

---

## DŽONO DIUJI PEDAGOGINĖ SISTEMA

*Stasė Valatkienė*

Vilniaus universitetas

---

Industrijos, technikos plėtra XX a. pr. kėlė naujus reikalavimus mokyklai – rengti energingą, kūrybingą, savarankišką, geros techninės orientacijos žmogų. Aišku, šią funkciją galėjo vykdyti tik reformuota mokykla – su nauju mokymo turiniu, mokymo organizavimo formomis bei metodais, su nauju mokytojo tipu ir požiūriu į vaiką.

Vienas žymiausių naujosios, „aktyviosios“ mokyklos šalininkų, vadinamosios veiklos pedagogikos atstovų Amerikoje buvo Džonas Diuji (J. Dewey, 1859–1952). Pragmatinės filosofijos ir psichologijos pagrindu jis sukūrė pragmatinę pedagogiką.

Dž. Diuji gimė fermerio šeimoje Berlingtone, JAV. Visą laiką jį supo darbinė atmosfera, dariusi įtaką ir tolesnei jo veiklai, ypač kuriant eksperimentinę mokyklą prie Čikagos universiteto. 1879 metais baigęs Bermonto universitetą, gilino žinias Johns Hopkins universitete ir, 1884 m. apsigynęs filosofijos daktaro laipsnį, pradėjo dėstytojauti Mičigano universitete, o nuo 1894 m. vadovavo Čikagos universiteto pedagogikos katedrai. Tuo metu jis kėlė tikslą pritaikyti savo filosofinius principus pedagogikai. Norėdamas įsitikinti savo teorinių teiginių teisingumu, prie universiteto įkūrė eksperimentinę mokyklą (1896–1904). Ten tikrino savo teoriją ir ji tapo reformistinio judėjimo centru. 1905 m. perėjęs į Kolumbijos universitetą nuo tiesioginių pedagoginių eksperimentų nutolo. Visiškai atsidavė mokslinei veiklai – kūrė savo ugdymo filosofijos sistemą, remdamasis pragmatinės filosofijos principais bei instrumentalistine koncepcija. Jo mokslinė veikla labai produktyvi – sukurta daugiau nei 250 darbų. Be to, gana raiški ir jo visuomeninė veikla – kaip pacifisto, moterų emancipacijos šalininko. Reiktų pabrėžti, jog Diuji niekad nesistengė pateikti savo pedagoginės sistemos kaip baigtos. Jo idėjos beveik visada atsidurdavo kelių sistemų sanktyžoje – jis bandė sintetinti kraštutines kryptis, racionalizmą ir empirizmą ir t. t.

Kadangi XX amžiaus pradžia turtinga filosofinėmis, psichologinėmis, pedagoginėmis ir kt. teorijomis bei srovėmis, Dž. Diuji taip pat neišvengė įvairių įtakų. Hegelio filosofijos poveikis formavo jo platų filosofinį socialinį požiūrį į ugdymą. Biologitū ugdymo principų aiškinimas labai artimas

V. Džemso mokymui. Stipri Stenly Hollo pedagogijos, H. Spenserio pozityvizmo įtaka. Jį veikė Frebelio principai – laisvė, kooperatinis bendradarbiavimas, interesas, aktyvumas.

Ir vis tik Dž. Diuji, kaip ir visos Amerikos pedagogikos, ryškiausios ištakos glūdi Europos pedagoginėse sistemose, pirmiausia J. H. Pestalocio. Jo teorijoje labiausiai Diuji imponavo psichologinis aspektas (žinių psichologizavimo metodas). Vėliau Amerikoje pradėjo reikštis galinga J. F. Herbarto teorijos įtaka, kurios neišvengė ir Diuji, nors pats labai aštriai pasisakė prieš tradicinę Herbarto mokyklą.

Ir vis tik originalios Amerikos pedagogikos atsiradimas susijęs su Diuji vardu, jam priklauso naujos ugdymo filosofijos pagrindimas. Joje svarbią vietą užėmė patirties, intereso idėjos, funkcionalus mąstymo principas, socialinio aktyvumo problema, pilno mąstymo akto teorija, projekto metodas ir kt. Dž. Diuji bei jo pasekėjų – V. Virto, K. Uošburno, V. Kilpatriko ir kt. naujoji pedagogikos teorija tapo ne tik ugdymo filosofija, bet ir mokinio gyvenimo filosofija, – mokinyi yra mokyklos gyvenimo kūrėjas, jis nustato savo veiksmų programą ir mokytojo vadovaujamas siekia tikslo. Diuji teorija darė nepaprastai didelę įtaką mokyklos praktikai. Diuji buvo visų pripažintu lyderiu JAV reformistinio judėjimo, kurio įtaka, ypač požiūris į vaiką bei mokymo organizavimą, jaučiama net šiandien. Tiesa, Diuji buvo ne tik giriamas, bet ir labai kritikuojamas net pasekėjų, tačiau tas jo populiarumo ir originalumo nesumažino. Jis žinomas visame pasaulyje, tiesa, jo įtaka Rytams didesnė negu Vakarams. Daug jo pasekėjų buvo Japonijoje, Kinijoje, Turkijoje ir kt., nors ir Vokietijoje jis buvo vertinamas. Pavyzdžiui, G. Keršensteineris vertino Diuji kaip žymų JAV filosofą ir pedagogą, savo darbuose naudojami kai kuriomis jo idėjomis bei principais.

Pasak Diuji, pagrindinė ugdymo funkcija – pratęsti socialinį egzistavimą, todėl visą laiką vyksta socialinės patirties perimamumas. Tačiau ilgai nei susidaro atotrūkis tarp mokyklos ir gyvenimo. Mokykliniai užsiėmimai tampa formalūs, knyginiai, tolydžio atitrūksta nuo socialinių interesų, poreikių. Todėl, Diuji manymu, tikslinga išlaikyti perimamumą, tęstinumą tarp atsitiktinio (gyvenimiško poveikio) ir planingo ugdymo funkcijų, kurių tikslas – palaikyti nenutrūkstamą visuomenės atsinaujinimą. Diuji labai plačiai traktuoja „aplinkos“ sąvoką. Pavyzdžiui, jis teigia, jog sukūrus palankias aplinkos sąlygas, galima kontroliuoti prigimtinus ugdytinio stimulus, taip pat plėtoti tokius įpročius, kurie nebūtų silpnesni už įgimtus. Tačiau jis pasisako prieš išorinio treniravimo metodus, prieš dresūrą. Ugdymas, pagal Diuji, tai praplėtimas, praturtinimas, individo patirties patikslinimas. Mokykla – tai specialiai organizuota, tačiau tobulesnė socialinė aplinka, jos tikslas – veikti protinius ir moralinius mokinių polinkius. Tas poveikis turė-

tų realiizuotis nukreipiant, vadovaujant, kontroliuojant (prižiūrint), tačiau Diuji griežčiausiai pasisako prieš prievartinę kontrolės pobūdį, kuris prieštarauja vaiko prigimčiai, kadangi prievarta visada sumažina energiją, vaiko aktyvumą. Auklėjimo tikslas – išugdyti sugebėjimą valdyti savo įpročius, juos keisti, sugebėti save kontroliuoti priklausomai nuo aplinkos sąlygų. Daug dėmesio skiria proto, kūrybos, iniciatyvos vaidmeniui vaiko patirtyje. Pabrėžia, jog vaikai labiau socialūs negu egoistiški, ir kad jų egoizmas – tai nenoras pasiduoti mūsų prievartai. Daug dėmesio auklėjimo procese skirdamas įpročiams, juos supranta ne kaip pasyvų prisitaikymą prie aplinkos, o kaip mokėjimą aktyviai ją veikti. Pabrėžia, jog negalima ignoruoti vaiko impulsų, instinktų, nors, kita vertus, jie neturėtų būti ir idealizuojami. Auklėjimo menas – išsaugoti vaiko prigimtį, vystyti visas jo jėgas, bet tuo pačiu metu sumaniai atitraukti jį nuo laukinių polėkių. Taigi auklėjimas, pasak Diuji, tai pastovus, nenutrūkstamas patirties rekonstravimas ir reorganizavimas, keliant jį į aukštesnį lygį.

Nors Diuji daugeliu atžvilgiu veikė Ž. Ž. Ruso natūralistinė teotija, jis nuolatos pabrėžia socialines auklėjimo funkcijas. Jo žodžiais tariant, auklėjimas – tai ginklas prieš socialinį blogį, tai žmonių vielių išsipildymas, jės likimas. Tokiu būdu Diuji mėgina sintetinti natūralistinę, socialinę ir biologinę-psichologinę požiūrius į ugdymą, akcentuodamas tiek prigimties, tiek aplinkos svarbą.

Diuji buvo plataus masto mokslininkas. Jis rašė ne tik filosofiniais, pedagoginiais, bet ir psichologiniais klausimais. Žymus jo darbas apie vaiko matematinių vaizdinių psichologiją („The Psychology of Number”, 1896) nagrinėjo mąstymo, intereso problemas, amžiaus tarpinių psichologiją, pateikė smulkesnę ikimokyklinio, jaunesnio ir vyresniojo mokyklinio amžiaus charakteristiką.

Ikimokyklinį amžių Diuji vadino žaidimo periodu, kuriam būdingi trys instinktai – konstruktyvus, socialinis ir reiškimosi; veiksmams spontaniški, vyksta tiesioginis ryšys tarp įspūdžių, minčių ir veiksmų.

Jaunesniame mokykliniame amžiuje nuo tiesioginių spontaninių reakcijų jau pereinama prie intelektualinių operacijų, vaikas jau sugeba siekti tam tikrų rezultatų. Diuji pabrėžia, jog reikalingas ypatingas taktas dirbant su to amžiaus vaikais, kad neįvyktų vaiko gyvenimo patirties atotrūkis nuo mokymo proceso. Pastarasis tuo atveju taptų formalus, mechaninis, o visa energija, nerealizuota per mokyklineis užsiėmimus, veržtųsi „slaptais kanalais” ir taptų destruktivia jėga.

Trečiasis periodas – tai valingo dėmesio formavimosi, konstruktyvios veiklos, kūrybinio mąstymo etapas.

Daug dėmesio Diuji skiria vaiko charakterio ugdymui, kuris, anot jo, yra veikiančių jėgų visumos sistema, o net patys idealiausi ketinimai – ne

charakterio rodiklis. Pagrindiniai charakterio požymiai – mokėjimas elgtis, sugebėjimas išreikšti savo jėgas tikruose gyvenimo konfliktuose, atkaklumas, iniciatyvumas, pastovumas, darbštumas ir kt. Ugdant charakterį, būtina gerai pažinti vaiką, žinoti jo įgimtų jėgų atsargą, mokėti jas organizuoti, kad nenukryptų nepageidaujama kryptimi. Ugdant charakterį svarbią vietą užima intelektualinis, emocinis, dorovinis, darbinis auklėjimas. Intelektualinis ugdymas padeda mokiniams išmokti priimti teisingus sprendimus, suvokti vertybes, orientuotis situacijoje. Draudimų metodas bus mažai veiksmingas charakterio formavimuisi. Būtina sudaryti sąlygas konstruktyvioms vaiko jėgoms sistemingai praktikuotis.

Svarbią vietą Diuji didaktikoje užima intereso teorija. Jos ištakos yra Džemso mokymė, iš dalies Herberto, kurį Diuji aštriai kritikuoja. Interesą jis laiko vienintele dėmesio garantija mokymo procese, kategoriškai pasisako prieš prievartos principą, sudvejinantį tiek dėmesį, tiek pačią asmenybę, kadangi išoriškai mokinyš užimtas tartum pamoka, o iš tikrųjų jo dėmesys nukreiptas į visai kitus dalykus. Prievarta pakeičia tiesioginį interesą netiesioginiu, kuris grindžiamas mokytojo baime ar apdovanojimo laukimu.

Prievartos teorijos šalininkai teigia, jog be jos ugdoma pilka asmenybė; gyvenimas gi kupinas sunkumų, todėl vaiko valia, jo atsakomybės jausmas turi būti ugdomi įvairiais metodais, tuo pačiu ir prievarta. O vaiko prigimtis linkusi į malonius dalykus, nereikalaujančius valios pastangų.

Diuji pabrėžia, jog abi teorijos – tiek kraštutinė intereso, tiek prievartos, atskirai paimtos, klaidingos, net pavojingos. Jis pažymi, jog bet kokiai veiklai nereikalingos ypatingos pastangos, jei ji atitinka natūralias vaiko augimo tendencijas. Pastangos tuomet ne prievartos inspiruojamos, o atsiranda natūraliai. Interesas – tai visaapimantis aktyvumas, kadangi jis susijęs ir su susidomėjimu, ir su emociu pastiprinimu, ir su valia. Tad kyla klausimas, kaip sužadinti interesą? Diuji kategoriškai pasisako prieš metodą – „daryti dalykus įdomius“, prieš vadinamąją „minkštąją“ pedagogiką, kuri naudojasi atsitiktiniu interesu, ir „kietąją“, kuri operuoja intereso pakaitalu – prievarta. Pagal Diuji, intereso esmė – palaikyti ilgalaikį, nenutrūkstamą aktyvumą, teikiantį intelektualinį ir emocinį pasitenkinimą. Būtina, kad mokymo turinys ir jo organizavimas atitiktų vaiko patirtį, jo jėgas, poreikius, jo suvoktas vertybes. Vaikas vienodai kenčia tiek nuo per didelio, nepakeliamo, tiek nuo nepakankamo krūvio. Vaiko pastangas Diuji supranta kaip kliūčių, sunkumų nugalėjimo priemonę. Tačiau jei pastangos – tik laikinas įsitempimas, vaiko jėgos eikvojamos be reikalo, kadangi įtampos pajautimas turėtų stimuliuoti protinį procesą, priminti, Diuji žodžiais tariant, jog mes turime pamąstyti, suvokti, išnagrinėti, ištirti vieną ar kitą klausimą. Ypač akcentuojamas ryšys tarp minties, mąstymo ir pastangų. Kiekvienas

pasipriešinimas, kliūtis turėtų skatinti pasitangas. Bet kokia protinė veikla, kūryba, pasak Diuji, susijusi su pastangomis. Jis ypač pabrėžia sunkumą, kliūčių ugdymąjį vaidmenį, ypač sužadinant interesą. Tačiau vėlgi – jei problema pakankamai lengva, ji nežadina minties, intereso, jei ypatingai sunki – bereikalingas jėgų eikvojimas. Todėl mokytojas turėtų nuolat mokinių darbą daryti vis sudėtingesnę, tačiau tik tiek, kad sunkumai nesumažintų vaikų intereso ir neatimtų vilties. Mokytojas, anot Diuji, neturėtų laikytis mažiausio pasipriešinimo principo, o sumaniai žadinti iniciatyvą, kreipdamas vaiką į vis naujus tikslus, bet atsižvelgdamas ir į optimalias jo galias.

Taigi Diuji, kaip kraštutinis pedocentrizmo atstovas, visą savo mokyimo teoriją grindžia vien vaiko interesais, asmenine jo patirtimi (interesas – tai viso pedagoginio proceso kertinis akmuo). Mokyklos uždavinys – skatinti spontanišką vaiko vystymąsi, jo prigimtį, interesus, sugebėjimus. Tačiau interesą Diuji sieja su protine vaiko veikla, pažymi valingąjį jo pradą, pasisako prieš vienpusiškumą. Kita vertus, Dž. Diuji intereso teorija labai prieštaringa ir kartais sunkiai paaiškinama. Dar reiktų pabrėžti, jog Diuji beveik visus veiklos mokyklos pagrindimus, pedagoginius principus išvedė iš savo intereso teorijos. Jo teiginiai apie pastangų ir interesų vienvė kupini gilios pedagoginės išminties.

Kaip jau minėta, Diuji daug dėmesio skiria pedagoginės sociologijos klausimams. Į mokyklą jis žiūri kaip į socialinį organizmą, teigia ją esant tokia universalia jėga, kuri padės išspręsti svarbiausius socialinius konfliktus. Mokykla turi būti persmelkta bendražmogiškų idealų dvasia, ji turi vykdyti dorovinio auklėjimo pagrindines funkcijas. Šiuo atžvilgiu Diuji – tipiškas filantropas, humanistas ir pacifistas, nors pasisako prieš moralės, kaip atskiro dalyko, dėstymą mokykloje. Jis savo teorijoje skiria dorovines idėjas nuo idėjų apie dorovingumą; jį daugiau domina etinis poelgis, negu pati idėja. Jis teigia, jog kalbant apie dorovinį auklėjimą reikėtų akcentuoti tik tas dorovines idėjas, kurios gali tapti „veiksmingais elgesio motyvais“; o idėjos apie dorovingumą gali ir pasilikti inertinės, neveiksmingos („Moral Principles in Education“). Moralę turi atspindėti realūs vaikų veiksmai, jų poelgiai, o pati mokykla turi tapti veikiančia moraline aplinka. Diuji teigia, jog mokykla turi nustoti būti parengiamąja grandimi gyvenimui, ji turi būti pats gyvenimas. Tokią mokyklą jis mato Gary, organizuotą V. Virto, natūraliai tapusia šios vietovės socialinio gyvenimo centru.

Į mokymą Diuji žiūri kaip į priemonę, įvedančią vaiką į socialinę aplinką, todėl ypatingą reikšmę skyrė geografijai ir istorijai. Socialinis auklėjimas vyks tada, kada mokyklos darbo metodai skatins socialinį kooperatinį darbą, bendradarbiavimą ir individo tobulėjimą, o moraliniai principai taps jo elgesio įpročiais. Mokytojas turi suvokti vieną tiesą: kiekvienas dalykas,

kiekvienas mokymo metodas, kiekviena mokyklinio gyvenimo situacija turi begalę moralinio poveikio galimybių.

Taigi Diuji darbai padėjo ne tik psichologizuoti, bet ir socializuoti mokyklą bei auklėjimą. Tiek savo teoriniais teiginiais, tiek praktine patirtimi elementaroje mokykloje prie Čikagos universiteto, Diuji nuostabiai reformavo Herbarto tipo tradicinę mokyklą, keisdamas požiūrį į vaiką, mokytoją, mokymo turinį bei organizavimą, remdamasis istorinio-kultūrinio paralelizmo, politechninio mokymo, individualaus priėjimo, aktyvumo savarankškumo principais, naudodamasis aktyviais mokymo metodais – problemų sprendimų (problem solving), eksperimentu, paieškos, tiriamaisiais, stebėjimu ir kt., argumentuotai įrodydamas, jog mąstymas visada atsiranda tada, kai yra poreikis ir būtinumas išspręsti konkretų sunkumą, pašalinti kliūtį. Konstruktvyi veikia natūraliai kelia problema, verčia mintį sudaryti veiksmų planą, priimti sprendimą. Darbe „Kaip mes mąstom“ („How We Think“) Dž. Diuji mėgino teoriškai pagrįsti probleminio mąstymo metodą, išskirdamas ir aptardamas atskirus problemos sprendimo etapus. Tai: 1) susidūrimas su kliūtimi, su nežinomu reiškiniu, 2) sunkumo, problemos apibrėžimas, 3) galimo sprendimo pateikimas, 4) hipotezės priėmimas arba atmetimas – sprendimo patikrinimas. Kiekvieną šių etapų jis gana plačiai apibūdino ir psichologiškai pagrindė.

Taigi mintis sužadinama atsidūrus konfliktinėje situacijoje, susidūrimas su kliūtimi – tai sunkumo pajautimo, abejojimo būseną, o kartu ir noras tą kliūtį pašalinti. Patirdamas poreikį pašalinti abejojimą, sunkumą, mąstantis subjektas pradeda samprotauti, spėlioti, kurti hipotezes. Toliau tie atsitiktiniai samprotavimai, spėliojimai analizuojami, iš jų išsiskiria viena hipotezė, kuri įgauna savo vertę, jei panaudojama problemai spręsti, jei patvirtinama stebėjimais, patirtimi.

Tokiu būdu pirmiesiems dviem etapams būdinga abejojimo, neryžtingumo būseną. Kaip matom, ypač svarbus susidūrimo su kliūtimi etapas. Pasak Diuji, kliūtis – problemos prigimtis, natūralus stimulus reflektvyiam mąstymui plėtotis, nes žmogus, jo nuomone, mąsto tik tuomet, kai pats pajunta problemą, atsiduria konfliktinėje situacijoje ir išmoksta rasti iš jos išeitį. Mąstymas prasideda problemos pajautimu, t. y. susidūrus su kliūtimi ir kilus poreikiui pašalinti abejojimą, rasti išeitį iš situacijos. Kiti trys problemos sprendimo etapai priklauso ieškojimo, tyriėjimo procesui.

Dž. Diuji labai svarbiu veiksniu laikė hipotezių kėlimą, kadangi hipotezė – protavimo šerdis. Jis ypač pabrėžė atsargumą keliant hipotezes, kadangi vaikas turi būti atsakingas už savo žodžius, mintis. Jo nuomone, kritinio mąstymo esmę sudaro užtęstas svarstymas. Tiek problemos sprendimo pradžioje (apibrėžiant problemą), tiek ir pabaigoje (patvirtinant hipotezė) reikia daug dėmesio skirti vaiko stebėjimams, eksperimentams.

Vienas pagrindinių Dž. Diuji teorijos teiginių – „mąstymo nėra ten, kur nėra problemos“. Mąstymą jis supranta kaip veiksmų visumą, kaip tam tikrą elgesio aktą. Keturi jau minėti problemos sprendimo etapai ir sudaro reflektivaus mąstymo aktą, kadangi mąstymas atsiranda iš poreikio pašalinti kliūtį. Mąstymas tarsi tampa praktinės veiklos instrumentu.

Nepaisant to, jog Diuji buvo ištikimas socialinio ir darbinio auklėjimo idėjai, jis sukūrė ir dabar nepraradusią savo aktualumo intelektualinio lavinimo teoriją, kurią išdėstė savo knygose: „Studies in Logical Theory“ (1904) ir „How we Think“ (1910). Šiuose darbuose jis parodo, kaip sprendžiant mokymo bei lavinimo klausimus galima pritaikyti instrumentinę pažinimo teoriją. Intelektualinio lavinimo teorija remiasi dviem pagrindiniais principais: 1) galutinis ugdymo tikslas – „mokslinis protas“; 2) vaikai būdingas įgimtas smalsumas, potraukis tyrinėti ir pačiam viską patirti. Diuji giliai tiki intelektualiniais vaiko sugebėjimais. Jis pateikia visai naują mąstymo proceso interpretaciją ir argumentuotai įrodo, jog, nepaisant vaiko pažinimo proceso ypatumų, jis grindžiamas tais pačiais dėsniais, kaip ir mokslininko veikla. Mintis visada atsiranda „iš ko nors“ ir „dėl ko nors“, todėl jo susieta su priežastimi – „sunkumu“, „abejone“, „problema“. Tikrieji mąstymo įgūdžiai formuojasi tada, kada jau sugebama susilaikyti nuo galutinės išvados, kol kritiškai argumentuotai ji neišanalizuojama, nes išvada – tai šuolis į nežinomą. Diuji pabrėžia, jog labai svarbus mokyklos uždavinys – išmokyti vaikus daryti išvadas, sužadinti tikrą aistrą pagrįstoms išvadoms.

Mąstymo teorijoje Diuji daug vietos skiria smalsumui, teigdamas, jog pedagogai nepakankamai įvertina šią vaikų psichikos savybę, kuria vaikai pralenkia ir mokytoją. Mokytojas gi smalsumą turėtų kelti į vis aukštesnį intelektualinį lygį, kad tobulėtų vaikų tyrinėjimo procesas („Democracy and Education“). Diuji pastebi, jog pedagogika daugiau dėmesio skiria ne smalsumui, o įtaigai, kuri yra daugiau negatyvi, negu pozityvi.

Taigi, jei nėra problemos, bet koks bandymas priversti galvoti bus bevaisis, nes nebus aišku, apie ką mąstyti. Iš kitos pusės, siekimas išspręsti problemą kreipia mąstymą viena linkme, neleidžia blaškytis minčiais, mąstymo pastangas nukreipia į hipotezių tikrinimą, naujų duomenų, faktų rinkimą. Mąstymas, teigia Diuji, natūraliai susideda iš indukcinio ir dedukcinio procesų, tačiau mokykloje ne visada paisomas tarpusavio ryšys.

Kartais mokiniai taip užverčiami smulkmenomis, pašaliniais faktais ir antraeiliais teiginiais, kad, Diuji žodžiais tariant, „per medžius nesimato miško“. Faktus, papildomą medžiagą reikėtų taip pateikti, kad jie tik padėtų suvokti pagrindinę mintį, o neužgožtų jos.

Kita vertus, mokinių mąstymas, jų žinios nukenčia, jei jie neišmoksta atidžiai, kruopšiai, išsamiai analizuoti gaunamos informacijos, - tuomet iš-

vados daromos skubotai, nėra ryšių tarp atskirų faktų. Diuji pabrėžia, jog neteisūs tie mokytojai, kurie, leidę mokiniui išskelti hipotezę, iš karto ją priima ar atmeta, neleiddami mokiniui pačiam iki galo išanalizuoti situacijos, kaip to reikalauja pilno refleksyvaus mąstymo aktas. Mokinyms turi būti atskaitingas už išskeltas hipotezes, už problemos sprendimą.

Diuji giliai studijavo ir pagrindines sąlygas, lemiančias sėkmingą individualų darbą su vaikais. Pirmiausia jos susietos su ypač dideliais reikalavimais mokytojui, kuris turi visapusiškai pažinti vaiką, gerai suvokti jo amžių ir individualias ypatybes, mokėti pats ir mokyti mokinį tinkamai naudoti visus galimus mokymo ir mokymosi metodus (darbo su knyga, paieškos, tiriamuosius, probleminius ir kt.), sugebėti išsiaiškinti kiekvieno sunkumo priežastis, potencialias vaiko galimybes, intelekto lygį, darbingumą, numatyti konstruktyvių veiksmų programą pagal kiekvieno individualumą, mokymosi greitį, darbo tempą.

Taigi Diuji ne tik pateikė teorinius probleminio mokymo pagrindus, bet savo tyrimais padėjo mokslininkams pagrįsti mokymo individualizavimo bei diferencijavimo būtinumą.

Diuji kaltina senąją tradicinę mokyklą dėl to, kad ji daugiau dėmesio kreipia į mokymo proceso kiekybę, o ne į kokybę, kad mokiniai mokomi imti žinias iš „antrų rankų“, o ne patys tyrinėti, eksperimentuoti; kad mokytojui labiau rūpi parengti ir pateikti mokomąją medžiagą, o ne žinoti, kaip vaikas į tą medžiagą reaguos. Mokytojas gi turėtų susieti loginę medžiagą su vaiko asmenine patirtimi, jo interesais. Taigi turi dominuoti ne išmokimas, o žinių kūrimas tyrinėjant, eksperimentuojant, sprendžiant problemas, taikant žinias konfliktinių situacijų sprendimams.

Diuji labai aštriai kėlė mokinio individualybės klausimą, masinio, standartinio, verbalinio mokymo trūkumus, pasisakė prieš vaiko individualybės ignoravimą, ieškojo būdų ne tik individualybei pažinti, bet ir ją aktyvinti mokymo procese, stengėsi atitinkamai organizuoti mokymo turinį – jaunėse klasėse daugiau faktinio-buitinio, žaidybinio pobūdžio, vyresnėse – mokymo medžiaga kur kas sudėtingesnė, logiškesnė, sistemingesnė, nes dabar jau dominuoja intelektualiniai interesai, mokymo programos grindžiamos ne dalykiniu, o kompleksiniu, koreliacijos, koncentriškumo, genetiniu (leisti patirti vaiko sūnėnei tipines žmonijos civilizacijos formas) ir kitais principais. Pasisako už naują, lanksčią mokyklos darbo organizaciją, – prieš pamoką kaip pagrindinę mokymo organizavimo formą, už aktyvius mokymo metodus, už pagrindinį principą – „mokymasis veikiančias“, už kabinetinę mokymo sistemą, t. y. kad mokymasis, kaip tikras tiriamasis darbas, vyktų laboratorijose, kabinetuose, bibliotekoje, dirbtuvėse, kur vyrėtų tikra mokslinio darbo atmosfera, kūrybiniai ieškojimai.



Apibendrinant vieno žymiausio „aktyviosios mokyklos“ šalininko Amerikoje, veiklos pedagogikos atstovo Dž. Diuji teorinį mokslinį palikimą, norėjęsi pabrėžti, jog daug dėmesio jis skyrė vaikui, jo aktyviam, savarankiškam, kūrybiniam mąstymui, reikalavo, kad mokymo turinys, formos ir metodai atitiktų vaiko patirtį, sugebėjimus, interesus, kad būtų ugdomas jo pastabumas, kūrybiškumas, išradingumas, loginis mąstymas, aktyvumas ir savarankiškumas, kad mokymasis sutaptų su veikla. Mokymo turinį siūlė sudaryti kompleksiniu principu, koncentruojant visas žinias į geografliją, atsižvelgiant į istoriškumo principą; reikalavo, kad mokymo procesas būtų grindžiamas psichologija. Atsižvelgdamas į mąstymo dinamiškumo idėją, Diuji išskyrė tam tikrus mokymo etapus (4–8 m.; 8–11 m.; 11–14 m.), pateikdamas jų charakteristikas.

Vienas iš pagrindinių Diuji teiginių – mąstymo nėra ten, kur nėra problemos; jis atsiranda iš poreikio pašalinti kliūtį. Pateikė probleminio mokymo teorinius pagrindus, teigdamas, kad probleminis mąstymas efektyviausias ir universaliausias. Mąstymo ugdymo metodus taupriai siejo su vaiko asmenybės struktūra. Svarbią vietą skyrė interesams, kurie, jo manymu, veda į atradimus. Pabrėžė, jog vaikas linkęs ir trokšta nugalėti sunkumus, tik šį polinkį būtina ugdyti. Ypač akcentavo aktyvumo principą, išradingumą, motyvaciją. Pagrindinis mokytojo uždavinys – iškelti mokiniams tikslus, atitinkančius jų reikmes, interesus, jausmus ir skatinančius veikti.

Dž. Diuji tiriamojo principo pagrindu kūrė išties tyrimo proceso metodų sistemą (paieškos, tiriamojo, probleminį ir kt.). Pagrindinis principas – mokymasis veikiant.

Taigi Dž. Diuji, apibendrinęs ankstyvųjų Amerikos progresyvistų (F. Parkerio, F. Adlerio, P. Serčo, V. Vinto) pedagoginę patirtį, sukūrė teoriją, tapusią kitų mokymo sistemų pagrindu. Šios sistemos toliau plėtojo mokymo individualizavimo, diferencijavimo ir aktyvinimo idėjas, radusias atgarsį ir Lietuvoje. Pavyzdžiui, J. Vabalas-Gudaitis buvo puikiai susipažinęs su Dž. Diuji teorija, rėmėsi kai kuriais jo teoriniais teiginiais, panašiai traktavo kai kuriuos klausimus: sutiko su teiginiu, jog atskiri mokomieji dalykai, ypač jaunesnėse klasėse, tik suskaldo gyvenimo visumą; pasisakė už temų kompleksų principą sprendžiant mokymo turinio atrankos klausimus; kad būtų išmokoma mąstyti, reikia pateikti problemas ir kt. Kaip ir Dž. Diuji, beveik visi Lietuvos pedagogai pabrėžė, jog asmenybės ugdymui labai svarbūs teigiami pedagoginiai santykiai. Remdamiesi ne tik Diuji, bet ir kitų užsienio pedagogų patirtimi (P. Peterseno – Jenos planas, F. Fiorsterio – moralinio auklėjimo asmenybės pedagogika, A. Laujaus – „Veiksno“ pedagogika, E. Parkherst – Daltono planas, K. Uošburno – Vīnetkos planas, V. Kilpatriko – projektų metodas ir kt.), daugelis Lietuvos pedagogų (M. Mačernis, J. Vabalas-Gudaitis, J. Laužikas, J. Geniušas, A. Vireliūnas, J. Murka, A. Jakučionis ir kt.) siekė keisti mokymo turinį, aktyvinti patį mokymo procesą, skirti daugiau dėmesio

vaikui, jo pažinimui. Kita vertus, Lietuvos pedagogai nesistengė akiai vadovautis užsienio pedagogine patirtimi, jos kopijuoti.

## EDUCATIONAL SYSTEM OF J. DEWEY

### Summary

J. Dewey was one of the most prominent representatives of pedagogy of action, who supported the idea of a new, „active“ school. The article presents a short life history of J. Dewey, describes the scope of his scientific interests. The description of characteristics of pupils of different age groups is presented, outlooks of J. Dewey towards development of character traits of children are described. The article argues that J. Dewey was a representative of pedocentric orientation in education: he based his educational theory solely on children interests and their personal experience. The task of the school, according to J. Dewey, is to foster the natural development of children. J. Dewey was also interested in problems of sociology of education. He considers school first of all as a social organism. J. Dewey developed a theory of intellectual development, which is still important at present time.

### Literatūra

1. Aebi H. Didaktyka psychologiczna. – W., 1959.
2. Bode, Boyd H. Modern Educational Theories. – N. Y., 1927.
3. Charles De Garmo. Herbart and the Herbartians. – N. Y., 1886.
4. Chmaj L. Prjdy i kierunki w pedagogice XX wieku. – W., 1962.
5. Dewey J. Democracy and Education. – N. Y., 1920.
6. Dewey J. Experience and Education. – N. Y., 1938.
7. Dewey J. How We Think. – Boston, 1910.
8. Dewey J. Studies in Logical Theory. – N. Y., 1904.
9. Dewey J. The School and Society. – N. Y., 1899.
10. Dewey J. The School and the Child. – London, 1906.
11. Flexner A. A. Modern College and A Modern School. – N. Y., 1923.
12. Historia wychowania / Red. L. Kurdybacha. – W., 1967. – T. II.