

Neišsipildę didieji lūkesčiai: simbolinių skirčių tarp istorijos mokytojų ir akademinų istorikų Lietuvoje konstravimas

Rūta Šermukšnytė

Vilniaus universiteto Istorijos teorijos ir kultūros istorijos katedra
Department of Cultural History and Theory of History at Vilnius University
ruta.sermuksnyte@if.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0002-7206-5175>
<https://ror.org/03nadee84>

Darius Žiemelis

Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka
Martynas Mažvydas National Library of Lithuania
darius.ziemelis@lnb.lt
<https://orcid.org/0000-0003-4958-9883>
<https://ror.org/0306thw41>

Santrauka. Straipsnyje aptariama simbolinės skirties tarp dviejų istorikų bendruomenių (istorijos mokytojų ir istorijos mokslininkų) kūrimas, palaikymas, suvokimas ir šios skirties padiktuota abipusė sąveika Lietuvoje 2022 m. atnaujintos istorijos bendrojo ugdymo programos ir jos kūrimo proceso kontekste. Tyrimas remiasi 19 pusiau struktūruotų interviu, kurie buvo imami iš istorijos mokytojų ir atnaujinusių istorijos ugdymo programą akademinų istorikų. Straipsnyje analizuojama: 1) skirties tarp mokyklinės istorijos ir akademinės istorijos prielaidos ir įveikos būdai; 2) istorijos mokytojų mąstymo apie sąveiką tarp dviejų istorikų bendruomenių strategijos; 3) naratyvinės atnaujintos istorijos programos ir jos kūrimo bei organizavimo proceso interpretacijos. Rekonstruojant istorijos mokytojų ir istorijos mokslininkų mąstymo kategorijų ir naratyvinių strategijų skirtis visų pirma atsiskleidžia nuostatos, kaip vertinama programos apimtis, didaktiniai sprendimai, praktinis įgyvendinimas. Atotrūkis tarp tirtų istorikų bendruomenių įtvirtinamas ir įvardijimais „mes“ ir „jie“, kai kitos grupės apibūdinamos kaip stokojančios tam tikrų kompetencijų, žinių, siekiančios primesti savo socialinių praktikų įpročius. Bendro sutarimo reikalaujančiose situacijose įtampa kilo atmetant tuos mąstymo modelius, kuriais savo praktikoje vadovaujasi kitos istorikų bendruomenės.

Pagrindiniai žodžiai: istorijos programa, istorijos mokytojai, akademiniai istorikai, istorijos didaktika.

High Expectations Unfulfilled: Constructing A Symbolic Divide Between History Teachers and Academic Historians in Lithuania

Abstract. The article discusses the creation of a symbolic divide between two communities of historians, history teachers and academic historians, its maintenance, perception, and the mutual interaction dictated

Received: 11/08/2025. Accepted: 28/10/2025.

Copyright © 2025 Rūta Šermukšnytė, Darius Žiemelis. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

by this divide in the context of the 2022 updated general education Lithuanian history curriculum and its development. The study is based on nineteen semi-structured interviews with history teachers and academic historians who worked on the new version of the history curriculum. The article analyzes: 1) the assumptions behind the divide between school history and academic history and ways to overcome it; 2) history teachers' cognitive strategies about the interaction between the two communities; and 3) narrative interpretations of the updated history curriculum, its development and organization. The divide in the reconstruction of cognitive categories and narrative strategies of history teachers and academic historians is revealed primarily in their attitudes toward the scope of the curriculum, didactic decisions, and practical implementation. The gap between the communities of historians under consideration is further reinforced by the use of the terms "we" and "they," with the opposing group being described as lacking the necessary competencies and knowledge and seeking to impose its social practice. In situations requiring consensus, tensions were created by rejecting the cognitive models that other community of historians follows in its practice.

Keywords: history curriculum, history teachers, academic historians, history didactics.

Įvadas

XX a. aštuntame dešimtmetyje Vakarų Europoje, JAV, Kanadoje prasidėjo istorijos bendrojo lavinimo pokyčiai, įvardijami kaip *istorinio mąstymo sąjūdžio* (angl. *the historical thinking movement*) laikai (Keirn and Luhr 2012; 493). Su *istorinio mąstymo* sąvoka mokant moksleivius istorijos į pirmą vietą iškelti analizės, aiškinimo, klausinėjimo metodai, o istorijos atsiminimo technikos paliekamos antrame plane (McCrum 2013; 73). Šiame posūkio link *istorinio mąstymo* procese itin svarbi yra istorijos mokytojų ir akademinė istorikų sąveika, kuri struktūruoja suvokimą, kas yra mokyklinė istorija, o kas – akademinė istorija, kuo šios profesinio žinojimo sritys skiriasi ir kur šios skirtys išnyksta. Mokyklai aktualu tampa perimti tyrėjų šaltinių ir istoriografijos analizės, aiškinimo, klausinėjimo patirtis, o akademinėi istorijai – savo tyrimuose atsižvelgti ir į naujus istorijos mokymo poreikius. Istorinio mąstymo sureikšminimas istorijos mokyme veda ir prie akademinė istorikų ir istorijos mokytojų, akademinės istorijos ir mokyklinės istorijos tarpusavio ryšių tyrimų, tiesa, daugiau dėmesio skiriant visgi mokytojų nuostatoms akademinio pasaulio atžvilgiu, o ne atvirkščiai¹. Šiuose tyrimuose keliama klausimai: kokia turi būti istorijos mokytojų žinių struktūra? Kokią įtaką jai daro universitetinės studijos ir kvalifikacijos kėlimo programos? Kaip prie šių žinių plėtojimo turi prisidėti istorijos mokslininkai?

Lietuvoje apie dviejų istorikų bendruomenių sąveikos klausimus irgi (tiesa, kiek fragmentiškai) diskutuojama. 1997 m. istorikas Alfredas Bumblauskas straipsnyje „Akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirta“ atskleidė hierarchinę (iš viršaus į apačią) akademinė istorijos žinių sklaidos schemą, pozityvistinės akademinės istorijos nepajėgumą orientuotis į mokyklinės istorijos realijas ir aktualijas, akademinė istorikų abejingumą istorijos didaktikai. Jo esminė išvada skambėjo taip: „<...> akademiniai tyrimai pas mus yra atitrūkę nuo mokyklos poreikių“ (Bumblauskas 1997; 64). Po 17 metų istorijos didaktas Benediktas Šetkus tvirtino, jog Lietuvos istorikai gana menkai įsitraukia į istorijos didaktikos sritį:

¹ Daug vertingos medžiagos apie akademinė istorikų ir pedagogų bendradarbiavimą, jų tyrimus galima rasti Istorijos švietimo draugijos (angl. *Society for History Education*) JAV leidžiamame moksliniame periodiniame žurnale *The History Teacher*.

„<...> tik vienetai yra tų [t. y. *akademinių istorikų – straipsnio autoriai*], kurie yra atlikę bent nedidelės apimties tyrimą, istorijos mokymo patirties apžvalgą ar kt. bei paskelbę publikacijų“ (Šetkus 2014; 49). 2020 m. atliktame istorijos mokytojų tyrime (Šermukšnytė 2020) buvo išsiaiškinta, kad dalis istorijos mokytojų Lietuvoje neturi galimybių ar noro susipažinti su naujausiais moksliniais tyrimais, pamokose daugiau naudojama istorinė publicistika nei istoriografijos veikalai, plačios ir gylio stokojančios programos bei egzamino užduotys neskatinančios domėtis istoriografija ir ją taikyti. 2021 m. istorijos mokslininkų tyrime (Šermukšnytė ir Žiemelis 2022) atskleista, kad Lietuvos akademiniai istorikai deda pastangas perduoti savo disciplinos žinias ir gebėjimus istorijos mokytojams, tobulinti istorijos ugdymo turinį, tačiau susiduria su kliūtimis, sąlygotomis skirtingų socialinių praktikų laukų, veikimo įpročių, darbo režimų. Tai mokytojų nesidomėjimas už programų ir egzaminų apimties išeinančiais turiniais, akademinių istorikų mokslo sklaidai reikalingų kompetencijų, asmeninių savybių, noro, laiko stoka. Be to, bendradarbiavimui nepalanki institucinė mokslininkų ir jų tyrimo vertinimo tvarka – populiarinimo darbai neįtraukiami į vertinimo sistemą, iš tyrėjo reikalaujama rašyti prestižinėse užsienio leidyklose anglų kalba, dėl to tyrimai tampa sunkiau prieinami pedagogams. Šie tyrimai rodo, kad, nepaisant skirties tarp istorijos mokytojų ir istorijos mokslininkų, sąlygotų skirtingų grupių normų, mąstymo įpročių, darbo režimų, kiekviena bendruomenė projektuoja tam tikrus profesinius lūkesčius į vienas kitą.

Tokių projekcijų ar „didžiųjų lūkesčių“ (nurodant į Charleso Dickenso to paties pavadinimo romaną (Dickens 1996) laikotarpis Lietuvoje buvo istorijos bendrojo ugdymo programos atnaujinimo procesas, trukęs nuo 2020 m. iki 2022 m. Ši situacija išsiskyrė intensyvesne sąveika ir dviejų bendruomenių komunikacija, kurios rezultatai įgijo ir institucinę išraišką – programa buvo atnaujinta². Atnaujinant programą (Istorijos bendrosios programos projektas 2022) dalyvavo 10 žmonių: 5 atstovavo vien istorijos mokslininkų bendruomenei, kiti 5 buvo edukologijos mokslų atstovai ir istorijos mokytojai³. Atnauji-

² Atnaujinta istorijos programa (Atnaujintos bendrosios programos: istorijos bendroji programa 2022) įsigaliojo 2023 m. rugsėjo 1 d., tačiau šiuo metu dėl didelės mokytojų kritikos ji vėl peržiūrima ir dar kartą atnaujinama. Istorijos bendrojo ugdymo programa, kaip ir kitų dalykų programos, buvo atnaujinta pagal Europos Sąjungos finansuojamą projektą „Skaitmeninio ugdymo turinio kūrimas ir diegimas“, kurio trukmė – 2018 m. gegužės 30 d.–2022 m. gegužės 30 d. (NŠA 2018–2022).

³ Nacionalinės švietimo agentūros (NŠA) teigimu, visais istorijos programos atnaujinimo etapais konsultuotasi ir su kitais specialistais: Viliumi Bartninku (klasikinė filologija), Mindaugu Nefu (istorija, pedagogika), Sigita Girdzijauskiene (psichologija), Salvijumi Kulevičiumi (paveldosauga), Martynu Jakuliu (Ankstyvųjų naujųjų laikų istorija), Liudu Jovaiša (Bažnyčios istorija), Mingaile Jurkute (partizanų karo istorija), Kęstučiu Kilinsku (karo istorija), Tomu Vaiseta (sociologija), Dalia Bukelevičiute (XX a. istorija), Vita Kontvaine (Etninių tyrimų institutas), Agne Žilinskaite (Lietuvos archeologų draugija). 2022 m. atnaujintą istorijos programą vertino Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos atrinkti išoriniai ekspertai (tiek istorijos mokslininkai, tiek pedagogai): istorijos mokslininkai Rimantas Miknys ir Artūras Svarauskas, mokytojas ekspertas Jonas Janušas, mokytojas Laurynas Kudijanovas. 2022 m. vasario 27 d. gauta galutinė teigiama recenzija, kurioje rekomenduojama parengtą programos projektą tvirtinti (informacijos šaltinis: NŠA direktoriaus pavaduotojos Astos Ranonytės 2025-12-16 elektroninis laiškas Rūtai Šermukšnytei).

nimo metu vyko intensyvios diskusijos su istorijos mokytojų bendruomene dėl programos tikslų, turinio ir jo apimties. Diskusijose daugiausia išsiskyrė akademinų istorikų ir dalies istorijos mokytojų požiūriai, taip pat išryškėjo sąveikos problemų. Viename interviu 2022 m. pavasarį istorijos ugdymo programos svarstymuose dalyvavęs istorijos mokytojas, paklaustas apie bendradarbiavimą tarp akademinų istorikų ir istorijos mokytojų, pasakė, kad tokio bendradarbiavimo nėra, ir atkreipė dėmesį į hierarchinį santykį:

Yra galbūt netgi praktikoje tam tikras „kastinis“ momentas, kai mokslininkai istorikai žiūri į mokytojus kaip į nepilnaverčius istorikus. (Šermukšnytė 2022)

Šiuo straipsniu siekiame rekonstruoti, kaip kuriama, palaikoma ir suvokiama šių dviejų istorikų bendruomenių simbolinė skirtis, atskleisti šios skirties padiktuotos sąveikos dinamiką. Tam pasitelkiame istorijos mokytojų ir kuriant programą dalyvavusių istorijos mokslininkų mąstymo kategorijų ir naratyvinių strategijų analizę. Keliami šie klausimai: kaip istorijos mokytojai apibrėžia savo sąveiką su akademine istorikais? Kokias interpretacines kategorijas jie taiko jiems apibūdinti? Kur abi istorikų bendruomenės mato esmines skirtis? Kokią įtaką šių skirčių palaikymui ir dinamikai turi atnaujinta istorijos programa ir jos kūrimo procesas?

Straipsnio pirmoje dalyje apžvelgiamos skirties tarp mokyklinės istorijos ir akademinės istorijos prielaidos ir jos įveikos būdai. Antroje dalyje, pasitelkus interviu medžiagą, siekiama rekonstruoti, kaip istorijos mokytojai apibūdina bendradarbiavimo su istorijos mokslininkais situaciją ir istorijos programos atnaujinimo proceso įtaką jai, kaip istorikų bendruomenės vertina atnaujintą istorijos programą ir jos kūrimo bei organizavimo procesus, kokie yra esminiai šių skirtingų istorikų bendruomenių požiūriai į skirtį.

1. Mokyklinė istorija ir pastangos ją permąstyti

JAV edukologas, švietimo psichologas Lee Shulmanas (1987; 8–9) teigia, kad mokymas iš esmės yra išmokta profesija, o mokytoja (-s) yra platesnės mokslo bendruomenės narys. Kaip vieną iš mokymo žinių bazės šaltinių šis tyrinėtojas įvardija mokomojo turinio disciplinos išmanymą. Edukologai pabrėžia, jog mokytoja (-s) turi ypatingą atsakomybę žinių turinio atžvilgiu – juk ji (-s) yra pirminis dalyko supratimo šaltinis ji besimokantiems mokiniams, jo žinios apie dalyką lemia, ko ir kaip ji (-s) moko (Shulman 1987; 9; žr. taip pat McCrum 2013; 73). Biologijos mokytojas turi išmanyti biologijos mokslus ir jų pasiekimus, kaip ir matematikos mokytojas privalo turėti platų matematikos mokslų suvokimą. L. Shulmano (1987; 8–9) nuomone, disciplininės dalyko žinios remiasi dviem pagrindais: 1) moksline literatūra ir studijomis turinio srityje, 2) istoriniu ir filosofiniu studijų lauko žinių prigimties išmanymu. Vadinasi, mokytojui reikalingos disciplinos žinios apima tiek turinio, suvokiamo siaurąja prasme (kas yra žinoma?), tiek epistemines, procedūrines, disciplinos sintaksės (kaip yra sužinoma?) žinias. Mokyklinės istorijos srityje minėtos žinios neatsiejamos nuo profesionalių istorijos tyrimų supratimo. Prie šio lauko supratimo gali (o gal ir privalo?) prisidėti jo atstovai – akademiniai istorikai. Tai profesinė grupė, kuri, laikydamasi istorijos tyrimo metodų, tiria istorinių laikų praeitį. Vis dėlto akademinės istorijos ir mokyklinės istorijos sąveiką svarstančioje literatūroje vyrauja klausimai, ką mokytojai turi žinoti, kur ir

kada šio žinojimo turi semtis, o mažoka yra svarstymų, kaip akademikai turėtų orientuoti savo mokslinį turinį mokyklinės istorijos reikmėms (plačiau žr. Neumann 2010; Keirn and Luhr 2012; Keirn and Daisy 2012; Schwartz 2000; Symcox 2012).

Istorikės Ludmillos Jordanovos teigimu, „profesijos reprodukuoja save mokydamas savo gebėjimų ir perduodamas žinias kitiems“ (Jordanova 2006; 167). Tad atrodytų, kad istorijos mokslininkams turėtų rūpėti, ar jų tyrimai pasiekia mokyklą. Juolab kad šiuolaikiniam istorijos mokslui orientuojantis į atminties studijas, mokykla yra viena iš svarbiausių kultūrinės atminties institucijų. Kaip teigia atminties tyrinėtojai Steve'as Reicheris ir Nickas Hopkinsas, simbolių konkurencijoje laimi tos praeities interpretacijos, kurios yra skleidžiamos platesniu mastu, intensyviau ir anksčiau už kitas (Reicher and Hopkins 2001; 131–132; taip pat žr. Šutinienė 2009; 44). Todėl, jų nuomone, itin reikšmingos yra švietimo būdu perduodamos praeities interpretacijos. Tačiau 2000 m. Donaldas Schwartzas (2000; 36) pažymėjo, kad daugelis istorijos universitetų dėstytojų nejaučia jokio asmeninio ar akademinio ryšio su pradiniu ir viduriniu ugdymu. Tam tikras abejingumas mokyklinės istorijos realijoms matosi ir pavarčius įvadininius istorijos disciplinai ir istoriko praktikai skirtus veikalus. Arba istorijos mokymo problematika šiuose veikuose visai neaptariama (žr., pavyzdžiui, Lambert and Schofield 2004), arba ji suvokiama tik universitetinio mokymo srityje (žr., pavyzdžiui, Jordanova 2006; 166–169).

Toks profesionalių istorijos tyrėjų nesidomėjimas, kaip istorijos mokoma mokyklose, be kita ko, sietinas su griežtu instituciniu ir funkcinu pasidalijimu tarp istorijos tyrimo ir mokymo. Istorijos profesionalėjimas XIX a., pasak istorijos teoretiko Jørno Rūseno (1997; 16–17), privedė prie to, kad akademinė istorija neteko bet kokio domėjimosi istorijos tyrimo rezultatų perteikimu. Daugiausia, kas šioje srityje buvo daroma, tai istorijos profesoriaus pamąstymai apie lavinamąją istorijos reikšmę (žr. Rohlfes 1986; 10–11). O XIX a. istorijos didaktikos literatūra įgijo pedagoginį akcentą: joje aptariant tokias temas kaip istorijos pasakojimas, darbu grįsta pamoka ar kraštotyros idėja, remtasi bendrosios didaktikos principais, bet istorijos dalyko turinys nuėjo į antrą planą. Didakto Joachimo Rohlfeso (1986; 12–13) teigimu, tai reiškė istorijos dalyko degradaciją. Mokslinė istorija tapo patikimų dalyko žinių tiekėja, tačiau prarado kompetenciją nustatant mokymo (–si) tikslus ar svarstant turinio kryptingumo klausimus. Tokia istorijos didaktika, J. Rūseno teigimu,

<...> iš esmės neturi nieko bendra su istorikų veikla jų pačių disciplinoje <...>. Ši nuomonė [t. y. istorijos didaktika neturi nieko bendra su istorikų veikla jų pačių disciplinoje – straipsnio autoriai] yra visiškai klaidinga. Apeinamos tikrosios problemos, susijusios su istorijos mokymusi ir mokymu bei su istorijos didaktikos ir istorijos tyrinėjimo santykiu. (Rūsenas 1997; 14)

Tačiau istorijos mokslininką nuo mokyklinės istorijos atribojančios priežastys gali slypėti ne tik akademinės istorijos disciplinos tradicijoje, bet ir pačiame švietimo sektoriuje. Tai rodo 2012 m. Lindos Symcox atliktas akademinų istorikų bendradarbiavimo švietimo lauke tyrimas. Jos teigimu, kvalifikacijos kėlimo agentūros, valstybinės švietimo tarybos ir kitos su ugdymo kūrimu bei organizavimu susijusios institucijos daugiausia rūpinasi pedagogika ir švietimo procesu, o akademiniai istorikai – interpretacijos ir turinio klausimais (Symcox 2012; 368). Jos atliktas empirinis tyrimas rodo, kad švietimo agentūros ir valdininkai,

kartais pakviečiantys istorikus bendradarbiauti, jiems paskiria kruopščiai apibrėžtus turinio ekspertų ir faktų tikrintojų vaidmenis, susijusius su vadovėlių aprobavimu, testo klausimais, mokymo programos struktūra, kvalifikacijos kėlimo reikalavimais. Tačiau istorikai ir kiti ekspertai šiose partnerystėse retai turi didesnę galią priimti sprendimus. Dažniausiai į juos kreipiamasi tada, kai pagrindiniai sprendimai jau yra priimti (ten pat; 368).

Jungiamoji grandis tarp akademinės istorijos ir mokyklinės istorijos galėtų būti naujai permąstyta istorijos didaktika ir pakitęs jos santykis su akademinė istorijos disciplina. To pavyzdį visų pirma matome praeito amžiaus septinto–aštunto dešimtmečių tuometinėje Vakarų Vokietijoje. (Istorijos) didaktikos terminas dėl savo savito pažinimo lauko kartais net neverčiamas į kitas kalbas ir vartojama *Geschichtsdidaktik* sąvoka (plačiau žr. Fointaine 1986; Kansanen 1999). Iki XX a. septinto dešimtmečio Vakarų Vokietijoje istorijos profesoriaus pozicija reiškė dvigubą paskirtį – tiek tam tikro istorijos periodo, tiek šio periodo didaktikos išmanymą (žr. Götz 2018; 533). Šis dualizmas paprasčiausiai reiškė, kad istorikai tiekė žinias, kurias istorijos mokytojai turėjo paversti istorijos pamokomis. Klausimas, ko mokytį per istorijos pamokas, tapo klausimu, kaip supaprastinti bet kokią istoriją (ten pat; 534). Istorijos (mokymo) krizė⁴ Vakarų Vokietijoje paskatino permąstyti istorijos (ir kartu istorijos tyrimų) vaidmenį visuomenėje ir pateikti kiek kitokią istorijos didaktikos disciplinos sampratą. Praeito amžiaus septintą–aštuntą dešimtmečius Vakarų Vokietijoje J. Rüsenas (1997; 19) įvardija kaip naują istorijos sąjūdį, siekiantį naujai apmąstyti istorijos tyrimo sąsajas su gyvenimo praktika, o kartu ir su edukacija. Dėmesio centre atsidūrė istorinės sąmonės fenomenas, kuris aiškintas kaip praeities, dabarties, ateities susiejimas prasminiu ryšiu, kitaip – *daugiachronologijos supratimas* (angl. *understanding of multi-chronology*) (žr. Thorp 2014; 31). Istorijos didaktikos teoretikams dėmesį nukreipus į istorinės sąmonės fenomeną, suvokta, kad istorijos didaktika (dėl joje svarstomų klausimų) yra labiau istorijos mokslo, o ne pedagogikos subdisciplina. Tai, kad istorijos mokymo(si) tyrinėtojų gravitacija istorinės sąmonės problemų link nėra vien Vokietijos atvejis, rodo ir kitų šalių patirtis. Svarų indėlių į istorinės sąmonės (ypač istorinio mąstymo) pažinimą įnešė tokių Didžiosios Britanijos, JAV ir Kanados mokslininkų kaip Peterio Lee, Alarico Dickinsono, Rosalynos Ashby, Samo Wineburgo, Jameso Vosso, Peterio Seixaso ir kt. tyrimai (tyrimų apžvalgą žr. Körber 2015; 19–20). Jų darbai įvardijami kaip savarankiška studijų sritis (žr. Symcox 2012; 370).

Iki 1990 m. Lietuvoje vyravo terminas „istorijos mokymas / dėstymo metodika“ ir jos kaip pedagogikos subdisciplinos samprata. Perėjimas prie istorijos didaktikos termino Lietuvoje matomas po 1990 m. Žvelgdami į Nepriklausomybės laikais pasirodžiusius ne-gausius (istorijos) didaktikai skirtus tekstus matome, kad šis terminas suvokiamas skirtingai. Vieni tarp (istorijos) didaktikos ir (istorijos) mokymo metodikos disciplinos nemato jokių reikšmingesnių skirtumų ir laiko jas edukologijos dalimi (Šetkus 2014; 38; Jovaiša 2007; 56). Toks suvokimas yra vyraujantis Lietuvoje.

Istorijos didaktikai Lietuvoje esant edukologijos podukros vietoje (t. y. egzistuojant subedukologiniam modeliui), konceptualūs ugdymo, auklėjimo, mokymo(si) klausimai

⁴ Kaip rodo įvairių šalių tekstų analizė, septintame–aštuntame dešimtmečiuose kalbos apie istorijos (mokymo) krizę buvo būdingos ir Didžiajai Britanijai bei JAV. Plačiau žr. Fitzgerald 1983; Rüsenas 1997; 17–20.

dažniausiai svarstomi edukologų tekstuose, o istorikai paliekami šių problemų nuošalėje. Išimtimi iš šios taisyklės laikytina minėto A. Bumblausko pozicija istorijos didaktikos atžvilgiu. Jis, remdamasis minėta vokiškąja tradicija, šiuolaikinės istorijos didaktikos pažinimo objektu laiko istorinės sąmonės tyrimą⁵. Jo teigimu,

istorijos didaktika ne tiek „perdirba“ tyrimą ir pateikia supaprastintą variantą, kiek tyrimu nukreipia, orientuoja perteikimui, t. y. tyrinėtojas turi suvokti ir pripažinti savojo darbo didaktines implikacijas. (Bumblauskas 1997; 62)

Taigi istorikas akcentuoja vieną iš didaktiniam pritaikymui mokykloje, televizijoje, kine ar kitur būtinų veiksmų – *didaktinę refleksiją*. Ši glaudžiai susijusi su kitu didaktiniu principu, kuriuo šiuo atveju turėtų remtis istorikas didaktas. Tai *orientacija į dabartį ir ateitį* (Bumblauskas ir Dabašinskas 1998; 8). Istorijos didaktikos domėjimasis orientacija į dabartį ir ateitį yra svarbus atsakant į klausimą, kaip gali būti užmegztas konkretus ryšys tarp dabarties ir praeities, tarp mokinių interesų ir mokslinių žinių, tarp tyrimo ir mokymo.

Pažymėtina, kad aptarta istorijos mokslo didaktinė orientacija tapo ir kai kurių sociologinių svarstymų, kam reikalinga istorijos didaktika socialiniams mokslams, išeities tašku. Sociologas Arūnas Poviliūnas straipsnyje „Sociologinės įžvalgos sociologijos didaktikai“ teigia:

<...> ar sociologija turi didaktinę dimensiją? Tokią, kokią vokiečių istorijos požiūriu turi istorijos didaktika, kuri tapo prielaida Alfredui Bumblauskui dar 1998 metais inicijuoti Gyvosios istorijos programą, kurios paantraštė „Istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui“. Tai iš esmės istorijos didaktikos ir mokslinės istorijos santykius permašanti programa, kurią, turint omenyje istorijos didaktikos ir akademinės istorijos santykius ir Lietuvos kontekstą, būtų galima laikyti paradigmine. (Poviliūnas 2013; 201)

A. Poviliūno manymu, su istorijos didaktika susijęs istorijos ir istorinės sąmonės sąsajų svarstymas drąsina pačią sociologiją aktyviau imtis ir sociologijos didaktikos (ten pat; 202). Sociologas atkreipė dėmesį ir į kitą svarbią „Gyvosios istorijos programoje“ pabrėžtą nuostatą, kad visuomenė (mokytojas, mokinys, pagaliau bet kuris pilietis) turi kitus nei akademiniai istorikai istorinės sąmonės formavimosi šaltinius ir jų pažiūros nėra tik blyškus akademinės visuomenės pažiūrų atspindys (ten pat; 202).

Šie teiginiai siejasi su Australijos istorijos didaktų Tony'io Tailoro ir Carmelos Young nuomone, kad 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 nemokyklinių (filmai, knygos, internetas ir kt.) istorijos informacijos šaltinių (Taylor and Young 2003; 2). Taigi istorijos mokymo sudėtingumą slepia šių keturių „praeičių“ konfrontacija.

⁵ Kaip ne kartą teigė A. Bumblauskas, jo dėmesys šiuolaikinei vokiškajai istorijos didaktikai (kaip, beje, ir istorijos teorijai) pirmiausia atsirado ne dėl poreikio gerinti mokyklinės istorijos Lietuvoje situaciją, o dėl siekio atnaujinti istorijos mokslą, atsigręžiant į visuomenės interesus įveikti jo istoristinį pasitenkinimą pačiu savimi. Plačiau žr. Bumblauskas 1997; Bumblauskas ir Dabašinskas 1998; 19.

2. Simbolinės skirties tarp istorijos mokytojų ir istorijos mokslininkų konstravimas

2.1. Metodos ir dalyviai

Trumpai apžvelgti sociologiniai, istoriniai, edukologiniai akademinio lauko ir mokyklos ryšių tyrimai rodo egzistuojant įvairias skartis ir galimus sąveikos būdus tarp jų. Visa tai skatina kelti esminį klausimą: kokie praeities, mokyklinės istorijos, istorijos didaktikos koncepcijų supratimai lėmė sąveiką tarp istorijos bendrojo ugdymo programos atnaujinimo diskusijose Lietuvoje 2020–2022 m. dalyvavusių ar šį procesą stebėjusių istorijos mokytojų ir prie programos atnaujinimo prisidėjusių akademinių istorikų?

Interviu su istorijos mokytojais atlikti 2025 m. sausio–kovo mėnesiais. 4 istorijos mokslininkų interviu imti 2025 m. liepos mėn. Tyrime taikytas pusiau struktūruoto interviu metodas. Mokytojų interviu buvo šie teminiai klausimų blokai:

- (1) *Bendra bendradarbiavimo situacija* – kaip vertinate bendradarbiavimą tarp akademinių istorikų ir istorijos mokytojų? Kokie šio bendradarbiavimo formatai? Kokias išvelgiate bendradarbiavimo kliūtis ir jų įveikos būdus? Kokias matote šio bendradarbiavimo ar jo nebuvimo pasekmes?
- (2) *Istorijos programos atnaujinimas ir bendradarbiavimas* – ar ir jei taip, kaip bendradarbiavimas pasikeitė istorijos programos atnaujinimo metu? Kaip vertinate diskusijas, renginius, kuriuose buvo svarstomas istorijos programos atnaujinimas? Kaip apibūdintumėte atnaujintą istorijos bendrojo ugdymo programą? Kokie jos pranašumai ir trūkumai?

Atnaujinant istorijos bendrojo ugdymo programą dalyvavusiems akademiniams istorikams buvo užduodami klausimai iš šio klausimų bloko:

- (3) *Istorijos programos atnaujinimo proceso „užkulisiai“* – kokių intencijų vedami jūs įsitraukėte į istorijos programos atnaujinimo procesą? Kokiomis didaktinėmis nuostatomis buvo vadovaujama atnaujinant programą? Ar jos pasiteisino? Kas lėmė istorijos bendrojo ugdymo programos atnaujinimo komandos sudėtį? Kaip vyko darbas istorijos programos atnaujinimo grupėje? Kokie buvo bendradarbiavimo tarp akademikų ir plačiosios pedagogų bendruomenės formatai istorijos bendrojo ugdymo programos atnaujinimo metu? Kaip jūs vertinate mokytojų pasiūlymus dėl atnaujinamos istorijos programos? Ar ir jei taip, kaip į juos buvo atsižvelgta? Ką reikėjo daryti kitaip?

Interviu truko nuo 35 minučių iki daugiau kaip vienos valandos. Interviu buvo įrašyti. Garso įrašai transkribuoti. Jiems priskirti kodai, prasidedantys raide M (mokytojas) ir A (akademikas). Tyrimui tinkamos teksto dalys nagrinėtos remiantis kokybinio tyrimo analizės metodika pasitelkus MAXQDA programą.

Tyrimo metu buvo paimti 15 istorijos mokytojų ir 4 akademinių istorikų interviu. Mokytojų interviu kiekį lėmė vadinamasis duomenų prisotinimas (plg. Gaižauskaitė ir Valavičienė 2016; 41). Tyrimo dalyvių atrankos kriterijus – istorijos mokytojų dalyvavimas 2020–2022 m. diskusijose su akademiniiais istorikais dėl istorijos bendrojo ugdymo programos atnaujinimo ar jų stebėjimas. Tirti mokytojai dirba įvairaus tipo mokyklose: progimnazijose, gimnazijose, ilgosiose gimnazijose, tarptautinėje mokykloje ir kito tipo privačiose mokyklose, profesinėje mokykloje. Akademikų tyrimui pasirinkti keturi istorikai (trys vyrai

ir viena moteris⁶), dalyvavę atnaujinant istorijos programą (penktasis nekalbintas dėl itin epizodinio jo dalyvavimo šiame procese). Trys iš keturių akademikų turi humanitarinių mokslų daktaro laipsnį. Mokslininkų kvalifikacijos yra šios: lektorius, asistentas. Jų amžius svyruoja nuo 36 iki 42 m., stažas akademiniame institucijoje nuo 5 iki 18 metų (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Tirtų istorijos mokytojų demografinės charakteristikos

Informanto kodas	Lytis	Amžius	Stažas	Kvalifikacija	Mokyklos tipas
M1	Vyr	37	11	Mokytojas	Nevalstybinės mokyklos
M2	Vyr	50	19	Vyr. mokytojas	Gimnazija
M3	Vyr	35	13	Vyr. mokytojas	Gimnazija
M4	Vyr	30	8	Metodininkas	Ilgoji gimnazija
M5	Mot	61	38	Metodininkė	Ilgoji gimnazija
M6	Mot	35	11	Metodininkė	Profesinė mokykla
M7	Mot	54	30	Ekspertė	Gimnazija
M8	Vyr	38	16	Vyr. mokytojas	Gimnazijos
M9	Mot	35	9	Vyr. mokytoja	Tarptautinė mokykla
M10	Vyr	62	37	Metodininkas	Gimnazija
M11	Mot	38	17	Ekspertė	Gimnazija
M12	Mot	26	1,5	Mokytoja be pedagoginės kvalifikacijos	Progimnazija
M13	Mot	27	3	Mokytoja	Ilgoji gimnazija
M14	Mot	52	17	Metodininkė	Progimnazija
M15	Vyr	55	18	Metodininkas	Gimnazija

Mokytojų ir mokslininkų interviu analizei skirti trys poskyriai. Pirmieji du skirti mokytojų perspektyvai: bendradarbiavimo situacijai ir jos pokyčio vertinimui istorijos programos atnaujinimo metu, nuomonei apie atnaujintą istorijos programą ir jos kūrimą bei organizavimą. Trečiasis skirtas mokslininkų perspektyvai – atnaujintos istorijos programos ir jos kūrimo bei organizavimo vertinimui atskleisti.

2.2. Bendradarbiavimo galimybių vertinimas: mokytojų perspektyva

Akademieniai istorikai iki 2020 m. paprastai plačiau neįsitraukdavo į bendrojo ugdymo istorijos programų ir mokyklinių istorijos vadovėlių kūrimą. Dėl to, 2020 m. tirtų istorijos

⁶ Siekiant išsaugoti apklaustų akademikų konfidencialumą, prireikus tekste bus vartojami „akademiko, mokslininko“ terminai vyriškąja forma.

mokytojų nuomone, bendrojo ugdymo istorijos programos stokojo gylio, naujo žvilgsnio į praeitį, o istorijos vadovėliai tapo pilni faktinių klaidų ir kai kurių mokytojų požiūriu laikytini „kompiliacijų kompiliacijomis“ (Šermukšnytė 2020). Atrodytų, kad situacija istorijos ugdymo programos atnaujinimo metu 2020–2022 m. ir paskui turėjo smarkiai pasikeisti. Kaip minėta, atnaujinant pačią programą dalyvavo penki vien akademinei istorijai atstovaujantys mokslininkai. Pagrindinių Lietuvos leidyklų pagal atnaujintą istorijos programą išleistų istorijos vadovėlių autorių sąrašė vėlgi matosi itin geros tendencijos. Leidyklos „Baltos lankos Klett“ istorijos vadovėliai parašyti istorijos mokslininkų⁷. Leidyklų „Briedis“⁸ ir „Šviesa“⁹ išleistų daugelio istorijos vadovėlių autorių kolektyvuose yra mažiausiai po vieną istorijos mokslininką. Atrodo, kad ši lietuviška praktika paneigia anksčiau aptartame 2012 m. L. Symcox tyrime „užčiuoptą“ tendenciją, kai akademiniams istorikams švietimą formuojančios institucijos nesuteikia galios priimti esminius sprendimus. Tačiau, kaip minėta, 2024–2025 m. istorijos mokytojai, pradėję dirbti pagal atnaujintą istorijos programą, tiek žiniasklaidoje, tiek socialiniuose tinkluose ėmė aštriai kritikuoti šią programą, reikalauti vėl ją koreguoti ar iš viso atsisakyti ją įgyvendinti (žr., pavyzdžiui, Navickienė 2025).

2025 m. pedagogai, paklausti apie bendradarbiavimą tarp akademinių istorikų ir istorijos mokytojų, panašiai kaip ir 2020 m., deklaravo egzistuojančią dviejų bendruomenių skirtį. Vieni teigė, kad ryšio yra mažai, jis yra atsitiktinio pobūdžio: „<...> pavieniai atvejai: paskaitos, galbūt kažkokie susitikimai“ (M11). Kiti kalba apie didžiulę takoskyrą, tolimus santykius: „karo kirvis stipriai iškastas“ (M7), „sąveikos nepavyko sukurti“ (M8). Dalis mokytojų atotrūkį laiko nuolatine būseną. Viena vertus, tai siejama su tuo, kad kiekviena bendruomenė yra „savoje terpėje“ (M2). Kita vertus, išryškėjo ir kita, 2020 m. tyrime (Šermukšnytė 2020) neartikuliuota, tokios skirties priežastis – tam tikra akademikų arogancija mokyklinės istorijos atžvilgiu. Pasak pedagogų, istorija mokykloje bent dalies akademikų laikoma „dideliu žaidimu“ (M8), „raistu, žemu lygiu, kur neverta gaišti laiko“ (M2). Šie apibūdinimai rodo istorijos mokymo mokykloje praktikos nerimtumą, menką simbolinę vertę¹⁰:

<...> ateini į pirmą kursą ir tau dėstytojai pasako, kad tu dabar užmiršk viską, ką tu mokeisi mokykloje – dabar prasidės tikroji istorija. Ir atsimentu tada <...> ta pirmoji paskaita taip šokiravo – aš galvojau: ką aš veikiau mokykloje 12 metų, jeigu dėstytojas tarsį pirmą paskaitą suformuoja, kad čia vyko žaidimas, kad čia buvo nerimta, kad dabar tikrai jūs analizuosite tą istoriją? (M9)

⁷ Žr. Černiauskas ir Nefas 2023; Černiauskas ir Nefas 2024; Černiauskas et al. 2024a; Černiauskas et al. 2024b; Rutkauskas ir Nefas 2023a; Rutkauskas ir Nefas 2023b; Nefas ir Volungevičius 2024a; Nefas ir Volungevičius 2024b; Tamošaitis 2023a; Tamošaitis 2023b; Tamošaitis 2024a; Tamošaitis 2024b; Černiauskas et al. 2023a; Černiauskas et al. 2023b; Nefas ir Volungevičius 2024c; Nefas ir Volungevičius 2025.

⁸ Žr. Kapleris et al. 2022a; Kapleris et al. 2022b; Kapleris et al. 2022c; Kapleris et al. 2022d; Kapleris et al. 2024a; Kapleris et al. 2024b; Kapleris et al. 2022e; Kapleris et al. 2022f.

⁹ Žr. Tamošaitis et al. 2023; Jonykienė et al. 2024; Džiavečkaitė et al. 2025; Litvinaitė et al. 2023; Litvinaitė et al. 2024b; Litvinaitė et al. 2024a.

¹⁰ Beje, kaip rodo 2022 m. akademinių istorikų tyrimas (Šermukšnytė ir Žiemelis 2022), mokslininkai mokyklinę istoriją laiko kitokia, nei akademinė istorija, bet svarbia istorijos sklaidos sritimi.

Kalbėdami apie savo pačių poziciją mokytojai užsisklendimo savo bendruomenėje priežastimis laiko paprasčiausią nuovargį, noro, laiko ar kitų tinkamų aplinkybių trūkumą (M3, M9, M11, M12), pavyzdžiui, „turi šeimas, mąsto, kaip išgyventi“ (M12)¹¹. Kaip kliūtys sąveikai mokytojų įvardijami fizinis atstumas nuo didmiesčių, kuriuose koncentruojasi universitetai, kvalifikacijos kėlimo agentūros, svarbiausios kultūros įstaigos (ypač tai opi regioninių mokyklų problema) (M2, M11, M12, M14), seminarų, kursų pasiūlos ar asmeninių kontaktų, palengvinančių akademikų lankymąsi mokyklose stoka (M4, M11, M12), tvarių bendradarbiavimo formatų nebuvimas (M1), mokytojams skirtų užsiėmimų ir pamokų laikų sutapimas (M11). Motyvacijos kviestis mokslininkus į istorijos pamokas, pasak vieno mokytojo, neskatina perkrautos programos ir istorijos dalyko orientacija į ruošimąsi egzaminui (ypač paskutinėse klasėse) (M3), finansinės grąžos (t. y. mokyklos administracijos paskatinimo) nebuvimas (M2). Akademiniai istorikai, pasak mokytojų, nieieško kontaktų su mokyklomis dėl laiko stokos, motyvacijos nebuvimo (M2, M9, M11, M15) ir mokytojų auditorijos specifikos:

<...> mokytojų auditorija yra labai sudėtinga. Nes ji neaišku, ko nori, bet akademikui paruošti mokytojui paskaitą, manau, reikia turėti ne tik charizmos, tam tikro gebėjimo prieiti, daug tokių dalykų, nes mes – ne studentai. Ir dar blogiausia dalis, kad mes ateiname po sunkių darbo dienų. Tai čia sunki auditorija. (M11)

Iš 15 apklaustų mokytojų tik viena mokytoja (M5) itin pozityviai kalbėjo apie bendradarbiavimą su mokslininkais. Vis dėlto ši pozityvi nuostata susijusi tik su vienu veiksmu – kaip ji pati įvardijo, „istoriko Černiausko sekta“, t. y. grupė bendraminčių istorijos mokytojų, metai iš metų lankančių Vilniaus universiteto Istorijos fakulteto istoriko ir prodekano Norberto Černiausko organizuojamus istorijos mokytojų seminarus.

Kai kurie mokytojai teigia, kad tam tikras (tiesa, labiau asmeninis) ryšys tarp mokslininkų ir pedagogų šiek tiek suaktyvėjo vykstant istorijos programos atnaujinimo procesui, kai į jį įsitraukė akademiniai istorikai. Dauguma apklaustų mokytojų šį „akademikų“ įsitraukimą į programos rengimą ir vadovėlių rašymą vertina neigiamai; pasitaikė nuomonių, kad tas įsitraukimas skirti tarp mokslininkų ir mokytojų dar labiau padidino:

<...> akademinės bendruomenės ir mokytojų sąveika, arba pavienių mokytojų ir pavienių akademinės bendruomenės narių sąveika, jinai kažkur tai ištirpsta, nublinksta ir yra iš esmės didžiosios dalies mokytojų nepastebima. O jei pastebima, tai pastebima tikrai, kad ta sinergija sukėlė daugiau problemų nei galimybių. (M8)

<...> manyčiau, įvyko tam tikras, sakyčiau, susipriešinimas, pagilėjo. Ypač tai susiję su naujausiomis programomis. (M7)

Kaip rodo antroji citata, skirties pagilėjimą mokytojai sieja su atnaujinta istorijos programa – jos turiniu ir atnaujinimo procesu.

¹¹ 2022 m. akademiniai istorikai kaip vieną iš mokytojų nebendradarbiavimo priežasčių taip pat mato pedagogų pasyvumą (Šermukšnytė ir Žiemelis 2022).

2.3 Atnaujinta istorijos programa: mokytojų perspektyva

Beveik visi kalbinti mokytojai atnaujintai istorijos bendrojo ugdymo programai pateikė kritinių pastabų¹². Situaciją daugelis jų vertina itin kritiškai pasitelkdami didžiulio sopulio, „chaltūros“, didžiulės krizės, chaoso, numestos bombos ir pan. apibūdinimus. Mokytojai teigia, kad jie, dirbdami su atnaujinta istorijos programa:

- (1) nežino, kaip dėstyti temas („Nežinau, ar žinote – yra toks *chat'as* „Istorijos mokytojai“. Tai ten atsivertus, žinokite, yra klausimų mokytojų: „O kaip jūs suprantate šitą temą? Ką čia reikia dėstyti?“ Ir kiekvienas spėlioja: „Aš tai taip dėstau“. [Kitas rašo]: „Aš tai visai kitaip dėstau“. (M6));
- (2) nespėja išdėstyti temų („Pirmą kartą jau antri metai iš eilės aš neaprepiu su mokiniais išeiti viso kurso“ (M10));
- (3) neturi naujausių metodinių, informacinių ir kt. „instrumentų“, dėl ko kyla pyktis, panika („<...> bet galbūt, nežinau, dėl specialistų nekompetencijos, gal finansavimo nėra organizuojami ilgalaikiai ir tikslingi, pabrėžiu, tikslingi kvalifikaciniai renginiai, ir tada mokytojai, tie senbuviai, lieka tam tikrame informaciniame vakuume ir likdami informaciniam vakuume jie panikuoja, panikuodami kelia tam tikrą įtampą savo profesijos, tam tikros profesijos srities kolegų tarpe, ir tada kyla įtampa šalies mastu“ (M8)).

Kalbinti mokytojai pažymi, kad daug problemų dirbdami su atnaujinta istorijos programa turi ir mokiniai. Atnaujintos programos turinys mokinius atbaido nuo istorijos (M10), kelia baimę (M6), tampa neįdomus, dėl to nepasirenkamas istorijos dalykas 11–12 klasėse (M4, M6), per sudėtingas dėl dalies mokinių lygio („<...> gauni devintoką – tokį produktą, labai liūdna pasakyti, nes jisai kartais, na, nemoka skaityti vos ne tikrąja to žodžio prasme, perskaito tyliai žodį, taip sau mintyse sukirčiuoja“ (M5)) ir prasčiau įsisavinamas (M2).

Tad dėl ko kritikuojamas programos turinys? Daugumos mokytojų visų pirma kritikuojami programoje matomi nuolatiniai pasikartojimai:

<...> man iš pradžių atrodė, nu, man labai patinka šita programa – iš pradžių, kol dar nedarbau. Kai pradėjau dirbti, <...> jau randu kažkokių kabliukų, pasikartojimo. Pavyzdžiui, vienuoliktokams apie Liublino uniją kalbi ir dvyliktokams vos ne tuo pačiu metu. Supranti, kad ten aspektas kitas, bet pats pradėdi painiotis, o juo labiau kad jis [t. y. mokinys – straipsnio autoriai] apie Liublino uniją aštuntoje mokėsi. (M5)

Tų pasikartojimų atsirado dėl to, kad kai kuriose klasėse (ypač 5, 6, 11 ir 12) atsakyta grynojo chronologinio principo, o pasirinktas teminis principas. Tačiau mokytojų nuomone, teminis principas – iki galo neišlaikytas (nes kiekvienoje temoje vis tiek yra chronologija) ir praktikoje nepasiteisinantis:

Apie LDK kalbi keturis, penkis kartus – ta prasme, per vieną kartą kalbi apie Vytauto politiką, po pusės metų – vidaus politiką. Dar po pusės metų kalbi apie užsienio politiką – Žalgirio mūšį. Tada dvyliktoje klasėje kalbi apie socialinę politiką. Tada Ponų Taryba jau atsiranda kažkokia. Ir

¹² Nepateikęs programai pastabų istorijos mokytojas pripažino, kad ją senokai skaitęs, tad primiršęs esmę – jis labiau kritikavo pagal atnaujintas programas parengtus vadovėlius.

ta prasme, tu visą laiką turi va taip išskaidyti ir tu visą laiką vis tiek turi tą kontekstą vaikams priminti. (M3)

Tiesa, kai kurie kalbinti mokytojai mato teminio principo pranašumą: lavinami aukštesnieji gebėjimai, teminiu principu sudėliotas turinys siejasi su vaiko gyvenamuoju pasauliu:

A, tai taip pat, man atrodo, yra tu, vat, tikrai įdomių, gerų dalykų. Man tas skirstymas – visuomenė, politika, valstybė, – atrodo, suteikia <...> daugiau vietos lyginimui, aiškinimuisi, kažkokių panašumų [atradimui – straipsnio autoriai], aukštesniesiems mąstymo gebėjimams. (M12)

Kitas priekaištas programai – turinio perteklius, ėjimas ne į gylį, o plotį. Mokytojai patys prisipažįsta, kad dalį sąvokų (pavyzdžiui, štetlas, konfesinis pliuralizmas, europeizacija), asmenybių, faktų, temų („<...> aš nežinau kai kurių asmenybių <...> arba esu tiesiog girdėjęs vardą, pavardę“ (M3)) mokytojai perskaitė programoje pirmą kartą. Visa tai jiems kelia frustraciją, nepasitikėjimo savimi kaip profesionalu jausmą, papildomą darbą:

Arba yra kitas dalykas su Viduramžių visuomene. Reikia žinoti sąvokas: feodalizmas, feodas, vasalas, senjoras, beneficija, feodas ir alodas. Ir aš sėdėjau gal kokias dvidešimt minučių, besiruošdama tai pamokai, ir aiškinasi, koks skirtumas yra tarp beneficijos, alodo ir feodo [juokiasi], nes net neprisimenu, ar mokiausi universitete, ar ne. Žiūriu, kad visur skirtinga plius minus informacija. Aš nelabai suprantu, tai kaip man dabar paprastai paaiškinti, kas tai yra. (M12)

Dalis kalbintų mokytojų kritikuoja kai kurias programoje atsiradusius temas kaip neparemtas jokiais didaktiniais principais, tačiau neretai skambančias „fainai“, patraukliai, protingai:

Ką mes norime ištirti, kai mes mokomės [temos] „Išpūdingi naujų laikų atradimai“. Einšteinas, Niutonas, na, Marija Skłodowska. Apie ką čia? Kad jie tokie išpūdingi? Taip, jie buvo taip išpūdingi. Kas iš to? (M1)

Ar blogi mokslininkai, kad pasiūlė [programoje – straipsnio autoriai] savo kelių temą? Ne. Žmogus visą gyvenimą tyrinėja LDK kelius. Jis labai nori apie tai papasakoti. Ar dėl to jis yra niekšas? Bet tada ar galime pykti ant mokytojo, tarkim, Juozuko, kuris sako: „Klausyk, kokie dar keliai??? Aš nieko apie tai nežinau. Kada man išmokti?“ <...> O kaip man sudominti paauglius tais keliais? Kaip? Kuo remiantis aš įrodysiu, kad tai žiauriai reikia žinoti? (M5)

Kaip minėta, teigiant apie nereikalingas temas, o kitose klasėse pasigendant tam tikrų asmenybių, temų (pavyzdžiui, Stanislovo Augusto Poniatovskio (1732–1798), Antano Sniečkaus (1903–1974), Fluxus judėjimo ir pan.) mokytojams kyla klausimų dėl didaktinių istorijos programos turinio atrankos kriterijų: remiantis kokiomis didaktinėmis idėjomis atsirado vienos asmenybės, temos, datos? Minėtos problemos leidžia mokytojams kalbėti apie neprofesionalų programos parengimą. Tai yra neišsistos jos didaktinės nuostatos, nesuprantami turinio atrankos kriterijai, nematomas ryšys arba su pažangiausių istorijos edukacijoje (Suomijos, Singapūro, Australijos) ar kultūriškai artimų (Lenkijos, Vokietijos) ar artimesnių (Švedijos, Prancūzijos) šalių istorijos bendrojo ugdymo programomis, tarptautinio bakalaureato patirtimi. Šis programos neprofesionalumas siejamas su pačiu programos atnaujinimo procesu ir būtent su per dideliu akademinių istorikų ištraukimu į jos rengimą.

Taigi, mokytojų nuomone, rengdami programas akademikai primetė mokyklinei istorijai savo lauko standartus, tad tai laikytina vienu iš skirties palaikymo būdų.

Skirtis tarp „akademikų“ ir mokytojų laukų konstruojama ir palaikoma pedagogų pateikiamais mokslininkų apibrėžimais. Visi be išimties tirti mokytojai pabrėžė, kad akademinius istorikus programos rengėjus vertina kaip istorijos mokslo profesionalus. Tačiau didžioji dauguma apklaustų mokytojų kritikuoja visų pirma jų mokyklinės istorijos, mokinių ir jų mokymo(si) specifikos, istorijos didaktikos neišmanymą:

<...> ta skirtis tarp istorijos mokslo ir istorijos dėstymo yra pagilėjusi būtent iš tos pozicijos, nes istorijos mokslas nelabai supranta istorijos mokymo logikos, bazės ir pagrindų, ir jeigu mokslininkai istorikai jau pradeda reguliuoti mokyklinės istorijos turinį, tai yra žalingai ateinantis veiksmas. (M7)

<...> Paprasčiausiai mokslininkai nedirba su vaikais. Dažniausiai ir jie nelabai mato, koks tas mokinių lygis, kiek jie gaudosi, kiek nesigauja. Ir man atrodo, kad mokslininkai, akademikai neretai turi įsivaizdavimą, kad mokiniai žino žymiai daugiau, negu jie iš tiesų žino, kad geba daugiau negu kad jie iš tiesų geba. Čia toks kaip pavyzdys – manęs buvo vienas iš Istorijos fakulteto dėstytojų paklausęs, kokius vaizdinius mokiniai turi apie istoriją, ir aš supratau, kad mano penktos–aštuntos klasės mokiniai neturi jokių praktiškai vaizdinių, išskyrus kokią vieną kitą, bet jie turi kažkokių pabirų faktų, kurie gali būti teisingi, bet jie gali būti ir visiškai [neteisingi – straipsnio autoriai], kad ten Mindaugas susapnavo geležinį vilką ir įkūrė Kauną. (M12)

Citatose matomas „akademikų“ įvaizdis siejasi su ankstesnio tyrimo (Šermukšnytė 2020) rezultatais, kur mokslininkas pedagogų buvo pateiktas kaip vaikų ir jų psichologijos nepažįstantis, siaura sritimi archyvuose ir bibliotekose besidomintis specialistas, kurio pagrindinis tikslas yra tyrimas. To rezultatas – tyrėjo profesionalumas, nuodugnus ir smulkus savo srities išmanymas, tačiau neįvaldytos pedagoginės ir kitos su mokymu susijusios žinojimo sritys¹³.

2025 m. tyrime mokytojai kritikavo tai, kad mokslininkai neįsivaizduoja istorijos mokytojų priverstinio laviravimo tarp sudominimo istorija, patriotizmo, kritinio mąstymo ir kt. ugdymo ir vaikų paruošimo valstybiniam brandos egzaminui, būtino pedagogų atsižvelgimo į mokyklos administracijos, vaikų ir jų tėvų reikalavimus, neišmano pamokos laiko vadybos (kiek temų galima „išėti“ per pamoką), mokinių amžiaus tarpsnių principų, šiuolaikinių mokinių gebėjimų. Kai kurie mokytojai mano, kad arba akademiniai istorikai, atnaujindami programą, tikslinę grupę įsivaizdavo panašesnę į savo pažįstamus universiteto studentus, o ne mokinius (M2, M4), arba šiandienos mokinio prototipu laikė savo mokymosi bendrojo ugdymo įstaigose laikų moksleiviją, kuriai buvo būdingas kitoks mokslumas:

<...> iš tikrųjų tos mūsų kartos keičiasi mokinių. Ir tai, ką aš, pavyzdžiui, prieš 10 metų sugebėdavau padaryti su mokiniais per vieną pamoką, man dabar kartais reikia 2–3 pamokų. Mokinių mokslumas, imlumas yra smarkiai kritęs. Vadinasi, kuriant tas programas, rašant vadovėlius nebuvo atsižvelgta į pačią, pavadinkime, žmogiškąją medžiagą, su kuria teks dirbti tam, kad būtų pasiekti programoje iškelti tikslai. (M10)

¹³ Tiesa, 2025 m. tyrime dalis mokytojų teigia, kad uždarumas tikrai negalioja jaunosios kartos akademiniams istorikams, kurie yra itin komunikabilūs, rodo si viešosiose erdvėse, lankosi jų mokyklose.

Programos kūrėjai akademikai dalies kalbintų mokytojų (M4, M7, M14, M15) kaltinti ir savo ar jiems artimų kolegų tiriamų temų protegavimu:

<...> istorikai, ką tiria, yra žiauriai gerai. Tegul tiria – čia privaloma, čia būtina. Tai, ką tiria istorikai, turi turėti sklaidą, tikrai taip – apie juos turi sužinoti vaikučiai, tėveliai, mokytojai ir visi kiti. Bet tyrimų yra daug – mes turime pasirinkti. Dalis turi patekti, dalis nepatekti. Šiandien kas įvyko? Pateko ta dalis, kurių tyrėjai buvo programos sudarytojų tarpe arba programos sudarytojų draugų tarpe. Na, ar tai ne absurdas? Vadinas, ne patys tyrimai yra kalti, o sistema, kuri leido tokiai nesąmonei įvykti. (M7)

Apklaustų mokytojų nuomone, atnaujinta istorijos ugdymo programa tapo problemiška, nes pernelyg didelį svorį ją kuriant turėjo būtent mokslininkai, o į istorijos mokytojų nuomonę nebuvo atsižvelgta:

<...> dvidešimtaisiais metais jau turėjo istorijos mokytojai nuo pat pradžios būti įtraukti ne kažkaip fiktyviai, kad parašo „ačiū, gavome“, bet, nu, kažkaip kokybiškai. Ir esu labai nusivylęs, kad Lietuvos istorijos mokytojų asociacija nesugebėjo būti tuo kokybės garantu, rodikliu, kuri teiktų kokybišką grįžtamąjį ryšį programų kūrėjams. (M1)

Tiesa, buvo nuomonių, kad toks neatsižvelgimas į istorijos mokytojus rengiant programą buvo ne „akademikų“, o Nacionalinės švietimo agentūros (NŠA), kuri ir koordinavo visą programos atnaujinimo procesą, atsakomybė. Ji, pasak interviu dalyvių, siekdama įsisavinti Europos Sąjungos projektinius pinigus, „buldozeriu“ stūmė istorijos programos atnaujinimo procesą. Kalbintų mokytojų teigimu, ši agentūra mokytojus ignoravo, nesudarė sąlygų kalbėti (kaip sakė mokytojai, juos „užmutino“) nuotolinių diskusijų metu (programos atnaujinimas vyko COVID-19 pandemijos metu), net atvirai melavo ir išsisukinėjo. Dalis istorijos mokytojų į diskusijas iš viso nebuvo pakviesti. Istorijos programos atnaujinime taip pat išvelgiamas Lietuvos istorijos mokytojų asociacijos, atstovaujančios istorijos mokytojams Lietuvoje, negebėjimas reprezentuoti pedagogų pozicijos. Kai kurie mokytojai teigė, kad programos netobulumą lėmė ir istorijos didaktikos kaip disciplinos nebuvimas Lietuvoje, programos kūrėjų ir pačių mokytojų didaktinių koncepcijų neišmanymas, o dėl to pedagogų siūlymai programos autoriams apsiribojo tik naujų istorijos temų siūlymu ar atmetimu (M1, M2, M7, M12, M15). Kaip minėta pirmoje straipsnio dalyje, istorijos didaktika laikytina būtina tarpine grandimi tarp pedagogikos ir istorijos tyrimų:

Bet va, ta istorijos didaktika – tai ta sritis, kur, nu, abejoju, ar mokytojai yra tam kažkokiam tarptautiniame lauke, ar juos pasiekia naujienos. <...> Ir dabar ypač, kai vyksta diskusija karšta dėl programos, na, sunku susikalbėti su mokytojais, nes vieni sako: „reikia trumpinti programas, nes per daug turinio“. O aš sakau, kad reikia klausti, kur yra tikros problemos, nes turinys yra turinys – akivaizdu, kad per daug. O ko mes norime mokytis? Kokių gebėjimų ir kur yra tikra problema? Ir tada prisikasti yra sudėtinga, nes diskusija tokia kažkaip labai žemo lygio – maždaug „yra per daug turinio, nuimkime turinio“. OK. „Kurio turinio? Kuo šitas netinka?“ Tai taip atrodo, kad tada kažkaip mes nepajėgūs. Negalime normaliai konstruoti, kurti to kokybiško istorijos mokymo, kuriuo galėtumėme didžiulotis ir gretinti su kitų šalių praktikom. (M1)

Mokytojai (M5, M7, M8, M10) pastebėjo dar vieną istorijos programos atnaujinimo spragą – pagalbos mokytojui nebuvimą. Tai visų mokymo(si) priemonių trūkumas ar neto-

bulumas – minėtas akademinų istorikų įsivyravimas kuriant istorijos vadovėlius, pedagogų nuomone, lėmė, kad šios mokymo(si) priemonės perdėm akademiškos, neretai perkrautos faktais, jose neatsižvelgiama į pamokos organizavimo ir mokinių mokymo(si) specifiką.

Kita būtina pagalba, kurios pritrūko, – tai solidūs mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursai, kurie, pasak vieno mokytojo, tikėtina, būtų išsprendę ar sumažinę mokytojų nepasirengimo įgyvendinti atnaujintą programą problemą:

Kur problema slypi? Reiškia, per penkerius metus akademinė bendruomenė, galbūt, pavieniai nariai užmezgę kontaktą, kažkokius asmeninius kontaktus ir kurdami kažkokį bendrą produktą neįvertino tai, kad ilgalaikėje perspektyvoje reikia organizuoti kažkokį ciklą seminarų, kurie galėtų pakelti į aukštesnį kokybinį lygį tų mokytojų, kurie dirba, galbūt, nežinau, pagal senąsias metodikas, pagal senuosius principus ir pan. To nebuvo padaryta. Vis tiek jaunosios kartos mokytojų ir akademinės bendruomenės narių, kurie jau dabar sąveikauja ir kūrė kažkokį tai aukštesnės, galbūt, pridėtinės vertės produktą, yra didžiosios dalies mokytojų bendruomenės nesuprantami. O kodėl? Todėl, kad niekas neparengė tam tikro įrankių, ne įrankių, o mokymo plano, metodikos, kaip reiktų dirbti pagal atnaujintą arba atsinaujinantį ugdymo turinį. Ir tai iš tikrųjų yra didžiulė krizė. (M8)

Taigi mokytojų naratyvinės interpretacijos atskleidžia daug pačios atnaujintos istorijos programos pobūdžio, jos kūrimo ir organizavimo problemų, kurių nemažą dalį jie sieja su akademinų istorikų dominavimu šiame procese ir per mažu mokytojų bendruomenės įtraukimu į tai. Programa kritikuojama dėl pasikartojimų, platumo, neprofesionalaus parengimo (neaiškios jos didaktinės nuostatos, turinio atrankos kriterijai), dėl to praktikoje sunkiai įgyvendinama. Šias programos spragas, pasak kalbintų mokytojų, sąlygojo programą atnaujinusią „akademikų“ mokyklinės istorijos, mokinių mokymo(si), istorijos pamokos organizavimo ir panašių dalykų specifikos neišmanymas.

2.4. Atnaujinta istorijos programa: istorijos mokslininkų perspektyva

Iš keturių kalbintų mokslininkų du bendradarbiavimo situaciją tarp istorijos mokslininkų ir plačiosios istorijos mokytojų bendruomenės istorijos programos atnaujinimo metu vertina negatyviai. Jie akcentuoja, kad: 1) mokslininkai, turėdami savo įsivaizdavimą, mokytojams pasiūlė ne tai, ko jie tikėjosi; 2) mokytojai nenorėjo ir nenori suprasti, ką sako mokslininkai atnaujintos programos turiniu, įsigilinti į ją, o tai užkerta kelią bet kokiai diskusijai ir dialogui:

Man atrodo, ten, kur turėjo būti tas bendradarbiavimas, kur akademikai turėjo, galėjo įnešti, sakykime, tas naujoves ir palengvinti, sakykime, tą naujienų srauto priėmimą (kadangi mokytojai to negali padaryti, turi taisyti kasdienais reikalais domėtis), bet jiems šitas dalykas netiko, aš sakyčiau. Ir aš matyčiau <...>, kad vėl gal kaip programos rengėjas, kad jiems tų akademikų nereikia. Man atrodo, jiems atrodo, kad akademikai <...> nesupranta mokyklos specifikos ir bandydami, bandydami pateikti, padėti pritaikyti tas naujoves, kurios yra istoriografijoje, jie daugiau kenkia. Ir mano toks įspūdis, kad ateityje jie nusprendė, patys kiek reikės tų naujovių pasiims ir patys užsiims šituo dalyku. (A2)

Nėra pastangos bandyti suprasti <...>. Noriu pasakyti, kad jeigu tu atsisėdi, užmeti akį į programą ir pasakai, kad čia yra nesąmonė, tai aš galiu pasakyti, kad žmonės tie, kurie stengiasi suprasti, nesisvaido tokiais žodžiais, kad yra nesąmonė. <...> Mane liūdina tas nenoras to dialogo, nes reikalingas tas, kad jeigu tu eini pas žmogų ir jam sakai, kad čia yra nesąmonė, tai sunku kalbėtis. (A4)

Kiti du akademikai nusiteikę labiau optimistiškai. Jų nuomone, programos panaudojimo mokymo(si) praktikoje sėkmė („iš tiesų ir dabar bent jau kiek girdžiu iš mokytojų atsiliepimų apie tą programą, kad vieniems veikia darbas su ja, kad viskas ten jiems gerai sekasi, pasirodo, daliai labai neveikia“ (A1)) labai priklauso nuo mokytojo per darbo metus įvaldyto mokymo stiliaus, asmeninių savybių ir net amžiaus, kuris lemia didesnę darbo stažą. Kelių akademikų nuomone, vyresni mokytojai yra konservatyvesnių nuostatų (A1, A2), dėl to jiems sunku prisitaikyti prie naujovių:

Negaliu generalizuoti, kad čia visiems būtinai taip yra, bet kol kas man tai atrodo, <...> kad ta jaunoji karta į tą programą žiūri daug lengviau, nes jie jau iš karto pradeda mokytis su ta nauja programa ir neiškelia problemos, kad čia kažkas kitaip. Nes jiems čia yra tai, ką jie mokosi. O vyresniems (čia aš negaliu kažkaip apibrėžti amžiaus), bet tiesiog ilgiau dirbantiems mokykloje labai sudėtinga persiorientuoti ir patys mokytojai sako: „aš visą gyvenimą čia dirbau taip, o dabar man reikia dirbti kitaip ir dar ruošis pamokoms“. Tarsi moku jau visą tą pasakojimą ir vėl reikia kažkokių naujų dalykų. Tiesiog jiems natūraliai sunkiau persiorientuoti, nes jie jau turi savo stilių, savitą metodiką, kažkokį tokį viso darbo planą, ir dabar jiems reikia išmokyti naujai dirbti <...>. (A1)

Pažymėtina, kad šioje citatoje išsakyta prielaida bent jau mūsų kokybinio istorijos mokytojų tyrimo atveju nepasitvirtina. Programai kritikos negaili visokio amžiaus ir stažo pedagogai: tiek pedagogikos studijas bebaigiantys mokytojai, tiek tyrime dalyvavę septyni ketvirtą dešimtį einantys mokytojai, tiek daugiau nei kelių dešimtmečių mokymo darbo stažą turintys specialistai.

Kiti mokslininkai teigė, kad sudėtingą programos (ypač 11–12 klasių) pritaikymą lemia jos naujumas, „neišdirbtas“ jos panaudojimo stilius. Tai reiškia, kad nuomonė apie programą ilgainiui turėtų keistis į palankesnę pusę:

Tai man atrodo, kad dėl pločio paties tai yra praktikos reikalas. Man atrodo, praktika susidėlios ir net neatrodys, kad yra labai daug pločio. (A3)

Visi kalbinti mokslininkai programos naujumą aiškino NŠA užsakymu, o ne savo pačių užgaidomis, nors, jų teigimu, pats NŠA istorijos programos atnaujinimo organizavimo procesas pirmo priešingą nuomonę:

Tada tame organizavime taip būdavo, kad NŠA po savo skėčiu organizuoja visa tai <...> ir jie tarsi nusimeta visą atsakomybę nuo programos to atnaujinimo organizavimo – it mes, vat, tie dalykininkai, būtumėme atėję ir norėtumėme kažkokią čia revoliuciją sukelti, čia viską pakeisti, tarsi mes <...> patys čia sugalvojom ir dabar, vat, norim labai viską pakeisti. Ir tada, aišku, iš mokytojų nuolat jausdavome tokį spaudimą, kad nieko čia nereikia keisti, nieko čia nereikia daryti. Bet mes jau atėjome į darbo grupę, kuri ir yra sukurta kitimui. Tai nėra mūsų asmeninė iniciatyva. (A1)

NŠA institucija labiausiai norėjo, kad: a) naujojoje programoje trijuose centruose (5–6, 7–10, 11–12) būtų išvengta turinio dubliavimosi, kas buvo ligšiolinėse istorijos bendrojo ugdymo programose; b) būtų pereinama prie kompetencijomis grįsto mokymo(si); c) naujosios programos 11–12 klasių koncentras taptų kokybiškai nauju etapu:

<...> kaip mums buvo formuluojami uždaviniai 11–12 klasėms, tai buvo tokios žinutės labai aiškios, kad keičiasi visa mokymo sistema, kad 11–12 klasė yra stiprinama, turi būti kokybiškai naujas

etapas, nes turi atsisijoti žmonės, kurie po dešimtos klasės tęsia mokslus gimnazijoje ir kurie renkasi profesinį. Tai turi būti kokybiškai naujas daiktas, kad nebūtų ten kartojimas, <...> įvesta naujesnių temų. (A3)

Vis dėlto būta ir savitų mokslininkų intencijų atnaujinant programą. Vienas istorikas teigė, kad buvo būtina pakeisti mokyklinėje Lietuvos istorijoje sovietinį periodizavimo modelį („<...> programa tam tikrais dalykais yra perimta dar iš sovietmečio, t. y. chronologija yra iš esmės pagal marksistinį modelį, kai Naujieji laikai prasideda XVII amžiaus viduryje“ (A2)). Kitas norėjo į programą įdiegti savo tyrimuose akcentuojamą daugiakultūrio ugdymo idėją „<...> ne tik mažumas susiejant, bet ir glaudžiai susiejant tuos „mažuosius pasakojimus“ <...>, kiek daugiau dėmesio skiriant bendrai per istoriją kultūros pristatymui, kultūros lauko įvedimui į gana jau, taip pasakysiu, faktografinį „didįjį“ pasakojimą“ (A1). Trečiasis akcentavo platų istorijos lauko išmanymą:

Aš esu matęs vokiečiakalbėje erdvėje, kad, jeigu neklystu, vyresnėse klasėse visos istorijos galiausiai sueina į XIX, XX, XXI amžių <...>. <...> aš visgi labiau esu žmogus, kuris galvoja, kad reikia visgi pločio. <...> Aš labiau vertinu tam tikrą plotį. Aš laikausi tokios pozicijos, kad vidurinė mokykla – žodžiu, vaikas ruošiamas suaugusio gyvenimui. Mano supratimu, jis neturi gauti jokių specialių kažkokių tai dalykų. Niekas per daug neturi būti išskirta <...>. (A4)

Noras išvengti turinio dubliavimosi trijuose centruose, pasak kalbintų istorijos programos kūrėjų akademikų, lėmė teminio-probleminio temų išdėstymo 5–6 ir ypač 11–12 klasėse atsiradimą:

<...> mano supratimu, kada mes išskaidome tam tikras tikrovės sritis (yra politika, yra socialiniai dalykai, yra kultūra ir kitos temos), tai reiškia, kad mes vaikus mokome analitiškai skirti tam tikrus dalykus. <...> Suprantu, kad daugeliui žmonių tas dalykas yra visiškai nepriimtina, nes vieną sykį esu girdėjęs: „čia yra nesąmonė. Tu negali kalbėti be vieno apie kitą“. Iš esmės taip. Bet tu vienu metu gali akcentuoti vieną aspektą, kitą kartą – kitą. <...>. (A4)

Du iš trijų akademikų, dirbusių prie 11–12 klasės programos atnaujinimo, pripažįsta, kad ji yra kiek per plati, tačiau nesutinka su mokytojų kaltinimu, esą šį plotį reikia sieti su programoje įvardytomis asmenybėmis ir datomis – jos atsirado būtent dėl pačių mokytojų noro sukonkretinti temas:

<...> jeigu atsiranda daugiau ten spaudos ženklų, pavardžių ar pan., tai jos buvo galvojamos ne dėl pločio, bet dėl konkretumo ir pavyzdžių – kad jeigu mes turime kažkokį procesą istorinį arba problemą, jeigu ne šiaip abstrakčiai kalbame, bet paimame kažkokį tame kontekste žmogų ar reiškinį. Tai aš mačiau diskusijose [su mokytojais – straipsnio autoriai], kad jeigu atsiranda kažkokia knyga, reiškiasi, mokiniai turi būti ją perskaitę. Bet esmė yra ne apie perskaitymą, bet kad tai yra epochos ženklas. (A3)

Toks buvo noras tą turinį pateikti kiek įmanoma mokytojui patogesniį ir dėl to atsirado ir tos asmenybės, tos sąvokos, kad būtų labai aišku, kas turi į tą temą įeiti. Čia buvo toks labiau iš mokytojų perspektyvos prašymas. (A1)

Deklaruodami programos novatoriškumą mokslininkai kartu suvokė (ir čia jų ir pedagogų nuomonės sutapo), kad atnaujintos programos nebuvo galima įgyvendinti tokiu tempu, kaip

tai buvo padaryta, – kaip minėta, ji įsigaliojo 2023 m. rugsėjo 1 d. Kalbinti mokslininkai teigė, kad ji turėjo įsigalioti kokiais 2025 m., kai bus parašyti istorijos vadovėliai, išleistos naujos metodinės priemonės, atliktas programos naudojimo tam tikrose mokyklose bandymas ir pagal jį atliktos korekcijos.

Interviu kėlėme klausimą apie turinio atrankos kriterijus ir su tuo susijusius didaktikos principus, kurie mokytojams atrodė neaiškūs ar nematomi. Visi istorikai pabrėžė, kad jie istorijos programos atnaujinimo projekte NŠA buvo samdyti kaip dalykininkai, turinio, istorijos mokslo specialistai. Pasak dviejų kalbintų mokslininkų, jų kompetencija didaktikos / pedagogikos / edukologijos srityse yra menka. Šiai spragai užtaisyti skirtingais etapais prie programos dirbo mokytojai ir edukologai (iš viso 5). Kiti akademiniai istorikai sakė nesijaučiantys didaktikos srityje nekompetentingi (kaip teigė kalbinti mokytojai): šią sritį tyrinėja ar turi tam tikrą pedagoginę patirtį. Be to, programos atnaujinimo metu dalis kalbintų istorikų domėjosi Lietuvos istorijos mokymo(si) situaciją analizuojančiais dokumentais, kitų šalių istorijos bendrojo ugdymo programomis, anglakalbais vadovėliais, tiesiogiai bendravo su tuo pat metu istorijos programas atnaujinančiais Latvijos ir Estijos specialistais. Tokia plati istorijos didaktikos šaltinių amplitudė patvirtina tai, ką teigė vienas kalbintas istorikas, – konkrečia istorijos didaktikos kryptimi, mokykla, tradicija nebuvo remtasi:

Bet man atrodo, kad nebuvo tiek tokio vieno, galutinio modelio, kuriuo mes rėmėmės. Ir tai buvo problema tam tikra, nes mes neradome sutarimo, koks tas modelis turėtų būti. (A1)

Visi mokslininkai pripažino, kad svarbiausias jų tikslas, atnaujinant istorijos programą, buvo, remiantis šiuolaikinio istorijos mokslo tendencijomis, atnaujinti programos turinį: kur reikia, pakeisti jos chronologiją, atnaujinti faktų interpretacijas, įdiegti „naujas temas“, kurios užsienio istoriografijoje ir mokyklinėje istorijoje jau senokai įsitvirtinusios ir laikytinos madingomis. Kaip ryškiausias to pavyzdžius „akademikai“ minėjo moterų teisių istoriją, žmogaus ir aplinkos temą (kurios vienas iš dėmenų buvo keliai, kritikuoti vienos mokytojos interviu). Vadinasi, vienas iš turinio atrankos kriterijų buvo objekto (asmenybės, proceso ir pan.) vaidmuo mokslo struktūroje. Tačiau istorikai pripažino, kad jau įtraukdami naujas temas į programą jie suvokė pavojų, jog pirmiau šios temos atsiras Lietuvos mokykloje, nei lietuviškoje istoriografijoje. Joje šie klausimai dar menkai tyrinėti, dėl to mokytojams bus sudėtinga su jais susipažinti („<...> kai aš sudarinėjau literatūros sąrašą, tai man buvo problema atrasti, ką mokytojai gali pasiskaityti iš šitos temos“ (A2)).

Kitas „akademikų“ interviu „užčiuoptas“ turinio atrankos kriterijus yra besimokančiųjų interesai. Visi istorikai pripažino, kad moksleivius svarbu sudominti mokykline istorija, susieti praeities turinius su ugdomųjų gyvenamuoju pasauliu. Šiam tikslui pasiekti mokyklinė istorija turi būti interaktyvi, patirtinė, sociokultūriškai integruota. Tam, pasak kai kurių istorikų, labiausiai tinka aktualijos, artimiausios aplinkos („Gyvenamoji aplinka man atrodė iki šiol svarbi. Manau, kad čia, Lietuvoje, yra net labai neišnaudojama, dėl to mes turime įvairių pilietiškumo problemų“ (A3)), paveldo temos („<...> per tuos paveldo pavyzdžius mes galime aktualizuoti istoriją, parodyti ją kaip gyvą, „čia dabar“ [egzistuojančią – straipsnio autoriai]“ (A1)).

Visi kalbinti istorikai patvirtina, kad istorijos programos atnaujinimo grupė buvo nevienalytė, nemonolitiška¹⁴. Ji buvo suformuota kelių viešųjų pirkimų būdu: buvo atskiri pirkimai mokslininkų grupei ir atskiri – mokytojų edukologų grupei (toks ekspertų atrankos formatas kalbintų akademinų istorikų kritikuotas). „Akademikai“ susibūrė panašių idėjų ir vienos institucijos (t. y. Vilniaus universiteto) pagrindu – neatmestina prielaida, kad bent dalies Vilniaus universiteto Istorijos fakulteto mokslininkų domėjimasi mokykline istorija sąlygojo minėta daug dešimtmečių trunkanti šio fakulteto profesoriaus ir jų buvusio dėstytojo A. Bumblausko „gravitacija“ link istorijos didaktikos. „Akademių“ interviu išryškėjo, kad jie nežinojo, su kokiais mokytojais dirbs, kokios jų didaktinės idėjos. Taip pat jie pripažino, kad pedagogų sudėtis ruošiant skirtingus koncentrus keitėsi. Akademikai teigia, kad ginčai vyko tiek „akademių“ grupės viduje, tiek (kiek jie matė) pedagogų edukologų grupės viduje, tiek tarp pačių grupių:

<...> reikia pabrėžti, kad mūsų komanda buvo gana įvairi. Nereikia galvoti, kad ten viskas buvo monolitiška. Ten buvo labai daug pykčių ir daug nesupratimo. Šiuo atveju būtent tie, kurie programos dalyviai ir įgyvendintojai būtent iš mokytojų pusės gal buvo daugiausiai tam tikro tokio pasipriešinimo toms kažkokioms naujoms idėjoms, kurios aš negalvočiau, kad baisiai novatoriškos yra. (A4)

Tai, iš tiesų, mes iš pradžių, kai pradėjome dirbti, taip nuoširdžiai pasakysiu, bendro sutarimo neturėjome. Labai išsiskyrė visų rengėjų požiūris ir tiek tarp pačių akademikų, tiek tarp mokytojų ir akademikų, kuo turėtų būti vadovaujama <...>. (A1)

Interviu metu buvo rekonstruotas atnaujintos istorijos programos kūrimo ir organizavimo procesas ir jo esminės spragos:

- (1) Dirbant grupėje buvo atsizvelgiama į minėtus NŠA pageidavimus ir atnaujintos programos vizijas, kurios galutinai išsikristalizavo darbo metu. Darbo terminus, programos ir susitikimų formatus taip pat diktavo NŠA ir visi kalbinti programos rengėjai „akademikai“ tam turėjo daug priekaištų:

(A3). Pati pradžia buvo komplikauta, nes mes pradėjome susitikinėti 20-ų metų vasarą ir po to baisiausia, kad kažkur dingo ta visa politinė iniciatyva: kiek, ką mes čia turime keisti? iki kada? Tokia nežinomybė, nes viena valdžia nueidinėjo, nelabai jau jai įdomu, matyt.

(Tyrėjai). Čia konservatoriai?

(A3). Tėn buvo valstiečiai. Mes susitikinėjome ir, aš kiek pamenu, pirmais [susitikimais – straipsnio autoriai] mes tiesiog kalbėjome, kaip struktūruoti tą darbą <...>. Tada bandėme pirmus griaučius pasidaryti, skaičiuoti apimtį. Mokytojai ten skaičiuodavo, kiek čia yra, kiek čia reikėtų, kur ten yra perkrauta. Niekas negalėdavo paaiškinti, ar bus 70:30, ar ne. Po to jau aiškiai pasakė, kad visur turi būti. Tai aiškumo pradžioje nebuvo.

Mes, kaip rengėjų grupė, nežinodavome daug ko, pvz., kad 11–12 klasės programa yra egzaminų programa, kad įdės rašinį, kad reikės kažkokius kriterijus paruošti. (A2)

¹⁴ Grupė buvo suformuota įdarbinant turinio ekspertus bendrųjų programų atnaujinimui. Šis procesas buvo viešas. NŠA kreipėsi į dalyko mokytojų asociacijas, universitetus, pranešė, kad bendrųjų programų atnaujinimui kviečiami ekspertai per žiniasklaidą. Pavyzdžiui, žr. Skelbiamas kvietimas mokytojams rengti atnaujinamas ugdymo programas 2020.

Ir iš NSA pusės, man atrodo, kad turėjo būti nuolatinis darbas su Istorijos mokytojų asociacija, juos „updateinant“, pateikiant informaciją nuolat, kas vyksta, kaip vyksta, kviečiant galbūt kažkokį jų atstovą, kuris ne šiaip sau prisijungtų į tuos susitikimus jau post factum, bet irgi dalyvautų tame atnaujinimo procese, nes tai organizacija, kuri labiausiai išitraukė ir pasisakė įvairiais klausimais. Tai, kad jų atstovo nebuvo toje žmonių grupėje, yra labai keista iš vienos pusės. (A1)

- (2) Svarstant kokią nors dalyką grupės iš pradžių dirbdavo atskirai, o paskui buvo bendri visos grupės susitikimai.
- (3) Nors visi kalbinti mokslininkai pripažino, kad lyderių bendroje darbo grupėje nebuvo, sprendimai buvo priimami konsensuso, atsižvelgimo į rimčiausius argumentus būdu, vis dėlto vienas istorikas atskleidė, kad daugiau dominavo „akademikai“ (kitai – dalykininkai):

<...> tie dalykininkai <...> mes kažkaip aiškiau, ne tiek aiškiau, kiek drąsiau reiškėme savo idėjas. Arba galbūt mes tų idėjų turėjome daugiau, ir mes tas idėjas pateikdavome bendroje grupėje ir jas pateikdavome su siekiu, kad jas išdiskutuotumėme kartu su mokytojais, nes mes gi suprantame, kad kadangi mes nedirbame mokytojais, tai mums gali atrodyti viskas teorijoje labai gražu, gerai, strateguotai čia pateikiama, bet galiausiai mokytojai turėtų pasakyti, ar tai realistiška įgyvendinti, kad tas darbas klasėje iš tiesų vyktų. Paskui gi buvo rengiama darbo su programa metodologija bendrai. Tai šitoje vietoje tai tikrai iš dalykininkų tos iniciatyvos nuolat būdavo daugiau. <...> tų kultūrinių iniciatyvų, gal ir energijos tikrai iš mūsų pusės, man atrodo, kad daugiau yra. (A1)

- (4) Akademiniai istorikai siūlydavo temas, o mokytojai edukologai, atsižvelgdami į praktiką klasėje, mažindavo turinio apimtį:

<...> aš asmeniškai žiūrėdavau į mūsų komandos mokytojus. Ir labai jautėsi, kurie, pavyzdžiui, buvo ne iš Vilniaus. Jie visą laiką sakydavo: žiūrėk žiūrėk, čia reikia šiek tiek paprasčiau, atsižvelkime, kad čia gali būti įvairių mokinių. (A3)

Labai didelės dalies dalykų, tų idėjų tekdavo atsisakyti, nes mokytojai argumentuodavo, kodėl čia neįgyvendinama arba kažkas netinka. Dalis dalykų, kadangi tai yra diskusija, paremta vienos ir kitos pusės argumentais. Tai mums pavykdavo įtikinti mokytojus, kad čia gali šitas modelis veikti. Ar reikia? Jeigu jau „taip“, konkrečiai kalba, kad reikia šitų temų <...>. (A1)

Tad nors „akademikai“ pripažino, kad dalies temų programoje atsiradimą lėmė istorikų asmeninės akademinės simpatijos, domėjimosi sritys ir pan. („<...> Visi mes kalbame iš esmės apie save. Ir dėl ko atsirado tenai kažkokie tai prancūzai ar koks nors Rüsenas? Dėl to, kad buvo tokių „iškrypėlių“, kurie tai „prastūmė!“ (A4)), jos visos perėjo per pedagogų didaktų „filtrą“. Akademiniai istorikai paminėjo atvejų, kai jie patys suabejo-davo, ar mokiniai įstengs tokio sudėtingumo ir platumo turinį įveikti, o jiems kai kurie atstovai iš pedagogų didaktų grupės atkirsdavo: „nenuvertinkite mokinio“ (A2).

- (5) Pedagogų didaktų grupė ne tik turėjo akademikus „nuleisti ant žemės“, bet ir dirbti prie kompetencijų srities – susieti ją su turiniu. Interviu medžiaga rodo, kad pirmenybė kuriant atnaujintą istorijos programą buvo teikiama turiniui, o ne kompetencijoms. Tai rodo, kad buvo daugiau dirbama remiantis turiniu (angl. *content-based*), o ne tyrimu

paremtais (angl. *inquiry-based*) principais¹⁵:

Kai pradėjome dirbti, tai NŠA tas kompetencijas [mums pateikė – straipsnio autoriai], išsiaiškino, kokios jos ten turėtų būti, kaip atsirasti. Bet ilgainiui mes, man atrodo, mes taip per mažai apsisitodavome, labiau ties turiniu ir mokytojai paskui pasiliko dirbti, o tos kompetencijos liko jau pabaigai, peržiūrėjimui. (A1)

- (6) Turint tam tikrą programos variantą, jis NŠA iniciatyva buvo pateikiamas istorijos mokytojų bendruomenės svarstymams gyvuose, o COVID-19 pandemijos metu – nuotoliniuose susitikimuose¹⁶. Vienas mokslininkas pripažino savo iniciatyva važiuojant į mokyklas. Kitas istorikas atkreipė dėmesį į svarbų faktą – nors programą rengė ir „akademikų“, ir pedagogų dėstytojų grupės, NŠA organizavo tik mokytojų bendruomenės ir istorijos mokslininkų susitikimus („<...> NŠA įmesdavo į tuos renginius dalykininkus daugiausiai, kažkodėl ne mokytojus“ (A1)). Šis faktas, tikėtina, paaiškina plačiai mokytojų bendruomenei susidariusį įspūdį, kad programą ruošė akademikai, kaltinimus VU istorikams, nematant darbo grupėje buvusių mokytojų edukologų atsakomybės. „Akademikų“ nuomone, susitikimai su istorijos mokytojų bendruomene buvo mažai konstruktyvūs (konstruktyvesniais jie laikė pavienių mokytojų jiems pateiktas pastabas raštu), perdėm emociingi, stokojantys elementariausios elgesio kultūros, orientuoti į turinio, o ne koncepcijos klausimus:

<...> dalį laiko prasidėdavo diskusijos apie tai (nes jie gaudavo, pavyzdžiui, iš anksto ten tam tikrus mūsų juodraštinis variantus atnaujinimui pateiktus, kurie, aišku, dar tikrai nebuvo baigtiniai <...>), kodėl atsiranda ta tema? kodėl atsiranda kita tema? kodėl nėra tokios temos? Toks nuolatinis kiekvieno punkto perkratymas vėl iš naujo, kuris toks gana netikslingas būdavo, nes tai pagal kiekvieno tokius asmeninius norus irgi negali tos programos sudarinėti. Ir mes klausdavome mokytojų, ypatingai tų jau aktyvesnių, kurie nebuvo mūsų darbo grupėje, <...> kodėl jie neprisijungia prie šitos darbo grupės, nes taigi čia nebuvo kažkoks uždaras dalykas. Jie irgi galėjo teikti savo kandidatūrą ir prisijungti prie mokytojų, kurie dirbo toje grupėje. Bet jie kažkaip nusprendė, kad jiems prisijungti kaip ir nereikia, bet tuo pačiu jie nori labai intensyviai įsitraukti į tą atnaujinimą. Ir ten susilaukdavome tokių tikrai neadekvačių klausimų: kodėl tiek daug žydu programoje, kodėl tiek daug moterų programoje? Ir aš, išgirdęs tokius klausimus, tiesą sakant, nelabai žinau, ką atsakyti, nes man atrodo, kad tie klausimais savaime yra nekorektiški. Kodėl pasaulyje tiek daug moterų?

¹⁵ Apie sąvoką – *Inquiry-based learning* žr. *Inquiry-Based Learning*. Australian Government Department of Education. Prieiga internetu: <https://www.education.gov.au/australian-curriculum/national-stem-education-resources-toolkit/i-want-know-about-stem-education/what-works-best-when-teaching-stem/inquiry-based-learning>. Tokiai istorijos programos kūrimo praktikai, tikėtina, prieštarautų Australijos dėstytojai T. Tayloras ir C. Young. Jų nuomone, viešieji svarstymai apie mokyklinę istoriją turi labiau susitelkti į klausimus, kokią istorinį raštingumą (angl. *historical literacy*) reikia ugdyti, o ne kokius istorinius faktus mokiniai privalo įsidėmėti (Taylor and Young 2003; 5).

¹⁶ NŠA duomenimis, 2020 m. įvyko 5 kontaktiniai ir 2 nuotoliniai susitikimai su Šiaulių, Vilniaus, Marijampolės, Alytaus, Anykščių rajono istorijos mokytojais, Lietuvos istorijos mokytojų asociacijos nariais. 2021 m. įvyko 9 nuotoliniai susitikimai. 2022 m. įvyko 3 kontaktiniai ir 1 nuotolinis susitikimas su istorijos metodinių būrelių nariais, Lietuvos istorijos mokytojų asociacija ir jos padaliniais (Informacijos šaltinis: NŠA direktoriaus pavaduotojos Astos Ranonytės 2025-12-16 elektroninis laiškas Rūtai Šermukšnytei).

(juokiasi) *Man atrodo, mokytojai ateidavo į tuos susitikimus nusiteikę, kad jie nenori tų keitimų, ir ta diskusija negalėjo būti kažkokia konstruktyvi – užuot kalbėję apie tai, kaip būtų galima geriau keisti, labiau buvo tas įtikinėjimas, kodėl išvis reikia? (A1)*

Kai aš girdžiu, kad čia nebuvo diskusijų... Diskusijų nebuvo dėl to, kad labai nebuvo konstruktyvaus tiesiog kalbėjimo. Aš net po to sakiau, kad neverta daryti susitikimų, nes nėra jokio konstruktyvo. <...> Kiek aš girdėjęs visokių sąmokslų teorijų: kad čia yra kažkokie milijoniniai pinigai, kurie yra dabar įsisavinti, ir tie, kurie rengia, dabar ta prasme gaus tūkstančius eurų. Kai žinai, kiek buvo mokama tiems rengėjams, vien dėl to nebuvo verta eiti ten daryti tų dalykų <...>. (A3)

Taigi istorijos mokslininkų interviu atskleidžia kitokias nei mokytojų naratyvines atnaujintos istorijos programos ir jos kūrimo aplinkybių interpretacijas. Kai kurie jų teigia, kad programa – novatoriška tiek turinio (ypač 5–6 ir 11–12 klasių), tiek formato (probleminis mokymas 11–12 klasėse) požiūriu, tik kai kuriuose centruose kiek platoka, pateikianti naujų temų ir naują periodizaciją. „Akademikai“ sutinka su mokytojų teiginiu, kad programa stokoja aiškaus didaktinio kryptingumo, bet kai kurie jų neigia asmeninių didaktinių žinių bei kompetencijų nebuvimą. Istorijos mokytojų išsakytos aršios programos kritikos priežastis mokslininkai mano esant programos naujumą, netinkamumą mokytojų taikomai mokymo metodikai, konservatyvius mokytojų nuostatus, kurios būdingesnės didesnį darbo stažą turintiems mokytojams. Galiausiai, mokslininkų interviu rodo, kad atnaujinant programą dirbta kartu su iš viso penkių pedagogų edukologų grupe, kuri dažniausiai siūlė koreguoti turinį ar jo apimtį, bet kartais rekomenduodavo ir „nenuvertinti mokinių“.

Išvados

Viena svarbiausių mokyklinės istorijos ir akademinės istorijos simbolinių skirčių – tai griežtas institucinis ir funkcinis pasidalijimas tarp jų, palaikomas profesinės tapatybės apibrėžčių ir jos implikuojamų socialinių praktikų. Istorikai į savo teritoriją įsileidžia viešąją istoriją, viešąją edukaciją, tačiau kol kas ne mokyklinę istoriją (žr. Lambert and Schofield 2004; Jordanova 2006; Švedas 2020). Potencialo tapti jungiamąja grandimi tarp akademinės istorijos ir mokyklinės istorijos galėtų turėti istorijos didaktikos disciplina. Tačiau vienur (pavyzdžiui, JAV, Didžiojoje Britanijoje) mokymo tyrimai nėra išsikristalizavę į savarankišką discipliną, kitur (pavyzdžiui, Lietuvoje) didaktika yra ne istorijos, o edukologijos ar pedagogikos subdisciplina, o tai svarstant konceptualius mokymo(si) klausimus reiškia edukologų ar pedagogų pirmybę. Išimtimi laikytina vokiškoji istorijos didaktika (vok. *Geschichtsdidaktik*), save pozicionuojanti kaip svarbią istorijos mokslo dalį ir siūlanti konkrečias kategorijas ir veikimo modelius, užtikrinančius sąveiką tarp istorijos mokymo ir istorijos tyrimo.

Simbolinę skirtį tarp istorijos mokytojų ir akademinė istorikų Lietuvoje turėjo anuliuoti situacija, kai Nacionalinės švietimo agentūros iniciatyva istorijos mokslininkai 2020–2022 m. įsitraukė į istorijos bendrojo ugdymo programos atnaujinimą kaip istorijos dalyko specialistai, išmanantys naujausią istorijos mokslo turinį. Nors jie šią programą kūrė kartu su istorijos mokytojų edukologų grupe ir sprendimus priimdavo bendro sutarimo būdu, kai kurios interviu detalės atskleidžia, kad akademinė istorikų simbolinės galios pozicijos ir

tokios išsiugdytos praktikos kaip teikti mokslinį istorijos turinį, plėsti istorijos mokytojų žinias, leido jiems dominuoti priimant sprendimus.

Istorijos mokytojų bendruomenės ir istorijos mokslininkų mąstymo kategorijų ir naratyvinių strategijų skirti visų pirma atskleidžia skirtingas pačios programos apimties, formato, didaktinių nuostatų, įgyvendinimo vertinimas. Mokytojams programa atrodo per plati, mokslininkai tokį išpūdį sieja su dideliu jos konkretumo laipsniu. Pedagogai programoje mato daug pasikartojimų, o akademiniai istorikai tai aiškina noru atskleisti vis kitus istorijos dėmenis (politiką, kultūrą, visuomenę ir pan.). Ugdytojai teigia, kad programa neįgyvendintina praktikoje, per sudėtinga mokiniams, mokslininkai tokius vertinimus sieja su tam tikra nusistovėjusia besiskundžiančiųjų istorijos mokymo metodika, konservatyviomis nuostatomis, amžiumi.

Atotrūkis tarp tirtų istorikų bendruomenių įtvirtinamas ir įvardijimais „mes“ ir „jie“, kai kitos grupės apibūdinamos kaip stokojančios tam tikrų kompetencijų, žinių, siekiančios primesti savo socialines praktikas. Taip pat kiekvienos grupės bendrų programos svarstymų vertinimai rodo, kad diskusijose nė viena bendruomenė nepriima kitos mąstymo modelio, o tai neišvengiamai kelia įtampą. Visa tai rodo, kad šios dvi istorikų grupės išlieka savo socialinių praktikų laukuose.

Atrodytų, jog kaip prielaida skirties įveikai galėtų būti tarpdisciplininės (istorijos) didaktikos vystymas Lietuvoje. Didaktika, nesuteikdama pirmenybės nei disciplinos turiniui, nei pedagoginėms žinioms, tarpsta turinio žinių ir pedagoginių žinių susikirtimo lauke ir aiškinasi, kokios yra naudingiausios istorinių konceptų vaizdavimo formos, geriausios analogijos, iliustracijos, pavyzdžiai, temų perteikimo ir formulavimo būdai. Šitaip ji susieja disciplinos turinį, iš disciplinos sintaksės išeinančias kompetencijas (istorinį raštingumą) ir klasės realybę. Ar tokiai (istorijos) didaktikai atstovaujantys specialistai galėtų užimti tarpinę poziciją tarp istorijos mokslininkų ir istorijos mokytojų? Kita vertus, neatmestina galimybė, kad atsirastų dviguba simbolinė hierarchija, kur didaktika visada bus žemiau tradicinių sektorių (mokyklos ir tyrimų).

Padėka

Didžiausia padėka visiems istorijos mokytojams ir istorijos mokslininkams už jų dalyvavimą tyrime. Vieno akademinio istoriko situacijos apibūdinimas kaip neišsipildžiusių „didžiųjų lūkesčių“ buvo pasiskolintas šio straipsnio pavadinimui. Taip pat dėkojame straipsnio anoniminiais recenzentams ir šio žurnalo vyr. redaktoriui Liutaurui Kraniauskui už vertingus, taiklius pastebėjimus ir komentarus bei diskusinius klausimus, padėjusius tekstui įgauti esamą formą.

Literatūra

- 15min.lt. 2020. „Skelbiamas kvietimas mokytojams rengti atnaujinamas ugdymo programas“. *15min.lt*, 2020-03-02. Prieiga internetu: <https://www.15min.lt/naujiena/aktualu/svietimas/skelbiamas-kvietimas-mokytojams-rengti-atnaujinamas-ugdymo-programas-233-1284062>
- Bumblauskas, Alfredas (pagrindinis teksto autorius); Dabašinskas, Ginas (sudarytojas). 1998. *Gyvosios*

- istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui*. Vilnius: Kultūros paveldo institutas.
- Bumblauskas, Alfredas. 1997. „Akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirta“ kn. Arūnas Poviliūnas (sudarytojas ir įvadinio straipsnio autorius) *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika (Švietimo studijų sąsiuvinis Nr. 2)*. Vilnius: Solertija: 56–65.
- Dickens, Charles. 1996. *Didieji lūkesčiai* (iš anglų kalbos vertė Virgilijus Čepiejus). Vilnius: Vaga.
- Fitzgerald, James. 1983. „History in the Curriculum: Debate on Aims and Values“, *History and Theory* 22 (4): 81–100. <https://doi.org/10.2307/2505217>
- Fointaine, Piet F. M. 1986. „What is History Didactics?“, *Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik / International Society for History Didactics* 7 (2): 90–102.
- Gaižauskaitė, Inga; Valavičienė, Natalija. 2016. *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: Registrų centras.
- Götz, Georg. 2018. „How Teaching the English Revolution (or not) Became a Landmark Debate in German History Didactics“, *Paedagogica Historica* 54 (5): 531–544. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1482360>
- Jordanova, Ludmilla. 2006. *History in Practice. 2nd Edition*. London: Bloomsbury.
- Jovaiša, Leonas. 2007. *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Kansanen, Pertti. 1999. „The *Deutsche Didaktik* and the American Research on Teaching“, *TNTEE Publications* 2 (1): 21–35.
- Keirn, Tim; Luhr, Eileen. 2012. „Subject Matter Counts: The Pre-Service Teaching and Learning of Historical Thinking“, *The History Teacher* 45 (4): 493–511.
- Keirn, Tim; Martin, Daisy. 2012. „Historical Thinking and Preservice Teacher Preparation“, *The History Teacher* 45 (4): 489–492.
- Körber, Andreas. 2015. *Historical Consciousness, Historical Competencies – and beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>
- Lambert, Peter; Schofield, Phillip (eds.). 2004. *Making History: An Introduction to the History and Practices of a Discipline*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203645024>
- McCrum, Elizabeth. 2013. „History Teachers’ Thinking about the Nature of their Subject“, *Teaching and Teacher Education* 35: 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>
- Navickienė, Viktorija. 2025. „Istorijos ugdymo programa Lietuvoje: chaosas, neaiškumas ir demotyvuoti mokiniai?“, *77.lt*, 2025-04-09. Prieiga internetu: <https://77.lt/istorijos-ugdymo-programa-lietuvoje-chaosas-neaiskumas-ir-demotyvuoti-mokiniai>
- Neumann, David J. 2010. „What is the Text Doing?“ Preparing Pre-Service Teachers to Teach Primary Sources Effectively“, *The History Teacher* 43 (4): 489–511. <https://www.jstor.org/stable/25740773>
- Poviliūnas, Arūnas. 2013. „Sociologinės įžvalgos sociologijos didaktikai“, *Sociologija. Mintis ir veiksmas* 2 (33): 190–204. <https://doi.org/10.15388/SocMintVei.2013.2.3804>
- Reicher, Steve; Hopkins, Nick. 2001. *Self and Nation: Categorization, Contestation and Mobilization*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446220429>
- Rohlfes, Joachim. 1986. *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rūsenas, Jūrnas. 1997. „Istorijos didaktika Vakarų Vokietijoje: nauji istorijos tyrinėjimai savivarnos link“ kn. Arūnas Poviliūnas (sudarytojas ir įvadinio straipsnio autorius) *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika (Švietimo studijų sąsiuvinys Nr. 2)*. Vilnius: Solertija: 14–27.
- Schwartz, Donald. 2000. „Using History Departments to Train Secondary Social Studies Teachers: A Challenge for the Profession in the 21st Century“, *The History Teacher* 34 (1): 35–39. <https://doi.org/10.2307/3054373>
- Shulman, Lee S. 1987. „Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform“, *Harvard Educational Review* 57 (1): 1–21. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Symcox, Linda. 2012. „Forging New Partnerships: Collaboration between University Professors and

- Classroom Teachers to Improve History Teaching, 1983–2011“, *The History Teacher* 45 (3): 359–382. <https://www.jstor.org/stable/23265893>
- Šermukšnytė, Rūta (videomedžiagos autorė). 2022. Videomedžiaga „Akademinės istorijos ir mokyklinės istorijos santykis“. Prieiga internetu (prieinama tik Vilniaus universiteto studentams): <https://arviri.emokymai.vu.lt/course/view.php?id=219>.
- Šermukšnytė, Rūta. 2020. „Ar istorijos mokytojams Lietuvoje reikia akademinės istorijos ir akademiinių istorikų?“, *Istorija* 120 (4): 67–102. <https://doi.org/10.15823/istorija.2020.120.4>
- Šermukšnytė, Rūta; Žiemelis, Darius. 2022. „Mokyklinė istorija Lietuvoje – istorikų (ne)atrasta teritorija?“, *Istorija* 125 (1): 42–70. <https://doi.org/10.15823/istorija.2022.125.4>
- Šetkus, Benediktas. 2014. „Istorijos didaktika Lietuvoje: jos raida ir nūdieną“, *Istorija* 96 (4): 38–64. <https://doi.org/10.15823/istorija.2014.13>
- Šutinienė, Irena. 2009. „Tautos istorijos simboliai Lietuvos gyventojų tautinėje vaizduotėje: herojų įvaizdžiai ir jų kaita“, *Sociologija. Mintis ir veiksmai* 1 (24): 40–62. <https://doi.org/10.15388/Soc-MintVei.2009.1.6076>
- Švedas, Aurimas. 2020. *Istoriko teritorija*. Vilnius: Aukso žuvys.
- Taylor, Anthony I.; Young, Carmel Madeleine. 2003. *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Carlton Vic Australia: Curriculum Corporation.
- Thorpe, Robert. 2014. *Historical Consciousness, Historical Media, and History Education*. Falun: Umeå.

Šaltiniai

- Atnaujintos bendrosios programos: istorijos bendroji programa*. 2022. Švietimo portalas. Prieiga internetu: https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/31_Istorijos%2BBP_%C4%AEKELTA%2023-03-01.pdf
- Černiauskas, Norbertas; Ėmužis, Marius; Nefas, Mindaugas; Volungevičius, Vytautas. 2023b. *Istorija: vadovėlis 11 (III gimnazijos) klasei, 2 dalis*. Vilnius: „Baltų lankų“ vadovėliai.
- Černiauskas, Norbertas; Naudžiūnienė, Akvilė; Nefas, Mindaugas. 2024a. *Istorija: vadovėlis 6 klasei, 1 dalis*. Vilnius: Baltos lankos Klett.
- Černiauskas, Norbertas; Naudžiūnienė, Akvilė; Nefas, Mindaugas. 2024b. *Istorija: vadovėlis 6 klasei, 2 dalis*. Vilnius: Baltos lankos Klett.
- Černiauskas, Norbertas; Nefas, Mindaugas. 2023. *Istorija: vadovėlis 5 klasei, 1 dalis*. Vilnius: „Baltų lankų“ vadovėliai.
- Černiauskas, Norbertas; Nefas, Mindaugas. 2024. *Istorija: vadovėlis 5 klasei, 2 dalis*. Vilnius: „Baltų lankų“ vadovėliai.
- Černiauskas, Norbertas; Ėmužis, Marius; Nefas, Mindaugas; Volungevičius, Vytautas. 2023a. *Istorija: vadovėlis 11 (III gimnazijos) klasei, 1 dalis*. Vilnius: „Baltų lankų“ vadovėliai.
- Džiavečkaitė, Sonata; Jonykienė, Odeta; Kostinienė, Nelija; Mackevičius, Giedrius; Mikailienė, Živilė. 2025. *Istorija: vadovėlis 7 klasei* (serija „Horizontalai“). Vilnius: Šviesa.
- Inquiry-Based Learning*. Australian Government Department of Education. Prieiga internetu: <https://www.education.gov.au/australian-curriculum/national-stem-education-resources-toolkit/i-want-know-about-stem-education/what-works-best-when-teaching-stem/inquiry-based-learning>
- Istorijos bendrosios programos projektas*. 2022. (bendrosios programos projektą rengė: Rasa Burinskienė, dr. Norbertas Černiauskas, dr. Neringa Dambrauskaitė, Sonata Džiavečkaitė, Andrius Grodis, dr. Linas Jašinauskas, prof. dr. Deimantas Karvelis, dr. Akvilė Naudžiūnienė, Vaida Pituškienė, Kristina Vilkėlienė, dr. Vytautas Volungevičius). Švietimo, mokslo ir sporto ministerija / Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga internetu: <https://emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2021-11-03/BP/Istorijos%20BP%20projektas%202022-01-06.pdf>
- Jonykienė, Odeta; Kostinienė, Nelija; Mikailienė, Živilė; Vilkėlienė, Kristina; Zarankaitė-Margienė, Toma. 2024. *Istorija: vadovėlis 6 klasei* (serija „Horizontalai“). Vilnius: Šviesa.
- Kapleris, Ignas; Laužikas, Rimvydas; Meištas, Antanas; Mickevičius, Karolis. 2022a. *Kelias: istorijos va-*

- dovėlis 5 klasei, 1 dalis*. Vilnius: Briedis.
- Kapleris, Ignas; Laužikas, Rimvydas; Meištas, Antanas; Mickevičius, Karolis. 2022b. *Kelias: istorijos vadovėlis 5 klasei, 2 dalis*. Vilnius: Briedis.
- Kapleris, Ignas; Laužikas, Rimvydas; Mickevičius, Karolis; Meištas, Antanas; Šalna, Rytas. 2022c. *Žingsniai: istorijos vadovėlis 6 klasei, 1 dalis*. Vilnius: Briedis.
- Kapleris, Ignas; Laužikas, Rimvydas; Mickevičius, Karolis; Meištas, Antanas; Šalna, Rytas. 2022d. *Žingsniai: istorijos vadovėlis 6 klasei, 2 dalis*. Vilnius: Briedis.
- Kapleris, Ignas; Laužikienė, Anželika; Meištas, Antanas; Mickevičius, Karolis; Ramanauskas, Robertas; Tamkutonytė-Mikailienė, Živilė. 2022e. *Laikas: istorijos vadovėlis 9 klasei, 1 dalis*. Vilnius: Briedis.
- Kapleris, Ignas; Laužikienė, Anželika; Meištas, Antanas; Mickevičius, Karolis; Ramanauskas, Robertas; Tamkutonytė-Mikailienė, Živilė. 2022f. *Laikas: istorijos vadovėlis 9 klasei, 2 dalis*. Vilnius: Briedis.
- Kapleris, Ignas; Meištas, Antanas; Mickevičius, Karolis; Šalna, Rytas; Tamkutonytė-Mikailienė, Živilė. 2024a. *Laikas: istorijos vadovėlis 7 klasei, 1 dalis*. Vilnius: Briedis.
- Kapleris, Ignas; Meištas, Antanas; Mickevičius, Karolis; Šalna, Rytas; Tamkutonytė-Mikailienė, Živilė. 2024b. *Laikas: istorijos vadovėlis 7 klasei, 2 dalis*. Vilnius: Briedis.
- Litvinaitė, Jūratė; Dumčius, Darius; Šermukšnytė, Rūta. 2024a. *Istorija: vadovėlis 10 (II gimnazijos) klasei, 2 dalis* (serija „Horizontalai“). Vilnius: Šviesa.
- Litvinaitė, Jūratė; Šermukšnytė, Rūta; Dumčius, Darius. 2024b. *Istorija: vadovėlis 9 (I gimnazijos) klasei, 2 dalis* (serija „Horizontalai“). Vilnius: Šviesa.
- Litvinaitė, Jūratė; Šmigelskytė-Stukienė, Ramunė; Maselis, Haroldas. 2023. *Istorija: vadovėlis 9 (I gimnazijos) klasei, 1 dalis* (serija „Horizontalai“). Vilnius: Šviesa.
- Nefas, Mindaugas; Volungevičius, Vytautas. 2024a. *Istorija: vadovėlis 8 klasei, 1 dalis*. Vilnius: Baltos lankos Klett.
- Nefas, Mindaugas; Volungevičius, Vytautas. 2024b. *Istorija: vadovėlis 8 klasei, 2 dalis*. Vilnius: Baltos lankos Klett.
- Nefas, Mindaugas; Volungevičius, Vytautas. 2024c. *Istorija: vadovėlis 12 (IV gimnazijos) klasei, 1 dalis*. Vilnius: Baltos lankos Klett.
- Nefas, Mindaugas; Volungevičius, Vytautas. 2025. *Istorija: vadovėlis 12 (IV gimnazijos) klasei, 2 dalis*. Vilnius: Baltos lankos Klett.
- NŠA (Nacionalinė švietimo agentūra). 2018–2022. *Skaitmeninio ugdymo kūrimas ir diegimas*. Prieiga internetu: <https://www.nsa.smsm.lt/ugdymo-turinio-departamentas/projektai/skaitmeninio-ugdymo-turinio-kurimas-ir-diegimas/>
- Rutkauskas, Tadas; Nefas, Mindaugas. 2023a. *Istorija: vadovėlis 7 klasei, 1 dalis*. Vilnius: „Baltų lankų“ vadovėliai.
- Rutkauskas, Tadas; Nefas, Mindaugas. 2023b. *Istorija: vadovėlis 7 klasei, 2 dalis*. Vilnius: „Baltų lankų“ vadovėliai.
- Tamošaitis, Mindaugas. 2023a. *Istorija: vadovėlis 9 (I gimnazijos) klasei, 1 dalis*. Vilnius: Baltos lankos Klett.
- Tamošaitis, Mindaugas. 2023b. *Istorija: vadovėlis 9 (I gimnazijos) klasei, 2 dalis*. Vilnius: Baltos lankos Klett.
- Tamošaitis, Mindaugas. 2024a. *Istorija: vadovėlis 10 (II gimnazijos) klasei, 1 dalis*. Vilnius: Baltos lankos Klett.
- Tamošaitis, Mindaugas. 2024b. *Istorija: vadovėlis 10 (II gimnazijos) klasei, 2 dalis*. Vilnius: Baltos lankos Klett.
- Tamošaitis, Mindaugas; Svarauskas, Artūras; Vilkienė, Kristina; Zarankaitė-Margienė, Toma; Mikailienė, Živilė. 2023. *Istorija: vadovėlis 5 klasei* (serija „Horizontalai“). Vilnius: Šviesa.