

KAM REIKIA MOKYTI(S) ISTORIJS LIETUVOS MOKYKLOJE? TIKSLŲ ANALIZĖ TEORINĖS DIDAKTIKOS KONTEKSTUOSE

Rūta Šermukšnytė

Docentė, daktarė
Vilniaus universiteto Istorijos fakulteto
Istorijos teorijos ir kultūros istorijos katedra
El. paštas: ruta.sermuksnyte@if.vu.lt

Santrauka. Straipsnio siekis – istorijos mokymo(si) tikslų nūdienos Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje analizė teorinėje didaktikoje plėtojamų idėjų kontekstuose. Remiantis užsienio autorių literatūra, nūnai galiojančiomis Lietuvos istorijos ugdymo programomis bei viešomis diskusijomis, skirtomis istorijos mokymo Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje problemai, straipsnyje siekiama atsakyti į šiuos klausimus: kokie istorijos mokymo tikslai ar kryptys iš viso gali būti legitimūs XX–XXI amžių sandūros visuomenėse ir kodėl? kaip istorijos mokymo(si) tikslai apibrėžiami Lietuvos istorijos ugdymo programose? kokie istorijos mokymo(si) tikslai iškylo Lietuvos švietimo politiką formuojančių ar jai neabejingų asmenų viešose diskusijose ir kokios šių tikslų preferencijos priežastys? kaip Lietuvoje apibrėžiami ar siūlomi istorijos mokymo(si) tikslai vertintini teorinėje didaktikoje plėtojamų idėjų perspektyvoje? Šis bandomasis tyrimas siekia: 1) istorijos didaktikos problemas sugrąžinti į nūdienos Lietuvos istorikų tyrimų darbotvarkę; 2) konceptualizuoti vieną esminių istorijos mokymo(si) problemų; 3) prisidėti prie istorijos ugdymo programų tobulinimo.

Reikšminiai žodžiai: istorijos mokymas ir mokymasis, tikslas, istorijos didaktika.

Keywords: history teaching and learning, aim, history didactics.

Įvadas

Impulsą svarstyti istorijos mokymo(si) Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje klausimą suteikė pirmajame lituanistų ir istorikų forume istoriko Alfredo Bumblausko išsakytas prisipažinimas, kad jis ligi šiol nežinąs, koks yra istorijos mokymo tikslas. Jam duodami patarimai esą remiasi asmeninėmis nuomonėmis, o ne svariais (teoriniais bei empiriniais) tyrimais¹.

Tad istoriko iškelta problema tampa šiame straipsnyje keliamų klausimų išeities tašku: ar iš tiesų istorijos mokymo(si) tikslams skirtų tyrimų esama ir jei taip, ar jie gali būti pritaikomi istorijos mokymo(si) tikslo paieškose Lietuvoje? Tokio tyrimo aktualumą rodo ir nuo nepriklausomybės pradžios istorijos mokytojų atkreipiamas dėmesys į aiškių sąsajų tarp programose deklaruojamų tikslų ir jų turinio stoką. Antai 1994 m. tuometinis istorijos moky-

¹ Žr. forumą: Lietuvos pasakojimo mokykloje tikslai, uždaviniai, paskirtis, pobūdis, 2014. Plačiau apie

pirmąjį lituanistų ir istorikų forumą žr. R. Šermukšnytė, 2015.

tojas ir dėstytojas Evaldas Bakonis teigė: „Istorijos programų įvaduose kalbama apie žmogui reikalingus mokėjimus, gebėjimus, įgūdžius. Programų turinys susideda iš daugybės faktų, sąvokų, datų, dažnai pateikiamų su nepaliekančiais vietos abejonėms tekstais. Tokia programa tikrai neugdo tų gebėjimų ir įgūdžių, nepalieka galimybės net fiziškai jų realizuoti.“² Beveik po 20 metų, t. y. 2012 m., istorijos mokytoja Jūratė Litvinaitė atkreipė dėmesį į tai, kad, jos žodžiais, puikūs 2008 m. ir 2011 m. istorijos ugdymo programų tikslai ne itin dera su jų turiniu ir pačia istorijos mokymo(si) sistema³. Šie teiginiai rodo, kad tikslas (angl. *aim*, vok. *das Ziel*), suvokiamas kaip ugdymo procesą nusakanti bendriausia kryptis ar jį organizuojantys principai⁴, yra fundamentas, ant kurio statomi kiti: mokymo(si) turinio, metodų, priėgų, priemonių, vertinimo būdų, elementai. Juk XX a. aštuntame dešimtmetyje atsinaujinimo programą pradėjusios vokiškosios istorijos didaktikos atstovai teigė, jog viena iš tradicinės istorijos didaktikos „nesėkmių“ yra tai, kad ji susitelkia į istorijos mokymo turinį ir metodus ir vengia kelti esminius – istorijos mokymo reikalingumo, tikslo, paskirties – klausimus. Vokiečių istorijos didaktas Klausas Bergmannas rašė, kad atsinaujinusi didaktika pirmiau užduoda klausimus dėl istorijos mokymo reikalingumo, tikslų ir funkcijų ir, remdamasi gautais atsakymais, kelia mokymo praktikos bei metodikos klausimus⁵.

² E. Bakonis, 1996, p. 5–6.

³ Žr. J. Litvinaitė, 2012 a; J. Litvinaitė, 2012 b.

⁴ Pažymėtina, kad lietuvių edukologė Vilija Targamadžė ugdymo tikslus įvardija kaip ugdymo proceso siekiamąjį rezultatą, atspindintį asmenybės formavimesi kultūrinių idealų bei poreikių maksimumą. Žr. V. Targamadžė, 1995, p. 20.

⁵ K. Bergmann, 1985, S. 212–213.

Pati istorijos mokymo(si) tikslų formulavimo problema kyla iš skirtingų istorijos kaip akademinės disciplinos ir mokyklinio dalyko, kuris remiasi istorijos mokslo principais bei turiniu, bendriausių tikslų sampratų. Mokslo tikslai, anot žymaus lietuvių sociologo Zenono Norkaus, yra pažintinės vertybės. Jo manymu, „mokslas negali pasakyti, ką mes privalome daryti ir vardan ko gyventi“⁶. O mokykliniams dalykams keliami ne tik pažinimo, bet ir gyvenimo orientavimo tikslai, kurių formulavimui įtaką daro kultūrinė tradicija, švietimo, valdžios ir pan. institucijos, socialinį užsakymą teikiančios suinteresuotos visuomenės grupės, pedagoginė sistema⁷. Be to, šių dienų holistinio ugdymo idėjų kontekstuose svorio centrą bendrojo ugdymo mokykloje siekiama perkelti nuo akademių, teorinių žinių link pačios tikrovės pažinimo. Šiuos akademinės istorijos ir istorijos mokymo(si) sankirtos klausimus užsienyje svarsto istorijos didaktiką ar ugdymą tiriančios disciplinos. Istorijos didaktikai Lietuvoje turint edukologijos podukros vaidmenį (t. y. egzistuojant subedukologiniam modeliui), konceptualūs ugdymo, auklėjimo, mokymo(si) klausimai dažniausiai svarstomi edukologų tekstuose⁸. Analizuojant negausius lietuviškosioms istorijos mokymo(si) realijoms skirtus mokslinius tekstus (didžioji dalis jų publikuojama Lietuvos edukologijos universiteto moksliniame periodiniame žurnale „Istorija“), matyti jų autorių (pirmiausia Benedikto Šetkaus, Algio Bitauto, Juozo Skiriaus) dėmesys istorijos turinio ir sekos,

⁶ Z. Norkus, 2000, p. 14.

⁷ Apie ugdymo tikslų formulavimo ir įgyvendinimo veiksmus žr. V. Targamadžė, 1995, p. 15–20.

⁸ Žr., pavyzdžiui: L. Jovaiša, 1991; L. Duoblienė, 2009; I. Stonkuvienė, 2009.

istorijos vadovėlių klausimams. Neretai šie dalykai vertinami ugdymo paradigmu kaitos perspektyvoje: kiek orientuojamasi į žinias, kiek į kompetencijas? Tačiau abejotina, ar žinių *versus* kompetencijų distinkcija išsemia istorijos mokymo(si) tikslo problemą, kai orientacija į kompetencijas yra laikoma viso ugdymo proceso Lietuvoje (ir už jos ribų) prioritetu. Tiesa, negalima teigti, kad Lietuvos mokslininkai visiškai apeina istorijos mokymo(si) tikslo klausimus, tačiau arba jie nelaikomi sava-rankišku tyrimo objektu, arba stokojama šios problemos matymo platesniuose teoriniuose kontekstuose (išimtimi laikytini kai kurie A. Bumblausko⁹, B. Šetkaus¹⁰, Rūtos Kazlauskaitės-Gürbüz¹¹, Sandros Grigaravičiūtės¹² tekstai).

Šiuo straipsniu siekiama istorijos mokymo(si) tikslo nūdienos Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje problemą analizuoti iš teorinėje didaktikoje¹³ (daugiausia užsienio) plėtojamų idėjų perspektyvos. Šios pateikiamos kiek stilizuotu, „išgrynintu“ pavidalu. Žinoma, dėmesio verta yra istorijos ugdymo tikslų kaitos XX a. Lietuvoje tema, kuri šiek tiek analizuota E. Bakonio¹⁴, Stanislovo Stašaičio¹⁵,

Arūno Vyšniausko¹⁶, B. Šetkaus¹⁷ ir kt. tyrimuose, tačiau dėl itin plačių chronologinių ribų ji paliekama kito straipsnio objektu. Užsienio autorių literatūra, svarstanti mokymo(si) tikslo ar orientyrų klausimus, Lietuvos istorijos ugdymo programos bei viešos diskusijos, skirtos istorijos mokymo Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje problemai, – tai šio tyrimo šaltiniai, leidžiantys atskleisti šiuos klausimus: kokie istorijos mokymo tikslai iš viso gali būti legitimūs XX–XXI amžių sandūros visuomenėse ir kodėl? kaip istorijos mokymo(si) tikslai apibrėžiami nūnai galiojančiose istorijos ugdymo programose Lietuvoje? kokie istorijos mokymo(si) tikslai matomi Lietuvos švietimo politiką formuojančių ar jai neabejingų asmenų viešose diskusijose ir kokios šių tikslų preferencijos priežastys? kaip Lietuvoje apibrėžiami ar siūlomi istorijos mokymo(si) tikslai vertintini teorinėje didaktikoje plėtojamų idėjų perspektyvoje? Straipsnis pradedamas Vokietijos istorijos didakto Joachimo Rohlfeso ir Kanados tyrinėtojo Peterio Seixas'o mokymo tikslų klasifikacijų, jų legitimumo priežasčių eksplikavimu. Antrame skyriuje J. Rohlfeso klasifikacija pasitelkiama lietuviškų istorijos mokymo(si) tikslų, nurodomų istorijos ugdymo programose, šaltiniams atpažinti, jų tarpusavio suderinamumo ir kartu šių tikslų įgyvendinimo problemai išryškinti. Trečiame skyriuje daugiausia pasitelkiama P. Seixas'o koncepcija diskusijų „gravitacijos“ kryptims identifikuoti ir su jose iškeltų idėjų įgyvendinimu susijusioms problemoms įvertinti. Išvadose pateikiami tyrimo rezultatai ir straipsnio autorės pasiūlymai dėl istorijos mokymo(si) tiks-

⁹ A. Bumblauskas, 1997.

¹⁰ B. Šetkus, 2006.

¹¹ Rūta Kazlauskaitė-Gürbüz, 2013.

¹² S. Grigaravičiūtė, 2006.

¹³ Būtina pažymėti, kad kai kuriuos užsienio (Kanados, Australijos) autorius įvardyti didaktais, o jų tyrimus – teorine didaktika nėra tikslu, nes anglakalbėse šalyse *didaktikos* terminas nėra vartojamas, žinomas arba turi neigiamą konotaciją. Žr. P. F. M. Fointaine, 1986; P. Kansanen, 1999. Tad įvairių šalių tyrimų tradicijų unifikacija šiame straipsnyje naudojama patogumo dėlei ir yra paremta Lietuvoje, gretimose šalyse, Skandinavijoje, Vokietijoje vyraujančia didaktikos kaip mokymo(si) klausimus mokyklinėje ir užmokyklinėje erdvėje svarstančios disciplinos samprata.

¹⁴ E. Bakonis, 1999.

¹⁵ S. Stašaitis, 2008.

¹⁶ A. Vyšniauskas, 2010.

¹⁷ B. Šetkus, 2010.

lo Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje formuluotės. Tikėtina, kad šis bandomasis tyrimas leis: 1) istorijos didaktikos problemas sugrąžinti į nūdienos Lietuvos istorikų tyrimų darbotvarkę; 2) konceptualizuoti vieną esminių istorijos mokymo(si) problemų; 3) prisidėti prie istorijos ugdymo programų tobulinimo.

1. Istorijos mokymo tikslų šaltiniai teorinėje didaktikoje

Teiginių, koks turėtų būti ar konkrečioje šalyje yra pagrindinis istorijos mokymo(si) tikslas, galime atrasti švietimo dokumentuose, teoriniuose tekstuose, dažname metodinio pobūdžio veikale. Neretai tikslų apibrėžtys yra nulemtos savitų švietimo tradicijų, specifinių realijų, todėl sunkiai pritaikomos kitiems sociokultūriniais bei sociopolitiniams kontekstams. Dėl šios priežasties esminiai tampa klausimai: kokie istorijos mokymo tikslai iš viso gali būti legitimūs XX–XXI amžių sandūros visuomenėse ir kodėl? Atsakyti į šiuos klausimus padeda autoriai, pateikiantys galimų tikslų spektrą ir jų legitimumo priežastis. Edukologinėje literatūroje kaip pagrindiniai mokymo planų siekinių ir uždavinių šaltiniai įvardijami šie: dalyko turinys, kompetencijos, socialiniai poreikiai ir problemos, besimokančiųjų poreikiai ir interesai¹⁸. Visgi labiau niuansuotą požiūrį į mokymo tikslo problematiką pateikia vokiečių istorijos didaktikos klasikas Joachimas Rohlfesas. Jis savo fundamentaliame veikale „Istorija ir jos didaktika“, remdamasis tuometinėje Vakarų Vokietijoje egzistavusia ugdymo programos teorija (vok. *Curriculumtheorie*), pateikia

analitiškai itin vertingą mokymo tikslų legitimacijos tipų ir būdų klasifikaciją bei jų vertinimus¹⁹. Tų tipų jis įvardija septynis. Pirmasis tipas – tai tikslų kildinimas iš *dabarties ir ateities situacijoms reikalingų kompetencijų*. Pateisinami tokie tikslai, kurie besimokančiajam jo gyvenime kokių nors būdu pravers. Problema, pasak didakto, yra ta, kad neaišku, ko žmogui jo gyvenime prisireiks ir kokia gyvenimo praktikos vertė slypi tam tikrose žiniose bei gebėjimuose. Juk iš pirmo žvilgsnio gyvenimo praktikai svetimos žinios (pvz., lotynų kalba) tam tikroje vietoje ir tam tikru būdu gali būti naudingos. Tad matomas pavojus, kad orientuojantis vien į naudą gali būti apeinami subtilesni gebėjimai ir interesai.

Antrąjį tikslų tipą J. Rohlfesas kildina iš *bręstančių asmenų poreikių*. Jo nuomone, mokymosi turinių praktinė vertė negali būti įvertinta išimtinai vyresniosios kartos prie jos neprisidedant jaunesniajai kartai. Mokiniai, anot šio didakto, turi būti drąsinami ir mokomi integruoti savo pačių interesus, nuomones, viltis ir baimes į istorijos mokymą. Į jaunų žmonių „subjektyvumą“, jų asmeninę, taip pat socialinę ir politinę situaciją turi būti atsižvelgiama ir jie padaromi mokymo išeities ir atskaitos tašku, o prireikus – ir mokymo objektu. Tačiau bręstančių asmenų poreikių principą taikyti gali būti problemiška, nes mokiniai negali pasakyti, ko jiems būtina ir naudinga mokytis. Be to, vokiečių istorijos didaktė Ursula Becher yra pabrėžusi, kad ugdant subjektyvumą mano istorija „<...> negali būti bet kokia. Ji privalo dalyvauti nuolatinėje diskusijoje su kitokiais aiškinimais,

¹⁸ Žr. E. Vitikka, L. Krokfors, E. Hurmerinta, 2012.

¹⁹ Čia ir toliau pateikdami mokymo tikslų klasifikaciją, remsimės: J. Rohlfes, 1986, S. 114–117.

kad lyginant ir diskutuojant galima būtų atrasti, „kaip iš tikrųjų buvo“²⁰.

Trečioji grupė – tai *vertybinės normos*: laisva, demokratinė santvarka, emancipacija, apsisprendimas, dalyvavimas, žmogaus orumas, orus gyvenimas. Tačiau šios vertybinės normos, anot J. Rohlfeso, negali būti pateiktos kaip mokymosi tikslai. Norma yra tik matuoklė, remiantis kuria galima matuoti mokymo tikslus, – teigia jis. Ketvirtasis ir penktasis tipai, mūsų nuomone, glaudžiai susiję. Tai *pamatiniai mokslo principai* (arba dalyko „sintaksės“ išmokymas) ir *dalyko turinys*. Tikslų kildinimas iš pamatinių mokslo principų reiškia ne tik dalyko žinių atgaminimą, bet ir gebėjimą savarankiškai apsieiti su mokslinėmis problemomis. Tikslų kildinimas iš dalyko turinio atrodo savaime suprantamas – juk mokymosi tikslai negali būti formuluojami gerai neišmanant mokomojo objekto. Tačiau į dalyką orientuoti tikslai, anot J. Rohlfeso, turi svarbių trūkumų: jie per mažai leidžia pažinti dalyko temų asmeninę, gyvenamojo pasaulio ar socialinę reikšmę, pavienių turinių suma pati savaime nekuria visumos, neteikia orientacijos.

Kaip atskirą tikslų šaltinį J. Rohlfesas įvardija *mažiausiai du atrankos kriterijus integruojantį tinklėlį*: mokymosi rezultatai (žinios, įgūdžiai, supratimas) derinami su pažinimo būdais (analizė, sprendimas, vertinimas). Šio metodo pranašumas – gebėjimas įgyvendinti didaktikoje siektiną abipusiškumo principą (kaip antai besimokančiojo interesų ir mokymosi objekto ar dalyko turinio ir ugdomojo tikslo derinimas).

Paskutinis mokymosi tikslų šaltinis vokiečių didakto yra įvardijamas kaip *in-*

dividuali patirtis. Šio principo šalininkai mano, kad nėra absoliučiai privalomos ir homogeniškos strategijos, remiantis kuria galima atrasti mokymo tikslus. Jie nesitenkina išvardytų būdų schemiškumu, varžančiu mąstymą, ir pirmenybę teikia eklektiškam požiūriui, pasižyminčiam atvirumu atradimams ir išmonėms.

Kiek kitokią istorijos mokymosi tikslų visumą pateikia žymus Kanados istorijos didaktas Peteris Seixas'as. Jo straipsnyje „Tylėkite! Vaikai! Arba, Ar postmoderniai istorijai esama vietos mokyklose?“ išskiriamos trys istorijos mokymo orientacijos²¹. Pirmoji orientacija – tai mokyklinė istorija kaip kolektyvinės atminties formuotoja, geriausio istorijos pasakojimo perteikėja. Tokia istorija pasako, kas mes esame dabartyje, kokie mūsų ryšiai su kitais, kokie yra tautos ir valstybės santykiai, kas yra teisinga ir neteisinga, gera ir bloga, nurodomi ateities veiklos kriterijai. Žodžiu, tai monoperspektyvus, progresyvistinis, fragmentuotas pasakojimas apie tautos formavimosi kelią. Tokia istorija atlieka visuomenei svarbias funkcijas: padeda kurti grupinį identitetą, sąryšį ir nubrėžti socialinį tikslą. Tačiau ji kelia ir nemažai problemų. Istorijos mokymo tikslą matantieji kaip kolektyvinės atminties formavimą labiausiai rūpinasi klausimu, kokią istorijos interpretaciją mes turėtume pateikti mokykloje? P. Seixas'o nuomone, jiems sunku apsispręsti, kuri versija apie praeitį yra „geriausia“. Antra, tokia istorija tampa dogma – istorikams, edukologams, vadovėlių autoriams, mokyklos autoritetsams nusprendus, kas yra teisinga praeities versija, vienintelė mokinių užduotis lieka ją įsisavinti. Tad geriausiu atveju tokia is-

²⁰ U. Becher, 1998, p. 262.

²¹ Čia ir toliau pateikdami istorijos mokymo orientacijas remsimės: P. Seixas, 2000, p. 19–37.

torija gali tapti jaudinančiais ir vaizdingais pasakojimais, perteikiančiais moralines trajektorijas, blogiausiu atveju – „susa“ versija apie praeitį, santykinai beprasmiu vardu, datų ir įvykių paketu. Pažymėtina, jog istorikas A. Bumblauskas tokią vertikaliją „iš viršaus į apačią“ istorijos mokymo sampratą sieja su XIX amžiumi ir įvardija kaip tradicinį istorijos mokslo ir mokymo santykį: „<...> istorikas mokytojas laukia, kol istorikas mokslininkas parašys programą atitinkančią knygą (būtų geriau, kad kiek galint plačiau ir suprantamiau), jis šią knygą su pagarba perskaitys, po to perduos jos turinį dar mažiau suprantantiems ir skaitantiems, t. y. mokiniams.“²² Kad toks mokymo modelis sudaro prielaidas mokytojų nevisavertiškumo kompleksui rasti, rodo bandomasis 1998 m. Lietuvos mokytojų istorinės sąmonės tyrimas. Jo autoriai teigė apie susidariusį išpūdį, „kad istorijos mokytojai nepasitiki savo kaip istoriko profesine kompetencija ir yra linkę visiškai pasikliauti ir perteikti „istorikų mokslininkų“ vertinimus bei aiškinimus“²³.

Antroji P. Seixas'o išskirta istorijos mokymo orientacija – mokyklinė istorija kaip metodiško žinojimo lavinimas, disciplininių procedūrų mokymas. Čia mokoma tirti istorinį pranešimą, suprasti jo patikimumą, palyginus jį su kitais pranešimais. Šios istorijos mokymo orientacijos šalininkų nuomone, tokia prieiga tinkama ugdant kritiškus liberalios demokratijos piliečius, padeda vystyti gebėjimą ir polinkį savarankiškai formuluoti pagrįstas, kompetentingas nuomones. Tai aktyvus

istorijos mokymasis, nukreiptas į istorinio žinojimo kūrimą ir kitų istorinių pranešimų kritikavimą. Politiškai angažuoti šalininkai, kurių manymu, istorijos edukacijos paskirtis yra formuoti kolektyvinę atmintį, dėmesį metodiško istorijos pažinimo lavinimui geriausiu atveju laiko atitraukimu nuo istorijos mokymo paskirties, blogiausiu atveju – grėsme istorijos mokymo veiksmingumui. Baiminamasi ir dėl to, kad mokiniai pasiklys reliatyvizme, jei mes jiems tvirtinsime, kad istorija nėra „vien faktai“. Galiausiai, keltinas klausimas, ar disciplininė orientacija gali patenkinti giliausius žmonių poreikius, skatinančius juos mokytis istorijos: atrasti ryšius su jų istorinėmis šaknimis, ieškoti bendro identiteto remiantis bendra praeitimi, pamatyti dabartinių pastangų pasiekti socialinį teisingumą istorinę perspektyvą? Minėta didaktė U. Becher yra atkreipusi dėmesį į disciplininės mokymo prieigos pavojus: „Racionalumo kriterijais besivadovaujanti, metodiškai teisinga šaltinių kritika ir interpretacija reikalauja koncentruotų ištvermingų pastangų. Savarankiškai ieškoti orientacijos yra žymiai sunkiau, nei gauti „serviruotą“ orientaciją <...>. Autonomijos pasekmė dažnai būna vienatvė. Todėl lengva suprasti paprasto priklausomumo ilgesį.“²⁴

Paskutinė P. Seixas'o išskirta istorijos mokymo orientacija – postmodernistinė. Ji sietina su postmodernistinėmis idėjomis, kurios nurodo liberalizmo ir objektyvumo trūkumus ir ribotumus. Vadovaujantis postmodernistine prieiga, mokinių uždavinys yra ne tiek pasiekti „geriausią“ ar pagrįščiausią istoriją, kiek suprasti, kaip skirtingos grupės praeitį paverčia istorijomis ir

²² A. Bumblauskas, 1997, p. 56.

²³ V. Beresnevičiūtė, G. Kiaulakis, G. Milašius, I. Nausėdienė, D. Stakėnaitė, 1998, p. 2.

²⁴ U. Becher, 1998, p. 270–271.

kaip jų retorinės ir naratologinės strategijos panaudojamos dabarties tikslams. Šios orientacijos šalininkai abejoja istorijos disciplinos ir kolektyvinės atminties atskyrimu – istorijos mokslą jie laiko vienu iš praeities atsiminimo būdų. Tačiau, anot P. Seixas'o, jei visos istorinės žinios yra suvokiamos kaip politinės kovos ginklas, jei visi pranešimai apie praeitį yra pažintine prasme lygiavėčiai, tai visos istorijos virsta kolektyvine atmintimi. Šis didaktas įžvelgia ir daugiau probleminių šios orientacijos elementų. Antai, ar, dekonstruodami pažangos idėją, neprieisime prie netikėjimo žinių pažanga, suvokimo, kad kova dėl liberalių demokratijos idealų, žmogaus teisių, tolerancijos, ekonominės gerovės tėra iliuzija, retorinis žodžių žaismas? Postmodernistinė prieiga, P. Seixas'o nuomone, gali būti naudinga mokant mokinius nagrinėti istoriniuose naratyvuose (taip pat vadovėlio tekste) implicitiškai slypinčias pažangos ar nuosmukio sampratas, keliant klausimus apie tokių istorinių naratyvų egzistavimo priežastis. Šio didakto nuomone, atsisakyti kompleksiškos, daugiaperspektyvios istorinės tiesos, istorijos istorizavimo metodo reiškia neleisti mokiniams visavertiškai dalyvauti šiandieninėje kultūroje, kurioje konfrontuoja įvairios praeities interpretacijos.

Apibendrinami tyrėjų teiginius galime sakyti, jog abi istorijos mokymo tikslų ir orientyrų klasifikacijos siek tiek koreliuoja viena su kita. Vokiečių istorijos didakto J. Rohlfeso išskirtas vertybinių normų kaip istorijos mokymosi tikslų kildinimo tipas sietinas su Kanados istorijos edukacijos specialisto P. Seixas'o pateikta istorijos kaip kolektyvinės atminties, geriausio istorijos pasakojimo perteikėjos funkcija. Vokiečių istorijos didakto pateikti į dalyką orientuoti tikslai siejasi su kanadiečių tyrinėtojo analizuota metodiško žinojimo,

disciplininių procedūrų lavinimo orientacija. Abiejų mokslininkų koncepcijų pranašumas yra jų universalumas (t. y. nesu-sitelkimas į specifines tam tikros šalies ar regiono švietimo realijas), plati apimtis, jų teikiama galimybė susisteminti įvairius tikslus, įžvelgti jų pateisinimo prielaidas ir, svarbiausia, teigiamų ir neigiamų dalykų suvokiant kiekvieno tikslo šaltinį matymas. Šių klasifikacijų derinimas mums padės išskirti pagrindinius istorijos mokymo(si) tikslų ar „gravitacijos“ kryptių Lietuvoje kildinimo šaltinius, pateikti įvairiapusį jų vertinimą.

2. Istorijos mokymo tikslų apibrėžtys lietuviškose istorijos ugdymo programose

Kaip istorijos mokymo tikslas suvokiamas nūnai galiojančiose istorijos ugdymo programose? Pagrindinio ugdymo programoje (2008 m.)²⁵ istorijos mokymo tikslas apibrėžiamas 18 eilučių, kuriose išryškėja šios apibrėžties tam tikras nenuoseklumas, prieštaringumas. Svarbiausiu istorijos mokymo pagrindinėje mokykloje tikslu yra laikoma padėti mokiniams formuoti istorinę sąmonę. Iš karto reikia konstatuoti, kad istorinė sąmonė čia suvokiama per siaurai – tai laikoma supratimu, kad šian-dienos pasaulis, jo tvarka ir vertybės yra istoriškai sąlygotos ir kintančios. Įvairūs teoriniai ir empiriniai tyrimai²⁶ rodo, kad

²⁵ Pagrindinio ugdymo bendrosios programos, Socialinis ugdymas (6 priedas), 2008.

²⁶ Žr., pavyzdžiui: A. Maceina, 1989; J. Rūsenas, 1997 a; J. Rūsenas, 1997 b; *Geschichtsbewusstsein empirisch*, 1991; Sociologinio tyrimo „Moksleivių istorinės sąmonės struktūra ir formavimosi ypatumai“ rezultatai, 1993; *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, 1997; *Theorizing Historical Consciousness*, 2004.

istorinė sąmonė kaip mentalinė operacija apima ne vien istorinės kaitos supratimą, praeities–dabarties–ateities prasminį susiejimą. Akcentuojami ir kiti matmenys. Tai reiškianti, subjektyvi, vertinama, „sava“ praeities interpretacija, teikianti vertybinę orientaciją. Teigiama, kad, tik tapusi savastimi, ji tampa gyvenimo mokytoja. Tiesa, vėliau tikslo apibrėžtyje užsimenama apie istorijos teikiamą naudą orientuojantis gyvenime, sprendžiant problemas, prognozuojant procesų raidą, projektuojant ateitį. Tačiau šios galios suteikiamos ne istorinei sąmonei, o istoriniam mąstymui (tai sąvokų lygmeniu nėra tapatu). Visgi reikia konstatuoti, kad šiais teiginiais legitimuojama istorijos mokymo gyvenimo praktikos vertė, paaiškinama, kuo istorija besimokančiajam jo kasdieniame gyvenime bus naudinga. Šiose lietuviškos programos apibrėžtyse galima įžvelgti J. Rohlfeso išskirtą tikslo kildinimą iš dabarties ir ateities situacijoms reikalingų kompetencijų.

Tolesnė tikslo eksplikacija programoje susitelkia į įvardijimą, ką mokiniai turėtų pažinti, suprasti, gebėti (minimas kritinis mąstymas ir kūrybiškumas). Tokie tikslai sietini ne tik su kompetencijomis, bet ir su istorijos dalyko turiniu bei pamatiniais istorijos mokslo principais (kritinis mąstymas, istorija kaip sudėtinga ir sąryšinga visuma)²⁷. Ir nors, kaip buvo minėta, J. Rohlfesas baiminasi, kad į dalyką orientuoti tikslai per mažai leidžia pažinti dalyko temų asmeninę ir kt. reikšmę, juos siejant su mokinių gyvenimo praktikos poreikiais, mūsų nuomone, gali būti pasiekta tikslų dermė.

²⁷ Tiesa, būtina pažymėti, kad pamatiniai mokslo principai ir turinys labiau išryškėja ne tikslo, o uždavinių apibrėžtyse.

Paskutiniai pagrindinio istorijos ugdymo programos sakiniai daugiausia skirti vertybiniam matmeniui. Viliamasi, kad istorijos pažinimas turėtų padėti mokiniams tapti atsakingais ir iniciatyviais piliečiais, gebančiais vertinti pokyčius, dalyvauti visuomenės ir valstybės gyvenime, priimti apgalvotus sprendimus. Užsimenama ir apie pozityvaus santykio su praeities ir dabarties pasauliu formavimą. Nesutiktume su R. Kazlauskaitės-Gürbüz teiginiu, kad lietuviškose istorijos „programose vengiama aiškiai reflektuoti, kokias moralines orientacijas ir vertybines nuostatas implikuoja programose pateikiami istorinių įvykių ir reiškinių svarbiausi bruožai ar istorinės raidos aprašymai, nors ir akivaizdžiai pripažįstama, kad istorijos mokymas apima normatyvinę funkciją“²⁸. Tam tikras vertybines ugdymo gaires galime atrasti tikslą konkretinančiame paskutiniame uždavinyje, kuriame kalbama apie ugdomą demokratijos, humanizmo, pilietiškumo ir tautiškumo raidos bei reikšmės praeityje ir šiandieniniame gyvenime suvokimą. Tai gi, matome dar vieną istorijos tikslo kildinimo šaltinį – vertybines normas.

Tačiau ar šie tikslai nėra prieštaraujantys vienas kitam? Antai, ar kritinio mąstymo, kūrybiškumo ugdymas negali kirstis su pozityvaus, pagarbaus santykio su praeitimi ir dabartimi formavimu? Ar istorijos kaip sudėtingos visumos supratimas neišvengiamai koja kojon eina su pozityviomis nuostatomis (kai praeityje būta itin negatyvių momentų)? Neretas mokytojas patvirtins, kad kritiškai mąstantys, kūrybiški mokiniai dažnai pateikia netikėtų, su vyraujančia praeities ir dabarties interpretacija besikertančių versijų, neigia

²⁸ R. Kazlauskaitė-Gürbüz, 2013, p. 104.

standartišką, „teisingą“, „pozityvų“ mąstymą. Panašius klausimus kelia ir pilietinio ugdymo problemas svarstęs filosofas Liutauras Degėsys: „Ko siekia valstybė, ugdydama pilietį? Kai ji sako, kad būtina ugdyti kritiškai mąstantį pilietį, ar ji tikisi sulaukti kritiškai jos atžvilgiu nusiteikusio subjekto samprotavimų apie būtiną ir neišvengiamą kiekvieno asmens opoziciją kiekvienai valdžiai?“²⁹ Šis filosofas abejoja teiginiu (beje, išsakytu ir istorijos ugdymo programoje), kad pilietiškam galima tapti pažinus pilietiško vertybes. Tokią ugdymo sampratą jis įvardija kaip objektiškąją (ugdymo subjektas yra ugdymo proceso objektas, kurį reikia pripildyti būtinų, teisingų ir pakankamų žinių), ją priešpriešindamas subjektiškajam supratimui: „Tik įsisąmonindami save tampame savimi, tik įsipilietindami tampame piliečiais. Neįmanoma sukurti svetimos sąmonės akto, neįmanomas eksterioriškai ar eksteritoriškai egzistuojantis pilietiškas. Net ir bendražmogiškos vertybės egzistuoja tik žmoguje ir tik tuo atveju, jei jos tampa asmeninėmis vertybėmis.“³⁰ Į aiškių sąsajų tarp tikslų stoką istorijos ugdymo programoje yra atkreipęs dėmesį ir literatūros istorikas, vienas iš Lietuvos švietimo politikos formuotojų Darius Kuolys: „Tikslus nusakant daromas didžiulis šuolis tarp istorinės sąmonės, kurią turėtų mokyklinis dalykas formuoti, ir iniciatyvaus piliečio. Tarsi istorinę sąmonę padėję įgyti jaunam žmogui, mes iš karto turime atsakingą, iniciatyvų pilietį, kuris aktyviai dalyvauja visuomenės ir valstybės gyvenime. Man kyla klausimas, kaip susieti šiuos dalykus?“³¹

²⁹ L. Degėsys, 2002, p. 102.

³⁰ L. Degėsys, 2002, p. 104.

³¹ Žr. Lietuvos pasakojimo mokykloje tikslai, uždaviniai, paskirtis, pobūdis, 2014. Taip pat šiek tiek

Vidurinio ugdymo istorijos programoje (2011 m.) vietos skiriama ne tik istorijos mokymosi tikslui, bet ir paskirčiai³². Būtina pažymėti, kad tikslas čia formuluojamas lakoniškiau, santūriau nei pagrindinio ugdymo programoje. Tai įvardijama kaip pagalba mokiniams „ugdytis istorinį mąstymą ir juo naudotis suprantant Lietuvos piliečio, europiečio tapatybę“. Taigi tikslo formuluotėje remtasi J. Rohlfeso minėtais vertybiškumo (pilietiškas, europietiškas) ir dabarties bei ateities situacijoms reikalingų kompetencijų kriterijais. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad istorinis mąstymas, programos autorių nuomone, reikalingas formuojant kolektyvinę tapatybę, tačiau visiškai neminima istorijos svarba individualybės formavimui (kaip tai būta tam tikrų metų Suomijos, Vokietijos Berlyno žemės vidurinio ugdymo istorijos programose³³). Apibrėžiant humanitarinio ugdymo (kuriam priskirtina ir istorija) paskirtį, programoje akcentuojamas žinių įgijimas, jų interpretavimas, susiejimas su vertybėmis, pagalba žmogui išvelgti savo būties prasmę. Istorijos dalyke tai turi būti pasiekama nagrinėjant visuomenės kaitą

pakoreguotą D. Kuolio pirmajame lituanistų ir istorikų forume skaityto pranešimo „Lietuvos pasakojimas mokykloje: kodėl ir kaip jį pasakojame?“ tekstą, žr. D. Kuolys, 2014.

³² Vidurinio ugdymo bendrosios programos, Socialinis ugdymas (5 priedas), 2011.

³³ Suomijos 2003 m. programoje teigiama, jog istorija yra dalykas, formuojantis individualią, nacionalinę ir europinę tapatybę. Žr. National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003, 2004, p. 180. Berlyno žemės 2006 m. programoje sakoma, kad „istorijos mokymas daro įtaką reflektuotam dabarties ir ateities socialinių santykių ir problemų įvertinimui, kuris padėtų apsispręsti ir dalyvauti sprendžiant kokį nors klausimą. Tuo padedama mokiniams formuoti savo asmeninį identitetą laisvos demokratinės visuomenės vertybių pagrindu“. Žr. Rahmenplan für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufe 7–10. Geschichte, 2006, S. 9.

bėgant laikui. Tad, apibrėžiant humanitarinio ugdymo srities tikslus, atsižvelgiama į dalyką orientuotus, vertybinius, dabarties ir ateities situacijoms reikalingų kompetencijų kriterijus.

Kokias išvadas galima padaryti išanalizavus istorijos ugdymo programų įvadinės dalis? Madingų ugdymo idėjų gausa patvirtina L. Duoblienės 2009 m. išsakytą teiginį, kad Lietuvos švietimo kaitoje itin daug reformos imitavimo, paviršutiniško prisitaikymo prie išorės sąlygų elementų neįsigilinant, kas Lietuvai egzistenciškai svarbu³⁴. Kita vertus, reikalavimų į ugdymo procesą žiūrėti holistiškai ir integruotai kontekstuose svarbiausi programų tikslai (padėti formuoti istorinei sąmonei, istoriniam mąstymui) laikytini visiškai priimtinais, turinčiais sudaryti sąlygas mokyklinės žinias susieti su kasdiene patirtimi ir besimokančių poreikiais. Tiesa, programos autorių polinkį objektiškosios ugdymo sampratos link rodytų tokio tikslo formulavimo šaltinių kaip bręstančių asmenų poreikiai, jų subjektiškumo skatinimo nepakankamas įvertinimas. Kad mokinyt Lietuvoje vis dar nėra lygiavertis mokymo proceso partneris ar dalyvis, kaip to reikalautų deklaruojamas perėjimas prie šiuolaikinės ugdymosi paradigmos³⁵,

³⁴ Žr. L. Duoblienė, 2009, p. 116, p. 134.

³⁵ Klasikinėje paradigmoje ugdymas suvokiamas kaip tam tikros visuomenės ar valstybės patirties, pagrindinių vertybių, nuostatų perteikimas ugdytiniais. Natūralu, kad šiame perteikime mokytojas vaidina pagrindinį vaidmenį – jis yra pagrindinis žinių ir informacijos šaltinis. Šiuolaikinės ugdymosi paradigmos esmė – perėjimas nuo dalyko žinių reprodukuojimo prie mokymosi kaip atradimo, savarankiško tyrimo, ugdančio asmenybės, skatinančio jos kritinį mąstymą, kūrybiškumą. Mokytojas perduodant žinias nebėra lyderis, keičiasi jo funkcijos – jis tampa konsultantu, skatintoju, žadintoju mokyti. Žinoma, keičiasi ne tik mokytojo vaidmuo, bet ir metodika, mokymosi turinys, prioritetai vertinant. Plačiau apie tai žr. R. Bruzgelevičienė, L. Žadeikaitė, 2008; B. Bitinas, 2005.

rodo ir Lietuvos edukologijų 2010 m. atliktas empirinis tyrimas. V. Targamadžės, Z. Nauckūnaitės ir kt. atlikta analizė „12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“³⁶ atskleidžia, kad „mokinio, kaip pagrindinio mokymo(si) proceso dalyvio, vaidmuo gana deklaratyvus, nes tyrimas parodo, kad mokymo(si) procese mokiniai dažnai konformistiškai prisitaiko prie mokytojų reikalavimų, o pastarieji mažai stengiasi keisti tokią situaciją, nes, labiau teoriškai deklaruodami ugdymosi paradigmą, daugeliu atvejų veikia pagal ugdymo paradigmą; dauguma mokinių dažniausiai nekritiškai perima tai, ką perteikia mokytojas, nes nesudaromos sąlygos mokiniams patiems aktyviau dalyvauti konstruojant mokymosi turinį, perimti aktualią, praktiškai pritaikomą mokymo(si) medžiagą“³⁷. Tiesa, būtina pažymėti, kad patys mokiniai, jiems leidžiant pasirinkti ugdymo turinį, ne visada žino, ko jie nori, kita vertus, dalis jų istorija visiškai nesidomi. Tad kyla didžiulė problema – skatinti jų smalsumą. Žymus vokiečių istorijos filosofas Jörnās Rūsenas, daug dėmesio skyręs istorijos mokymo(si) problemoms, lyg ir siūlo išiegti – istorijos mokymas turi būti orientuotas į recipientų subjektyvumą, į aktualias problemas ir orientavimosi poreikius, kurie kreipia mus į praeitį. Be šio santykio su subjektu, anot jo, istorinis žinojimas taps tik blyškiu atminimo balastu³⁸.

³⁶ Šio tyrimo pagrindu paskelbtos publikacijos: V. Targamadžė, 2010 b; V. Targamadžė, 2010 a; L. Stonkuvienė, Z. Nauckūnaitė, 2010.

³⁷ V. Targamadžė, 2010 a, p. 129–130.

³⁸ J. Rūsen, 1985, S. 229.

3. Posūkis tautos istorijos pasakojimo link? arba Kokiems istorijos mokymo(si) tikslams esame pasiruošę? Viešų diskusijų analizė

Diskusijos dėl istorijos mokymo(si) tikslo Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje vyksta ne tik uždaruose posėdžiuose, bet ir viešose erdvėse. Jos atskleidžia, kaip istorijos mokymo(si) tikslus supranta Švietimo ir mokslo ministerijos specialistai, istorijos mokytojai, akademinės ir intelektualinės bendruomenės atstovai. Šios diskusijos gali būti naudingos kaip lietuviškosios didaktinės minties šaltinis, leidžiantis svarstyti klausimą, kokiems istorijos mokymo(si) tikslams esame pasiruošę? Vienas iš tokių šaltinių – kultūros savaitraščio „Literatūra ir menas“ redakcijoje 2012 m. surengta diskusija „Kas kurs Lietuvos istorinį pasakojimą?“, kurioje dalyvavo Lietuvos istorijos instituto direktorius Rimantas Miknys, Vilniaus universiteto dėstytojas D. Kuolys, Švietimo ir mokslo ministerijos specialistas Rimantas Jokimaitis, Lietuvos istorijos mokytojų asociacijos garbės pirmininkas, istorijos mokytojas Eugenijus Manelis, savaitraščio vyriausiasis redaktorius Kornelijus Platelis³⁹. Diskutantų mintys sukosi apie būtinybę kurti ir valdyti istorinį pasakojimą, t. y. mokymo(si) turinį. „Mūsų vaikai stokoja raiškesnio, rišlesnio istorinio pasakojimo, nežinome, kas jį kuria ir – labai keista – dėl to nėra jokių diskusijų“, – teigė D. Kuolys⁴⁰. Mokykliniu istorijos pasakojimu dauguma diskusijos narių laikė tau-

tinį pasakojimą, kurio esminė funkcija – formuoti tautinį identitetą. Taigi, remiantis P. Seixas'u, šioje diskusijoje istorijos mokymo tikslu laikomas kolektyvinės atminties formavimas. Galima daryti prielaidą, kad diskutantų dėmesys vertybiniam istorijos mokymo(si) aspektams kilo dėl per menkų sąsajų tarp mokyklinės istorijos turinio ir vertybinių nuostatų ugdymo. Tokią prielaidą visų pirma leidžia daryti lietuvių istorijos didakto B. Šetkaus empiriniai tyrimai, rodantys, jog „didžiausią dėmesį istorijos mokytojai Lietuvoje sutelkia į istorijos žinias ir jų perteikimą mokiniams, kiek mažiau orientuojamasi į gebėjimų ugdymą ir mažiausiai dedama pastangų ugdyti mokinių vertybes“⁴¹. Antra, mokyklinio istorijos dalyko kaip faktografijos teikėjo vaidmuo itin ryškus Pilietiškumo ugdymo integruojamojoje programoje. Istorijos vaidmuo ugdant pilietiškumą matomas žinių ir supratimo ar visuomenės pažinimo ir tyrinėjimo srityse, tačiau programos autoriai istorijos turinio niekaip nesieja su dalyvavimo ir pokyčių inicijavimo bei socialinių ryšių kūrimo ir palaikymo kompetencijomis⁴².

Kaip ir dera istorijos kaip kolektyvinės atminties prieigos atstovams, diskusijos „Kas kurs Lietuvos istorinį pasakojimą?“ dalyviams didžiausią nerimą kėlė „geriausias“ praeities versijos klausimas. Sutariama, kad mokyklinė istorija turi būti polilogiška, tačiau remiantis vien tautiniu pasakojimu: „Polilogiškas pasakojimas kurs ir polilogišką šiandienos visuomenę, gebančią suprasti laisvos tautos pasakojimo sudėtingumą. Tiesa, reisykiais būtina grįžti prie klausimo, kokios visuomenės mes no-

³⁹ Kas kurs Lietuvos istorinį pasakojimą? Apskriotojo stalo diskusija tarp E. Manelio, R. Miknio, D. Kuolio, K. Platelio, R. Jokimaičio, 2012.

⁴⁰ Kas kurs Lietuvos istorinį pasakojimą? Apskriotojo stalo diskusija tarp E. Manelio, R. Miknio, D. Kuolio, K. Platelio, R. Jokimaičio, 2012, p. 7.

⁴¹ B. Šetkus, 2013, p. 24.

⁴² Žr. Pilietiškumo ugdymo integruojamoji programa, 2008.

rime – pagal vieną ideologinį kurpalių sukurtą tautinio fronto karių, tautos likimui abejingų sėkmingų vartotojų ar tautiškai susipratusių, savo visuomenei išipareigusių, atvirų, mąstančių, laisvų žmonių“, – teigia D. Kuolys⁴³. Tačiau ar globaliame pasaulyje gyvenantis jaunimas nepasijaus pernelyg suvaržytas vien lituanocentrinio pasakojimo, tai atsispindi vieno buvusio mokinio žodžiuose: „Nepatiko mokykloje Lietuvos istorija ir lietuvių kalba. Per didelis pabrėžimas lietuviškumo, toks kuni-gaikštis suvienijo dvi žemes, ir įvykis, bet tuo pat metu vyko daug svarbesnis karas Europoje, o apie tai nekalbama. <...>“⁴⁴

Ir P. Seixas'o aptartu, ir diskusijos atveju mokyklinę istoriją kaip formuojančią kolektyvinę atmintį matantis D. Kuolys itin neigiamai žiūri į istorijos „objektyvinimą“, „sumokslinimą“, vedantį prie tariamo vertybinio neutralumo. Itin vertinga šio literatūros istoriko pastaba dėl istorijos programose, mokymo(si) priemonėse, egzaminų užduotyse taip mėgstamo kelių svarbiausių tam tikro įvykio, proceso, reiškinio priežasčių ar pasekmių įvardijimo: „Kai įsivaizduojame, kad kiekvienas praeities reiškinys turi objektyvias priežastis bei pasekmes, kurias galime tiksliai apibrėžti, kai reikalaujame, jog mokiniai tas priežastis ir pasekmes eilės tvarka išdėstyti, pradingsta praeities, kaip galimybių lauko, vaizdins.“⁴⁵ Paradoksalu, bet šios idėjos kaip tik ir siejasi su mokslu (t. y. atvira racionaliai kritikai, argumentuotai diskusijai, nuolatinei tiesos paieškai) is-

torijos diskurso prigimtimi. Tad akivaizdu, kad literatūros istorikas nepatenkintas istorijos kaip vienintelės galimos tiesos, išmoktinos dogmos, „vardų, datų ir įvykių paketo“ sampratomis, deja, vis dar gajomis Lietuvos mokykloje. Neigiamai atsiliepdamas apie sumokslinimą, jis turi omenyje žinių atgaminimą, bet ne ugdomus savarankiško tyrimo ir interpretavimo gebėjimus.

Visi diskusijos nariai sutarė, kad pasakojimą turi kurti, valdyti Švietimo ir mokslo ministerija, bendradarbiaudama su naujausias istoriografines realijas išmanančiais akademikais, tiesa, prisidedant istorijos mokytojų asociacijai. Įdomu, kad apie galimybę pačiam mokytojui, o juo labiau mokiniui kurti istorinį pasakojimą nėra užsimenama. Diskusijos moderatorius K. Platelis išsakė tokią mintį: „Turbūt negalime reikalauti, kad kiekvienas mokytojas kurtų „savo“ istorinį pasakojimą.“⁴⁶ Tokios nuostatos priešingos kitų didaktų idėjoms, kad mokytojas ir mokinys yra lygiaverčiai istorijos rekonstrukcijos proceso dalyviai. Antai Australijos istorijos didaktų Tony Tailoro ir Carmelio Youngo nuomone, istorijos žinios apima ne tik tai, kas vyko praeityje ir ką istorikai tvirtina žiną apie praeitį. Istorijos žinios – tai ir tai, ką istorijos mokytojai žino apie praeitį, ir ką mokiniai žino apie praeitį iš mokyklinių ir užmokyklinių istorijos informacijos šaltinių⁴⁷. Tai reiškia, kad istorijos mokymo sudėtingumą sudaro keturių veiksnių – praeities liudijimų, akademinės istorijos, mokytojų ir mokinių žinių sąveika, įvairių „praeičių“ konfrontacija. Panašias idėjas

⁴³ Kas kurs Lietuvos istorinį pasakojimą? Apskritojo stalo diskusija tarp E. Manelio, R. Miknio, D. Kuolio, K. Platelio, R. Jokimaičio, 2012, p. 9.

⁴⁴ Cituota iš I. Šutinienė, 2008, p. 118.

⁴⁵ Kas kurs Lietuvos istorinį pasakojimą? Apskritojo stalo diskusija tarp E. Manelio, R. Miknio, D. Kuolio, K. Platelio, R. Jokimaičio, 2012, p. 11.

⁴⁶ Kas kurs Lietuvos istorinį pasakojimą? Apskritojo stalo diskusija tarp E. Manelio, R. Miknio, D. Kuolio, K. Platelio, R. Jokimaičio, 2012, p. 7.

⁴⁷ T. Tailor, C. Young, 2003, p. 2.

1998 m. „Gyvosios istorijos programoje“ išsakė A. Bumblauskas, teigdamas, jog „<...> ir tyrėjas, ir teoretikas, ir didaktikas, ir mokytojas, ir mokinys, ir pagaliau bet kuris pilietis turi konceptuales teiginius arba vaizdinius apie praeitį“⁴⁸. Edukologas Ianas Westbury, gretindamas vokiškąją didaktikos tradiciją su amerikietiška *Curriculumtheorie*, pabrėžia vokiškajai tradicijai būdingą mokytojo autoriteto sureikšminimą ugdymo procese. Mokytojas čia yra ne tiek valstybinių nurodymų vykdytojas, kiek veikiau aktyvi jungiamoji grandis tarp „objektyvaus“ programos turinio ir konkrečių mokinių. Jis atsakingas ne tik už veiksmingų metodų ir technikų parinkimą, bet ir už sprendimą apie tam tikros programos dalies ugdomąją vertę konkrečioms mokiniams⁴⁹. Tad, grįžtant prie Lietuvos realijų, kyla klausimai: kodėl taip nuvertinamas istorijos mokytojas? ar turint aiškų, rišlų, nespontaniškai plėtojamą pasakojimą mokiniai vėlgi neturės (daugiau imituodami darbą su šaltiniais) tiesiog įsisavinti, atkartoti šį pasakojimą? galiausiai, ar šis pasakojimas taps artimas, savas, atpažįstamas XXI amžiaus vaikams? Tiesa, šio tokia atsvara hierarchiniam, gana objektyvistiniam požiūriui į istorijos mokymą diskusijoje jaučiama R. Jokimaičio pasisakymuose. Jis derina kelis požiūrius į istorijos mokymą: svarbus ne tik istorijos pasakojimas, bet ir remiantis juo mokinių įgyjamos kompetencijos: gebėjimas kritiškai skaityti, lyginti dokumentus ir pan.⁵⁰ Taigi, čia išžvelgtume dviejų priegū – istorijos kaip kolektyvinės atminties formuo-

tojos ir disciplininių procedūrų teikėjos – derinimą.

Lygiai po dvejų metų (t. y. 2014 m.) mokyklinio pasakojimo problema viešai buvo aktualinta pirmame lituanistų ir istorikų forume tema „Lietuvos pasakojimas mokykloje: kokį turime, kokį kursime?“⁵¹, organizuotame Ugdymo plėtotės centro (toliau – UPC) prie Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos. Vienas iš to forumo tikslų – „pasidalyti idėjomis ir išvalgomis apie Lietuvos pasakojimo mokykloje probleminius aspektus“⁵¹. Tiek ankstesnėje diskusijoje, tiek šiame forume daugumos diskutantų mintys sukosi būtent apie mokymo(s) turinį⁵². Pagrindinis šio turinio atrankos kriterijus – tai atliepiamas pilietiniams, patriotiniams, tapatybės formavimo, taigi, kolektyvinės atminties formavimo tikslams. Vėlgi, ir pirmosios diskusijos, ir forumo atveju nesvarstomas *tautos* sąvokos turinys, apeinama Lietuvos pasakojimo integravimo į pasaulio istorijos kontekstus problema. Išimtimi laikytinas A. Bumblausko teiginys, kad istorinės erdvės suvokimą reikėtų formuoti ne brėžiant ribas tarp valstybių (kaip tai yra įprasta), o tarp civilizacijų. Trečia, forume akcentuojant tautinį ir integruotą su lietuvių kalba bei literatūra pasakojimą buvo pamirštami specifiniai istorijos dalyko

⁴⁸ Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui, 1998, p. 17–18.

⁴⁹ Žr. I. Westbury, 1995, S. 9–34.

⁵⁰ Žr. Kas kurs Lietuvos istorinį pasakojimą? Apskritojo stalo diskusija tarp E. Manelio, R. Miknio, D. Kuolio, K. Platelio, R. Jokimaičio, 2012, p. 45.

⁵¹ Lietuvos pasakojimas mokykloje: kokį turime, kokį kursime?, 2014. Taip pat žr. R. Šermukšnytė, 2015.

⁵² Pažymėtina, kad UPC organizavo dar kelis lituanistų ir istorikų forumus, juose įvairiais aspektais taip pat buvo telktasi į tautos pasakojimo aktualinimą mokykloje: „Lietuvą kūrusios ir tebekuriančios asmenybės“ (2015 m. gegužės 15–16 d.), „Kaip atrasti Vasario 16-osios Respubliką mokykloje“ (2016 m. balandžio 29–30 d.). Žr. Lietuvą kūrusios ir tebekuriančios asmenybės – apie ką lituanistai ir istorikai šnekėjosi su XVI amžiaus protėviais, 2015; V. Levanavičiūtė, 2016.

mokykloje tikslai⁵³. Disciplininei istorijos mokymo(si) orientacijai forume atstovavo istorijos mokytojas Saulius Jurkevičius. Šis mokytojas vienu iš svarbiausių istorijos mokymo(si) tikslų laiko disciplininių procedūrų naudojimą. Jo nuomone, mokant(is) istorijos turi būti ugdomas kritinis mąstymas, brandesnis istorikų analitinių tekstų suvokimas, gebėjimas lyginti skirtingas nuomones, daryti išvadas, mokyti rašyti argumentuotą analitinį tekstą. Tam būtina atsisakyti gajos praktikos mokyti visos pasaulio ir Lietuvos istorijos nuo priešistorės iki šių dienų, 11–12 klasėse siaurinti vidurinio ugdymo istorijos programą, susitelkti į esmines Lietuvos ir pasaulio istorijos problemas. Taigi, S. Jurkevičiaus pranešimas atskleidė kiek kitokį (nei „Literatūros ir meno“ redakcijos diskusijoje vyravusį) mąstymo judesį – istorijos mokymo(si) turinys gali būti apibrėžiamas nusakius istorijos mokymo(si) teikiamas kompetencijas. Tokią praktiką palaiko ir minėti Australijos didaktai T. Tailoras ir C. Youngas. Jų nuomone, viešieji svarstymai apie mokyklinę istoriją turi labiau susitelkti į klausimus, kokį istorinį raštingumą (angl. *historical literacy*) reikia ugdyti, o ne kokius istorinius faktus mokiniai privalo įsidėmėti. Istoriniu raštingumu jie laiko tam tikrus gebėjimus, nuostatas ir konceptualų supratimą apimančių sistemingą procesą, kuris daro įtaką istorinei sąmonei ir ją formuoja. Tokiu būdu, anot jų, mokyklinė istorija formuoja ir turtina

⁵³ Remiantis vokiečių istorijos didaktiku Hansu Süsmuthu, atrenkant istorinius turinius, neužtenka orientuotis į visuomeninio aktualumo kriterijų. Anot jo, pačios istorijos mokslo sąvokos, principai, tvarkymo sistemos, aiškinimai leidžia suvokti žmogiškosios tikrovės kompleksiskumą. Jeigu istorijos mokyme nepavyksta įtvirtinti istorijos mokslo matricos, mokymo planas netenka savo mokslinio legitimumo. Žr. H. Süsmuth, 1985, S. 240–241.

sąmoningą kolektyvinę atmintį kaip moksleivių visą gyvenimą trunkančio mokymo(si) dalį⁵⁴.

Pažymėtina, kad viešose diskusijose nematoma P. Seixas'o išskirta postmodernistinė istorijos mokymo orientacija. Bene vienintele jos apraiška lietuviškoje didaktinėje mintyje laikytinas ne kartą minėtas Rūtos Kazlauskaitės-Gürbüz tekstas⁵⁵. Ši autorė postmodernizmo neįsitvirtinimą Lietuvoje sieja su politizuotu istorijos mokymo pobūdžiu, reikšmingu valstybės institucijų vaidmeniu formuojant istoriją⁵⁶. Edukologė L. Duoblienė postmodernių prieigų mokykloje stoką sieja su tam neparankiomis konservatyviomis vertybinėmis nuostatomis, atsargiomis, kartu ir dogmatiškomis pažiūromis⁵⁷. Galiausiai neatmestina ir dar viena postmodernistinės orientacijos nepopuliarumo priežastis – tikėtina, kad dalis mokytojų ir net dėstytojų tvirtintų, jog postmodernistinė prieiga nėra „įkandama“ ne tik paskutiniame konkreste besimokančiam moksleiviui, bet ir istorijos bakalauro studijų studentui.

Išvados

1. Užsienio edukologinėje literatūroje vyrauja mokymo siekinių ir uždavinių kildinimas iš dalyko turinio, kompetencijų, socialinių poreikių ir problemų, besimokančiųjų poreikių ir interesų. Labiau niuansuotomis ir istorijos mokymo(si) specifika atliepiančiomis straipsnyje laikytinos J. Rohlfeso ir P. Seixas'o sampratos. J. Rohlfesas mokymo tikslus kildina iš dabarties ir ateities situacijoms reikalingų kvali-

⁵⁴ T. Tailor, C. Young, 2003, p. 5.

⁵⁵ R. Kazlauskaitė-Gürbüz, 2013.

⁵⁶ R. Kazlauskaitė-Gürbüz, 2013, p. 101.

⁵⁷ L. Duoblienė, 2010, p. 25.

- fikacijų, bręstančių asmenų poreikių, vertybinių normų, pamatinių mokslo principų, dalyko turinio, mažiausiai du atrankos kriterijus integruojančio tinklelio, individualios patirties. P. Seixas išskiria tris istorijos mokymo orientacijas: mokyklinė istorija kaip kolektyvinės atminties formuotoja, disciplininių procedūrų mokytoja ar postmodernistinė diskursų dekonstruotoja. Šių koncepcijų pranašumas yra jų universalumas, teikiama galimybė susisteminti įvairius tikslus ir įžvelgti jų legitimumo prielaidas, teigiamų ir neigiamų dalykų matymas.
2. Nūnai galiojančiose istorijos bendrojo (2008 m.) ir vidurinio (2011 m.) ugdymo programose svarbiausiu istorijos mokymo(si) tikslu yra laikoma padėti mokiniams formuoti istorinę sąmonę ir istorinį mąstymą. Programų tikslų ir juos konkretinančių uždavinių apibrėžtyse galime įžvelgti šiuos J. Rohlfeso išskirtus tikslų šaltinius: dabarties ir ateities situacijoms reikalingos kompetencijos (istorinis mąstymas, orientacija, prognozavimas, projektavimas), istorijos dalyko turinys, pamatiniai istorijos mokslo principai (kritinis mąstymas, istorija kaip sudėtinga ir sąryšinga visuma), vertybinės normos (demokratija, humanizmas, tautiškumas, pilietiškumas, europietiškas, kolektyvinė tapatybė ir kt.). Istorijos bendrojo ugdymo programos tikslų gausa, jų tarpusavio prieštarīgumas ir sąsajų stoka rodytų tam tikrą istorijos švietimo politikos formuotojų neapsisprendimą, koks yra svarbiausias istorijos mokymo tikslas, paviršutinišką madingų idėjų recepciją. Tad, ir nesigilinant į istorijos bendrojo ugdymo
 3. Paskutiniaisiais metais suaktyvėjusios viešos diskusijos apie istorijos mokymo turinį yra nulemtos dalies mokytojų, akademinės ir intelektualinės bendruomenės, Švietimo ir mokslo ministerijos specialistų nepasitenkinimo mokyklinių istorijos žinių atsietumu nuo vertybių formavimo, taigi, analizuotų programų tikslų neįgyvendinimu. Remiantis P. Seixas'o išskirtomis orientacijomis, šios diskusijos linksta mokyklinės istorijos, kaip formuojančios kolektyvinę atmintį, link. Jos sukasi ties „geriausio“ tautos pasakojimo paieškoms nenusakant tautos sąvokos turinio, daugiausia nesvarstant šio pasakojimo santykio su europiniais, pasauliniais ar civilizaciniais kontekstais. Kitas ne mažiau problemiškas šių diskusijų momentas – tautinių vertybių formavimas, matomas jų pažinimo ir įsisavinimo (kaip pasakytų L. Degėsys, panašaus į virškinimo procesą) būdu. Pasakojimas suprantamas kaip aiškus, valdomas, apibrėžtas. Iš šio pasakojimo kūrimo yra pašalinamas tiek istorijos mokytojas, tiek mokinys.
 4. Atlikta teorinės literatūros ir lietuviškų tikslo apibrėžčių analizė rodo, kad istorinės sąmonės ir istorinio mąstymo formavimas(is) kaip pagrindiniai istorijos mokymo(si) tikslai yra priimtini, atliepiantys šiuolaikinę ugdymo idėją žinias susieti su kasdiene patirtimi ir besimokančiųjų poreikiais. Tačiau, konkretinant tokius tikslus, būtina istorinės sąmonės kategoriją apibrėžti ne tik kaip istoriškumo supratimą, bet

ir kaip reiškiančią, vertinamą, „savą“ praeities interpretaciją, teikiančią vertybinę orientaciją. Būtent ši, platesnioji, istorinės sąmonės samprata sujungia skirtingus tikslų šaltinius – 1) bręstančių asmenų poreikius suvokti šių dienų pasaulį, orientuotis laike ir pan.,

2) visuomenės poreikių bei problemų padiktotas vertybines normas, 3) su istorijos mokslo specifika glaudžiai susijusį istorinį raštingumą (suprantamą kaip istorinių gebėjimų, nuostatų ir konceptualių supratimų apie praeitį sintezę) – į vieną visumą.

BIBLIOGRAFIJA

Bakonis E., 1999 – Evaldas Bakonis, „Du istorinės didaktikos šaltiniai. Zenonas Ivinskis ir Aleksiejus Vaginas“, in: *Lietuvos sovietinė istoriografija: teoriniai ir ideologiniai kontekstai*, sudarytojai A. Bumblauskas, N. Šepetytė, Vilnius: Aidai, 1999, p. 153–161.

Bakonis E., 1996 – Evaldas Bakonis, „Istorijos mokytojo „drama“, in: *Mokykla*, 1996, Nr. 7, p. 5–8.

Becher U., 1996 – Ursula Becher, „Istoriografija ir atvira visuomenė – mokyklinių vadovėlių pavyzdys“, in: *Istoriografija ir atvira visuomenė: tarptautinės mokslinės konferencijos Vilniaus universiteto Istorijos fakultete medžiaga (1996 09 24–29)*, sudarytojai U. Becher, A. Bumblauskas, J. Rūsen, Vilnius: Vilniaus universitetas, 1998, p. 259–274.

Beresnevičiūtė V., Kiaulakis G., Milašius G., Nausėdienė I., Stakėnaitė D., 1998 – V. Beresnevičiūtė, G. Kiaulakis, G. Milašius, I. Nausėdienė, D. Stakėnaitė, *Istorijos mokytojų istorinio sąmoningumo trajektorijos: tyrimo ataskaita*, Vilnius, 1998. Mašinėraštis.

Bergmann K., 1985 – Klaus Bergmann, „Geschichte in der didaktischen Reflektion“, in: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Hg. K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rūsen, G. Schneider, Düsseldorf: Schwann, 1985, S. 207–217.

Bitinas B., 2005 – Bronislovas Bitinas, „Edukologijos mokslas ugdymo paradigimų sankirtoje“, in: *Pedagogika*, 2005, t. 79, p. 5–10.

Bruzgelevičienė R., Žadeikaitė L., 2008 – Ramutė Bruzgelevičienė, Loreta Žadeikaitė, „Ugdymo paradigimų kaita XX–XXI a. sandūroje – unikalus Lietuvos švietimo istorijos reiškinys“, in: *Pedagogika*, 2008, t. 89, p. 18–28.

Bumblauskas A., 1997 – Alfredas Bumblauskas, „Akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirta“, in: *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika (Švieti-*

mo studijų sąsiuvinys Nr. 2), sudarytojas A. Poviliūnas, Vilnius: Solertija, 1997, p. 56–65.

Degėsys L., 2002 – Liutauras Degėsys, „Istorijos proceso samprata ir pilietinio ugdymo metodologija“, in: *Istorija*, 2002, t. 54, p. 102–106.

Duoblienė L., 2010 – Lilija Duoblienė, „Medijų raštingumo ugdymas: globaliosios tendencijos ir lietuviškojo kelio paieška“, in: *Santalka: Filologija, Edukologija*, 2010, t. 18, Nr. 2, p. 16–28.

Duoblienė L., 2009 – Lilija Duoblienė, „Ugdymo turinio formavimo politika: socialinė reprodukcija ir jos įveika“, in: *Lietuvos švietimo politikos transformacijos*, sudarytojai T. Bulajeva, L. Duoblienė, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2009, p. 106–136.

Fontaine P. F. M., 1986 – Piet F. M. Fontaine, „What is History Didactics?“, [prieiga internetu], in: <file:///C:/Users/user/Downloads/Fontaine_History_Didactics%20(1).pdf>, [2017-02-07].

Geschichtsbewusstsein empirisch, 1991 – *Geschichtsbewusstsein empirisch*, Hg. J. Rūsen, H. J. Pandel, B. Von Borries, Pöfgen: Centaurus Verl., 1991.

Grigaravičiūtė S., 2006 – Sandra Grigaravičiūtė, *Istorijos žinios ir jų struktūravimas: mokytojų priemonė VPU IF dieninio ir neakivaizdinio skyrių istorijos studijų programoms studentams*, Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2006.

Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui, 1998 – *Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui*, pagrindinis teksto autorius – A. Bumblauskas, sudarytojas G. Dabašinskas, Vilnius: Kultūros paveldo institutas, 1998.

Jovaiša L., 1991 – Leonas Jovaiša, „Pasaulietinio ugdymo tikslai“, in: *Acta Paedagogica Vilnensia*, 1991, Nr. 1, p. 43–49.

Kansanen P., 1999 – Pertti Kansanen, „The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching“, in: *TNTEE [The Thematic Network on Teacher Education] Publications*, 1999, vol. 1, no. 1, p. 21–35.

Kas kurs Lietuvos istorinį pasakojimą? Apskritojo stalo diskusija tarp E. Manelio, R. Miknio, D. Kuolio, K. Platelio, R. Jokimaičio, 2012 – „Kas kurs Lietuvos istorinį pasakojimą? Apskritojo stalo diskusija tarp E. Manelio, R. Miknio, D. Kuolio, K. Platelio, R. Jokimaičio, spaudai parengė Astri- da Petraitytė“, in: *Literatūra ir menas*, 2012-12-21, Nr. 3407, p. 6–13.

Kazlauskaitė-Gürbüz R., 2013 – Rūta Kazlauskaitė-Gürbüz, „Tarp tiesos ir vertybių: istorijos mokymas mokykloje ir istorinių naratyvų pluralizmas“, in: *Atminties daugiasluoksniškumas: miestas, valstybė, regionas*, sudarytojas A. Nikžentaitis, Vilnius: Lietuvos istorijos instituto leidykla, 2013, p. 89–109.

Kuolys D., 2014 – Darius Kuolys, „Lietuvos pasakojimas mokykloje: kodėl ir kaip jį pasakojame?“, in: *bernardinai.lt*, 2014-11-05, [prieiga internetu], in: <<http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2014-11-05-darius-kuolys-lietuvos-pasakojimas-mokykloje-kodel-ir-kaip-ji-pasakojame/123816>>, [2017-01-11].

Levanavičiūtė V., 2016 – Vilmantė Levanavičiūtė, „Apie forumą „Kaip atrasti Vasario 16-osios Respubliką mokykloje?“, in: *bernardinai.lt*, 2016-07-06, [prieiga internetu], in: <<http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2016-07-06-apie-foruma-kaip-atrasti-vasario-16-osios-respublika-mokykloje/146312>>, [2017-02-15].

Lietuvą kūrusios ir tebekuriančios asmenybės – apie ką lituanistai ir istorikai šnekėjosi su XVI amžiaus protėviais, 2015 – „Lietuvą kūrusios ir tebekuriančios asmenybės – apie ką lituanistai ir istorikai šnekėjosi su XVI amžiaus protėviais, parengė R. Suchodolskytė“, in: *reformacija.lt*, 2015, [prieiga internetu], in: <<http://reformacija.lt/wordpress/lietuva-kurusios-ir-tebekuriancios-asmenybes-apie-ka-lituanistai-ir-istorikai-snekejosi-su-xvi-amziaus-protėviais>>, [2017-02-15].

Lietuvos pasakojimo mokykloje tikslai, uždaviniai, paskirtis, pobūdis, 2014, – *Lietuvos pasakojimo mokykloje tikslai, uždaviniai, paskirtis, pobūdis*, 2014, [prieiga internetu], in: <https://www.youtube.com/watch?v=eFMwCrAfx_g>, [2017-01-06].

Litvinaitė J., 2012 a – Jūratė Litvinaitė, „Lietuvos istorija mokyklose: švietimo politika ir kasdienybė“, in: *Voruta*, 2012, Nr. 10 (748), p. 6 (pradžia).

Litvinaitė J., 2012 b – Jūratė Litvinaitė, „Lietuvos istorija mokyklose: švietimo politika ir kasdienybė“, in: *Voruta*, 2012, Nr. 11 (749), p. 6 (pabaiga).

Maceina A., 1989 – Antanas Maceina, „Istorinė sąmonė“, in: *Literatūra ir menas*, 1989 m. vasario 11 d., p. 12.

National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003, 2004 – *National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003. Finish National Board of Education*. Vammala, 2004.

Norkus Z., 2000 – Zenonas Norkus, „Mokslo vertybinio neutralumo problema XX a. filosofijoje (M. Weberis, analitinė mokslo filosofija ir metaetika, kritinė teorija)“, in: *Problemos*, 2000, t. 59, p. 9–40.

Pagrindinio ugdymo bendrosios programos, Socialinis ugdymas (6 priedas), 2008 – *Pagrindinio ugdymo bendrosios programos, Socialinis ugdymas (6 priedas)*, 2008, [prieiga internetu], in: <http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm, p. 931-975>, [2017-01-11].

Pilietiškumo ugdymo integruojamoji programa, 2008 – *Pilietiškumo ugdymo integruojamoji programa*, [prieiga internetu], in: <http://portalas.emokykla.lt/bup/Documents/Pradinis%20ir%20pagrindinis%20ugdymas/Pilietisku_ji_programa.pdf>, [2017-01-23].

Rahmenplan für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufe 7–10. Geschichte, 2006 – *Rahmenplan für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufe 7–10. Geschichte*. Berlin, Senatverwaltung für Bildung, Jugend, Sport, 2006, [prieiga internetu], in: <https://www.berlin.de/imperia/md/...bildung/.../sek1_geschichte.pdf>, [2017-01-11].

Rohlfes J., 1986 – Joachim Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1986.

Rüsen J., 1985 – Jörn Rüsen, „Historisches Lernen“, in: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Hg. K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rüsen, G. Schneider, Düsseldorf: Schwann, 1985, S. 224–229.

Rüsen J., 1997 a – Jörn Rüsen, „Pasakojamosios galios raida, mokantis istorijos. Moralinės sąmonės ontogenezės hipotezė“, in: *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika (Švietimo studijų sąsiuvinys Nr. 2)*, sudarytojas A. Poviliūnas, Vilnius: Solertija, 1997, p. 28–47.

Rüsen J., 1997 b – Jörn Rüsen, „Patirtis, aiškinimas, orientacija: trys istorijos mokymosi matmenys“, in: *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika (Švietimo studijų sąsiuvinys Nr. 2)*, sudarytojas A. Poviliūnas, Vilnius: Solertija, 1997, p. 48–55.

Seixas P., 2000 – Peter Seixas, „Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?“, in: *Knowing, Teaching & Learning History: National and International Perspectives*, Edited by Peter N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg, New York: New York University Press, 2000, p. 19–37.

Sociologinio tyrimo „Moksleivių istorinės sąmonės struktūra ir formavimosi ypatumai“ rezultatai, 1993 – *Sociologinio tyrimo „Moksleivių istorinės sąmonės struktūra ir formavimosi ypatumai“ rezultatai*, Vilnius: Viešosios nuomonės tyrimų centras prie Lietuvos Filosofijos, sociologijos ir teisės instituto, 1993, Mašinėraštis.

Stonkuvienė I., Nauckūnaitė Z., 2010 – Irena Stonkuvienė, Zita Nauckūnaitė, „Mokymo(si) tikslų ir uždavinių kėlimo, kaip aktualios didaktinės problemos, diskursas“, in: *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2010, t. 24, p. 78–88.

Stonkuvienė I., 2009 – Irena Stonkuvienė, „Švietimo politika kultūros ir kultūra švietimo politikos kontekste“, in: *Lietuvos švietimo politikos transformacijos*, sudarytojai T. Bulajeva, L. Duoblienė, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2009, p. 237–252.

Stašaitis S., 2008 – Stanislovas Stašaitis, „Istorija Lietuvos mokykloje 1940–1941 metais: tautiškuo mo naikinimas ir sovietinės ideologijos diegimas“, in: *Istorija*, 2008, t. 70, p. 39–52.

Süssmuth H., 1985 – Hans Süssmuth, „Auswahl“, in: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Hg. K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rösen, G. Schneider, Düsseldorf: Schwann, 1985, S. 240–241.

Šermukšnytė R., 2015 – Rūta Šermukšnytė, „Lietuvos pasakojimas mokykloje: kokį turime, kokį kursime? Apie pirmąjį lituanistų ir istorikų forumą“, in: *Lietuvos istorijos studijos*, 2015, t. 35, p. 179–184.

Šetkus B., 2006 – Benediktas Šetkus, „Istorijos vadovėliai, tautinis identitetas ir patriotizmas: posovietinės erdvės tendencijos“, in: *Mokykliniai istorijos vadovėliai ir europinės visuomenės ugdymas Rytų ir Vidurio Europos šalyse: konferencijos medžiaga*, sudarytojai B. Šetkus, R. Šetkuvienė, Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2006, p. 113–127.

Šetkus B., 2013 – Benediktas Šetkus, *Istorinio ugdymo raida edukacinių paradigimų kaitos sąlygomis: mokslo darbų apžvalga: socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*, Vilnius: Edukologija, 2013.

Šetkus B., 2010 – Benediktas Šetkus, „Tautinis ugdymas mokant istorijos tautinėje mokykloje: patirtis ir jos taikymas šiuolaikinėje mokykloje perspektyvos“, in: *Pedagogika*, 2010, t. 97, p. 24–31.

Šutinienė I., 2008 – Irena Šutinienė, „Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės paveldo reikšmės populiariosiose tautinio naratyvo interpretacijose“, in: *Lietuvos istorijos studijos*, 2008, t. 21, p. 102–120.

Taylor T., Young C., 2003 – Tony Taylor, Carmel Young, *Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*, Australia: Microsoft Word ed., 2003.

Targamadžė V., 2010 a – Vilija Targamadžė, „Didaktinės problemos bendrojo lavinimo mokykloje – pedagogų rengimo kaitos agentas“, in: *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2010, t. 25, p. 127–136.

Targamadžė V., 1995 – Vilija Targamadžė, *Švietimo sistemos lankstumas individų edukacinio stimuliavimo aspektu*, Kaunas: Technologija, 1995.

Targamadžė V., 2010 b – Vilija Targamadžė, „Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokykloje: realija ar vizija?“, in: *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2010, t. 24, p. 69–77.

Theorizing Historical Consciousness, 2004 – *Theorizing Historical Consciousness*, Ed. P. Seixas, Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, 2004.

Vidurinio ugdymo bendrosios programos, Socialinis ugdymas (5 priedas), 2011 – *Vidurinio ugdymo bendrosios programos*, Socialinis ugdymas (5 priedas), 2011, [prieiga internetu], in: <http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/2011/Socialinis_ugdymas_5_priedas.pdf>, p. 1–32, [2017-01-11].

Vitikka E., Krokfors L., Hurmerinta E., 2012 – Erja Vitikka, Leena Krokfors, Elisa Hurmerinta, „The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development“, in: *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Edited by H. Niemi, A. Toom, A. Kollinniemi, Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2012, p. 83–96.

Vyšniauskas A., 2010 – Arūnas Vyšniauskas, „Kaip Juožą Jurginį 1961 m. Maskva „šukavo“, in: *Lietuvos istorijos studijos*, 2010, t. 26, p. 112–147.

Westbury I., 1995 – Ian Westbury, „Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille?“, in: *Didaktik und / oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*, Hrsg. S. Hopmann, K. Riquarts, Weinheim u.a.: Beltz, 1995, S. 9–34.

Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents, 1997 – *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Edited by M. Angkvik, B. Von Borries, Hamburg: Korber Stiftung, 1997, vol. A, B.

WHY DO WE NEED HISTORY TEACHING (LEARNING) IN LITHUANIAN SCHOOLS? ANALYSIS OF THE AIMS IN THE CONTEXTS OF THEORETICAL DIDACTICS

Rūta Šermukšnytė

S u m m a r y

The goal of this article is to analyze the aims of history teaching (learning) in today's Lithuanian general education schools in the contexts of ideas that are developed in theoretical didactics. The article, in accordance with foreign literature, the existing Lithuanian history education programs and public debates concerning the problem of the teaching of history in Lithuanian secondary schools, tries to answer the following questions: What history teaching aims or orientations in general can be legitimate in societies at the junction of the 20th–21th centuries and why? How history teaching (learning) aims are defined in Lithuanian history education programs? Which of the history education (learning) aims are visible in the public debate of people who are not indifferent and who develop Lithuanian education policy and what are the exact reasons that cause the preference of these aims? How should the history teaching (learning) aims in Lithuania be

valued in the perspective of ideas that are developed in theoretical didactics? The article begins with the classification of sources for aims (and the explication their legitimacy reasons) according to German history didactics specialist Joachim Rohlfes and Canadian researcher Peter Seixas. The second chapter focuses on J. Rohlfes's classification in order to emphasize the problem of recognition of sources for Lithuanian history teaching (learning) aims (which are cited in the programs of history education), their inter-compatibility and implementation. The third chapter mainly focuses on Mr. Seixas's concept concerning the identification of "gravity" directions in public debate and the implementation of the ideas in order to achieve the more diverse evaluation of the problems. The conclusions present research results and the remarks by the author of this article concerning the formation of the aims of history teaching (learning) in Lithuanian general education schools.

*Įteikta 2017 03 07
Parengta skelbti 2017 05 03*