

# Tradicinės, „aktyviosios“ ir šiuolaikinės moderniosios pedagogikos lyginamoji analizė

**Stasė Valatkienė**

Vilniaus universitetas

Daugelis žmonijos idėjų, kokio pobūdžio jos bebūtų, formuojasi iš praeties, per amžius iš žmonijos kaupiamų žinių ir patirties – taigi dabartis neįmanoma be praeties, kultūrų ir civilizacijos sklaidos ir sąveikos. Mokyklos ir pedagoginės minties istorija – tai dabarties ir ateities pedagoginių sistemų ir jų tobulinimo galimybių kelrodė. Iš pedagoginės minties šaltinių, mokyklos patirties studijų galima spręsti, kad dauguma dabartinių užsienio mokyklos metodinių naujovių – tai XX a. pradžios pedagoginių ieškojimų ir pasiekimų atgarsis, praeties idėjų atspindys dabartyje. Tai matyti ir iš Lietuvos švietimo reformos, pavyzdžiui, „Bendrujų programų“ įvadinės dalies, kurioje rašoma apie vaiką, jo pažinimo būtinumą, bendradarbiavimo svarbą, mokymo ir mokymosi metodus, formas, t. y. mokymo proceso organizavimą; pateikiami jau ne tradicinės, o šiuolaikinės moderniosios mokyklos modeliai. Čia mokytojas – ne pagrindinis informacijos šaltinis, bet situacijų informacijai gauti organizatorius, keliantis problemas ir nurodantis darbo kryptį, padedantis mokiniams rasti šaltinius ir atsakymus; o mokinys – ne ramiai sėdintis ir klausantis, bet aktyviai veikiantis, tiriantis, ieškantis, bandantis. Šio modelio ištakos ryškiausiai matyti „aktyviojoje“ mokykloje. Kaip žinoma, „naujojo ugdymo“ idėjos skambėjo gana patraukliai, kadangi visi šios mokyklos atstovai – tiek teoretikai, tiek naujųjų mokyklų steigėjai praktikai (G. Keršenšteineris, F. V. Fersteris, H. Gaudigas, L. Gurlitas, Dž. Diujis, V. Kilpatrikas, A. Lajus, C. Redie, T. Bedlis, E. Demolenas, E. Parkherst, L. Hall-Quest, F. Parkeris, H. Litcas, B. Otto, P. Serčas, V. Virtas, P. Petersenas, S. Neilas, M. Montesori, R. Štaineris,

K. Uošburnas, A. Ferjeras ir kt.), ypač akcentavo vaiko pažinimo, jo individualių ir amžiaus ypatybių, individualaus darbo tempo, interesų, nuovargio, potencialių galimybių žinojimo svarbą, teigiamų pedagoginių santykių, bendravimo ir bendradarbiavimo reikšmę, vaiko aktyvumo, kūrybinio mąstymo ugdymo būtinumą. Visi jie buvo už pagarbą vaikui, jo laisvą pasirinkimą ir atsakomybę, prieš prievartą.

Tarpukario Lietuva nebuvo izoliuota šalis, todėl Lietuvos pedagoginės minties ir mokyklos raidą galima tyrinėti tik pasaulio, pirmiausia Vakarų Europos, kontekste. Užsienio pedagogų idėjos Lietuvą pasiekdavo keliais būdais: susipažįstant su praktine patirtimi (J. Laužikas studijavo Jenos planą, Manheimo sistemą, V. Papečkys – Švedijos mokyklų patyrimą ir t. t.), kviečiantis kitų šalių mokslininkus (J. Eretą, A. Niemi ir kt.), studijuojant, verčiant ir spausdinant pedagoginę literatūrą (A. Ferjerą, Dž. Diujį, E. Parkherst, G. Keršenšteinerį, H. Gaudigą, F. Fersterį ir kt.), dalyvaujant tarptautiniuose „naujojo ugdymo“ seminaruose, konferencijose, studijuojant užsienio universitetuose. Pavyzdžiui, trečiajame M. Montesori kongrese Amsterdame 1933 m. autorė skaitė šešių paskaitų ciklą tema „Dvasinis žmogaus atgimimas“ ir ypač aštriai pasisakė prieš prievartą, gimdančią jausmų atbukimą, nervingumą, nesveiką užsispyrimą, neklusnumą, akiplėšiškumą. Šiame kongrese dalyvavo M. Varnienė, kuri kartu su D. Petrutyte populiarino M. Montesori idėjas ir jos darbo patirtį Lietuvoje bei užsienyje. Jos teigė, kad ypač reikšmingas M. Montesori teorijos atradimas tas, jog vaikas pats yra savo asmenybės kūrėjas, tiesioginis jos ugdytojas, o suaugusiųjų uždavinys – tik padėti jam. Kita vertus, M. Montesori buvo griežtai prieš auklėjimo kraštutinumus – tiek prieš perdėtą griežtumą, tiek besaikį palaidumą, neribotą laisvę. Jos manymu, tėvai neturi tapti vaikų vergais, o vaikai – savo užgaidų vergais. Montesori teigė, kad žinios ir mokėjimas neatsiranda savaime: pats mokinytis turi būti veiklus šio proceso narys.

Taigi dauguma Lietuvos pedagogų (pavyzdžiui, J. Adomaitis-Šernas, V. Augustauskas, A. Busilas, Esmaitis (S. Martijošaitis), A. Gučas, J. Vabalas-Gudaitis, J. Geniušas, A. Jakučionis, A. Juška, S. Kymantaitė-Čiurlionienė, E. Kuprevičiūtė, V. Lazersonas, A. Liaugminas, J. Laužikas, M. Mačernis, A. Maceina, V. Papečkys, G. Petkevičaitė-Bitė, O. Pleirytė-Puidienė, M. Pečkauskaitė, K. Raičinskis, P. Šimaitis, J. Šliūpas,

St. Šalkauskis, A. Šerkšnas, Vydūnas, A. Vireliūnas, A. Vokietaitis, J. Zastarskis ir kt.) ne tik intensyviai studijavo užsienio pedagogines teorijas ir mokyklų patyrimą, prijautė „aktyviosios mokyklos“ idėjoms ir buvo prieš dogmatišką mokymą, vaiko atminties perkrovimą, įtemptą psichologinę atmosferą mokykloje, autoritarinį pedagoginio bendravimo stilių, už mokinio iniciatyvos, kūrybinio savarankiško mąstymo, aktyvumo ugdymą, bet ir siekė keisti mokymo turinį, aktyvinti patį mokymo procesą, skirti daugiau dėmesio vaikui, jo pažinimui. Jie nekopijavo aklai užsienio pedagoginės patirties, bet „aktyviosios mokyklos“ idėjas taikė kūrybiškai, atsižvelgdami į konkrečias sąlygas, savo tautos kultūrą, papročius, tradicijas ir pan. Šiuo požiūriu dabartinės švietimo reformos strategai, jos vykdytojai turi puikių praeities pavyzdžių, pamokų, kaip tautai išlikti savitai, nieko nekopijuoti iš kitų kraštų patyrimo, bet gerai jį išmanyti ir kūrybiškai taikyti.

Pabrėžtina, jog ligi šiol vis dar gana ryškios dvi pagrindinės pedagoginės kryptys – Herbarto tradicinė mokykla ir Dž. Diujo „aktyvioji“, veiklos mokykla, kurios ilgą laiką buvo tik priešinos ir griežtai kritikuojamos. Iš tyrimų matyti, kad jos turi daug sąlyčio taškų. Išsamiau studijuojant tarpukario Lietuvos pedagoginį palikimą bei mokyklos praktiką ir dabartinės švietimo reformos dokumentus, matyti šių dviejų krypčių sintezę. Kita vertus, užsienio modernioji mokykla – tai lyg „aktyviosios“ idėjų, pagrindinių jos principų, metodinių ieškojimų ir atradimų taikymas dabarties sąlygomis. Pavyzdžiui, šiandien išgarsinto grupinio metodo pagrindėjas – Rožė Kuzinė (Cousinet, 1881–1793) – naujųjų Prancūzijos mokyklų pradininkas, naujosios pedagogikos kūrėjas, jau 1920 metais su kitais mokytojais entuziastais pradėjo eksperimentuoti grupinio darbo metodu, kurio tikslas – ugdyti mokinių aktyvumą, iniciatyvumą, kūrybinį mąstymą, savarankiškumą, domėjimąsi, socialinius įgūdžius. Matome, kad ir dabar šio metodo tikslai analogiški, tik pirmenybė teikiama socialinių įgūdžių ugdymui, socializacijos problemų sprendimui. R. Kuzinė pastebėjo grupinio metodo privalumus. Ji taikius mokiniai tapo aktyvesni, besidomintys, jų nereikėjo specialiai drausminti. Grupinis darbas brandina vaikus, ugdo jų atkaklumą, padeda nugalėti nenorą mokytis, skatina gerbti kitų darbą, netrukdyti dirbantiems, padėti vienas kitam. Jis formuoja savarankiško darbo įgūdžius. Grupėje mokiniai mokosi tiksliai reikšti savo

mintis, aiškiai, logiškai jas dėstyti ir žodžiu, ir raštu. Tačiau jau XX a. pradžioje R. Kuzinė grupinio darbo metodus plačiai taikytas naujosiose mokyklose. Juo savo mokymą grindė: C. Redie, T. Bedlis, H. Gaudigas, G. Vynekenas, H. Litcas, F. Parkeris, Dž. Diujis, P. Petersenas, Bertjeras, A. Ferjeras ir kt. R. Kuzinė šį metodą ne tik taikė savo eksperimentinei mokyklai, bet ir pateikė teorinį jo pagrindimą. Pranešime, skaitytame mokytojų kongrese 1954 metais, jis teigė, kad mokymas neturi būti tik dėstymas, jis negali būti suprantamas tik kaip mokytojo poveikis mokiniui; tikrasis mokymas – tai įvairiapusė, įvairialypė veikla, kai mokinys pats mokosi ir lavinasi, o mokytojas tik padeda.

Tas pat pasakytina ir apie kitas metodines šiuolaikinės moderniosios mokyklos naujoves, pavyzdžiui, probleminį mokymą, kurio teorinius pagrindus knygoje „Kaip mes mąstom“ (1910 m.) pateikė Dž. Diujis, mokinių savivaldą, pedagoginį bendradarbiavimą ir partnerystę, – visa tai plačiai taikyta naujosiose mokyklose. „Kontrakto“ metodo pradininke laikytina Elena Parkherst (Daltono planas); mokymo individualizavimo pagrindėjais – P. Searčą, V. Virtą, K. Uošburną (Pueblo, Gary, Vinetkos planai); mokymo diferenciacijai plačiai taikytas Jenos plane, Manheimo sistemoje. Socializacijos principą teoriškai savo darbuose pagrindė ir praktiškai jį savo eksperimentinei mokyklai prie Čikagos universiteto (1896–1904 m.) taikė Dž. Diujis; projekto metodo teorinius pagrindus suformulavo V. Kilpatrikas. Tačiau visais laikais buvo gyvas istorinio priimamumo arba istoriškumo principas. Vadinasi, šiuolaikinių metodinių naujovių paieškos būtų solidesnės ir moksliškesnės, jei kartu būtų pateiktos ir jų ištakos.

Minėta, kad tarp tradicinės ir „aktyviosios“ mokyklų esama sąsajų: beveik visai „aktyviosios“ mokyklos teorijai jaučiama klasikinės pedagogikos, nors ji ir buvo kritikuojama, įtaka. Taikant šią teoriją praktiškai, šios įtakos beveik neįstima. Tradicinės mokyklos literatūroje daugiausia dėmesio skiriama mokytojui. Nurodoma, kaip jis turi mokyti, pateikti žinias, tačiau neliečiamas klausimas, kaip turi dirbti mokinys. Apie tai pradėta kalbėti tik XX a. pradžioje. Vienas iš pirmųjų darbų, skirtų mokymosi problemoms, buvo F. C. Mc. Murry darbas, išleistas 1909 m. Londone. Ilgą laiką manyta, kad mokiniai mokosi taip, kaip juos moko mokytojai, todėl pagrindinis dėmesys buvo skirtas mokymo ir išmokimo, o ne mokymosi metodams ir formoms. Mokiniai labai dažnai mokosi nera-

cionaliai, neekonomiškai, o mokytojui atrodo, kad jis puikiai išdėstė medžiagą ir mokiniai turi ją mokėti. Deja, šitaip nėra.

Tradicinėje mokykloje dominuoja nuomonė, jog mokytojas yra galingas valdovas, ir visas jo komandas, nurodymus mokinys turi paklusniai vykdyti, kartoti tai, ką jis pasako, tyliai jo klausytis. Mokytojas nustato, kuo kiekvienas mokinys turi būti užsiėmęs per pamoką, net kuo turi domėtis, apie ką galvoti. Taigi dominuoja ne tik mokytojo žodžio, bet ir mąstymo monologas. Paprastai per tokią pamoką labai daug mokoma, nelieka laiko mokytis. Savarankiškas mokinių darbas iš mokyklos perkeliamas į namus, kur mokinys paliekamas vienas, be kompetentingo patarėjo, pagalbininko.

Naujoji pedagogika, priešingai, visą dėmesį skiria mokinio mokymosi aktyvumui. Taigi turi keistis mokytojo pozicija pamokoje. Kai kurie „aktyviosios“ mokyklos atstovai – G. Keršenšteineris, A. Ferjeras, H. Gaudigas, Dž. Diuji, M. Montesori – labai griežtai kritikavo tradicinės mokyklos mokytoją, jo vaidmenį pamokoje. Pavyzdžiui, M. Montesori teigė, kad mokytojas turi sutramdyti savo norą mokyti ir valdyti, jis negali versti vaiko ką nors daryti, liepti jam mokytis. Jo pagalba turi būti ne tiesioginė, o tik patariamoji: ramiai patarti ir nukreipti mokinį kūrybine linkme. Mokytojas visada turėtų padrašinti vaiką, padėti jam savarankiškai galvoti ir pačiam spręsti, todėl jam privalu nuolat stebėti vaiką, jo reakcijas, veiklą, mokėti suprasti net mažiausius jo sielos pasikeitimus. Mokytojas turi sugebėti askirti, kuriuos vaiko veiksmus reikia netiesiogiai veikiant slopinti, o kuriuos skatinti. Labai svarbu, kad mokytojas kuo mažiau aktyviai tiesioginiai veiktų vaiką. Jis negali naudoti nė menkiausios prievartos, grubiai kištis į vaiko asmenybės vystymąsi, trukdyti jo spontaniškai iniciatyvai. Taigi mokytojas turi pasitikėti vidine vaiko energija, dvasios pajėgumu kurti, augti, mokytis, tobulėti pačiam.

Tačiau ir naujųjų pedagoginių srovių požiūris į mokytoją nevienareikšmis. Pavyzdžiui, G. Keršenšteinerio, H. Gaudigo, M. Montesori, R. Štainerio požiūriai į mokytoją labai skirtingi, nors jie visi naujosios pedagogikos atstovai. Valdorfo pedagogika mokytojo įtakai, ugdant vaiko asmenybę, skiria gana svarbią vietą: iki 7-erių metų (imitacijos laikotarpiu) jis yra pavyzdys, nuo 7–14 metų labai svarbus tampa mokytojo autoritetas. Štaineris teigia, kad vaiko asmenybės formavimuisi ypatingos

reikšmės turi pedagogo pavyzdys. Jei žmogus neturėjo savo gyvenime pavyzdžio, kuriuo norėtų sekti, jį gerbti ir mylėti, jis netaps visaverte asmenybe. Taigi Valdorfo mokykloje vaiko asmenybės ugdymas ypač priklauso nuo to, kokį pavyzdį jam rodo pedagogas, kaip atskleidžiamas pasaulis, padedama vaikui pažinti save, suprasti save kaip aplinkos dalį.

Visai kitoks M. Montessori požiūris. Ji teigia esant svarbiausia, kad vaikas savarankiškai suprastų jį supantį pasaulį, o mokytojas tik sudarytų tam sąlygas, parūpintų didaktinės medžiagos, priemonių, padėtų tik vaikui pačiam prašant.

Taigi Valdorfo mokykla stengiasi pažadinti vaiko sielą, jo dvasią, gebėjimus augti, tobulėti, tiesiogiai su juo bendraujant, pasaulį atskleidžiant meniniais vaizdais, formomis, spalvomis, o M. Montessori visą dėmesį skiria vaiko stebėjimui bei didaktinių priemonių parinkimui ir parengimui, aplinkos kūrimui. Čia mokytojas turi pasitelkti išvalgumą, sumanumą, kad suprastų, kiek pažengęs vaiko intelektas, žinios. Taigi šios sistemos mokytojas turi būti visuomet pasirengęs patarnauti dvasinei vaiko energijai, turi stebėti ir mokėti suprasti jo sielos virpesius, negali naudoti nė mažiausios prievartos, o tik laukti, kol jis kuo nors susidomės, tik tada sumaniai padėti. Vadinasi, mokytojas turi išmintingai vadovautis drausmės laisvėje principu.

„Aktyviajai mokyklai“ ypač akcentuojant savarankiško mokinių darbo svarbą, mokytojo vaidmuo ne mažėjo, kaip teigė kai kurie pedagogai, ypač tarybinės pedagogikos atstovai, bet atvirkščiai – didėjo. Juk vadovauti reikia ne despotiškainurodant, o subtiliai, vis skatinant norą pačiam rasti vieną ar kitą tiesą. Tradicinės mokyklos mokytojai dažnai iš anksto apipila mokinius klausimais, patarimais, o šiems dar nereikia tokios pagalbos. Ji jiems dar neaktuali, nes teikiama ne laiku, kadangi mokiniai dar realiai nesusidūrė su kliūtimis: jie dar tik klausosi, bet nieko netiria, nemėgina, savarankiškai nesprenžia. Iš tikrųjų mokytojo pagalba reikalinga tada, kai mokinys kreipiasi, prašo patarti, padėti. „Aktyvioji mokykla“ akcentuoja būtent tokį mokytojo vaidmenį: pirma sudaryti situaciją, sąlygas mokiniui patirti tam tikrų sunkumų, kurie skatintų ieškoti mokytojo pagalbos, aiškinimų, pasiūlymų, patarimų. Svarbu išmokyti jį mokytis, naudotis racionaliais darbo metodais, įvairiais šaltiniais, atskirti pagrindinius dalykus nuo antraeilių, skaityti įvairių tekstą, mokėti stebėti, tirti, ieškoti,

pagrįsti, argumentuoti, įrodyti ir t. t. Mokiniui vadovauti – tai iš anksto numatyti, su kokiais sunkumais jis susidurs, paaiškinti, kodėl jų iškilis. Panašios pozicijos laikosi ir šiuolaikinė modernioji mokykla.

Tradicinėje mokykloje dominuoja teikiamieji, tetiniai (akroamatiniai) metodai, naujojoje – euristiniai, paieškos (erotematiniai), šiuolaikinėje moderniojoje – teikiamųjų ir paieškos metodų sintezė, nors svaresni tiriamieji, euristiniai metodai. Kai pamokoje dominuoja tik teikiamieji metodai, mokinytarytum apipilamas žiniomis, tačiau nėra laiko nei galimybių jų apdoroti. Mokinytarytą įpranta jas mechanškai išsiminti nesigilindamas į prasmę. Ypač tai būdinga jaunesio amžiaus mokiniui, greitai pasiduodančiam sugestijai. Tada žinios suvokiamos ne kritiškai, jos tiesiog išsimenamos. Kita vertus, ir mokytojai, pateikdami žinias, jas tik perpasakoja, patys nieko netiria. Taigi tradicinės mokyklos mokymas paremtas abstrakčiomis žiniomis, o ne patirtimi, tyrinėjimais. Čia tiek daug varžybų, lenktyniavimo, garbės troškimo, egzaminų, o kartu ir baimės, neapykantos, nerimo, kad neįvykdys visų reikalavimų (tai akcentuoja ir D. Berlineris, žinoma, kalbėdamas apie šiuolaikinę, kaip įprasta vadinti, moderniąją mokyklą ir jos šlovinamus testus).

Kita vertus, teikiamieji metodai taikomi visai klasei, o į kiekvieną mokinį atskirai beveik neatsižvelgiama, ir vargu ar tai įmanoma. Žinoma, be teikiamųjų metodų neapsieina ir „aktyvioji mokykla“, nors kiekvienos srovės požiūris į juos nevienareikšmis. Aišku viena, jie taikomi labai saikingai, kai reikia paaiškinti visai nežinomą, labai sudėtingą dalyką, instruktuoti ir t. t. Tai ne tik faktų, sausos informacijos pateikimas. Teikiamiems metodams taikomi tam tikri reikalavimai: būtina pateikiamas žinias sieti su mokinių patyrimu, realiu gyvenimu, pažadinti žinių troškimą. Mokytojas turi kalbėti aiškiai, suprantamai, gyvu, natūraliu balsu, vengti monotoniškumo, neskaityti iš užrašų; jis neturi kalbėti ilgai, ypač jaunesnėse klasėse. Kai pateikiama didesnės apimties medžiaga, geriau ją suskirstyti dalimis greitesniam atgaliniam ryšiui gauti. Į pasakojimą įterpti diskusiją. Siūloma kuo greičiau nuo teikiamųjų pereiti prie paieškos, euristinių, tiriamųjų metodų, reikalaujančių tiesioginio mokinių aktyvumo. Tačiau ir paieškos metodai, kai nesiekama lavinamųjų tikslų ir neleidžiama vaikui susikaupti, nėra veikmingi. Prieš tokius metodus buvo F. Fersteris. Jis teigė, kad reikia vengti vienpusiško, perdėtai didelio aktyvumo, nes esant

tokiai situacijai vaikas nesigilina į teoriją, tampa nervingas, nekantrus, paviršutiniškas, o charakterio ugdymas reikalauja vidinės ramybės ir susikaupimo. Kita vertus, daugelis reformatorių (Dž. Diujis, E. Parkherst, V. Kilpatrikas ir kt.) norėjo atsisakyti taikyti mokykloje teikiamuosius metodus, palikti tik euristinius, paieškos, probleminius, t. y. tiriamuosius. Kiti (H. Gaudigas, asmenybės pedagogikos atstovas) nukrypo į dar didesnę kraštutinumą: paneigė ne tik teikiamuosius, bet ir euristinius, erotematinčius metodus, pripažino vien savarankiškus mokinio tyrimus, laisvą savarankišką darbą.

Bene pirmasis pasipriešinęs tokioms tendencijoms buvo G. Keršensšteineris. Jis pirmiausia pabrėžė kultūrinių vertybių svarbą ir nurodė vaiko kelią į jų įprasminimą, akcentavo, pateikimo ir įprasminimo būtinumą. Vadinas, kompetentingi paaiškinimai, nurodymai būtini, nes vien euristinis mokymo būdas esti neproduktyvus.

Taigi ir kai kurie „aktyviosios mokyklos“ atstovai (G. Keršensšteineris, F. Fersteris, Šarelmanas, L. Gurlitas, Vynekenas ir kt.) manė, kad euristiniai, paieškos metodai turi būti derinami su teikiamaisiais, nes mokinys tik tada gali ko nors ieškoti bei atrasti, kai turi darbo tikslą ir žinių, kurias kaupti padeda mokytojas. Euristiniai metodai reikalauja, kad gerai pasirengę turi būti ir mokytojas, ir mokinys, todėl pirmiausia pastarieji turi būti mokomi mokytis, suvokti problemą, ją apibrėžti, kelti hipotezę, atlikti minties eksperimentus, lyginamuoju aspektu stebėti, analizuoti, vertinti, ieškoti, eksperimentuoti. Visi šie minties veiksmai skatina mokinius savarankiškai, kūrybiškai mąstyti.

Šiuo požiūriu „aktyvioji mokykla“ panaši į šiandien plačiai paplitusią B. Blumo (Bloom) pažinimo įgūdžių taksonomiją, sudarytą iš šešių pakopų arba lygių: pirmasis – žinios (pateiktą informaciją mokinys tik pakartoja); antrasis – supratimas (interpretuoja, aiškina savais žodžiais); trečiasis – taikymas (sprendžia užduotis); ketvirtasis – analizė (lygina, išskiria, pradeda kūrybiškai mąstyti); penktasis – sintezė (jungia, ieško ryšių – tai aukštesnio lygio kūrybiškumas); aukščiausioji pakopa – vertinimas (kritikuoja, sprendžia, argumentuoja, apibendrina, pagrindžia, išreiškia požiūrį). Taigi Blumo taksonomija – puikus mokymo, mokymosi ir vertinimo (aukščiausio pažintinio lygio) derinimas. Didžiausias Blumo taksonomijos privalumas – skatinamas ir ugdomas mąstymas.



Taip pat detaliai argumentuotą, pagrįstą teikiamųjų (tetinių) ir euristinių (randamųjų) metodų derinimą pateikia. St. Šalkauskis. Jo teorija padeda suvokti sintetinį tarpukario Lietuvos pedagogų požiūrį į tradicinę (herbartinę) ir aktyviają mokyklą. St. Šalkauskis remdamasis pirmiausia žodžių *tetinis* – dedu, teigiu; *euristinis* – randu (t. y. su jo pagalba randama, išrandama, surandama) reikšmėmis pateikia prasmingą, argumentuotą šių dviejų metodų sampratą. Anot jo: „Tetinis metodas yra labai dogminio pobūdžio ir reikalauja visų pirma mokinio pasitikėjimo; euristinis metodas yra labiau kritiško pobūdžio ir reikalauja visų pirma mokinio randamojo veiklumo, nes yra pagrįstas jo savarankiškumu“ (St. Šalkauskis, p. 422.). Be to, autorius teigia, kad, taikant tetinį metodą, aktyvus yra mokytojas, o euristinį – mokinys. Tradicinė mokykla, dar vadinama pasyviaja, žodine, knygos mokykla, dažniausiai pasitelkia tetinius metodus, kadangi linkusi atlikti perteikiamąją funkciją, o naujoji, „aktyvioji“, taiko randamuosius, nes jos funkcija – išvystomoji, mokymo. St. Šalkauskis pabrėžia, kad šie metodai negali būti atskirti vienas nuo kito: jie turi būti tarpusavy suderinti ir tik daugiau ar mažiau dominuoti. Autorius sutinka su S. Lajaus šių metodų derinimo schema. Ji bus pateikta šiame straipsnyje, kadangi dabar reformuojamai Lietuvos mokyklai taip pat gresia vienokie ar kitokie kraštutinumai.

Pirmasis modelis – mokytojas pateikia žinias ir iliustruoja jas pavyzdžiais, faktais (tetinis metodas); antrasis – jis pateikia tik faktinę medžiagą, o mokiniai patys formuluoja bendrą taisyklę, apibrėžimą (teikiamasis-randamasis metodas); trečiasis – mokiniai stebi faktus, juos nagrinėja, o mokytojas pasako bendrą taisyklę (randamasis-teikiamasis metodas); ketvirtasis – mokiniai stebi, tiria faktus, reiškinius ir išveda dėsnį, taisyklę (randamasis metodas). Nors tradicinėje mokykloje dominuoja tetiniai metodai, o „aktyviojoje“ – randamieji (euristiniai), St. Šalkauskis pataria euristinį metodą taikyti visada, „jei tik galima“, o tetinį – „jei tik reikia“, taigi šių metodų sintezę. Šitaip yra ir šiuolaikinėje moderniojoje mokykloje.

Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas – tai dar viena problema, kuriai „aktyvioji mokykla“ skyrė ypatingo dėmesio. Daug mokslininkų, pavyzdžiui, G. Keršenšteineris, A. Lajus, S. Holas, E. Meimanas, A. Ferjeras, V. Virtas, M. Montesori, P. Petersenas, F. Parkeris, P. Serčas,

Dž. Diujis, E. Parkherst, K. Uošburnas (Lietuvoje J. Laužikas, J. Vabalas-Gudaitis, Busilas ir kt.) studijavo sąlygas, būtinas sėkmingam individualiam darbui su vaikais. Pirmiausia, tai labai didelis reikalavimas mokytojui, kuris turi visapusiškai pažinti mokinį, jo amžiaus ir individualias ypatybes, žinoti kiekvieno sunkumų priežastis, potencialias galimybes, intelekto lygį, darbingumą, mokymosi greitį, darbo tempą (t. y. ar užduotį gali įvykdyti greitai, lengvai, be didelio vargo, ar lėtai, sunkiai, greitai pavargdamas), suvokti, kaip skiriasi mokiniai vienas nuo kito ne tik gabumais, darbingumu, mokslumu, bet ir emocijomis, jausmais, polinkiais ir poreikiais, motyvais, valia, suvokimu, mąstymu, vaizduote, atmintimi, dėmesingumu ir t. t. bei numatyti konstruktyvių veiksmų programą. Taigi mokytojas turi mokyklos darbą organizuoti taip, kad būtų ugdoma individualybė ir išvengiama vaiko asmenybės niveliacijos. Šito siekia ir šiuolaikinė humanistinės pedagogikos kryptis. Tokius uždavinius sau kėlė ir „aktyvioji mokykla“ skirtingai nei tradicinė, kurios dėmesio centras yra žinios, o vaikas, jo ypatumai tampa lyg ir antraeiliai.

Mokytojų ir mokinių santykiai, pedagoginis bendravimas tradicinėje ir „aktyviosios“ mokyklų taip pat buvo suprantami skirtingai. Tradicinėje mokytojui priklauso absoliuti valdžia, mokiniai privalo būti paklusnūs; pedagogo pareiga mokyti, įsakinėti, sudrausti, mokinio – vykdyti komandas, elgtis pagal mokytojo nurodymus. Naujojoje mokykloje santykiai grindžiami kitais principais – pagarba, supratimu, meile, pasitikėjimu, atvirumu, tolerancija. Senoji mokykla pripažino tik vieną žinių šaltinį – knygą, naujoji neneigia knygos svarbos (nors požiūris į vadovėlius nevienareikšmis), tačiau svarbiausia, kad mokiniai mokytųsi skaityti „gamtos ir socialinio gyvenimo knygą“.

Komunikatyvinės pedagogikos pagrindai taip pat glūdi „aktyviojoje mokykloje“. Tai liudija Dž. Diujo, A. Ferjero, G. Keršenšteinerio, F. Ferssterio ir kt. darbai. Jų autoriai bendravimo įgūdžiams rengiant mokytojus skiria ypatingo dėmesio. Šie pedagogai ypač akcentuoja pedagoginę sąveiką, darbo vientisumą nugalint sunkus, abejones, sprendžiant problemas, atsirandančias mokymo procese. Šiame pedagoginio bendravimo procese mokytojas turi būti aktyvus, bet ne diktatoriškas: jis turi geranoriškai, be prievartos, su gilia simpatija vadovauti mokiniui. Panašus požiūris į bendravimą mokykloje buvo į kitų žymių pedagogų:

V. Džemso, V. Kilpatriko, Dž. Kauntso, Dž. Mido ir kt. Jie teigė, kad pirmiausia būtina tobulinti pedagoginį bendravimą, tik tada keisis mokymo efektyvumas.

Šiuolaikinėje pedagogikoje bendravimo ir bendradarbiavimo problemos yra ypač aktualios. JAV 1950 m. parašyta apie 1000 mokslinių darbų, kuriuose analizuota ši problema. Ją tyrinėjo L. Termanas, L. Cholingvesas, R. Strengas, P. Uittis ir kt., ypač pabrėžę būtinumą ugdyti mokytojo sugebėjimus kūrybiškai bendrauti, būti originaliam, palaikyti iniciatyvą, žiūrėti į kiekvieną vaiką kaip į unikalią vertybę, pripažinti jo talentą, įvairinti mokinių veiklą, leisti rinktis, būti lanksčiam kuriant programas, renkantis vadovėlius, darbo formas ir metodus. 1950–1960 metais vyko ypač talentingų vaikų paieška.

Septintajame dešimtmetyje tirta pedagoginio bendravimo įtaka pažintinio aktyvumo ugdymui. Tyrimai vyko keliomis kryptimis: vieni tyrė mokinių loginio mąstymo procesų ir mokytojo elgsenos tarpusavio sąveiką (Smit), kiti – bendrą mokytojo elgseną per pamoką (Teibe), treči – pedagoginio poveikio, įtakos ir bendravimo tarpusavio ryšį (Flandersas). Labiausiai išsiskyrė dvi stambios tyrimų kryptys: kognityvinė ir emocinė, nors labiau buvo akcentuojama kognityvinė pedagoginio bendravimo kryptis (Bellakas, Devitsas, Teibe, Livinas, Elzi ir kt.). Buvo rengiami pedagoginės komunikacijos modeliai ir taikomi visiems dalykams. Mėginta nustatyti net konceptualų bendravimo lygį, sukurti bendravimo proceso struktūrą, grafiškai tai pavaizduoti, pavyzdžiui, bendravimą klasei diskutuojant (Bellakas, Teibe, Livinas ir kt.). Bellakas su kolegomis parengė mokytojo elgesio ir kalbinės raiškos per pamoką modelį, ir išskyrė keturis jo komunikatyvius veiksmus: 1) organizacinius veiksmus, 2) mokytojo reikalavimus, 3) mokinių atsiliepimus, atsakymus, 4) reaktyvius veiksmus. Jis pažymėjo, jog šis modelis labai pastovus, o dažniausiai bendravimo komponentai yra šie: mokytojo klausimai – mokinių atsakymai – mokytojo reakcija į atsakymus. Šios išvados tik patvirtino R. Stivens tyrimus, atliktus 1912 m. Ji pažymėjo, kad mokytojo kalba per pamoką atima 64 proc. laiko, nepriklausomai nuo dalyko specifikos ir mokinių amžiaus; mokytojo klausimai – mokinių atsakymai ir reakcijos į juos – 80 proc. viso pamokos bendravimo laiko.

Dar didesnio JAV mokslininkų dėmesio komutyvinės pedagogikos problemos sulaukė 8–9 dešimtmečiais. Mokytojams buvo pavesta mokyti

bendravimo meno, formuoti jo įgūdžius. Mokyklose 1980 m. įvestas bendravimo kursas, išleista daug darbų apie šio kurso metodikas, įvairių rekomendacijų. Taip pat daug dėmesio rengiant mokytojus skirta pedagoginio bendravimo mokėjimų ir įgūdžių formavimui.

Reikšmingus tyrimus atliko Dž. Makkrosky, V. Ričmondo ir kt., kurie savo 1985 m. išleistame darbe pateikė išvadą, jog mokinių emocijos ir išgyvenimai turi lemiamo poveikio jų bendravimui su mokytoju bei apskritai mokymuisi. Autoriai išskyrė net 22 emocinius bendravimo modelius ir įrodė, kad net tam tikros verbalinės mokytojo išraiškos krei-piantis į mokinius gali pedagoginį bendravimą paveikti teigiamai arba neigiamai (pavyzdžiui, „pabandyk, tau šis darbas pasirodys įdomus ir patiks“, arba „tu puikiai jausiesi, jei atliksi šią užduotį“). Ypač neigiamo poveikio bendravimui turi mokytojo grasinimai (pavyzdžiui, „aš parašysiu tau dvejetą, jei neatliksi šios užduoties“), rėmimasis oficialiu mokytojo autoritetu (pavyzdžiui, „todėl, kad aš taip pasakiau“, „aš mokytojas, o tu – mokinys“ ir kt.), pareigos akcentavimas (pavyzdžiui, „tai tavo pareiga“) ir kt.

Komunikatyvinės teorijos turi didelės įtakos JAV mokykloms. Daug dėmesio čia skiriama verbalinei ir neverbalinei komunikacijai perteikiant žinias. Mokytojai stengiasi, kad jos būtų įtaigesnės, aiškesnės ir veiksmingesnės. JAV mokslininkė, bendravimo specialistė S. Andersen ypač pabrėžia tikslinančių klausimų, perfrazavimo, žinių suvokimo tikslinimo reikšmę mokymo procesui. Autorė teigia, kad tradicinėje mokykloje esti „injekcijos modelio“ komunikacija, t. y. verbaliai pateiktos žinios turi paveikti mokinių taip, kaip to nori mokytojas. Ji pažymi, kad šis procesas yra gerokai sudėtingesnis. Ypač didelės reikšmės čia turi neverbalinė komunikacija, pasitikėjimo, paramos, suinteresuotumo atmosferos sukūrimas. Pateikiantys ir priimantys žinias žmonės turi sąveikauti tarpusavyje, t. y. turi dominuoti konstruktyvi pedagoginė sąveika. Teorinius jos pagrindus pateikė ir J. Vabalas-Gudaitis. S. Andersen nuomone, žodžiais pateikiamai informacijai nesutapus su neverbaliniu elgesiu labiau tikima būtent pastaruoju. Apskritai šiuolaikinė modernioji mokykla skiria ypatingo dėmesio neverbalinei komunikacijai: proksemikai (erdvei, nuotoliui), *para* – kalbai, Trager suskirstytai net į atskirus tipus (kaip kalbama, t. y. balso kokybė – stiprumas, apimtis, tem-

pas, ritmas; vokalinė išraiška – juokas, kosulys, atsikrenkštimas, dūsavi-  
mai, kalbėjimo pokyčiai – stiprus ar silpnas, platus ar siauras, vokaliniai  
nesklandumai – nenuoseklumas, tylios pauzės), taip pat judesiams, po-  
zai, veido išraiškai, žvilgsniui, gestams.

S. Andersen pažymi, kad tradicinės mokyklos mokytojo „kūno kal-  
ba“ tiesiog šaukte šaukia mokiniams apie aukštą savo statusą: jo poza  
nepaslanki, oficiali, įsitempusi, akys griežtos, šaltos, jis retai žiūri į mokinį.  
Ir tradicinės, ir moderniosios mokyklų mokytojo gestai pabrėžia verbali-  
nės informacijos svarbą, bet gestų raiška – skirtinga (pavyzdžiui, tradici-  
nėje mokykloje akcentuojant, pabrėžiant suduodama pirštu į stalą).

Modernioji mokykla, kaip ir anuomet „aktyvioji“, daug dėmesio  
skiria aktyviam klausymui bendraujant su mokiniu (M. Montesori,  
R. Štaineris, Dž. Diujis, S. Neilas ir kt.). C. Rogersas pabrėžia, kad iš-  
mokę aktyviai klausyti mokytojai tampa emociškai brandesni, atvires-  
ni, mažiau gynybiški, demokratiškesni, mažiau autoritariški, o moki-  
niai geriau supranta, taigi tvirtėja tarpusavio ryšiai. Aktyvus klausy-  
mas – tai daug daugiau nei paprasti galvos linkčiojimai, šypsenos, tin-  
kamų klausimų pateikimas imituojant susidomėjusį klausytoją, nes vi-  
sa, kas netikra, greitai pastebima, tada užsiveria durys nuoširdžiam  
bendravimui. Modernioji mokykla taiko įvairias aktyvaus klausymo me-  
todikas. Mokytojo paskirtis – išmokyti ir įpratinti mokinius užduoti  
sau klausimus, analizuoti pateikiamą medžiagą, argumentuoti, pagrįsti  
savo atsakymus.

Lyginant tradicinę, „aktyviają“ ir šiuolaikinę moderniąją mokyklas,  
jos skiriasi ir požiūriu į vaiką, mokymo turiniu, ir organizavimu, ir rei-  
kalavimais mokytojui, ir pedagoginių santykių supratimu. Modernioji –  
tai lyg XX a. pradžios „aktyviosios“, naujosios, mokyklos pakartojimas,  
tik jau kitokiomis sąlygomis (pasitelkus psichologijos, pedagogikos, ki-  
bernetikos, genetikos mokslų laimėjimus, kompiuterizaciją ir kt.). Ka-  
dangi mokymo ir mokymosi proceso organizavimas – sudėtinga, am-  
žius sprendžiama problema, tad šių mokyklų sistemų sąsajas diktuoja  
istorinio perimamumo principas.

Mokytojas turi organizuoti mokymo procesą, kad padėtų kiekvienam  
mokiniui pasiekti protinio ir dvasinio tobulumo viršūnę. Jo valioje yra  
įkvėpti ir skatinti mokinius, ugdyti jų atsakomybės jausmą, atkaklumą.

Tam reikia žinoti vaiko psichologiją, suprasti individualių jo savybių raidą, greitai derintis prie įvairių situacijų. Ypač svarbūs mokinių pažinimo parametrai – darbingumas, mokslumas, mokėjimas sukaupti ir išlaikyti dėmesį, žinių, sugebėjimų ir įgūdžių lygis, interesai, mokymosi motyvai, emocinė būsena. J. Laužikas (jam ypač turėjo įtakos naujosios pedagogikos idėjos) teigė, kad daugelis ugdymo sunkumų kyla dėl atotrūkio nuo vaiko individualybės. Tuo pirmiausia kaltinama ir tradicinė mokykla.

Teigiamam socialiniam klimatui kurti gali talkinti įvairūs aktyvūs metodai, o ypač „aktyviosios mokyklos“ pagrįstas grupinio darbo metodas. Minėta, kad jį taikant ugdomi socialiniai įgūdžiai, atsakomybė už save ir kitą, skatinama tarpusavio pagalba, iniciatyva.

Dabar ypač akcentuojama, jog mokymo metodo pasirinkimas priklauso nuo mokinio mokymosi sąlygų. Mokytojas turi skatinti mokinius ir vadovauti jiems dirbant: stebint, aprašant, lyginant aplinkos reiškinius, faktus, daiktus (augalus, akmenis, gyvūnus, garsus, spalvas), nustatant jų panašumus ir skirtumus. Čia pabrėžtina natūralus vaikų noras veikti, daryti tai, kas teikia peno jų protinei veiklai, taip pat laboratorijų, mokomųjų dirbtuvių, tiriamųjų, paieškos metodų svarba (kaip „aktyviojo mokykloj“).

Nagrinėjant vieno ar kito dalyko, pavyzdžiui, istorijos, mokymą, pastebėti pačių sistemų – tradicinės, moderniosios ir „aktyviosios“ mokyklų – panašumai ir akivaizdūs skirtumai. Tradicinei mokyklai pakanka vien informacijos apie praeities įvykius, tų įvykių atkūrimo, atgaminimo; moderniajai – būtinas produktyvus istorinis pačių vaikų tyrimas, praeities atstatymas remiantis dabartimi, istorinio fakto rekonstrukcija, kritinis mokinių požiūris, mąstymas, praeities dokumentų paieška, analizė, tyrinėjimas; „aktyviajai“ – įsigyvenimas į istorinius įvykius, istorijos epochas, svarbi ne tik žmonių, bet ir daiktų istorija, taip pat palaikomi ir skatinami grupiniai tyrimai, projektai, sugebėjimas kritiškai mąstyti.

G. Keršenšteineris, kaip ir St. Šalkauskis, A. Šerkšnas, ypač didelius reikalavimus kėlė mokytojui ir profesiniam jo parengimui. Mokytojas turi būti nusiteikęs ugdyti ir sugebėti nuolat tai realizuoti praktiškai. Be to, jis turi būti įvaldęs teikiamuosius ir euristinius metodus, verbalinio ir neverbalinio bendravimo metodiką. Taigi Keršenšteinerio reikalavimai mokytojui – tai kertiniai principai, kuriais vadovaujasi ir šiuolaikinė modernioji mokykla.

Šiuolaikinei humanistinei mokyklai ypač artimos F. Fersterio idėjos – pedagoginių santykių teorija, dorovinio auklėjimo metodika, reikalavimai mokytojui – pažinti vaiko prigimtį, parinkti metodus, atsižvelgiant į jo ypatumus, remtis pozityviais polinkiais, nesudaryti sąlygų liguistiems polinkiams reikštis, blogį šalinti ne prievarta, o žadinant pozityvias vidines vaiko galias.

Šiuolaikinei mokyklai ypač artima, manytume, A. Ferjero (naujųjų mokyklų teoretiko) darbo metodika: naujų mokymo strategijų ieškojimas, t. y. pasirenkamojo pobūdžio individualūs darbai, paieškos metodai, „vokų“ metodas, „didysis gyvenimo sąsiuvinis“, „gyvi istorijos dokumentai“, istorinių įvykių išgyvenimas; įvairių darbo formų – kolektyvinių, individualių, grupinių, laisvai pasirenkamų – taikymas. Jo reikalavimas – leisti kiekvienam dirbti pagal savo tempą – tarytum siejasi su B. Blumo teorija (skiriant mokiniui pakankamai laiko dalykui išmokti, nepažangiųjų gerokai sumažėtų). Labai šiuolaikiška Ferjero klausimų formulavimo metodika, įdomūs mokinių stebėjimo reikalavimai, jų tikslas – ugdyti mokslinės knygos poreikį.

Ferjeras yra prieš mokytojo diktatą, už tvarką ir laisvę, vadovaujamą mokytojo vaidmenį. Jis pažymi, kad kiekvieną laisvę būtina pradėti naudoti laipsniškai: 1/10 – absoliučios laisvės (nekenkiant kitiems), 1/10 – diktuojamos ir 8/10 – koreguojamos.

Tiek naujoji, „aktyvioji“, tiek šiuolaikinė modernioji mokykla panašios pagrindiniais mokytojų rengimo principais – mažiau teorijos, daugiau praktikos. Tiesa, „aktyvioji mokykla“ neturėjo vieningos mokytojų rengimo sistemos, dominavo kūrybos laisvė ir naujojo ugdymo dvasia. Tam tikrų panašumų turi mokytojų kvalifikacijos kėlimo praktika. Naujoji mokykla taip pat rengė vasaros kursus, padedančius mokytojams persiorientuoti į naujas metodikas. Kita įdomi forma – mokytojų stažuotės naujosiose mokyklose. Čia jie galėjo ne tik stebėti, bet ir patys vesti pamokas, dalyvauti konferencijose, rašyti ir ginti mokslinį darbą, referatą. Tik po vieno tokios stažuotės metų mokytojas būdavo peratestuojamas ir galėdavo dirbti naujojoje mokykloje.

Taigi daugelis šiuolaikinių metodinių aktualijų glūdi praeities pedagogų teorijose bei mokyklų patyrimė. Šiandien, kaip teigia D. Berlinėris, JAV vėl tampa aktuali Dž. Diujo socializacijos teorija, vėl, kaip ir

XX a. pradžioje, ypač reikšmingi veiklos, aktyvumo, savarankiškumo, saviveiksmiškumo, tiriamasis principai, o svarbiausias uždavinys – aktyvios, kūrybingos, kritiškai mąstančios, stiprios valios, kilnios dvasios asmenybės ugdymas.

Žinoma, nei XX a. pradžios „aktyvioji“ veiklos, nei šiuolaikinė modernioji mokykla neegzistuoūtų be tradicinės Herbarto mokyklos, reformistinių srovių ypač kritikuotos, be klasikinės pedagogikos (J. A. Komenskio, Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocio, J. F. Herbarto, A. Dystervego, St. Šalkauskio, J. Vabalo-Gudaičio ir kt.). Visos naujovės turi istorines ištakas, o praeities pedagogų teorijose, jų veikloje būtina ieškoti racionalaus, per amžius išliekančio grūdo. Tą tiesą diktuoja istorinis perimamumo principas.

## Literatūra

1. Gage N. L., Berliner D. C. *Pedagoginė psichologija*. Vilnius, 1994.
2. Bloom B. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. N. Y., 1965.
3. Dewey J. *Experience of Education*. N. Y., 1938.
4. Gallagher J. *Analyses of Teacher Classroom Strategies Associated with Student Cognitive and Affective Performance*. Washington, 1968.
5. McCroskey J., James C. and others. *Power in the Classroom. Behavior Alternation Techniques. Communication Training and Learning*. West Virginia University, 1985.
6. Andersen S., Pryor B. *The Process of Speech: a Social Science Perspective*. 1992.
7. Šalkauskis S. *Pedagoginiai raštai*. Kaunas, 1991.

## THE COMPARATIVE ANALYSIS OF TRADITIONAL, “ACTIVE” AND MODERN SCHOOLS

### Stasė Valatkienė

#### Summary

This article analyses the following three basic trends of school educational systems: traditional, “active” and modern schools. Based on comparative analysis, the article reviews the main principles of education, the content of teaching, forms and methods of its organization, attitudes towards the child, requirements for the educator,



problems of the pedagogical intercourse and their solutions.

The above analysis draws the main conclusion, according to which all these school systems are interdependent; moreover, without the classical pedagogy and new pedagogical trends no contemporary modern school could come into existence. Furthermore, most methodological innovations of the modern foreign school are both the result of the pedagogical searchings and achievements of the beginning of the XX century, as well as the reflection of the past ideas on the present.