyrimu pagrindus.

Darbo uždaviniai:

1. Remiantis J. Dewey filosofija, pateikti ugdančio patyrimo sampratą.

2. Išryškinti ir išanalizuoti mokymo(si) remiantis ugdančiu patyrimu svarbiausius principus ir elementus.
3. Remiantis D. Kolbu ir R. Miettine nu, atskleisti J. Dewey mokymo(si) per ugdantį patyrimą procesą.

Šiame straipsnyje ugdančio patyrimo teorijos pagrindai atskleidžiami remiantis J. Dewey darbais: *Kaip mes mąstome (How we think)* (1910); *Mokykla ir visuomenė (The School and Society)* (1990); *Vaikas ir ugdymo turinys (Child and Curriculum)* (1990); *Mano pedagoginis credo (My pedagogic creed)* (1996); *Patyrimas ir ugdymas (Experience and Education)* (1997); *Demokratija ir ugdymas (Democracy and education)* (2001) bei filosofo tyrėjų ir interpretatorių (Biesta, Burbules, Noddings, Kolb, Miettinen ir kt.) idėjomis.

Ugdančio patyrimo samprata

J. Dewey filosofinių darbų gausa pateikia platų ir ganėtinai sudėtingą patyrimo vaizdinį. Patyrimą filosofas naudojo daugelį metų jo kurtai filosofijai pagrįsti, todėl pateikti vieną sampratą, kuri atskleistų J. Dewey ugdančio patyrimo esmę, nėra paprasta.

Veikale „Patyrimas ir ugdymas“ (*Experience and education*) filosofas nurodė, kad „kiekvienas patyrimas yra varomoji jėga“ (1997, p. 38). J. Dewey atrodė (2001), kad iš prigimties patyrimas apima du glaudžiai sąveikaujančius elementus (angl. – *elements*), atskleidžiančius jo vertę: aktyvųjį ir pasyvųjį. Aktyvusis elementas simbolizuoja tam tikrą veikimą (angl. – *action, doing*), bandymą (angl. – *trying*). Kitaip tariant, patyrimas pirmiausiai reiškia asmens veiklą aplinkoje, esamoje situacijoje. Pasyvusis patyrimo elementas simbolizuoja asmens atlikto veiksmo pasekmių išgyvenimą (angl. – *undergoing*). Ir „[š]is

glaudus [asmens – S. K.] veikimo ir išgyvenimo formų ryšys yra tai, ką mes vadiname patyrimu“ (Dewey, 1960 (a), p. 68). Kalbėdamas apie mokymąsi remiantis patyrimu, J. Dewey pateikė vaiko, kišančio pirštus į ugnį, pavyzdį. Vaiko veiksmas, kai jis kiša pirštus į ugnį, dar nėra patyrimas. Patyrimas įvyksta tada, kai savo veiksmą vaikas susieja su skausmu, kurį jis patiria kaip savo veiksmo padarinį. Tik tuomet tai galima laikyti patyrimu, kurio metu „mes kažko išmokstame“ (2001, p. 145).

Nors asmens patyrimai gali skirtis turinio detalėmis, tačiau jie visada turi tą patį modelį, nes „kiekvienas patyrimas yra gyvos būtybės sąveikos su kuria nors ją supančio pasaulio dalimi rezultatas“ (1980, p. 195). Tai reiškia, kad asmens patyrimas vyksta nuolatos, nes „gyvos būtybės ir aplinkos sąlygų sąveika yra neatskiriama gyvenimo proceso ypatybė“ (1980, p. 188).

Kaip pažymi G. J. Biesta ir N. C. Burbulesas (2003), J. Dewey idėja, kad asmens patyrimas yra veiksmo ir jo išgyvenimo sąveika, parodo, jog patyrimas negali būti prilyginamas asmens žinojimui. Taigi žinojimas yra vienas iš patyrimo aspektų (angl. – *dimension*) (Dewey, 2001). J. Dewey patyrimo sampratoje „trūkstama grandis tarp patyrimo ir žinojimo yra veikimas, nes tik veikimo pagalba mes galime suprasti, jog patyrimas *vyksta*“ (Biesta, Burbulesas, 2003, p. 51). Vis dėlto svarbu atkreipti dėmesį, kad J. Dewey nenorėjo sumenkinti žinojimo svarbos patyrimo metu. Asmens žinojimas padeda išsiaiškinti veikimo sąlygas, pasekmes ir rasti veikimo ir jo rezultato ryšį. Galima manyti, kad asmens žinojimas – svarbus aspektas patyrimui įvykti, bet daugiau dėmesio jo metu skiriama asmens veikimui.

„Patyrimo ir ugdymo“ (*Experience and education*) (1997) J. Dewey pavarto-

jo ugdančio (angl. – *educative*) patyrimo sąvoką. Įsitikinimas, kad tikrasis ugdymas įvyksta patyrimo dėka, nereiškia, jog kiekvienas patyrimas yra ugdantis. Todėl patyrimas ir ugdymas negali būti prilyginami vienas kitam, nes yra ir neugdantis (angl. – *mis-educative*) patyrimas. Neugdantis patyrimas – toks patyrimas, kuris trukdo vėlesniam patyrimui augti, lemia vaiko jautrumo ir atsakomybės stoką, lengvabūdišką požiūrį į atliekamą veiklą, elgesio fragmentiškumą. Nors neugdantis patyrimas vaikui gali suteikti automatiinių įgūdžių atlikti veiklą, tačiau toks rezultatas yra pernelyg siauras, ir vaikas negali kontroliuoti savo tolesnio patyrimo (Dewey, 1997).

Nors J. Dewey nepateikė ugdančio patyrimo sampratos, jis pabrėžė, kad patyrimas bus vertingas ir augins vaiką tada, kai apims du glaudžiai susijusius principus: sąveiką ir tęstinumą (Dewey, 1997). Sąveikos principas parodo, kad patyrimas priklauso nuo asmens turimos patirties ir vykstančios situacijos. Tęstinumo principas atskleidžia, kad kiekvienas asmens dabartinis patyrimas turi įtakos būsimiems patyrimams. Vadovaujantis pateiktomis idėjomis, galima teigti, kad ugdantis patyrimas yra asmens veikimo ir jo padarinių išgyvenimo ryšys, priklausantis nuo asmens turimos patirties ir esamos situacijos bei darantis įtaką būsimos veiklos kokybei.

Tęstinumas ir sąveika – būtini ugdančio patyrimo principai

Pasak filosofo (1997; 2001), klaidinga manyti, kad tradicinėse mokyklose vaikams nieko nepatiria. Tiesiog jų patyrimas dažnai nėra ugdantis, nes nėra tęstinumo (angl. – *continuity*) principo. „[T]ęstinumo

principas reiškia, jog kiekvienas patyrimas paima kažką iš buvusio [*patyrimo – S. K.*], kartu tam tikru būdu modifikuoja būsimą [*patyrimą – S. K.*] kokybę“ (Dewey, 1997, p. 35). J. Dewey atkreipė dėmesį (1997), kad tęstinumas gali turėti daug krypčių. Todėl ugdytojui svarbu apsibrėžti vaiko patyrimo kryptį ir numatomą rezultatą. Filosofas (1997; 2001) pabrėžė vaiko augimą kaip vieną iš patyrimo tęstinumo pavyzdžių. Tačiau vaiko augimas savaime neužtikrina patyrimo tęstinumo mokymo(si) metu. Augimas turi būti pozityvus ir sukurti sąlygas tolesniam (fiziniam, protiniam, moraliniam) vystymuisi. Jei asmuo auga kaip būsimas vagis, korumpuotas politikas, vargu ar tokiu atveju galima kalbėti apie pozityvų augimą, kuris skatins, o ne lėtins asmens augimą apskritai (Dewey, 1997). Vis dėlto augimo idėja J. Dewey ugdymo filosofijoje yra gana keblė ir sulaukė nemažai kritikos. Be to, iki galo nėra aišku, kur link turi vesti vaiko fizinis, protinis ir moralinis augimas, kokio rezultato ugdytojas turėtų siekti. N. Noddings (2010) J. Dewey tęstinumo principą aiškino tuo, kad jis įgalina ir motyvuoja mokinį įsitraukti į tolesnę veiklą. Kitaip tariant, tęstinumas tampa mokinio skatinamąja jėga, kuri, anot J. Dewey (1997), žadina jo smalsumą, iniciatyvumą, troškimą toliau veikti. Tai savo ruožtu skatina vaiko tolesnį mokymąsi, vedantį link asmeninės atsakomybės ir savikontrolės didėjimo.

Tęstinumo principas atskleidžia, kad „<...> ateitis turi būti svarbi kiekvienoje ugdymo proceso stadijoje“ (Dewey, 1997, p. 47). Tačiau filosofas kritikuoja nuostatą, kad išmokti dalykai vaikui galbūt bus naudingi tik kada nors ateityje. Jis atkreipia dėmesį, kad vaikas išmoksta tuos da-

lykus, kurie jam asmeniškai svarbūs tuo metu, kai jis mokosi. Todėl mokymas(is) turi būti nuolatinis dabarties (angl. – *ever-present*) procesas, nes dabartis bet kuriuo atveju veikia vaiko ateitį. Tampa aišku, kodėl J. Dewey pabrėžė (1996; 1990; 2001), kad ugdymo turinys turi atspindėti vaiko esamą socialinį gyvenimą ir kasdienę veiklą. Vaikas mokosi čia ir dabar, todėl mokomieji dalykai turi būti vertingi tuo metu, kai jis mokosi. Galima manyti, kad būtent dėl šių priežasčių J. Dewey atsisakė aiškios ugdymo turinio struktūros. „Idealoje mokymo programoje jokio mokymosi eiliškumo nėra“ (Dewey, 1996, p. 199). Anot N. Noddings (2010), J. Dewey norėjo, kad mokyklose mokomuosius dalykus vaikai (pa)naudotų praktinių veiklų metu. Ugdymo turinys ir mokomi dalykai turi būti orientuoti į problemines situacijas ir jų sprendimą, nes padeda vaiko interesus ir veiklą sujungti su mokymo medžiaga, rekonstruoti vaiko patyrimą ir užtikrinti tęstinumą (Dewey, 2001).

Ugdomuoju požiūriu sąveikos principas atskleidžia vaiko (poreikių, interesų, galimybių) ir jo aplinkos (ugdytojo, kitų moksleivių, mokymosi priemonių ir kt.) integracijos svarbą mokymo(si) metu (Dewey, 1997). Didžiausias ugdytojo rūpestis mokykloje – sukurti situacijas, kuriomis vyktų vaiko ir aplinkos sąveika, vedanti patyrimo tęstinumo link. Tam, kad sąveikos procesas vyktų tinkamai, taikomi metodai bei naudojamos priemonės mokymo(si) metu turi atitikti vaiko poreikius ir interesus. Kitaip mokymas(is) tampa atsitiktinis, o patyrimas neturi ugdančios reikšmės. Be to, ugdytojui neužtenka parinkti metodus ir priemones remiantis tuo, kad jie pasiteisino su ankstesniais moksleiviais (Dewey, 2001). Kiekvienu atveju turi būti aiškios

priežastys, lemiančios vieno ar kito metodo, priemonės pasirinkimą tuo metu, kai vyksta vaiko mokymo(si) procesas. Taigi mokymo(si) metu ugdytojas turi atsakingai ir kruopščiai suplanuoti patyrimines situacijas, kreipti dėmesį į vaiko poreikius ir interesus, kurie, pasak J. Dewey (1990), yra natūralūs ištekļiai, skatinantys vaiko augimą.

J. Dewey pripažino (1997), kad ugdytojas, mokydamas remdamasis patyrimu, susiduria su kur kas sunkesniu mokymo(si) procesu nei tradicinėje mokykloje. Mokymo procesas akivaizdžiai tampa sunkesnis, nes ugdytojas turi matyti tiek vaiką, tiek jo aplinką. Ugdytojas tampa bene pagrindinis mokymosi šaltinis ir vedlys, mokomoji medžiaga tėra pagalbinė priemonė, padedanti vaikui spręsti kylančias problemines situacijas. Reikia pažymėti, kad filosofas vengė aiškių ir praktiškų nurodymų, kaip organizuoti mokymo(si) per patyrimą procesą. J. Dewey buvo ne tik ugdymo filosofas, bet ir pedagogas, kuris sukūrė eksperimentinę mokyklą. Tačiau svarbiausiuose ugdymui skirtuose veikaluose pasigendama praktinių pavyzdžių iš jo sukurtos mokyklos, kurie ugdytojui leistų geriau suprasti ugdančio patyrimo ypatumus ir procesą. Pasak D. J. Simpsono, M. J. B. Jacksono, J. C. Aycocko (2005), filosofas ugdytoją pirmiausiai prilygino menininkui. S. F. Stackas, D. J. Simpsonas (2010) taip pat atkreipia dėmesį, jog filosofui mokymas reiškė daugiau nei rutinišką veiklą. Ugdytojas turi būti lyg menininkas, pasižymintis kūrybine laisve, vaizduote, galintis tyrinėti aplinką, besimokančiuosius, mokymo turinį, kuriantis problemines situacijas. J. Dewey teigimu (1983), ugdymas turi būti suprantamas kaip meno kūrinys,

kuris, kaip ir muziko, dailininko darbe, reikalauja asmeninio entuziazmo. Kiekvienam menininkui reikalinga metodika. Tačiau ugdymas, besiremiantis tik metodika, tampa mechaniniu darbu, slopinančiu ugdytojo asmeninę viziją. Laikantis šių išvalgų, galima manyti, kad vargu ar mokymo metu ugdytojui galėtų padėti išankstiniai nurodymai. Be kita ko, išankstiniai nurodymai netgi gali jį slopinti. Vienintelė pagalba ugdytojui, mokančiam per patyrimą, yra jo paties motyvacija, įgalinanti jį veikti, ir asmeninė patirtis, padedanti geriau suvokti vaiką ir jo aplinką.

Sąveika ir tęstinumas yra neatskiriami ugdomojo patyrimo principai, kurie atskleidžia mokymo(si) per ugdantį patyrimą esmę (Dewey, 1997). Kiekvienas asmuo patyrimo metu nuolat susiduria su situacijomis, kurias bando suprasti ir išspręsti. Situacijos nėra statiškos, nuolat kinta, pereina iš vienos į kitą. Ir „tai, ką jis [*asmuo* – S. K.] išmoko <...> vienoje situacijoje, tampa instrumentu suprasti ir spręsti situacijas, su kuriomis jis susidurs ateityje“ (Dewey, 1997, p. 44). J. Dewey atrodė, kad pasaulį žmogus pažįsta ne pasyviai, o aktyviai sąveikaudamas su aplinka (Field, 2005). Todėl ir žinių įgijimą filosofas suprato ne kaip pasyvų, o kaip aktyvų procesą, grindžiamą patyrimu. Kaip pabrėžė G. J. Biesta ir N. C. Burbulesas (2003), savo idėjomis J. Dewey bandė parodyti, kad tarp teorijos ir praktikos nėra skirtumo: teorija (žinios) kyla iš praktikos (veiklos) ir yra skirta praktikai. Kalbėdamas apie ugdymą, filosofas taip pat bandė sujungti teoriją ir praktiką, žinias ir veikimą. J. Dewey siekė parodyti, kad asmens žinios ir gebėjimai kyla iš kasdienės praktinės veiklos ir yra pritaikomi būsimų patyrimų metu.

Ugdančio patyrimo elementai: veikla ir refleksija

Pasak J. Dewey (2001), asmens patyrimo metu pirmiausiai pasireiškia aktyvusis elementas, reiškiantis veikimą, kuris skatina asmens tyrinėjimą¹. Vėliau pasireiškia pasyvusis patyrimo elementas – asmens veikimo padarinių išgyvenimas arba tyrinėjimas (angl. – *inquiry*). Tyrinėjimo procesas prasideda tada, kai veiklos metu vaikas susiduria su problema, ir baigiasi, kai priimtą sprendimą vaikas patvirtina arba atmeta naujos veiklos metu (Dewey, 1910). Asmens veikla yra būtina patyrimo metu ne tik dėl to, kad skatina tyrinėjimo procesą, bet ir todėl, kad veiklos dėka asmuo gali suvokti įgytų žinių esmę ir prasmę.

Vaiko prigimtį J. Dewey iš esmės prilygina patyrimo prigrimčiai. Vaiko prigimtis taip pat susideda iš aktyvių ir pasyvių elementų. „<...> [A]ktyvioji pusė yra svarbesnė už pasyviają“ (1996, p. 199), nes vaiko judesiai, veiksmai ir jausmai yra pirmesni už sąmoningą jų suvokimą. O „tai, kas vadinama protu, pirmiausia yra tvarkos arba efektyvaus veiksmo principas“ (1996, p. 199). Savo darbuose (1990; 1996; 2001 ir kt.) filosofas pabrėžė aktyviają pusę, kuri pasireiškia nuo pat pirmųjų vaiko dienų ir pirmiausiai asocijuojasi su vaiko fiziniu vystymusi. Paaiškėja, kad mokymo(si) metu ugdytojų kuriamos situacijos pirmiausia turi skatinti fizinį vaiko veiklumą. Mokykla ir joje esanti įranga vėlgi turėtų padėti vaikui neatitrūkti nuo

¹ J. Dewey (1910) manė, kad pažinimo konstravimas yra neatsiejamas nuo tyrimo, kuris apima refleksiją ir situacijos transformaciją. Tyrinėjimo procesas atskleidžia asmens veiksmo ir jų padarinių santykių, reiškiantį probleminės situacijos sprendimą ir naujų žinių įgijimą. Įvairios idėjos ir žinios, įgytos tyrimo metu, tampa instrumentais, padedančiais spręsti problemas, su kuriomis asmuo susiduria naujos veiklos metu.

praktinės veiklos. Ugdytojo ir ugdytinio formuluojami tikslai pirmiausiai turėtų kilti iš vaiko praktinės veiklos. Mokamąja medžiaga tampa vaiko interesai, poreikiai ir praktinė veikla, o metodais – įvairūs praktiniai užsiėmimai.

J. Dewey dėmesys praktinei veiklai pateikia ir daugiau vertingų nuorodų. Verta prisiminti, kad mokymosi metu svarbiausias ugdytojo uždavinys – skatinti vaiko ir aplinkos sąveiką, kitaip tariant, kurti įvairias situacijas, kurios vaikui padėtų įgyti naujų žinių ir gebėjimų. Laikantis J. Dewey idėjos (1990; 1996; 2001), kad mokyklose turi atsispindėti esamas socialinis vaiko gyvenimas, paaiškėja, kad situacijos, skatinančios vaiko aktyvią veiklą mokykloje, turi būti susijusios su kasdiene vaiko veikla už mokyklos ribų. Siekdami susieti vaiko veiklą mokykloje ir už jos ribų, mokytojai gali organizuoti kasdienes užsiėmimus (angl. – *occupation*), reprezentuojančius socialiniame gyvenime atliekamas įvairias darbo formas, pavyzdžiui, maisto gaminimą, augalininkystę, tekstilės darbus ir kita (Dewey, 1996, 2001 ir kt.). Ši veikla vaikus priartina prie juos supančio pasaulio. Be to, šie metodai padeda vaikams geriau suvokti abstrakčių dalykų, priklausančių ugdymo turiniui, vertę², supažindina su tyrinėjimo procesu, sujungia skirtingas ugdymo turinio temas ir parodo jų ryšį³. Tačiau J. Dewey siūlymas mokyklose organizuoti įvairioms darbo formoms prilygstančius užsiėmimus sulaukė neigiamų vertinimų, nes buvo manoma, kad dėl jų atsisakoma bendrųjų mo-

² Kaip pavyzdį galima pateikti veiklą, kurios metu vaikas gamina maistą. Jei vaikas susiduria su problema, kurios sprendimą gali rasti knygoje, tada jis gali supranti, kodėl skaitymas yra svarbus (Dewey, 2001).

³ Tarkime, vaikai, įgyvendindami sodo projektą ir augindami daržoves, gali įgyti biologijos, chemijos, meteorologijos žinių ir suvokti jų sąveiką (Dewey, 2001).

komųjų dalykų. D. K. Cohenas (1998) pažymi, kad filosofas nesiūlė atsisakyti bendrųjų mokomųjų dalykų, bet siekė vaikus labiau priartinti prie socialinio gyvenimo už mokyklos ribų. Be to, J. Dewey aiškino (2001), kad mokyklos, kuriose vaiko fizinė veikla atskiriama nuo mąstymo proceso, o žinias ir gebėjimus vaikas įgyja tik protu, užkerta kelią vaiko patyrimui ir sukelia daug papildomų sunkumų. Vaiko kūne slypi daug energijos, ir jis, atėjęs į mokyklą, pirmiausiai nori veikti. Todėl ugdytojai susiduria su drausmingumo problema ir didžiąją dalį pamokos turi malšinti vaiko fizinius veiksmus. Siekdami spręsti šią problemą klasėje, ugdytojai taip pat stengiasi sukurti fiziškai ramią aplinką, t. y. išlaikyti vaikus vienoje padėtyje (sėdint) ir bausti juos už neklusnumą. O tai mokymo(si) metu sukelia vaikų ir mokytojų nuovargį bei tarpusavio įtampą. Fiziškai aktyvūs vaikai tampa neramūs ir neklusnūs. J. Dewey atrodė (1997; 2001), kad tokiose mokyklose vaikų jutimai naudojami mechaniškai: vaikai dažniausiai atkartoja tuos pačius judesius, nesuvokia jų prasmės⁴. J. Dewey teigimu (2001), atskiriant vaiko mąstymą nuo fizinės veiklos, neišvengiama veiklos ir jos padarinių ryšio suvokimo problema. Kitaip tariant, mokymo(si) metu nebelieka mąstymo, kurį J. Dewey savo darbuose (1910; 2001) prilygino refleksijai. Nereikėtų manyti, kad, pabrėždamas praktinės veiklos svarbą, J. Dewey sumenkina mąstymo svarbą. Atvirkščiai, savo darbuose (1910; 1997; 2001 ir kt.) filosofas skyrė daug dėmesio refleksijai.

⁴ Pavyzdžiui, mokytojas prašo vaiko perskaityti tekstą išraiškingai, siekiant parodyti teksto prasmę. Jei vaikas mokėsi skaityti tyliai, vargu ar jis galės suvokti, ką reiškia skaityti garsiai, išraiškingai ir dar atskleisti teksto prasmę. Anot filosofo, tokių problemų mokyklose kyla ir kai reikia piešti, rašyti, dainuoti (Dewey, 2001).

S. Feiman-Nemser (2006) aiškino, kad J. Dewey ugdymo filosofijoje būtent refleksija suteikė patyrimui prasmę.

„Mokytis iš patyrimo – tai padaryti išankstinę ir galutinę jungtį tarp to, kokius dalykus mes darome, ir to, kuo mes mėgaujamės ir ką išgyvename kaip tų dalykų pasekmę“ (Dewey, 2001, p. 200). Asmens veikla yra mokymo(si) remiantis ugdančiu patyrimą pradžios taškas. Tačiau tik tada, kai asmens veikla tęsiama ir išvelgiamas veiklos ir jos padarinių ryšys – patyrimas yra ugdantis ir veda išmokimo link. Todėl galima teigti, kad gebėjimas išvelgti asmens veiklos ir jos padarinių ryšį yra esminė išmokimo sąlyga.

Asmens išmokimas įvyksta refleksijos metu, nes „refleksija, <...> yra išvelgimas santykio tarp to, ką mes stengiamės daryti, ir to, kas dėl to atsitinka“ (Dewey, 2001, p. 150). Svarbu atkreipti dėmesį, kad refleksijos atžvilgiu galimi du patyrimo tipai. Pirmasis tipas – mokymosi iš klaidų, kurio metu asmuo gali išvelgti savo veiklos ir jos padarinių sąsają, tačiau nesupranta jų ryšio. Tokiu atveju patyrimas nėra ugdantis, neveda išmokimo link. Antrąjį patyrimo tipą filosofas (2001) pavadino refleksyviuoju *par excellence*. Būtent šis patyrimo tipas užtikrina asmens išmokimą, nes refleksyviojo *par excellence* metu asmuo gali suprasti, paaiškinti ir pagrįsti veiklos ir iš jos kylančių padarinių ryšį. Be to, šis tipas suteikia asmeniui galią kontroliuoti tolesnį patyrimą, nes refleksijos metu asmuo gali iš anksto numatyti norimo rezultato prielaidas, išvengti nepageidaujamų rezultatų, kartu prisiimti asmeninę atsakomybę už būsimą veiklą. Todėl galima teigti, kad ugdomąją reikšmę turintis patyrimas nėra įmanomas be refleksyviojo *par excellence* tipo.

J. Dewey detaliai aprašo (1910; 2001) refleksijos procesą, kuris susideda iš penkių loginių žingsnių⁵: 1) patiriamas sunkumas, abejonė; 2) sunkumas yra nustatomas, apibrėžiamas; 3) svarstomos visos galimos sunkumo sprendimo galimybės (apžiūra, nagrinėjimas, tyrimas, analizė); 4) tolesnis priimtų sprendimų detalizavimas siekiant sprendimą padaryti aiškesnį ir nuosaikesnį; 5) stebėjimas ir eksperimentavimas, vedantis link priimtų sprendimų patvirtinimo arba atmetimo. Pasak filosofo (2001), trečiasis ir ketvirtasis refleksijos žingsnių mastas ir tikslumas atskiria reflektyvųjį *par excellence* nuo mokymosi iš klaidų patyrimo tipo. Kitaip tariant, trečiasis ir ketvirtasis žingsniai iliustruoja procesą, kurio metu asmuo atranda veiklos ir jos padarinių ryšį. Pateikti refleksijos loginiai žingsniai iš esmės iliustruoja J. Dewey (1910) aprašytą tyrinėjimo procesą, skirtą spręsti problemines situacijas, su kuriomis asmuo susiduria veiklos metu. Remiantis šia pastaba galima teigti, kad probleminės situacijos, su kuriomis vaikas susiduria mokymo(si) metu, yra refleksijos šaltinis. Tampa aišku, kad ugdytojas mokymo(si) metu turi kurti situacijas, kurios skatintų vaiko veiklumą, o kartu sudarytų sąlygas problemoms atsirasti. Svarbu pažymėti, kad J. Dewey ugdymo filosofijos tyrėjai (N. Noddings ir kt.) jo požiūrį priskyrė į problemą orientuotam ugdymui, nes filosofas akcentavo probleminių situacijų svarbą ugdymo metu.

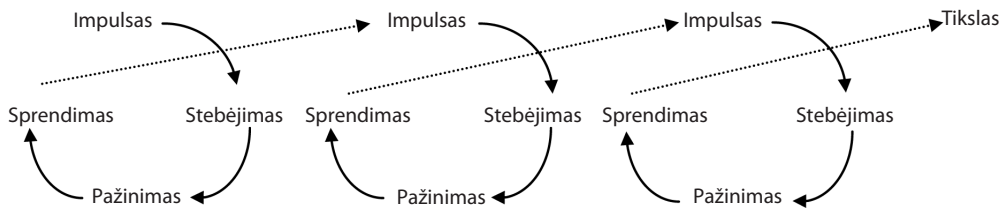
Atrodytų, kad pateikti refleksijos loginiai žingsniai aiškiai iliustruoja, kaip mokymo(si) remiantis patyrimu metu

⁵ Veiksmai, atliekami refleksijos metu, visada yra dvigubi. Šiuos veiksmus filosofas (1910) pavadino indukciniais – dedukciniais. Indukciniai veiksmai – analizuojama konkreti situacija ir priimami konkretūs sprendimai. O dedukciniai – atliekami tada, kai konkretūs sprendimai generalizuojami ir tampa objektyviais faktais ir žiniomis.

turėtų vykti vaiko refleksija. Tačiau ugdytojui to žinoti nepakanka, jis pirmiausia turi reflektuoti, apmąstyti savo darbą. J. Dewey (1933) atkreipė dėmesį, kad kuo daugiau dėmesio ugdytojai skiria savo darbo mokykloje refleksijai, tuo ugdymas tampa kokybiškesnis. O savo veiklos nereflektuojantys ugdytojai stokoja kritiškumo, veikia ir sprendžia problemas remdamiesi tuo, kas kitų sukurta. Ugdytojai taip pat turi mokyti vaikus reflektuoti (Dewey, 1910; 1997; 2001). Mokant refleksijos gali padėti įvairūs metodai, skatinantys aktyvią vaiko veiklą, kalbos vartojimą ir stebėjimą. Įvairūs kasdieniai užsiėmimai mokykloje, kaip antai: daržininkystė, menai, maisto gaminimas, gali būti naudojami siekiant įtraukti vaiką į aktyvią veiklą ir skatinti jį susidurti su probleminėmis situacijomis, eksperimentuoti ir stebėti. Kalba taip pat būtina refleksijos priemonė. Ji mokymosi metu padeda atskleisti įvairių dalykų ryšio prasmes. Todėl ugdytojai turėtų naudoti įvairius lingvistinius metodus, kurie išplėstų ir tikslintų vaikų kalbinį žodyną ir formuotų vaiko loginę kalbą (angl. – *consecutive discourse*).

Mokymo(si) remiantis ugdančiu patyrimu procesas

Ne viename filosofo darbe (1910; 1980; 1996; 1997; 2001) galima rasti užuominų apie mokymo(si) procesą, bet verta pažymėti, kad tai jis aptaria fragmentiškai. Todėl daugelis tyrėjų (Grady Roberts, 2003; Kolb, 1984; Miettinen, 2010; Priest, Gass, 1997 ir kt.) bandė atskleisti ir netgi grafiškai pavaizduoti J. Dewey mokymo(si) remiantis patyrimu procesą. Bene geriausiai žinomas ir plačiausiai naudojamas yra D. Kolbo (1984) sukurtas modelis, kuris paremtas J. Dewey darbu „Patyrimas ir ugdymas“ (*Experience and education*).



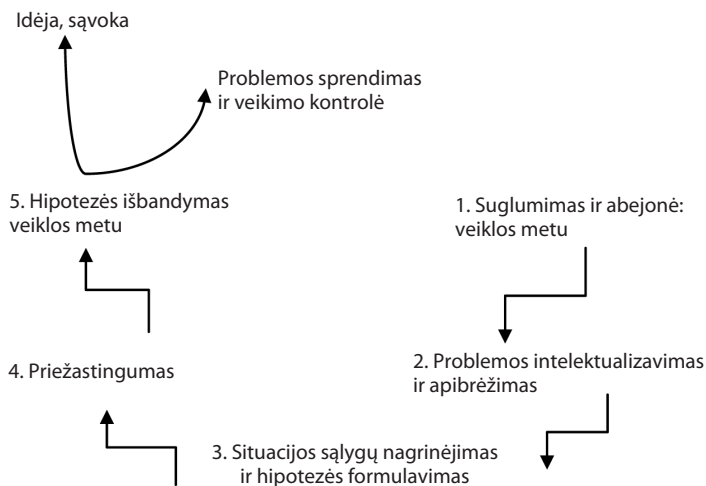
1 pav. J. Dewey mokymosi remiantis patyrimu proceso modelis (remiantis D. Kolbu, 1984)

Šis modelis parodo, kad mokymasis prasideda nuo impulso, kuris įvyksta asmens patyrimo metu. Toliau vyksta aplinkos sąlygų stebėjimas. Po stebėjimo – pažinimo procesas, kai yra siekiama suprasti, ką šis impulsas reiškia. Pažinimo procesas mokymo(si) metu remiasi asmeninėmis žiniomis, įgytomis susidūrus su situacijomis praeityje ir kitų asmenų, turinčių didesnę patirtį, žiniomis. Galiausiai asmuo priima sprendimą, jungiantį stebėtą aplinką su turimomis žiniomis. Asmens priimtas sprendimas savo ruožtu paskatina naują veiklą, kuri pažadina naują patyrimą ir naują impulsą. Mokymo(si) remiantis patyrimu procesas tęsiamas ta pačia seka, kol asmuo pasiekia užsibrėžtą tikslą. Kaip teigė D. Kolbas, J. Dewey modelis atskleidžia, „<...> kaip

mokymasis transformuoja konkretaus patyrimo impulsus, jausmus ir norus į aukštesnę (angl. – *higher-ordered*), tikslingą veiksmą“ (1984, p. 22).

Anot R. Miettinen (2010), D. Kolbo sukurtas modelis yra vienašališkas ir klaidingas, nes autorius šį modelį sukuria remdamasis vienu J. Dewey darbu, tiksliau – veikalo „Patyrimas ir ugdymas“ (*Experience and education*) ištrauka, kurioje kalbama apie tikslų formulavimą mokymosi metu. Galima pripažinti, kad ši R. Miettineno pastaba D. Kolbo atžvilgiu yra tikslinga, nes užuominų apie mokymo(si) procesą galima rasti ne viename J. Dewey darbe.

R. Miettinenas pateikia J. Dewey mokymosi remiantis patyrimu modelį, kurį sudaro penkios dalys:



2 pav. J. Dewey veikimo ir reflektivaus mąstymo modelis (remiantis Miettinen, 2010)

Kaip matyti iš šio modelio, pirmosios penkios mokymosi remiantis patyrimu proceso dalys atskleidžia J. Dewey aprašytus loginius refleksijos žingsnius. Mokymo(si) remiantis patyrimu procesas prasideda, kai veiklos metu asmuo susiduria su problema ir pradeda abejoti. Mokymosi procesas baigiasi tada, kai priimta hipotezė išbandoma nauju veiksmu. Kai kuriose proceso dalyse R. Miettinenas vartoja sąvokas, pavyzdžiui: hipotezės formulavimas, priežastingumas, hipotezės išbandymas, kurių nėra J. Dewey aprašytuose refleksijos žingsniuose. Tačiau, pažvelgus į R. Miettineno aprašytą proceso dalis, tampa aišku, kad hipotezės formulavimu autorius manė esant visas galimas sprendimo galimybes. Priežastingumą R. Miettinenas suprato kaip sprendimo galimybių detalizavimą, o hipotezės išbandymas veiksmu iš esmės reiškė eksperimentavimą. Šis modelis išskiria tuo, kad mokymas(is) remiantis ugdančiu patyrimu turi du rezultatus. Tiesioginis rezultatas yra problemos sprendimas, reiškiantis didėjančią asmens veiklos kontrolę. Netiesioginis mokymosi remiantis patyrimu rezultatas yra naujų idėjų, kurios gali būti naudojamos kaip instrumentai būsimomis probleminėmis situacijomis, sukūrimas.

Pasak R. Miettineno (2010), D. Kolbo (1984) pateiktame modelyje nėra refleksijos, kuri yra būtina mokymo(si) proceso dalis. Tačiau ši autoriaus pastaba kelia abejonių. D. Kolbo modelyje yra stebėjimas, pažinimas, sprendimas, kurie, anot šio tyrėjo (1984), reiškia tiesioginio veiksmo sutrukdyimą. J. Dewey (1910) teigė, kad tiesioginio veikimo sukliudymas yra reflektivaus mąstymo prielaida. Vis dėlto D. Kolbas mažai paaiškina vartojamas sąvokas ir išskirtas mokymo(si) proceso da-

lis, tai yra jo siūlomo modelio trūkumas. Nėra aišku, kodėl D. Kolbas išskyrė impulsą kaip mokymosi per patyrimą pradžios tašką. Be to, nėra išsamiai paaiškintos stebėjimo, pažinimo, sprendimo sąvokos, kurios, galima manyti, D. Kolbo modelyje rodo bent dalį J. Dewey aprašyto refleksijos proceso. Aplinkos stebėjimas ir pažinimas iš esmės gali būti vertingi siekiant suvokti visas galimas sprendimo galimybes (trečiasis J. Dewey refleksijos žingsnis). Sprendimas gali reikšti galimybių detalizavimą remiantis žiniomis ir faktais (ketvirtas J. Dewey refleksijos žingsnis), kurių kyla stebėjimo ir pažinimo metu.

Išnagrinėjus abiejų tyrėjų pateiktus modelius, galima teigti, kad R. Miettineno pateiktame modelyje aiškiai atsispindi sąveikos, veiklos ir tęstinumo ypatumai. Be to, šiame modelyje akivaizdžiai parodomas refleksijos procesas kaip būtina mokymosi remiantis patyrimu sąlyga. D. Kolbo modelyje taip pat galima rasti sąveikos, veiklos, refleksijos ir tęstinumo apraiškų. Todėl, remiantis R. Miettineno ir D. Kolbo modeliais, galima patvirtinti, kad *sąveika*, *veikla*, *refleksija* ir *tęstinumas* yra svarbiausi J. Dewey mokymosi remiantis patyrimu proceso ypatumai. Remiantis šiais ypatumais, galima sudaryti supaprastintą J. Dewey mokymo(si) remiantis patyrimu proceso modelį: veikla – refleksija – veikla. Sąveikos ir veiklos ypatumai J. Dewey filosofijoje glaudžiai susiję, nes asmens patyrimas – tai asmens ir aplinkos *sąveika*. Patyrimo metu pirmiausiai pasireiškia aktyvusis asmens prigimties elementas – *veikla*. *Refleksija* yra asmens žinių ir savikontrolės šaltinis. *Tęstinumas* užtikrinamas nauju patyrimų metu, nes refleksijos metu įgytos žinios yra pritaikomos tolesnės veiklos metu.

Lyginant D. Kolbo ir R. Miettineno pateiktus modelius, galima pastebėti, kad

R. Miettineno modelis tiksliau atskleidžia J. Dewey mokymosi remiantis patyrimu procesą. Vis dėlto negalima teigti, kad D. Kolbo ar kitų autorių pateikti J. Dewey mokymosi remiantis patyrimu modeliai yra klaidinantys, nes susidaryti visuminį vaizdą nėra paprasta dėl to, kad kiekviename darbe patyrimą filosofas atskleidavo vis kitame kontekste. Todėl, nagrinėjant ugdantį patyrimą, galima atrasti vis naujų sąvokų, pastebėjimų, kurie kartais stokoja paties J. Dewey išsamesnio ir suprantamesnio paaiškinimo. D. K. Cohenas (1998) atkreipė dėmesį, kad ugdymu J. Dewey iš tiesų norėjo (iš)spręsti globalias problemas: industrializmo, kuris skatino ekonominę nelygybę, bendruomenių irimą, migraciją ir kita, augimą. Pasak D. J. Simpsono, M. J. B. Jacksono, J. C. Aycocko (2005), mokyklos, kuriose į ugdytoją žiūrima kaip į menininką, gali suteikti geresnį išsimokslinimą vaikams ir kurti geresnę visuomenę. Tačiau tyrėjai atkreipia dėmesį, kad mokyklos negali išspręsti visų visuomenės problemų. Galima manyti, kad J. Dewey bandymas spręsti globalias problemas pasitelkus ugdymą turėjo įtakos kai kurių jo idėjų neapibrėžtumui, abstraktumui ir nebaigtumui.

Išvados

Patyrimą J. Dewey suprato kaip asmens ir jo socialinės, gamtinės, daiktinės aplinkos sąveiką. Tačiau ne kiekvienas patyrimas yra ugdantis. Filosofas manė, kad ugdantis patyrimas apima sąveikos ir tęstinumo principus, kurie atskleidžia patyrimo prigimtį ir parodo jo vertę. Šalia šių principų ne mažiau svarbios yra asmens veikla ir refleksija, kurių dėka (į)vyksta mokymasis, skatinantis didesnę vaiko atsakomybę ir savikontrolę.

Remiantis J. Dewey filosofija, ugdantį patyrimą galima apibūdinti kaip asmens veikimo ir jo padarinių išgyvenimo ryšį, priklausantį nuo asmens turimos patirties ir esamos situacijos bei darantį įtaką būsimo patyrimo kokybei. Išanalizuoti *sąveikos, veiklos, refleksijos* ir *tęstinumo* ypatumai atskleidė J. Dewey ugdančio patyrimo teorijos esmę. Vaiko ir aplinkos *sąveika* esamoje situacijoje – tai vaiko patyrimo pradžia. *Sąveika* pasireiškia vaiko *veikla*, kuri veda jį link probleminės situacijos. Probleminė situacija yra *refleksijos*, padedančios suvokti veiklos ir jos rezultato santykį, šaltinis. *Refleksija* vaikas išsprendžia probleminę situaciją ir įgyja žinių ir gebėjimų. Vaiko žinios ir gebėjimai tampa instrumentais naujos veiklos metu ir lemia būsimo patyrimo kokybę.

D. Kolbo ir R. Miettineno modelių analizė parodė, kad J. Dewey mokymo(si) remiantis patyrimu procesas yra painus. Modelių analizė patvirtino, kad sąveika, veikla, refleksija ir tęstinumas yra esminiai mokymo(si) remiantis ugdančiu patyrimu ypatumai. Jais remiantis mokymo(si) remiantis patyrimu procesas galėtų būti pavaizduotas taip: veikla – refleksija – veikla.

J. Dewey ugdančio patyrimo teorija, aptinkama daugelyje jo veikalų, reikalauja tyrėjo pastangų identifikuoti tam tikras sąvokas ir idėjas. Skaitant J. Dewey, kartais pasigendama konkretesnių ir suprantamesnių pavyzdžių, iliustruojančių ugdančio patyrimo ypatumus ir procesą. Kita vertus, filosofas leido suprasti, kad mokymas(is) remiantis patyrimu priklauso ne tik nuo teorinio pagrindo (ugdymo filosofijos), bet ir nuo kiekvieno ugdytojo, kuris turi prisimti visą atsakomybę už konkretų procesą ir jo rezultatus.

LITERATŪRA

- Anzenbacher, A. (1992). *Filosofijos įvadas*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
- Aristotle. (1991). *The metaphysics*. New York: Prometheus Books.
- Aškinytė, R. (1999). John Dewey ugdymo filosofija. *Ugdymo kaita ir šiuolaikinės pedagoginės technologijos*. VI tarptautinė mokslo konferencija, I dalis, p. 23–30. [žiūrėta 2012 m. kovo 5 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/elvpu/14540.pdf>.
- Biesta, G. J.; Burbules, N. (2003). *Pragmatism and educational research*. Rowman and Littlefield Publishers.
- Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija: vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams*. Vilnius: Enciklopedija.
- Cibulskaitė, N. (1998). Mokymo humanizavimo galimybės realizmo ir pragmatizmo ugdymo daktikose. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Lietuvos valstybingumas ir mokykla*. V tarptautinė konferencija, I dalis, 1998, p. 26–31. [žiūrėta 2012 m. vasario 4 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/elvpu/10490.pdf>.
- Cohen, K. D. (1998). Dewey's problem. *The Elementary School Journal*, Vol. 98, No. 5, p. 427–446.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. The Pennsylvania State University, 2001.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D. C. Heath and Co Publishers.
- Dewey, J. (1983). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery and Co.
- Dewey, J. (1996). Mano pedagoginis credo. Ozmon H. A., Craver S. M. *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras, p. 197–200.
- Dewey, J. (1980). Patyrimo suvokimas. *Grožio kontūrai: iš XX amžiaus užsienio estetikos*. Sud. B. Kuzmickas, Vilnius: Mintis, p. 188–207.
- Dewey, J. (1960)(a). *Reconstruction in Philosophy*. Boston: The Beacon Press.
- Dewey, J. (1983). The Classroom Teacher. *The Middle Works of John Dewey. Journal Articles, Essays and Miscellany Published in the 1923–1924 Period*. Vol. 15. Ed. by A. J. Boydston. Southern Illinois University.
- Dewey, J.(1960)(b). *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*. New York: Capricorn Books/Putnam.
- Dewey, J. (1990). *The School and Society. The Child and Curriculum*. Chicago and London: The university of Chicago press.
- Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
- Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Fairfield, P. (2009). *Education after Dewey*. Continuum.
- Feiman-Nemser, S. A. (2006). Teacher Educator looks at Democracy and Education. *John Dewey and Our Educational Prospect*. Ed. D. T. Hansen. Albany: State University of New York Press, p. 129–145.
- Field, S. J. (2005). *Dewey (1859–1952)* [žiūrėta 2012 m. gruodžio 3 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.iep.utm.edu/dewey/>.
- Fishman, S. M.; Parkinson McCarthy L. (1998). *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*. New York: Teachers College Press.
- Grady Roberts, T. (2003). *An Interpretation of Dewey's Experiential Learning Theory* [žiūrėta 2012 m. sausio 24 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED481922.pdf>.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, p. 20–28. [žiūrėta 2012 m. lapkričio 12 d.]. Prieiga per internetą: <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of education*. United States of America: Westview Press.
- Noddings, N. (2010). Dewey's philosophy of education: a critique from the perspective of care theory. *The Cambridge Companion to Dewey*. Ed. by Cochran M. Cambridge University Press, p. 265–284.
- Mažeikis, G. (2005). *Filosofinės antropologijos pragmatika ir analitika: mokslinė monografija*. Šiauliai: Saulė delta.
- Mickūnas, A.; Šliogeris, A. (2009). *Filosofijos likimas*. Vilnius: Baltos lankos.
- Miettinen R. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 2010, vol. 19, no. 1, p. 54–72. [žiūrėta 2013 m. sausio 5 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/026013700293458#prview>.
- Paškus, A. (1992). *Idėjų sankryžoje: kritinis skerspjūvis*. Kaunas: Į Laisvę fondo Lietuvos filialas.

Priest, S.; Gass, M. A. (1997). *Effective leadership in adventure programming*. Campaign, IL: Human Kinetics.

Pring, R. (2007). *John Dewey: A Philosopher of Education of our time?* London.

Rajeckas, V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa, 1999.

Simpson, D. J.; Jackson, M. J. B.; Aycocock, J. C. (2005). *John Dewey and the Art of Teaching: Toward Reflective and Imaginative Practice*. Sage Publications.

Smith, M. K. J. Dewey [žiūrėta 2012 m. kovo 15 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.infed.org/thinkers/et-dewey.htm>.

Stack, F. S.; Simpson, J. D. (2010). *Teachers, Leaders, and Schools: Essays by John Dewey*. Southern Illinois University Press.

Stuckart, D.; Glanz, J. (2010). *Revisiting Dewey. Best Practices for Educating the Whole Child Today*. Lanham, New York, Toronto, Plymouth, UK: Rowman and Littlefield Publishers, 2010, p. 265.

Šiaulytienė D. *Projektų metodas meniniame ugdyme*. Vilnius: Spauda, 2001, p. 39. [žiūrėta 2012 m. gegužės 16 d.]. Prieiga per internetą: http://www.menas.lt/01/4edu/pm/Projektu_metodas.pdf.

Valatkienė, S. (1997). „*Naujojo ugdymo*“ *sąjūdis Vakaruose, jo idėjų atspindys Lietuvoje (1918–1940): mokomoji priemonė studentams*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Valatkienė, S. Visuminio ugdymo problema naujosios pedagogikos teorijoje ir praktikoje. *Acta paedagogica Vilnensia*, 2005, t. 15, p. 112–119.

EDUCATIVE EXPERIENCE IN JOHN DEWEY'S PHILOSOPHY

Sandra Kairė

S u m m a r y

Educative experience is the most important concept in J. Dewey's philosophy. Even Although J. Dewey formulated his ideas in the beginning of the 20th century, they are still being widely discussed nowadays. However, in Lithuania, J. Dewey's ideas are little analysed (Valatkienė, Aškinytė, Cibulskienė, Duoblienė) in the context of education. Therefore, the aim of this article is to highlight the theoretical foundations of teaching / learning through experience based on J. Dewey's philosophy.

The article states that J. Dewey's educative experience includes these principles: interaction and continuity, and these elements: action and reflection. Interaction between a child and the environment is the starting point of educative experience. The interaction happens in a continuous action which leads to the problem-oriented situation. The problem works as a stimulus for reflection. Within reflection, a child discovers the connection between action and consequence, solves the problem and gains new knowledge and skills. According to these notions,

educative experience can be defined as a connection between doing and undergoing. This kind of connection depends on the situation and the previous experience and also influences the quality of future experience.

J. Dewey did not present a model of learning process through experience. Thus, this article analyses the models proposed by D. Kolb (1984) and R. Miettinen (2010). Analysis of these models shows that R. Miettinen's model more accurately reveals the learning process based on J. Dewey's philosophy, although this article does not claim that the model of D. Kolb or other models are misleading. Learning through experience depends not only on the philosophy of education or its theoretical background. According to J. Dewey, the teacher's role is pivotal, because the success of a particular learning process and its results lie in teacher's creativity and ability to take full responsibility for it.

Key words: educative experience, action, reflection, interaction, teacher.

Iteikta 2013 02 11

Priimta 2013 06 25