

METODOLOGINĖS ĮŽVALGOS

Ugdymo idėjų ženklavimas: patirtis ir priegos

Dalia Survutaitė

Docentė socialinių mokslų (edukologija) daktarė
Lietuvos edukologijos universitetas
Studentų g. 39-327, LT-08106 Vilnius
El. paštas: dalia.survutaite@leu.lt
Mob. tel. 8 686 63339

Pedagogikos istorijoje kaupiami įvairūs ugdymo praktikos aprašai, analizuojamos, lyginamos ir vertinamos ugdymo idėjos. Dėl to randasi įvairios ugdymo patirties ženklavimo priegos. Retrospektyviai nagrinėjant Lietuvos ir tarptautinius pedagogikos istorijos tyrimus atrandama įvairi ugdymo teorijų, koncepcijų skirstymo praktika. Straipsnyje aprašoma Lietuvos edukologų patirtis klasifikuoti ugdymo idėjas į teorijas, kryptis, sroves, paradigmas, koncepcijas. Heterogeninio ugdymo sąlygomis randasi naujos koncepcijos iš jau gyvuojančių teorijų ir mūsų laikų paradigminių dimensijų derinių. Čia įvardijamos dominuojančios ugdymo idėjos, aprašoma ir tarptautinė tyrėjų bendruomenėje gyvuojanti ugdymo teorijų konvergencijos tendencija. Vertinant pedagogikos istoriją kaip turinčią sinchroninę-taksonominę struktūrą, daroma prielaida, kad esamos ir atsirandančios ugdymo idėjos gali būti išreikštos grafiškai vaizduojant santykius tiek mikro-, tiek makrolygmeniu. Lyginamosios analizės bei modeliavimo dėka mėginama schemiškai vaizduoti ugdymo idėjų įvairovę šiuolaikinėje edukacijoje.

Pagrindiniai žodžiai: ugdymo idėjos, teorijos, paradigmos, pedagoginės koncepcijos, klasifikacija, ženklavimas.

Įvadas

Vystantis visuomenėms, kintant materialinėms gyvenimo sąlygoms, ugdymas tampa vis sudėtingesnis. Sparčiai plečiantis mokyklų tinklui, ilgėjant privalomam mokymui, Europoje ir JAV jau XIX a. pabaigoje intensyviai kuriamos įvairios ugdymo teorijos. Tam tikrų idėjų šalininkai palaiko vienas kitą ir sudaro atitinkamą koncepciją. Tuo pačiu metu vyksta rimtas ugdymo teorijų ir patirties svarstymas, vertinimas. Aktualiems ugdymo klausimams spręsti buvo svarbu kurti naujas strategijas. Domėjimasis naujomis atsirandančiomis filo-

sofinėmis koncepcijomis XX a. lėmė skirtingų judėjimų atsiradimą pedagogikos ir mokyklinės praktikos srityse. Pedagogikos istorijoje kaupiami įvairūs ugdymo praktikos aprašai, analizuojamos, lyginamos ir vertinamos ugdymo idėjos, leidžiančios rasti įvairioms ugdymo patirties ženklinimo priegoms.

Lietuvos edukologai (Šalkauskis, Esmaitis, Liaugminas, Bukauskienė, Jovaiša, Vaitkevičius, Bitinas), sistemindami pedagoginę mintį, pateikia skirtingą pedagoginių idėjų skirstymą. Analizuodama ugdymo teorijų tipologizavimą R. Bruzge-

levičienė (2008) prisipažįsta, kad „ieškodama visiems priimtino ugdymo koncepcijų skirstymo pagrindo lietuvių edukologų darbuose, autorė randa tik įvairovę“ (p. 19). Tačiau vertinant švietimo kūrimą antroje XX a. pusėje pasirenkama ugdymo teorijų skirstymo paradigmomis (klasikinės ir laisvojo ugdymo arba humanistinės) dipolinė strategija. Šis mėginimas opozicijuoti ugdymo apraiškas Lietuvos švietimo erdvėje tebepraktikuojamas.

Kadangi ugdymo tikrovė yra įvairiaspalvė, daugialypė, susijusi laike ir erdvėje, tai, siekiant ugdymo kokybės, tiesiog būtina ją tiksliai aprašyti ir paaiškinti. Vartojamos sąvokos – idėjos, teorijos, paradigmos, koncepcijos – tiesiogiai susijusios. Įsigilinus į jų turinį (Tarptautinių žodžių žodynas, Dabartinis lietuvių kalbos žodynas) nustatoma priklausomybė. Ugdymo idėjos plačiuoju požiūriu išreiškia ugdymo esmę. Tiriant ir analizuojant tam tikras ugdymo sritis išgryninama teiginių sistema, t. y. teorija. Vertinant pedagogikos teorijų įvairovę jos grupuojamos pagal linkmes ar raiškos formas – paradigmas, o pavienės pedagoginės patirties apraiškos, optimizuojančios ugdymo procesą, traktuojamos kaip ugdymo koncepcijos. Tik detalus ir tikslus ugdymo idėjų vertinimas sudaro prielaidas nustatyti realybę ir brėžti kaitos slinktį. Todėl, norėdami visumiškai suvokti pedagoginės minties ženklinimą, atliekame išsamesnį ugdymo idėjų klasifikavimo Lietuvoje ir Vakarų Europoje, JAV patirties tyrimą. Atskleidžiant ugdymo idėjų ženklinimą vadovaujamesi logika „nuo artimo prie tolimo“, todėl aprašoma Lietuvos edukologų patirtis klasifikuoti ugdymo idėjas, o vėliau aptariami Vakarų Europos ir JAV lyginamosios pedagogikos tyrimų rezultatai.

Tyrimo objektas – įvairių ugdymo idėjų ženklinimo patirtis.

Tyrimo tikslas – aptarti ugdymo mokslo kontekstą ir ugdymo idėjų skirstymo Lietuvoje, Vakarų Europoje ir JAV patirtį.

Tyrimo metodai – mokslinės literatūros, turinio (angl. *content*) analizės dėka nustatyta ugdymo idėjų skirstymo Lietuvoje, Vakarų Europoje ir JAV praktika. Apibendrinimas, lyginamosios analizės metodai sudarė galimybes išskirti ugdymo idėjų klasifikavimo sistemas. Modeliavimo dėka suformuota lyginamosios pedagogikos ir tarptautiniuose pedagogikos tyrimuose išryškėjusių paradigmų ir teorijų, koncepcijų įvairovės schema.

Ugdymo mokslo kontekstas

XX a. pabaigoje P. Jucevičienė suformuoja edukologijos – ugdymo mokslo apibrėžtį, teigdama, kad tai – „mokslas apie žmogaus ugdymą ir ugdymąsi per visą gyvenimą, apimantis ne tik mikroedukacinę terpę, kurioje vyksta tiesioginė ugdomoji sąveika, bet ir makroedukacinę terpę – švietimo sistemas, įvairias jų edukacines, socialines, vadybines problemas“ (1997, p. 22). Nagrinėdama ugdymo mokslo esmę S. Montvilaitė (2002) pabrėžia būdingą jam savitą pažinimo metodologiją ir tyrimo metodiką. „Akivaizdu, kad mokliškai analizuojant ugdymą ne tik renkame duomenis, vertiname jų statistinę reikšmę, bet ir turime nagrinėti socialinės aplinkos poveikį. Taigi, ugdymo mokslo metodologija įsiterpia tarp filosofijos, pedagogikos, bendrų socialinių teorijų ir principų. Šiandieninėje ugdymo mokslo metodologijoje akcentuojami ne tik pozityvistiniai, bet ir etnometodologijos, fenomenologijos, hermeneutikos, rekonstrukcionizmo, psichoa-

nalizės, kultūros studijų, aplinkos tyrimo, dalyvio stebėjimo tarpe kitų dalyvių skirsniai“ (Montvilaitė, 2002, p. 10). Ugdymo tikrovės tyrimai neapsiriboja vien jos aprašymu, bet siekia išsamaus visokeriopo paaiškinimo. Ugdymo mokslas teikia tiesą apie ugdymo tikrovę. Teorinį pagrindą ugdymo mokslui teikia psichologija, sociologija, filosofija. Vertinant ugdymo mokslą ir praktiką pastebima, kad „ugdymo mokslas randa fundamentalius dėsnius ir dėsningumus, t. y. besikartojantį ryšį ir santykių pradą, įgalinantį kurti teoriją po teorijos“ (Jovaiša, 2001, p. 9).

Ugdymo mokslo užuomazgas L. Jovaiša (1996) sieja su neistorinės arba priešistorinės žmonijos įgyta ir apibendrinta bei teoretinta gyvenimo patirtimi. Antikinėje Graikijoje radosi pirmosios pedagogikos teorijos. Ugdymo klausimai nagrinėti romėnų. Įsigalint scholostikai, kurta katalikiškoji pedagoginė mintis. Renesanso epochoje skelbta daug originalių ir vertingų pedagoginių idėjų (Roterdamietis, Rablė, Montenis, Moras). Atsirado ir ugdymo klausimų sisteminimo pradų (Vives).

Analizuojant pedagogikos istoriją, paaiškėja, kad nuo XVII a. išryškėjo pedagogų, kurie į ugdymą žvelgė visumiškai ir mėgino kurti sisteminius pagrindus ugdyti harmoningą, visapusiškai išsilavinusį, savarankišką žmogų. Vienas iš pirmųjų, prisidėjęs prie pedagoginės minties vystymosi, – čekų pedagogas J. A. Komenskis (1592–1670). Toliau matoma Dž. Loko (1632–1704) dualistinės filosofijos įtaka pedagoginių pažiūrų raidai. Apšvietos amžius ugdymo sistemas pajvairina, praturtindamas tokiomis teorijomis, kaip antai Ž. Ž. Ruso (1712–1778) laisvuju auklėjimu, J. H. Pestalocio (1746–1827) elementariuju lavinimu. Naujaisiais amžiais keletas

pedagogikos mokslo kūrėjų ugdymą tyrė kaip daugelio reikšmingų sudedamųjų visumą. Išskirtinai paminėtini J. F. Herbartas (1776–1841) ir A. F. Dystervėgas (1790–1866), K. D. Ušinskis (1823–1870).

XIX a. pabaigoje ir XX a. pradžioje, kaip pažymi L. Jovaiša (1996), ugdymo mokslas labai išsišakojo. Ši diferenciacija aiškinama keliais požiūriais: filosofiniu, psichologiniu, religiniu.

Ugdymo idėjų sisteminimo raida Lietuvoje

Tarptautiniai pedagogikos istorijos tyrimai patvirtina tokių sąvokų, kaip antai „paradigma“ ir „teorija“, vartojimo keblumą. Pradedant penktuoju XX a. dešimtmečiu globalizacijos ir integracijos sąlygomis matoma sparti kaita švietimo srityje, keitėsi tipinė ugdymo idėjų raiška. Vadovaujantis į decentraciją orientuota prieiga, ugdymo tikrovė suvokta kaip pastovių ir transponuojamų dispozicijų sistema, kurioje dispozicijos randasi iš dialektinės sąveikos su objektyviomis struktūromis ir sąlygomis. Pedagogikos istorikai ėmė atvirai aptarinėti savo polinkį į teorines konstrukcijas – tai įvyko septintajame XX a. dešimtmetyje, pasirodžius T. Kuhno „opus magnum“. Edukologų darbuose įmanoma atpažinti tuomet dar neatvirai išreikštas tendencijas suvokti ugdymo idėjas, žvelgiant į jas iš tam tikrų perspektyvų. Industriniame, t. y. modernybės, pasaulyje formuojantis tautinėms švietimo sistemoms ir joms – iš dalies – keliantis į kolonijas, pedagogikos istorikai atkreipė daugiau dėmesio į socialinių jėgų vaidmens tyrimus, būtent į tą vaidmenį, kurį vaidina socialinės jėgos, formuodamos ir diferencijuodamos švietimo sistemas.

Iki XX a. penktojo dešimtmečio pabaigos daugelio autorių darbuose tautinių

ir tarptautinių edukacinių reiškinių raiškai apibūdinti daugiausiai naudota funkcionalistinė paradigma. Ugdymo koncepcijų pozicionavimas Lietuvoje tai taip pat iliustruoja. Pavyzdžiui, tarpukario Lietuvoje S. Šalkauskis (1991), analizuodamas tautinės civilizacijos problemą, išvelgia dualistinius lietuvių tautybės pradus – Rytų ir Vakarų. Trečiame skyriuje „Tautinis atgimimas ir jo idealas“ filosofas aiškiai demonstruoja tautinėje lietuvių civilizacijoje dviejų pasaulių pradų dermę. Todėl būtų galima daryti prielaidą, kad autorius suvokia ir ugdymui daromą opozicinių pradų poveikį. Filosofo darbuose pabrėžiama, kad „demokratinis dvelkimas, kilęs XVIII šimtmečio pabaigoje Prancūzijoje ir stiprėjęs Europoje per visą XIX šimtmetį, nepraejo ir Lietuvai be svarbių atmainų...“ (p. 113). Vadovaudamasis Lietuvos istorijos faktais, S. Šalkauskis bendrina, kad „norėdama gyvuoti bei klestėti, lietuvių tauta privalo įvykdyti savo politikoje ir kultūroje Rytų ir Vakarų pusiausvyrą“ (p. 118).

Trečiajame XX a. dešimtmetyje akivaizdžios Lietuvos pedagogų pastangos sisteminti šalies ir pasaulio pedagogines koncepcijas. Esmaitis (1930) pateikdamas pedagogikos istorijos apžvalgą atskirai apibūdina žymesnes pedagogines koncepcijas ir vėlesnes auklėjimo sroves: „eksperimentinė, mokyklos ir gyvenimo, darbo mokyklos pedagogika“. Trumpajame pedagogikos istorijos kurse J. Gobis (1930) taip pat detalizuoja žymesniųjų pedagogų ugdymo koncepcijas. Pateikdamas sisteminį ir nuoseklų pedagogikos istorijos kursą A. Maceina (1939) aptaria ugdymo praktiką nuo „pirmykščių tautų, graikų, romėnų, patristikos iki viduramžių“. Pedagogikos istorijos aptarties skyriuje autorius nurodo, kad pedagogikos istorija „apima visą ugdymą,

visą jo įvairumą ir turtingumą“ (p. 384). Pirmą kartą Lietuvoje sisteminę pedagoginės minties pateiktį randame A. Liaugmino (1930) veikaluose, kur pamėginta apžvelgti XIX a. pedagoginės minties įvairovę ir pateikti klasifikaciją. Ryškią ugdymo teorijų diferenciaciją A. Liaugminas išvelgia sociokultūrinių studijų dėka. „Sparti ir įvairi mokslų plėtra fiksuojama XIX a., kai vienijasi imperijos, pradeda išsigalėti realieji mokslai. Akivaizdžiausia tokių pokyčių vieta Europoje – Vokietija (Vokietijos sąjunga 1815 m., Vokietijos susivienijimas 1871 m.)“ (Asadauskienė, Januzytė, p. 426–427). Matyt, todėl ji A. Liaugminui tampa gilios pedagogikos mokslo analizės objektu. Išanalizavęs I. Kanto (1724–1804) veikalus A. Liaugminas daro išvadą, kad savita empirizmo ir racionalizmo sintezės filosofija turėjo įtakos dviem srovėms susiformuoti tiek filosofijoje, tiek pedagogikoje. Lietuvos mokslininkas išvelgia, kad tokie vokiečių filosofai – J. G. Fichtė (1762–1814), F. V. J. Šelingas ir G. V. F. Hėgelis (1770–1831), remdamiesi I. Kanto kriticizmu, sukūrė idealistinę filosofiją, kuri atitinkamai veikė ir formavo idealistinę pedagogiką. A. Liaugminas tuoj pat paaiškina, kad filosofijos ir pedagogikos raidoje ši srovė išskiriama formaliai, nes sisteminių mokslo pasiekimų nagrinėjamos srityse neatsirado. Kas kita vyko su antrąją racionalizmo srove. Filosofai, besiremiantys I. Kanto teorija, nukrypo į realizmą. Šitaip susiformavo realistinės filosofijos pagrindas, atitinkamai lėmęs ir realistinės pedagogikos įvairiakryptę raidą.

Trečiojo XX a. dešimtmečio pabaigoje ima viršų komunistinė doktrina, grindžiama dialektiniu materializmu ir ateizmu. Nuo 1940 m. Sovietų sąjungai okupavus

Lietuvą, visas intelektualinis gyvenimas kreiptas komunistinės ideologijos kryptimi. Ankstesnė tikrovės samprata, grįsta idealistine pasaulėžiūra, paneigta kaip nemokslinė. Lietuvos ugdymo mokslo tyrimai, pagrįsti nacionalinės kultūros tyrimais, buvo slopinami ir malšinami 1941 m. tremtimi, masine emigracija. Todėl Vokietijoje, JAV atsirado institucijų, priglaudusių lietuvius išseivius. Tuo pagrindu formavosi egzodo pedagogika. Tarybų Lietuvos pedagogikoje imti taikyti bendri visoje Rusijoje kriterijai, neigiantys ne tik nacionalinių, bet ir daugelio Vakarų šalių pedagogų ugdymo tikrovės tyrimų atradimus. Vadovautasi unifikuota pasaulėžiūra, mokytasi iš N. Konstantinovo, J. Medinskio, M. Šabajevo parengto ir pritaikyto visoms socialistinėms respublikoms vadovėlio „Pedagogikos istorija“ (1978). Totalitarinėje 1940–1990 metų Tarybų Lietuvoje pedagogikos mokslas grįstas teoretikų N. Krupskajos, P. Blonskio, S. Šackio, A. Makarenkos, V. Suchomlinskio idėjomis.

Lietuvos nepriklausomybės sąjūdis atgaivino nacionalinius tyrimus. XX a. pabaigoje pasirodo Lietuvos edukologų mokslinių darbų, atskleidžiančių pastangas tipologizuoti ugdymo koncepcijas, teorijas. 1918–1940 m. edukacinę įvairovę klasifikuoja T. Bukauskienė (1996). Sudarydamas terminų žodyną L. Jovaiša (1993) XX a. pedagogines kryptis ir sroves detalizuoja: „natūralistinė kryptis (psichologinė, bihevioristinė srovės), personalistinė kryptis (naujojo ugdymo pedagogikos, asmenybės pedagogikos, egzistencializmo, pragmatizmo srovės), kultūros pedagogikos kryptis, socialinės pedagogikos kryptis, religinės pedagogikos kryptis ir visos srovės“. M. Lukšienė ugdymo teoriją ir praktiką skirsto pagal žmogaus santykio su

visuomene ir kultūra pobūdį į du srautus pragmatinį-technologinį bei humanistinį-kultūrinį. „Skiriamąją abiejų srautų linija būtų ugdymo orientacijų požiūriai: į asmens vertybinių nuostatų pobūdį jo paties plotmėje ir socialiniuose-kultūriniuose procesuose; į asmens ir visuomenės santykius jų abiejų kaitoje, t.y. dabarties ir ateities perspektyvoje, kitaip tariant, aktyvi, o ne pasyvi pozicija gyvenimo humanizacijos kelyje“ (Lukšienė, 2000, p. 374). Aukštųjų mokyklų studentams skirtame vadovėlyje „Ugdymo filosofija“ B. Bitinas (2000) skiria ugdymo istorijoje egzistavusias ir tebeegzistuojančias paradigmas. Keliolika paradigmų autorius rūšiuoja į paradigmines linkmes – „klasikinę“ ir „laisvojo ugdymo“. Jau trečiajame tūkstantmetyje J. Vaitkevičius (2001) pažymi, kad „pedagoginė tiesa, kaip ir pedagoginis, didaktinis faktas, yra labai sudėtingas, įvairialypis <...> Todėl nenuostabu, kad tiek daug srovių, nesuskalbėjimo“ (p. 100). Edukologas, ženklindamas didaktikos kryptis ir sroves, pasitelkia schemizavimą. Prieš akis iškyla plokštumoje teikiamos erdvės, kurią būtų galima suvokti kaip trimatę, vaizdas. Nors autorius ir nepateikia išplėstinio schemos aiškinimo, tačiau pažymi, kad „didaktams, pedagogams iškyla problema: kaip nemąstyti „juoda–balta“ kategorijomis, o integruoti didaktines pažiūras“ (p. 100). Kiek vėliau L. Ušėckienė (2003) sudaro pedagoginių krypčių XX a. sąvadą, kuriam aprašo klasikines ugdymo teorijas ir koncepcijas, naująsias pedagogines kryptis, diferencijuoto mokymo ir „naujosios mokyklos“ sąjūdžio pedagogines teorijas. Analizuodama Lietuvos švietimo kūrimo eigą R. Bruzgelevičienė (2008), nors ir įvertina paradigminio ženklavimo varian-

tiškumą, tačiau vadovaujasi poline dviejų paradigmų klasifikacija.

Lietuvos edukacinėje erdvėje egzistuoja skirtinga ugdymo teorijų, koncepcijų, linkmių klasifikacija. Nors ir esama diferencinės ugdymo idėjų skirstymo patirties, tačiau Lietuvos švietime dabar išplėtota tik viena klasifikavimo, vadovaujantis priešybių logika, praktika. Šiuo požiūriu reikia pažymėti, kad daugumą švietimo politikų, taip pat daugelį praktikų lydi nesėkmė dėl to, kad pedagogikoje problemos interpretuojamos nelanksčiai ir vienodai, laikantis kategorijų viršus–apačia arba kairė–dešinė. Tačiau tai labiau rodo ideologinius, o ne idėjinius, mokslinius principus. Jau aštuntuoju praėjusio amžiaus dešimtmėčiu šis priekaištas adresuojamas visai pagrindinei pedagogikos istorijos literatūrai (Paulston, 1977; Epstein, 1983).

Ugdymo idėjų klasifikavimas Vakarų Europoje, JAV

JAV, Anglijoje, Prancūzijoje, Švedijoje, Suomijoje, Vokietijoje esamas ugdymo mokslo sampratas, skirtingas jo raidos perspektyvas iš esmės nulėmė įvairių mąstymo mokyklų skirtumai. Vienur ugdymo problemos tirtos gamtos mokslų, kitur – filosofijos perspektyvoje. XIX a. pabaigoje anglosaksų šalyse išryškėjo skirtinga ugdymo mokslo samprata, grįsta priešingomis mokslinio tyrimo prieigomis. Labiau dėl filosofijos mokslo įtakos vystęsis ugdymo mokslas Vokietijoje iš esmės skyrėsi nuo kitų Vakarų šalių. Pavyzdžiui, Prancūzijoje ugdymo tyrimai buvo „labiau netradiciniai: ugdymo mokslė dominavo ne filosofija, o psichologija“ (Montvilaitė, 2002, p. 11). Suomijoje, Švedijoje daugelis ugdymo mokslo tyrėjų vadovavosi pozityvistiniu-moksliniu

požiūriu į ugdymą. Taigi, XX a. būdinga ugdymo idėjų, koncepcijų, teorijų įvairovė JAV, Anglijoje, Prancūzijoje, Švedijoje, Suomijoje, Vokietijoje. Spartų ugdymo mokslo vystymąsi Vakarų Europoje ir JAV iš esmės nulėmė skirtingos mąstymo mokyklų parinktys.

XX a. septintajame ir aštuntajame dešimtmetyje plėtojantis epistemologiniam pliuralizmui ir neleidžiant dominuoti pozityvizmui, daugelyje socialinių mokslų, taip pat pedagogikoje ėmė rasti humanistinių arba interpretacinių analizių. Panašiam paradigminiame Clignet (1981) tyrime taip pat atmetamas ir funkcionalus, ir radikaliai funkcionalus požiūris į pasaulį. Nepaisant jų tariamų skirtumų, abiem paradigmoms būdingos – kaip tai demonstruoja Clignet – tos pačios silpnybės. Abi paradigmos kaip tik naudojasi rezultatais, kad atskleistų įvykius, ir abi pabrėžia vertikalius ir hierarchinius santykius horizontalių-interaktyvių santykių sąskaita. Vienašališkai susidomėjusios struktūra abi paradigmos ignoruoja tai, kaip mokyklų atliekamos asimiliuojamoji ir reprodukuojamoji funkcijos priklauso nuo esminių interakcinių sistemų, kurios sieja individus ir visuomenines grupes, gyvuojančias toje pačioje tikrovėje. Abi perspektyvos atima tyrėjams galimybę analizuoti įvairius mechanizmus, kuriais, vykdydamos savo asmiliacinę ir diferenciacinę funkciją, naudojasi mokyklos; jos taip pat atima galimybę atskirti edukacinės sąveikos procesus ir su mokinių gyvenimu susijusius tos sąveikos padarinius. Clignet (1981), pristatydamas alternatyvą, remiasi bihevioristiniais mokslais ir siūlo biologinio arba psichologinio pobūdžio teorinę struktūrą, kurios tikslas – išryškinti kiekvieno individualaus organizmo perspektyvą ir

jo prisitaikymo prie aplinkos būdus – šiuo atveju turima mintyje mokinius ir mokytojus supanti mokyklos aplinka. Ši biologinė prieiga atmeta iš funkcionalistinės ir kritinės tradicijos kilusių argumentų tvarumą. Taigi ankstesnė tvirta parama struktūralistinei-funkcionalistinei prieigai pedagogikos istorijoje sušvelninta. Atsakydamas į konkuruojančių, t. y. holistinės-interpretacinės ir kritinės perspektyvų šalininkų kritiką, Anderson (1977) įspėja, kad sąmyšis ir „vulgarusis funkcionalizmas“ atsiranda tada, kai tyrėjai „per daug lengvai apibrėžiamas mokyklų funkcijas, remdamiesi numanomomis visuomenės reikmėmis“, nesiremdami išvadomis – nors privalėtų, – kurios išryškėja, atlikus griežtą „apriorinių hipotezių patikrinimo“ procedūrą. Nepaisant tam tikro pesimizmo, Anderson tikisi nepalaujamos pažangos, identifikuojant „esminių struktūrų ir edukacinių sistemų funkcinius ekvivalentus“. Tačiau tuo pat metu suvokiama, kad pažanga vyks atmetant konkuruojančias paradigmas. „Galbūt privalėtų liautis kalbėti apie visuomenę kaip „siūlių neturintį“ tinklą, gal vertėtų pažvelgti į ją labiau kaip į sutartinai veikiančių veiksnių matricas, kurių koreliacijos koeficientas 0,5. Atitinkamai visuomenės holistinės koncepcijos turėtų sudaryti sąjungą su griežtomis kvantifikacijomis, net iš centrinio koncepcinės schemos taško pašalinus konfliktą“ (p. 413). Po gero dešimtmečio analizuojant ugdymo idėjų įvairovę, Epstein (1983) taip pat pripažįsta, kad pedagogikos istorijai būdinga chaotiška sumaištis, tai yra lyg laukas, kuriame kovoja nesuderinamos ir konkuruojančios ideologijos. Taigi, besirandančią hermeneutinę kritiką ir skirtingus aiškinimus akivaizdžiai išryškina ugdymo idėjų kaita

funkcionalistinių, kritinių ir interpretacinių perspektyvų kontekste (Holmes, 1988).

Ugdymo idėjų identifikavimas ir ženklėjimas

Mėginimų atrasti ir identifiukuoti paradigmą ir teorines perspektyvas randasi XX a. septintojo dešimtmečio viduryje. Akivaizdus to pavyzdys R. G Paulston (1977) pasiūlytas fenomenografinis metodas. Remiantis tarptautine literatūra apie švietimo reformas, pasiūlytas tipologizavimo aprašas ir ugdymo kaitos padarinių aiškinimas. Į pusiausvyrą arba į konfliktą orientuotų pasaulėžiūrų kontekste išryškinta heterodoksinė arba bipolinė kompozicija.

XX a. aštuntajame dešimtmetyje lyginamosios pedagogikos tekstuose gyvuojančios ugdymo idėjų raiškos pradėjo iš esmės šalintis heterodoksijos ir centralizuotų objektyvių konstruktų, pavyzdžiui, paradigmos ir ideologijos (Altbach, 1991). Tuomet, kai nedaugelis tyrėjų vis dar laikosi ortodoksinio grynumo pozicijos ir neperžengia savo paradigminių ir scientistinių utopijų slenksčio, daugelis vis dar deda pastangas, siekdami vieną požiūrį į pasaulį keisti kitu. Teorijos kryptis socialiniuose moksluose reiškia, kad nė viena tyrimo mokykla nebegali būti tikra, kad jai vienai priklauso teisė į tiesą (Wiley, 1990), arba tvirtinti, kad ji pati viena užpildys visą intelektinę erdvę. Vis daugiau tyrėjų į visą funkcionalistinę žinią – ar tai būtų pozityvistinis „mokslas“, ar interpretacinis, ar marksistinis mokslas – žvelgia kaip į netobulą ir problemišką dalyką. Pavyzdžiui, Husen (1988) pripažįsta, kad galbūt nė viena paradigma negeba atsakyti į visus klausimus, kad visos skirtos papildyti konfliktuojančius ir nesuderinamus

požiūrius į pasaulį. Paulson (1990) pažymi, kad lyginamojoje pedagogikoje pereita nuo paradigmu karų prie „diskutuojančios visuomenės“, nes ugdymo idėjos naudojamos eklektiškiau, labiau orientuojantis į naujas idėjas ir naujas konstrukcijas, kaip antai interpretacijos, simuliacijos, struktūrinimo. Ugdymo idėjos darosi vis labiau kontekstinės. Vis labiau linkstama žvelgti į jas kaip į sutartinės ženklų sistemos konstrukciją. Atsiradus poststruktūralizmui (Cherryholms, 1988) ir postmodernizmui (Rust, 1991), lyginamosios pedagogikos diskurse taip pat atėjo atsivėrimo metas: „žinių apie ugdymą struktūrinimo procesas iš tradicinės socialinių mokslų ir marksistinių mokslinių modelių stoties pajudėjo link lingvistinių ir interpretacinių humanitarinių mokslų perspektyvos“ (Geertz, 1983; Habermas, 1987).

Vakarų Europoje ir JAV išreikštos ir fiksuotos ugdymo moksle idėjos, teorijos, koncepcijos analizuojamos vadovaujantis socialiniams mokslams būdinga klasifikacija. Pagal Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos 2012 m. rugsėjo

26 d. patvirtintą mokslo sričių, krypčių ir šakų klasifikaciją (11 ir http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=48645; http://www.smm.lt/smt/mokslu_klasif/index.htm; <http://uais.cr.ktu.lt/dest/moksloklasifikacija.htm>) edukologija taip pat priskiriama socialiniams mokslams. Ši klasifikacija atitinka Europos Sąjungos Komisijos rekomenduojamą Mokslų klasifikaciją ir Europos Sąjungos Komisijos rekomendaciją dėl Bendrijos mokslinių tyrimų ir technologinės plėtros duomenų bazių harmonizavimo (<http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31991H0337:EN:HTML>). Pažymėtina, kad ugdymo mokslo „disciplinos operuoja filosofijos, politikos, fiziologijos, medicinos, psichologijos, sociologijos, istorijos, teisės, kibernetikos žiniomis, jas interpretuoja ugdymo proceso požiūriu ir integruoja į savo sistemą – informacija tampa tiriamojo dalyko dalimi“ (Jovaiša, 2007, p. 212).

Pirmoje lentelėje parodytas šiuolaikinės lyginamosios pedagogikos žinių taksonomijos arba žinių sinchroninio sustruk-

1 lentelė. *Pažintinių perspektyvų heuristinė taksonomija*

Pagrindinės paradigmos / požiūriai į pasaulį	Išsiskojančios „teorijos“
Funkcionalistas „privalo būti“	Modernizacija / žmogiškasis kapitalas Neofunkcionalizmas Racionalaus pasirinkimo teorija / mikro- ir makrokonflikto teorija Priklausomybės teorija
Radikalusis funkcionalistas „bus“	Istorinis materializmas Neomarksizmas / postmarksizmas Kultūrinės racionalizacijos teorija
Radikalusis humanistas „gali būti“	Kritinė teorija / kritinė etnografija Feministinė teorija Poststruktūralizmas / postmodernizmas Pragmatinis interakcionizmas
Humanistas „pasitaiko“	Etnografinė / etnologinė teorija Fenomenografija / etnometodologija

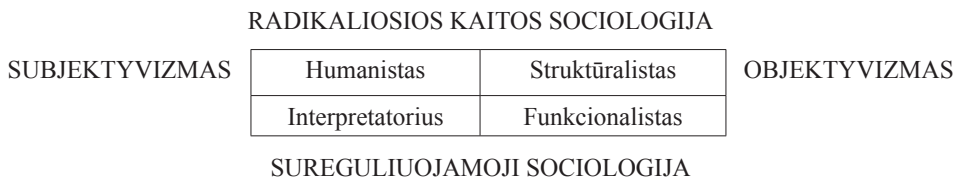
tūrinimo vaizdas. Joje įvardytos keturios pagrindinės paradigmos, t. y. funkcionalistinė, radikalioji funkcionalistinė, radikalioji humanistinė ir humanistinė. Išskirta 21 teorija, kurių šaltinis – viena ar daugiau paradigmų. Ši struktūra, tiesą sakant, nurodo šiuolaikinės lyginamosios pedagogikos ugdymo idėjų sritį ir perspektyvų įvairovę, tačiau gali susidaryti įspūdis, kad esama tik žymių eklektinių skolinių, kurių pasitaiko ne tik aptariamojoje srityje, bet ir beveik visose intelektinės veiklos srityse, ką jau kalbėti apie mokslinės minties mokyklas (Wiley, 1990). Antroje lentelėje parodomi ugdymo idėjų sąveikos ženklai makrometateoriniu ir mikropraktiniu lygmeniu. Kaip žinoma, C. A. Anderson (1961) vienas iš pirmųjų pateikia pavyzdžių, kaip ženklinti ugdymo idėjas. Juose visą erdvę užima netiesiogiai pateiktas struktūrinis funkcionalizmas. R. Paulstonas (1977), norėdamas tipologizuoti ugdymo idėjas, pristato viena kitai prieštaraujančias pusiausvyros ir konflikto paradigmas, ku-

rios kaunasi dėl teorinės erdvės. Panašiai E. H. Epstein (1983) pavyzdžiuose konkuruoja trys skirtingos ir galbūt nesutaidomos paradigmos, įvardytos kaip „neopozityvistinė“, „neomarksistinė“ ir „neoreliatyvistinė“. D. Adams (1988) mėgina pateikti daugiamatę, į lentynėles sudėstytą ir „išaldytą“ D. Burello ir D. Morgano tipologiją. Taigi XX a. pabaigoje Vakarų Europoje randasi modernus ugdymo idėjų ženklimas (arba žemėlapis). Žemėlapiai – savita vizualios raiškos rūšis, žemėlapyje plotas naudojamas erdvei išreikšti. Žemėlapiai, panašiai kaip teksto ir diskurso analizės, siūlo „idėjoms galimybės sistema“ (Foucault, 1980).

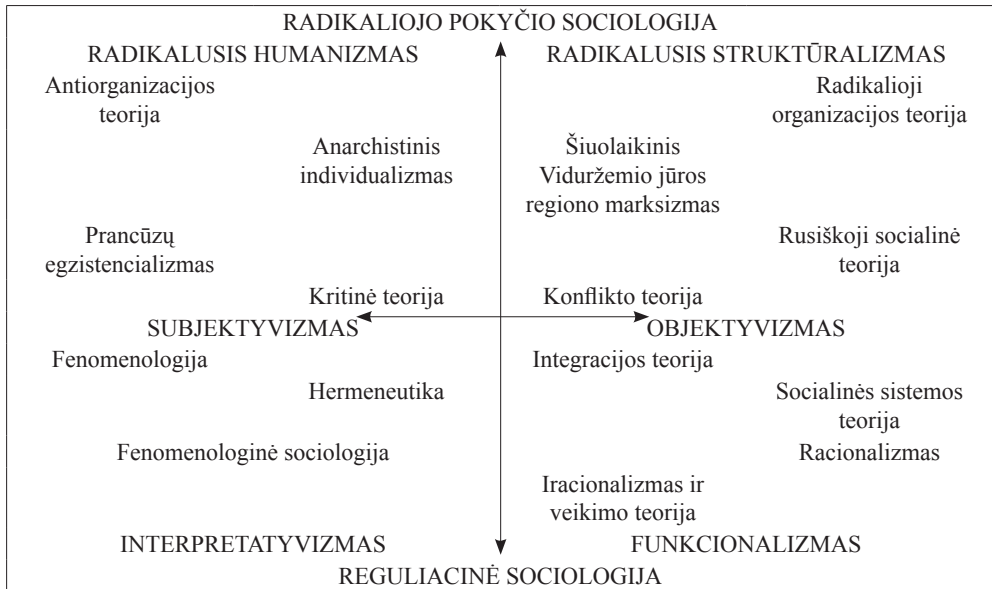
Pirmajame paveiksle matyti sudaryta mikroschema, kurioje parodyti į švietimo reformos specifinę praktikos sritį patenkantys paradigmniai pasaulėvaizdžiai ir teorinės perspektyvos, rodo konkrečioje vietoje ir konkrečiu laiku vykstančią mokyklos praktiką. Į praktiką šiuo atveju žvelgiama kaip į hermeneutinį lauką, kuriame

2 lentelė. *Subjektyvistinis ir objektyvistinis matmuo socialiniuose moksluose keturių paradigmų erdvėje (pagal Burrell ir Morgan, 1989)*

SUBJEKTYVIZMAS		OBJEKTYVIZMAS
Nominalizmas	(1) ontologija	Realizmas
Antipozityvizmas	(2) epistemologija	Pozityvizmas
Voluntarizmas	(3) žmogaus prigimtis	Determinizmas
Ideografinė paradigma	(4) metodologija	Nomotetinė paradigma



1 pav. *Keturios paradigmos (eskizas pagal Paulston, 1990)*



2 pav. Pagrindinės socialinės teorijos paradigmų žemėlapyje (pagal Burrell, Morgan, 1989)

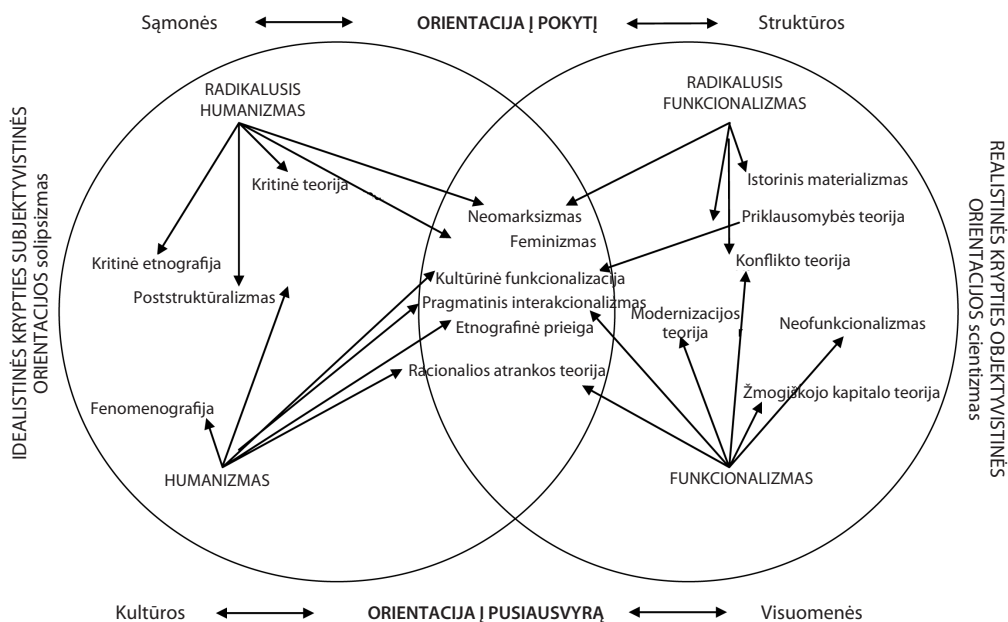
patys svarbiausi reformos siekiantys veikėjai savo svarbiausias pažiūras į pasaulį, idėjas ir teorines perspektyvas veda link tikslo – pedagoginės reformos interaktyvaus vyksmo.

Antrajame paveiksle labiau atspindėtas veiksmas, elgesys ir pasiekimai kasdienio gyvenimo kontekste.

Be to, ugdymo idėjų žemėlapiui sudaryti skirtas brėžinys teikia ir kitokios naudos. Jis, pavyzdžiui, padeda iš naujo įrašyti ir iš naujo išdėstyti įvykius ir objektus, kurie būdingi lyginamiesiems tyrimams konkrečiose vidaus srityse ir platesnėse erdvėse. Tai leidžia susidaryti dinaminį srities vaizdą, kuriame matyti glaudžiai susipynusios teorinės šaknys. Į pedagogikos lyginamuosius tyrimus dabar galima žvelgti kaip į labiau mokslinio tyrimo mokyklų intelektualinės veiklos eklektinių gretinimų aprašus, kuriuose ta veikla įvardijama vadovaujantis konkrečiomis paradigmomis

teorinių perspektyvų sąveikoje, o ne kaip į objektyvius paveikslus, kuriuos anksčiau atspindėdavo lyginamosios pedagogikos pirmeivių atradimai. Taigi 3 paveiksle – paradigmų pavyzdžiuose ir teorinių perspektyvų sąveikose įvardytas intelektualinės veiklos šaltinių gretinimas.

Lygia greta, identifikuojant, kataloguojant ir tipologizuojant ugdymo idėjas ir jų ryšius, schemas tą įvairovę sutvarko ir disciplinuoja, atskleidžia hierarchinius ryšius ir atlieka kontroliuojamąjį vaidmenį. Į sistemas įveda jų pačių sandaros raišką. Net atėmus iš ugdymo idėjų žemėlapių interpretacines ir heuristines intencijas, jie tikrai išlaiko valdžios akto statusą ir privalo būti šitaip suprasti. Paradoksalu, bet koncepcinis kartografavimas atskleidžia tiek autoritarinius vaizdus, tiek naujus įrankius, kvestionuojančius ortodoksiją ir epistemologinį kumuliatyvosios mokslo pažangos mitą (Harley, 1989). Kartogra-



3 pav. Lyginamosios pedagogikos ir tarptautiniuose pedagogikos tyrimuose išryškėjusių paradigmų ir teorijų, koncepcijų įvairovė (pagal Burrell, Morgan, 1989; Paulston, 1990)

favimas – pedagogams vertingas įrankis ugdymo idėjoms suprasti, išryškinti tam, kas buvo nematoma; jis leidžia išvelgti konkuruojančių diskursų ryšius ir – jeigu reikia – aprėpti visumą. Taip pat privalome pažymėti, kad ženklavimas ir schemizavimas – praktiškas dalykas. Jie padeda orientuotis praktikos srityje; suprasti, iš ko sudarytos nuolat gausėjančios pedagoginės koncepcijos (Hall, 1992).

Pedagogikos istorija analizuoja ir vertina pedagoginio gyvenimo horizontaliąją slinktį (nuo žmonijos vystymosi laikų iki šių dienų) ir detalčiai nagrinėja (pedagoginių problemų, idėjų, principų) vertikaliąją slinktį. Todėl ypač vertingos A. Maceinos fiksuotos ugdymo visumos istorijoje išvalgos, nusakančios, kad „pilnutinė pedagogikos istorija turi būti ir pedagoginių problemų, ir pedagoginių praktikų, ir pedagogų istorija. Ji turi išryškinti ir surasti atskirų

tautų ir atskirų amžių pedagoginę problematiką, ji turi aprašyti ir paaiškinti tautų ir amžių pedagogines praktikas ir institucijas, ir galop turi išdėstyti atskirų pedagogų darbus, pažiūras ir teorijas“ (Maceina, p. 387–388). Holistinė pasaulėžiūra aktuali šiuolaikiniame pasaulyje, vykstant eklektinėms ugdymo teorijų adaptacijoms praktikoje. Ugdymo idėjų ženklavimas neturi ir negali apsiriboti primityvia poliarizacija. Juk heterogeninio ugdymo sąlygomis randasi naujos koncepcijos iš jau gyvuojančių teorijų ir mūsų laikų paradigminių dimensijų derinio. L. Duoblienės požiūriu, tai aplinkybės, kuriose „opozicijos: kultūra / natūra ar individualumas / socialumas nėra priešingos – tai ypatumai, pasislenkantys į vieną ar kitą pusę, o jų sintezė – tai ne vidurkis, o nuolatinė tų dviejų sandų kaita“ (Duoblienė, 2006, p. 52). Todėl visu- miškas ir integralus edukacinės erdvės

pažinimas, stebėjimas ir vertinimas sudaro sąlygas tiksliai nustatyti esamą būklę, siekti pažangos. L. Duoblienė samprotauja: „atrodytų, reikėtų pateikti ugdymo filosofijos ir švietimo ideologijos tipologiją, klasifikaciją, sudėtą į lenteles, ir visos problemos, susijusios su teorijų prieigų klausimu, būtų išspręstos, o ypač tiems, kurie nori ja atpažinti ir analizuoti“ (Duoblienė, 2011, p. 17). Mokslininkė netiki to nauda, nors ir pripažįsta, kad „gyvename įvairovės ir neapibrėžtumo laikais, o kartu būdravimo, kritiškumo, dialogo ir kūrybos laikais, kai reikia daugiau individualių išvalgų, nuovokos, refleksijos, atsakomybės už pasirinkimus“ (Duoblienė, 2011, p. 18). Vadinasi „transformacijų“ aplinkybėmis ne tik mokslininkai, bet ir praktikai turi tiksliai nustatyti pedagoginių problemų, idėjų, principų lokalizacijos vietą ir, žinodami valstybės ir savo siekius, rinktis slinkties kryptį. Todėl, siekiant ugdymo kokybės, būtina vadovautis daugiamučiais horizontalioje ir vertikalioje pedagogikos slinktyse ugdymo teorijų ženklinimais ir, organiškai juos jungiant, nuolat nustatyti ugdymo realybę. Tik tokia navigacija gali duoti objektyvų ir detalų ugdymo ar jo srities vaizdą bei sudaryti prielaidas švietimo pažangos perspektyvai.

Išvados

Globalizacijos ir sanglaudos sąlygomis reikia tiksliai aprašyti ugdymo procesus, analizuoti ir vertinti juos. Jau XX a. pabaigoje Vakarų Europoje randasi modernus ugdymo idėjų ženklinimas (arba „žemėlapis“). Žemėlapiai, panašiai kaip teksto ir diskurso analizės, siūlo idėjoms galimybės sistemą.

Identifikuojant, kataloguojant ir tipologizuojant ugdymo idėjas ir jų ryšius, schemas tą įvairovę sutvarko ir disciplinuoja, atskleidžia hierarchinius ryšius ir atlieka kontroliuojamąjį vaidmenį.

Pedagogikos istorijoje randami meta-kontekstai sudaro prielaidas įvertinti sisteminę ugdymo teorijų ženklinimo praktiką ir tiksliai diagnozuoti ugdymo situaciją bei pasirinkti tinkamą kaitos kryptį.

Ugdymo teorijų klasifikavimo praktika Lietuvoje per visą XX a. įvairuoja. Edukologijos mokslininkai, sistemindami XX a. pradžios pedagoginę mintį, pateikia skirtingą ugdymo teorijų klasifikaciją:

- 1) Vyrauja chronologinis ugdymo teorijų aprašymas, nesistengiant labiau jų rūšiuoti ar ranguoti (Gobis, Maceina, Laužikas).
- 2) Vadovaujantis dualizmu išskiriama dipolinė ugdymo raiška, t. y. Rytų ir Vakarų (Šalkauskis), arba idealistinė ir realistinė (Liaugminas), arba klasikinė ir naujoji (Ušeckienė), arba pragmatinė-techninė ir humanistinė-kultūrinė (Lukšienė).
- 3) Ugdymo teorijos vertinamos pagal filosofines koncepcijas ir mėginama jas susisteminti, įvedant tam tikrus srovės ar krypties parametrus (Esmaitis, Bukauskienė, Bitinas).
- 4) Ugdymo teorijų raida, kaita ir santykis nagrinėjami sistemiškai, visu-miška (Vaitkevičius, Burrell, Morgan, Paulston).

Nors S. Šalkauskis pranašiška teigė, kad aukščiausias tautos pašaukimas – savo civilizacijoje realizuoti „dviejų pasaulių, arba, tikriau dviejų mūsų pasaulio pusių sintezę“ (1991, p. 119), tačiau vėlesnieji jau XX a. pabaigos autoriai vis dėlto mė-

gino opozicijonuoti pasaulių plačiuoju požiūriu poliarizaciją. Lietuvos edukacinėje erdvėje įsigalėjęs dipolinis ugdymo teorijų skirstymas paradigmomis: klasikinės ir laisvojo ugdymo arba humanistinės sudaro sąlygas suprimityvinti ugdymo tikrovės suvokimą ir ideologizuoti vertinimą.

Visapusiškas ir integralus edukacinės erdvės pažinimas, stebėjimas ir vertinimas sudaro galimybes tiksliai nustatyti esamą būklę ir prognozuoti perspektyvą. Vado-

vaujantis horizontaliosios ir vertikaliosios pedagogikos slinkčių ugdymo teorijų ženkliniu bei analizuojant ir sisteminant ugdymo patirtį galima tiksliai nustatyti ugdymo realybę.

Ugdymo metakontekstų daugiamatis vertinimas determinuoja ugdymo teorijų poliarizaciją ir decentralizaciją, todėl sisteminė edukacinės erdvės navigacija būtina prielaida ugdymo procesų ir reiškinių kokybei užtikrinti.

LITERATŪRA

Adams, D. (1988). Expanding the education planning discourse: Conceptual and paradigmatic explorations, *Comp. Educ. Rev.* 32, p. 400–415.

Altbach, P. (1991). Trends in comparative education, *Comp. Educ. Rev.* 35, p. 491–507.

Anderson, C. A. (1977) Comparative education over a quarter of a century: Maturity and challenges, *Comp. Educ. Rev.* 21, p. 405–416.

Asadauskienė, N.; Janužytė, A. ir kt. (2003). *Istorijos žodynas*. Vilnius: Vaga.

Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.

Bruzgelevičienė, T. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*. Vilnius.

Bukauskienė, T. (1996). Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis 1918–1940. *Antologija*, III t. Vilnius: Mintis.

Burrell, G.; Morgan G., (1989). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Elements of The Sociology of Corporate Life, Heinemann, London.

Cherryholms, C. (1988). *Power and Criticism; Post – structural Investigations in Education*, Teachers College press, Princeton.

Clignet R. (1981). The double natural history of educational interactions: Implications for educational reforms, *Comp. Educ. Rev.* 25, p. 330–352.

Dėl mokslo sričių, krypčių ir šakų klasifikacijos. *Valstybės žinios*, 2010-12-31, Nr. 158-8030.

Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*: mokymo priemonė aukštosios mokymo kloms. Vilnius: Tyto alba.

Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Epstein, E. H. (1983). Currents left and right: Ideology in comparative education, *Comp. Educ. Rev.* 27, p. 3–29.

Esmaitis, (1930). *Pedagogikos istorija*. Kaunas.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge*, New York: Basic Books.

Gobis, J. (1930). *Trumpas pedagogikos istorijos kursas*. Kaunas: Dirvos.

Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*, t. 2, Boston: Beaton.

Hall, S. S. (1992). *Mapping the Next Millennium: The Discovery of New Geographies*, New York: Random House.

Harley, J. B. (1989). *Deconstructing the map*, *Cartographica* 26, p. 1–20.

Holmes, B. (1988). Causality, determinism and comparative education as a science, [w:] J. Schriewer, B. Holmse (red.), *Theories and Methods in Comparative Education*, Bern: Peter Lang, p. 115–142.

Husen, T. (1988). *Research paradigms in education*, *Interchange* 19, p. 2–13.

Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.

Jovaiša, L. (1996). *Edukologijos įvadas*. Kaunas: Technologija.

Jovaiša, L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika: analitinių straipsnių monografija*. Vilnius: Agora.

Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

Jucevičienė, P. (1997). *Ugdymo mokslo raida nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos*. Kaunas: Technologija.

Liaugminas, A. (1932). *Pedagoginės srovės* [Rankraštis]. Vilnius: VU biblioteka, rankraščių skyrius.

Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma litera.

Maceina, A. (1990). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.

Montvilaitė, S. (2002). *Ugdymo mokslo branda Lietuvoje XX amžiaus pirmoje pusėje*. Daktaro disertacijos santrauka. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

Ozmon, H. A.; Craver, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.

Paulston, R. (1977). Social and education change: Conceptual frameworks, *Comp. Educ. Rev.* 21, p. 370–395.

Paulston, R. (1990). From paradigm wars to disputatious community, *Comp. Educ. Rev.* 34, p. 395–400.

Rust, V. (1991). Postmodernism and its comparative education implications, *Comp. Educ. Rev.* 35, p. 610–626.

Survutaitė, D. (2005). Pedagoginės minties klasifikavimas XX a. pradžioje. *Rektorius profesorius Albinas Liaugminas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, p. 74–82.

Šalkauskis, S. (1992). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.

Ušėckienė, L. (2003). *XX a. pedagogikos kryptys ir švietimo sistemos*: monografija. Šiauliai: ŠU.

Vaitkevičius, J. (2001). Istorinė (lyginamoji) didaktika. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

Wiley, N. (1990). The history and politics of recent sociological theory, [w:] G. Ritzer (red.), *Frontiers of Social Theory: The new Syntheses*, Columbia University Press, New York, p. 392–416.

THE MARKING-OUT OF EDUCATIONAL IDEAS

Dalia Survutaitė

S u m m a r y

With the development of societies in the ever-changing material conditions of existence, education is becoming increasingly complex. Based upon the history of pedagogy, we analyze and assess pedagogical phenomena and processes along their horizontal shift (from the emergence of humankind up to the current day), analyzing in detail pedagogical ideas, principles, and laws along the vertical shift (educational concepts, contents, planning, organization, evaluation). With the rapid expansion of school networks and the steadily increasing duration of compulsory schooling, a multitude of diverse pedagogical ideas came into being in Europe and the USA as early as late in the 19th c. Proponents of certain ideas supported each other creating a theory, i.e. a corresponding body of statements, concerning education. A serious discussion and assessment of educational theories and pedagogical experience (conceptions) took place already in the 20th c. Model (paradigm) forms were worked out for the solution of urgent repeated problems. Interest in the newly-arising philosophical

conceptions accounted for the emergence of different movements in the area of pedagogy and school practice in the 20th c.

Several tendencies can be distinguished in the development of the Lithuanian pedagogical thought. Educologists tried to describe a number of educational ideas by introducing different descriptions. Efforts were made to sort out and assess the educational ideas. Some authors tried to evaluate the educational ideas against the firmly consolidated philosophical conceptions. For the purpose of building a system, definite trend or direction parameters were introduced (Esmaitis, Bukauskienė, Valatkienė, Bitinas). Guided by dualism, some educologists created bi-polar classifications of the representation of educational ideas, such as east–west (Šalkauskis), or idealistic–realistic (Liaugminas), or reproductive–interpretative (Šalkauskis), or classic–unrestricted education (Bitinas), or classic–modern (Ušėckienė), or informational–creative (Lukšienė), or classic–humanistic (Bruzgelevičienė) ones. Among international research communities, a tendency towards the convergence of educational ideas

has existed for several decades. A systematised holistic approach to the representation and change of diverse educational ideas and their interrelation is emerging (Vaitkevičius, Burrell, Morgan, Paulston). In this way the authors seek to offer practitioners a wide spectre of educational success stories, giving them a chance to construct individual success.

Currently, eclectic adaptations of educational ideas in heterogeneous educational conditions are

taking place. This fact contributes to the emergence of new conceptions out of the existing theories and contemporary paradigmatic dimensions. Thus, the quality of education demands not only the identification of educational ideas, but also the discovery of their meaning.

Key words: educational ideas, theories, paradigms, pedagogical conceptions, classification, marking.

Įteikta 2012 02 28

Priimta 2012 06 25