

rindinėje mokyklos veikloje - mokymo procese. O tai viena iš pagrindinių sėkmingo asmenybės ugdymo sąlygų, pagrindinis demokratijos įgyvendinimo ne tik mokykloje, bet ir plačiose visuomenės sferose laidas.

LITERATŪRA

1. Prof. St. Šalkauskis. Bendrieji pedagogikos pagrindai. Sisteminė santrauka, II l. - Kaunas, 1936.
2. Prof. St. Šalkauskis. Lavinimo mokslas: Pratarčiai; Didaktika: įžanga; Pirmasis skyrius: Protinimo supratimas ir jo tikslai // Lietuvos mokykla, 1936. - Nr. 1. - P. 3-13.
3. Prof. St. Šalkauskis. Protinimo organizacija // Lietuvos mokykla, 1936. - Nr. 2. - P. 81-95.
4. Prof. St. Šalkauskis. Išviršinės protinimo sąlygos // Lietuvos mokykla, 1936. - Nr. 3. - P. 161-171.
5. Prof. St. Šalkauskis. Išvidinės protinimo sąlygos // Lietuvos mokykla, 1936. - Nr. 4. - P. 241-250.
6. Prof. St. Šalkauskis. Mokomasis lobis ir jo santvarka // Lietuvos mokykla, 1936. - Nr. 6/7. - P. 401-411.
7. Prof. St. Šalkauskis. Bendroji protinimo metodika // Lietuvos mokykla, 1936. - Nr. 8/9. - P. 481-490.
8. Prof. St. Šalkauskis. Mokymo metodai // Lietuvos mokykla, 1936. - Nr. 10. - P. 561-568.
9. Prof. St. Šalkauskis. Mokymo lytys // Lietuvos mokykla, 1936. - Nr. 11. - P. 641-648; Nr. 12. - P. 743-750.

Stasė Valatkienė

AKTYVIOSIOS MOKYKLOS ATSTOVŲ KRITINIS POŽIŪRIS Į HERBARTO MOKYKLĄ

XIX amžiaus pabaigoje - XX amžiaus pradžioje Vakarų Europoje ir JAV intensyviai besivystanti mokslo ir technikos pažanga paveikė įvairių tipų mokyklų funkcijas, jų paskirtį; pirmiausia išmokyti jaunąjį kartą įgytas žinias taikyti pakitusiomis sąlygomis. Labiausiai buvo vertinama mąstanti, kūrybinga asmenybė, galinti daryti stebuklus įvairiose mokslo, technikos srityse bei ka dieniame gyvenime. Kaip pastebi J. Lankas, dvi-

dešimtas amžius yra būdingas pasisukimu į realųjį gyvenimą, į gyvenimo tikrovę, reforminėje teorijoje ir praktinėje pedagogikoje dominuoja gyvenimiškumo idėjos ir principai: Ov. Decroly "per gyvenimą gyvenimui", Dž. Diuji, V. Kilpatrikas, G. Keršenšteineris ir kt. mokymo tikslą ir uždavinius nukėlė į gyvenimą, mokyklos esmę mato gyvenimiškume (3, p. 13). J. Laužikas plačiai ir giliai supranta gyvenimiškumo principą. Jo manymu, "mokymasis yra ne kas kita, kaip įėjimas į gyvenimą, įgijimas pajėgų ir sugebėjimų atitinkamai gyvenime laikytis, orientuotis ir veikti", tai žmogaus "įaugimas į kultūrinį gyvenimą", "mokymasis yra kultūrinio gyvenimo ar bendrai paėmus gyvenimo funkcija, priklausoma nuo kultūrinio laipsnio" (3, p. 14).

Esama pedagoginė teorija ir mokykla negalėjo patenkinti naujų gyvenimo poreikių. Ši mokykla vis labiau buvo kritikuojama už atotrūkį nuo gyvenimo, už vaiko prigimties, interesų, patirties nepaįsų, už verbalinius mokymo metodus. Atsiranda nemažai reformistinių pedagoginių srovių bei teorijų: darbo, veiklos mokykla, veiksmo, eksperimentinė, asmenybės, pragmatistinė, estetinio auklėjimo ir kt. pedagogika. Nors kiekviena jų turėjo savas pozicijas, visos jos daug dėmesio skyrė vaikui, jo prigimčiai studijuoti, patirti, interesams. Bendras ir svarbiausias šių pedagoginių srovių bei teorijų principas - vaikas visiškai išlaikoma tik tas žinias, kurių pats savarankiškai siekia.

Daugelį šių srovių sutelkė vadinamoji aktyvioji mokykla, kuri labiausiai atitiko to meto mokyklai keliamus reikalavimus: aktyvinti mokymo procesą, ugdyti vaiko savarankiškumą, kūrybišumą, pažinti vaiką, derintis prie jo prigimties. To buvo siekiama siekti kiek galima plačiau panaudojant mokinių ieškojimus, tyrinėjimus, įrodinėjimus ir kitokius mokymosi būdus. Universaliausiu buvo laikomas problemų sprendimo metodas (problem solving).

Vienas žymiausių aktyviosios mokyklos šalininkų, vadinamosios veiklos pedagogikos atstovų buvo Džonas Diuji (1859-1952), kuris pragmatistinės filosofijos ir psichologijos pagrindų sukūrė pragmatistinę pedagogiką. Darbe "Kaip mes mąstom" ("How we think", 1909 m.) Dž. Diuji mėgino teoriskai 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 - hipotezės iškelimas, 4) hipotezės svarstymas - problemos sprendimas, 5) hipotezės priėmimas arba atmetimas - sprendimo patikrinimas. Kiekvieną šių etapų jis gana plačiai apibūdino ir psichologiškai pagrindė.

Pirmiesiems dviem etapams būdinga abejojimo, neryžtingumo būseną. Ypač svarbus susidūrimo su kliūtimi, neryžtingumo etapas. Pagal Dž. Diujį, kliūtis - problemos prigimtis, natūralus stimulus reflektviam mąstymui plėtotis, nes žmogus, jo nuomone, mąsto tik tuomet, kai pats pajunta problemą, kai pats atsiduria konfliktinėje situacijoje ir išmoksta rasti išeitį iš jos. Mąstymas prasideda problemos pajautimu, t.y. susidūrimu su kliūtimi ir poreikiu pašalinti abejojimą, rasti išeitį iš esamos situacijos.

Kiti trys problemos sprendimo etapai įeina į ieškojimo, tyrinėjimo procesą.

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

Vienas pagrindinių Dž. Diujų teorijos teiginių - "mąstymo nėra ten, kur nėra problemos". Mąstymą jis suprato kaip veiksmų visumą, kaip tam tikrą elgesio aktą. Penki anksčiau minėti problemos sprendimo etapai ir sudaro pilną reflektvų mąstymo aktą, kadangi mąstymas atsiranda iš poreikio pašalinti kliūtį. Mąstymas tampa tarsi praktinės veiklos instrumentu.

Reikia pastebėti, kad nagrinėjamuoju laikotarpiu (XIX a. p - XI a. pr.), kada buvo gyvai diskutuojama pedagogikos teorijos bei mokyklos praktikos klausimais - keičiamas požiūris į vaiką, į mokymo turinį, ieškoma naujų mokymo organizavimo formų bei metodų, dar buvo gana stiprios tradicinės mokyklos pozicijos (pagrindinis atstovas J. F. Herbartas - 1776-1841). Nors tradicinė mokykla buvo smarkiai kritikuojama, daugelio pedagogų dėmesį patraukė J. F. Herbarto pedagoginės idėjos, ypač jo didaktiką (daugiapusio intereso teorija, mokymo pakopos, mokymo aktyvizavimas ir kt.). Amerikoje, kaip ir kitose šalyse, buvo nemažai J. F. Herbarto pasekėjų (Charles de Gar-

mo, Frankas Makmari, Čarlzas Makmari ir kt.). 1895 metais buvo įkurta net Nacionalinė herbartininkų draugija, kuriai kuri laiką priklausė ir pats Dž. Diuji, aršus J. F. Herbarto teorijos priešininkas.

Taigi XIX amžiaus pabaigoje ir XX amžiaus pradžioje, kada dar gana stiprios buvo tradicinės mokyklos pozicijos, atsirado "naujojo" auklėjimo judėjimas. (Amerikoje - progresyvistų judėjimas.) Savaime suprantama, jog šios stambiausios pedagoginės kryptys nepriklausomai nuo kieno nors subjektyvių norų turėjo susikirsti ir susipinti viena su kita, nors pedagoginėje literatūroje jos dažnai tik priešpriešinamos, neieškant jokio jų ryšio.

Pateikiant šių kertinių krypčių - tradicinės mokyklos (J. F. Herbartas) ir pragmatistinės pedagogikos (Dž. Diuji) lyginamąją charakteristiką, tenka pastebėti, jog kiek jos bebūtų savitos ir prieštarautų viena kitai, daug kur turi sąlyčio taškų. Tyrimai rodo, jog daugelio Dž. Diujo teorinių teiginių ištakų verta ieškoti J. F. Herbarto pedagoginėje sistemoje. Panašumų, pavyzdžiui, yra sprendžiant tokias problemas, kaip antai: mokymo proceso psychologizavimas, mokymo aktyvizavimas, mokymo proceso struktūra, intereso vieta mokant ir kt., nors pagrindinės išeities pozicijos šių dviejų pedagogų visiškai skirtingos.

Pirmiausia abu mąstytojus suartina senosios mokyklos kritika, nors kritikuojamos visiškai skirtingos mokyklos: J. F. Herbartas kritikuoja savo laiko senąją mokyklą ir pateikia savitą naujosios mokyklos koncepciją; Dž. Diuji - J. F. Herbarto tradicinę mokyklą.

J. F. Herbartas, kaip ir Dž. Diuji, pasisako už mokymo aktyvizavimą, neigiamai žiūri į monotonišką, pasyvų mokymą. Tačiau jau čia pasireiškia ir kardinalūs prieštaravimai: J. F. Herbartui mokymas - mokytojo veikla perteikiant žinias (tekiamasis metodas), kurios netu mokiniai turi protauti, mąstyti; Dž. Diuji mokymą supranta kaip grynai mokinių veiklą, išsivavinant žinias savo jėgomis be mokytojo dėstymo, t. y. randamuju metodu. J. F. Herbartas visame kame į pirmą vietą iškelia mokytoją, reikalaudamas iš jo išslopinti vaiko aktyvumą mokant. Dž. Diuji - vaiko, jo patirtį, interesus, deklaruodamas pagrindinį principą - vaikas išmoksta tik veikdamas ("learning by doing"). Jo manymu, pagrindinis švietimo centras turi būti per-

keltas iš mokytojo į mokinį, atsižvelgiant į jo interesus, poreikius ir polinkius. Būtent vaikas turi lemti tiek mokymo kokybę, tiek ir kiekybę, būti viso mokymo proceso centru ("Mokykla ir visuomenė", "Mokykla ir vaikas"). Aišku, viso šito J. F. Herbarto mokyje nerasime.

Reikėtų pabrėžti, jog Dž. Diuji ir senąją mokyklą kritikuoja nepalyginti arčiau ir griežčiau negu J. F. Herbartas.

"Herbartas manė, - kaip teisingai pabrėžia L. Jovaiša, - kad mokymą gali užtikrinti specialiai parengtas mokytojas, gerai žinantis asociatyvinį mąstymą, mokinių interesų psichologiją ir jų valdymo technologiją. Todėl visa mokymo teorija skiriama mokytojo darbui nagrinėti, Dž. Diuji, kritikavęs J. F. Herbartą, savo mokymo teorijos centru laikė vaiko mokymosi interesus ir proto aktyvumą, o mokytojui teikė antraeilę reikšmę" (1, p. 63).

J. F. Herbartas, remdamasis asociatyvine psichologija, sukūrė savitą mokymo pakopų, vadinamų formaliniais laipsniais (aiškumas - asociacija - sistema - metodas), teoriją, išskirdamas tris mokymo tipus - aprašomąją, analitinę ir sintetinę. Šia teorija gerokai pažengta į priekį mokyimo nuoseklumo, sistemingumo srityje, mėginta jos pagalba supsichologinti mokymo procesą, pateikti jo struktūrinės dalis. Kaip teisingai pastebi A. Sochoras, J. F. Herbartas arčiau negu bet kas kitas priartėjo prie mokomosios medžiagos loginės struktūros sąvokos (13). Be to, J. F. Herbarto formalinių laipsnių teorija sąlygojo tuo metu vyraujančios mokymo darbo organizacijos - pamokos struktūrą: šią formą kaip tik ir bandė pertvarkyti aktyviosios mokyklos atstovai, pirmiausia Dž. Diuji, pateikdamas aštrią J. F. Herbarto mokymo pakopų kritiką. Tačiau giliau panagrinėjus Dž. Diujo pilno mąstymo akto teoriją, tuo pačiu loginių laipsnių teoriją sprendžiant problemas, išryškėja ne tik skirtumai, bet ir tam tikri panašumai. V. Bertonas be užuolankų pažymi, jog Dž. Diujo loginiai laipsniai - tai modernizuoti arba "diujinizuoti" J. F. Herbarto formalieji laipsniai (3, p. 496).

Dž. Diujo pirmieji du loginiai laipsniai - susidūrimas su kliūtimi bei problemos apibrėžimas - dažnai susilieja į vieną: tai susidūrimas su kažkuo netikėtu, nelauktu. Tačiau ir J. F. Herbartas pirmoje pakopoje (aiškumas) ilgai pabrėžia vaiko susidūrimą su kažkuo netikėtu, nežinomu, taigi taip pat kažkokio sunkumo pajautimą. Kitose pakopose irgi randama ne-

mažai panašumų. Abiem atvejais - induktyvinis-deduktyvinis mokymo pobūdis (pradžiai - stebėjimai, tyrimai...).

Tačiau vėlgi abiejų šių teorijų pozicijos visiškai skirtingos. Kaip pažymi V. Bertonas, J. F. Herbarto teorijoje pagrindinis vaidmuo priklauso mokytojui, jis visų pradžių pradžia (8, p. 195). Dž. Diujo teorijoje viso mokomojo darbo centras - mokinys, jo interesai, patirtis.

Formalinių laipsnių teorijos kritika daugiau tikty J. F. Herbarto pasekėjams (T. Cigleriui, O. Vilmanui, E. Zalviurkui ir kt.), kurie visoms pamokoms suteikė vienodą schemą - standartą, negu jam pačiam. Pats J. F. Herbartas niekur kategoriškai nereikalavo taikyti visų pakopų vienoje pamokoje, jei tam nėra sąlygų, jų pakopų teoriją jis suprato gerokai plačiau ir giliau.

Formalinių laipsnių teorija jau antroje XIX amžiaus pusėje buvo plačiai žinoma ir tuo pačiu metu tapo pagrindiniu kritikos objektu beveik visame pasaulyje, įskaitant ir Vokietiją. Ypač griežtai prieš ją pasisakė G. Gaudišas, pabrėždamas, jog mokinių savarankiškumas turi būti vyriausias didaktikos šūkis, nors, kaip pastebi F. Karsenas, paties G. Gaudišo metodas mažai kuo skiriasi nuo J. F. Herbarto pakopų: vietoj formalinių laipsnių G. Gaudišas įveda į mokymo procesą formalinius principus, kurių privaloma laikytis (11, p. 15).

Amerikiečiai progresyvistai labai prieštaringai ir nevienareikšmiškai išreiškia savo požiūrį į formalinius laipsnius, pavyzdžiui, S. Parkeris pastebi, jog jie neatitinka mąstymo proceso ir tuo pat priduria, jog ši schema sutampa su mąstymo procesu, ypač su induktyviu mąstymu (6).

P. Monro teigimu, laipsnius sąlygoja ne medžiagos pobūdis, o žmogaus sielos veikla (18).

Svarbi vieta abiejų mąstytojų pedagogo inšte teorijose skirta intereso problemai. J. F. Herbarto supratimu, interesas yra ne tik sėkmingo mokymo sąlyga, bet ir priemonė. Mokymo tikslų jis supranta plačiai: tai ne tik žinių pateikimas, jų įsisavinimas, bet ir charakteris, valios, jausmų ugdymas (auklėjanties mokymo principas). Tai aiškiai pasirodo prieš vienpusį, silpnai suprastą mokymą. Šiandien šioje srityje pateikia daugiausia intereso teoriją.

Interesas, pagal J. F. Herbartą, tai protinės veiklos rd-

šis, kurią turi sužadinti mokymas. Kadangi žmogaus protinė veikla, jo siekiai yra įvairiapusiai, tai ir interesas turi būti įvairiapusis: "visi turi domėtis viskuo ir būti virtuozai kokioje nors vienoje srityje" (10, p. 171).

Klasifikuodamas interesus, J. F. Herbartas remiasi dviem išėities taškais: vaiko asmenine patirtimi (natūralistinė moky-mo kryptis: empirinis, spekuliatyvus ir estetiškas interesai) ir jo bendravimu su turinčiais žinių, išmintingais žmonėmis (istorinė kryptis: simpatinis, socialinis, religinis intere-sai).

Empirinis interesas - noras pažinti aplinkinę tikrovę, atsakyti į klausimą, kas čia. Spekuliatyvus interesas - noras mąstyti, samprotauti, atsakyti į klausimą, kodėl, dėl kokios priežasties. Estetiškas interesas - pažinti grožį, meniniu po-žiūriu įvertinti aplinką. Simpatinis interesas - bendravimas su artimais, šeima; socialinis - su visuomene, religinis - su dievu.

J. F. Herbarto manymu, mokymas negali būti vienpusis dar ir todėl, kad niekas negali iš anksto nuspėti, kas lems cha-rakterio formavimą, dorovingumo ugdymą. Todėl siūlo neprieš-priešinti vieny mokomųjų dalykų kitiems. Vienas svarbiausių mokymo tikslų - sužadinti įvairiapusių interesą.

Dž. Diuji, kaip aktyviosios mokyklos atstovas, taip pat kategoriškai pasisako prieš vienpusį mokymą. Jo manymu, moky-mas; auklėjimas - ne priemonė rengti gyvenimui, o pats gyve-nimas, todėl turi būti organizuotas taip, kad visos jo pusės visapusiškai atsispindėtų mokykloje (9, p. 37). "Daugiapusio" intereso sąvokos, kiek žinoma, Dž. Diuji nevartojo; tačiau iš to, kaip jis suprato mokyklos uždavinius, išplauktų išvada, jog ši sąvoka jam nesvetima. Dž. Diuji intereso teorijoje pateikia impulsų, instinktų, tuo pačiu ir interesų (instink-tai, poreikiai; polinkiai gimdo interesus) klasifikaciją, ku-rios ištakų verta ieškoti J. F. Herbarto mokyje, nors išėities pozicijos abiejų mokslininkų ir šiuo atveju visiškai skirtingos; J. F. Herbartas remiasi asociatyvine psichologija, Dž. Diuji - biogenetiniais principais, biogenezės dėsniais, ko vokiečių pedagogo ir mintyse negalėjo būti. Be to, Dž. Diuji, kaip kraštutinis pedocentrizmo atstovas, visą savo mokymo teoriją grindžia vien vaiko interesais, dažniausiai spontani-

niais, jo asmenine patirtimi (vaiko interesas - tai viso pedagoginio proceso pradmuo, kertinis akmuo). Mokyklos uždavinys - aukštinti spontanišią vaiko vystymąsi, jo prigimtį, ypatybes, interesus, sugebėjimus. Svarbiausias mokymo proceso tikslas - ne teorinis žinių teikimas bei jų įsisavinimas, o įgimtų, spontaniškų interesų, instinktyvų vystymas.

J. F. Herbarto intereso teorija susieta su žinių sistema, su sistemingu jų pateikimu bei įsisavinimu. Mokslininkas reikalauja mokyti taip, kad pati mokomoji medžiaga, dalykai žadintų interesą, skatintų domėjimąsi jais, kad visas dvasinis gyvenimas būtų įtrauktas į lavinimo procesą. "Tai, ko mokomasi su malonumu, išmokstama greitai ir įsisavinama nuodugniau" (10, p. 180). Svarbiausias lavinimo uždavinys - sukelti visapusišką interesą. Jo manymu, interesas - tai mokinių protinis savi-veiksmiškumas.

Nors ir yra kardinalių skirtumų, abiejų mąstytojų intereso teorijos turi ir panašumų: 1) abu pedagogai pažymi valingąją intereso pradžią; 2) interesą sieja su vaiko protine veikla, aišku, išieties taškai visai skirtingi; 3) pasisako prieš vienpusišką interesą (vienpusišką mokymą); 4) daug kuo panašios interesų klasifikacijos, nors išieties pozicijos neturi nieko bendro,

Nepaisant tam tikrų panašumų, Dž. Diuji griežtai kritikuoja J. F. Herbarto intereso teoriją pirmiausia už tai, kad ji susijusi su sistemingu gatavų žinių pateikimu, kad interesas tiesiogiai susietas su mokomuoju dalyku, su mokytojo veikla ir t. t. Dž. Diuji interesą laiko labiau įgimtu dalyku, nors apskritai jo intereso teorija labai prieštaringa ir kartais sunkiai paaiškinama.

Panašiai šios sistemos aiškina kitų didaktinių problemų sprendimus, pavyzdžiui, mokymo metodikos srityje abu mąstytojai išskirtiną vietą teikia tiriamajam metodui. Tiesa, praktiškai sprendžiant šį klausimą, vėl ryškėja kardinalūs skirtumai. J. F. Herbartas daugiau nagrinėja tiriamojo metodo esmę, pateikia tartum teorinį jo pagrindimą, t. y. siūlo nepateikti gatavų pavidalų mokiniams to, ką jie patys gali atrasti, stengtis, kai vaikai savarankiškai sėkmingai rasti tiesą. Tačiau pagrindinė vieta mokytojo procedose skiriama pateikiamajam metodui (analitinis dėstymas kaip vienas iš surištųjų mokymų).

Dž. Diuji tiriamojo principo pagrindu kuria ištisą tiriamojo proceso metodų sistemą - paieškos, tiriamasis, problemų sprendimo metodas ("problem solving") ir kt. Pagrindinis jo principas - mokymas veikiant ("learning by doing"). Šios teorijos pagrindu kuriamos atskiros mokymo sistemos: "vadovaujamo mokymo" ("supervised study"), Daltono planas, Gary, Vinetkos, Detroito planai, projektų metodas...

Jau minėta, jog Dž. Diuji darbe "Kaip mes mąstom" pateikė teorinius probleminio mokymo pagrindus. Norėtųsi pastebėti, jog probleminio mokymo pradmenų, elementų yra ir J. F. Herbar-to mokyme. Jam nesvetimės tokios sąvokos kaip "hipotezė", "problema", "tyrimas", "sugebėjimas tirti" ir kt., aišku, pagrindinė vieta pateikiant žinias skiriama mokytojui. Dž. Diujo teorijoje, atvirkščiai, mokinys pats kelia problemas, klausimus, pats ir ieško atsakymų į juos.

Taigi, nors J. F. Herbar-to teorija, jo didaktika aktyviosios mokyklos atstovų, pirmiausia Dž. Diujo, buvo smarkiai kritikuojama, vis tik atskiri šios teorijos teiginiai prasiskverbė į pačių kritikų mokymą, aišku, jiems patiems to nesuvokiant ir nesiekiant, kadangi istorijoje nepriklausomai nuo niekieno valios egzistuoja neišvengiamas principai. Beveik visoje aktyviosios mokyklos teorijoje jaučiamas klasikinės pedagogikos, nors ji ir buvo kritikuojama, poveikis. Tiesa, taikant šią teoriją praktikoje, ši įtaka beveik nejaučiama. Čia jau visai kitas požiūris ir į mokymo turinį - žinias, mokymo organizavimą - formas, metodus, į didaktinius principus, į patį vaiką, jo interesus, patirtį ir t.t. Teisingiausias vertinimas turbūt pateikiamas žurnale "Mokykla ir visuomenė", kur sakoma: "Pastarųjų laikų vyraujančios pedagogikos srovės pripažįsta ir herbartiškos, ir reformistinės pedagogikos vienašališkumą, tačiau neatmeta nei vienos, nei kitos daugelio teigiamųjų privalumų. Herbartiškoji mokykla duoda asmenybės formotei kai kurias gaires, naujosios pedagoginės srovės papildo bei duoda turinį. O iš to ir eina, kad pedagoginiam procesui reikalingas vienas pagrindinis dalykas, kuris drauge sudarytų formalinį asmenybės pajėgumą, ir daugelį kitų dalykų materialiniam pajėgumui. Tie du aspektai daug lemia tiek pačią mokyklos sistemą, tiek ir visą pedagoginį darbą" (4, p. 9).

LITERATŪRA

1. Jovaiša L., Vaitkevičius J. Pedagogikos pagrindai. - Kaunas, 1989. - T. 2.
2. Laužikas J. (J. S-is) Formaliniai laipsniai // Mokykla ir visuomenė. - 1934. - Nr. 7-9.
3. Laužikas J. Mokymosi psichologija // Mokykla ir gyvenimas. - 1939. - Nr. 1.
4. Laužikas J. (J. S.) Reformuojamos mokyklos sistema // Mokykla ir visuomenė. - 1935. - Nr. 1.
5. Dewey J. How we think. - Boston, 1910.
6. Parker S. C. Methods of Teaching in High Schools. - Boston, Ginn and CO. - 1915.
7. Stormzand M. Progressive Methods of Teaching. - Boston, New York, 1927.
8. Бертон В. Принципы обучения и его организация. - М., 1934.
9. Дьюи Дж. Школы будущего. - Берлин, 1922.
10. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. - М., 1940. - Т. 2.
11. Карсен Ф. Современные опытные школы в Германии. - М., 1924.
12. Монро П. История педагогики // Новое время. - М., 1916. - Т. 2.
13. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. - М., 1974.

Stasė Valatkienė

AKTYVIOSIOS MOKYKLOS IDEJŲ ATSPINDYS

J. LAUŽIKO DIDAKTINĖSE PAŽIŪROSE

J. Laužikas savo darbuose daug dėmesio skyrė užsienio pedagoginei minčiai bei mokyklai studijuoti. Jis buvo gerai susipažinęs su įvairiomis XIX a. pab.-XX a. pr. pedagoginėmis srovėmis (darbo, veiklos mokykla, veiksmo pedagogika, asmenybės, eksperimentinė pedagogika, pragmatistine estetinio auklėjimo, egzistencialistine pedagogika ir kt.), su užsienio pedagogų praktine patirtimi, jų ieskojimais (ypač Vokietijos),