



Daugiaperspektyvio požiūrio ugdymo(si) raiška Pagrindinio ir vidurinio ugdymo istorijos bendrosiose programose

Algis Bitautas

Lietuvos edukologijos universitetas, Istorijos fakultetas, Istorijos didaktikos centras, T. Ševčenkos g. 31, 03111 Vilnius, algis.bitautas@leu.lt

Anotacija. Straipsnyje išsamiai analizuojama daugiaperspektyvio požiūrio istorijos ugdymo(si) raiška 1990–2011 m. bendrosiose ugdymo programose (toliau – Bendrosios programos). Remiantis šiuolaikinių užsienio istorijos didaktikos specialistų darbais, pateikiama autoriaus parengta daugiaperspektyvio požiūrio mokant(is) istorijos koncepcija. Pagal autoriaus sudarytą daugiaperspektyvio požiūrio struktūrą išanalizuotos Bendrosios programos, siekiant išskirti esminius istorijos mokymo(si) turinio kaitos pokyčius per pastaruosius dvidešimt nepriklausomybės metų.

Esminiai žodžiai: *daugiaperspektyvis požiūris, Bendrosios programos, programų struktūra, istorijos mokymo(si) turinys, kaita.*

Įvadas

Europos Tarybos Ministrų Komiteto 2011 m. liepos 6 d. patvirtintose *Rekomendacijose dėl istorijos mokymo Europoje* teigiama, kad XXI a. vienas iš aktualiausių ir svarbiausių istorijos mokymo tikslų bei uždavinių – daugiaperspektyvis požiūris ir jo ugdymas(is) (Council of Europe, Comimittee of Ministers, *Recommendation CM/Rec*, 2011).

XX a. 8-ajame dešimtmetyje Vakarų Vokietijoje istorijos mokymo(si) procese įvyko permainų, kurios padėjo pagrindus susiformuoti naujam istorijos sąjūdžiui, kuriam būdingas apsisprendimas giliau ir plačiau apmąstyti istorijos tyrinėjimus ir jų sąsajas su praktiniu gyvenimu, ypač su edukacija. 1983 m. B. von Borriesas pradėjo plėtoti

daugiaperspektyvų požiūrį, kurio pradininkas 1985 m. buvo K. Bergmannas (Bergmann, 1985, 2001, 2008; Borries, 2001; Rüsen, 1997, 2000). Istorija privalėjo tapti ne „dalyku, kurį reikia išmokti“, o „dalyku, kurį reikia apmąstyti“. Mokiniai dirbdami su šaltiniais, atspindinčiais skirtingus požiūrius, turėjo įgyti supratimą, kad mąstymas apie praeitį visada veda į skirtingus aiškinimus (Bergmann, 2001, 2008). Kitaip sakant, daugiaperspektyvis požiūris „iš esmės kyla iš istorijos disciplinos pagrindo – būtinybės įvertinti istorinius įvykius iš skirtingų perspektyvų“ (Low-Beer, 1997).

Lietuvai atkūrus nepriklausomybę ir atsisakius sovietine ideologija paremto istorijos mokymo buvo padarytas didelis žingsnis ugdant tautinę ir pilietinę savimonę, grindžiamą demokratinėmis ir kultūrinėmis tautos vertybėmis (*Bendrosios programos...*, 2008). Tačiau susidurta su daug problemų, nuolat diskutuojama dėl istorijos programų turinio, aiškesnio Lietuvos ir pasaulio (visuotinės) istorijos santykio apibrėžimo, krūvio mažinimo, mokinių gebėjimų ir kitais aktualiais klausimais. Konstatuotina, kad diegiant naujoves reikia įvertinti istorijos mokymo(si) pokyčius, įvykusius atkūrus šalyje nepriklausomybę, apibendrinti ir įvertinti Bendrąsias programas kiekybiniu ir kokybiniu požiūriu, kaip jose atsispindi daugiaperspektyvio požiūrio ugdymo(si) raiška, siekiant nustatyti būdingiausius požymius.

Sąvoka *daugiaperspektyvis požiūris* atsirado remiantis užsienio šalių praktika: angliškai kalbančiose šalyse daugiaperspektyvis požiūris istorijos mokymo(si) procese įvardijamas *Multiperspectivity approach*, vokiškai – *Multiperspektivität im Geschichtsunterricht*, rusiškai – *Многоаспектный подход в преподавании истории*. Tikslinga atkreipti dėmesį, kad lietuvių historiografijoje daugiaperspektyvis požiūris istoriją reglamentuojančiuose dokumentuose ir mokymo(si) priemonėse netyrinėtas. Verta paminėti, kad 1996 m. A. Bumblauskas, rašydamas apie akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirtą, remdamasis vokiečių didaktu K. Bergmanu, daugiaperspektyvumą (įvardijo „daugiaaspektiškumu“ – A. B.) aiškina kaip principą: „Teorija – tai redukcija: pripažinimas, kad tikrovė bei praeitis yra aiškinama savo paties pasirinktu aspektu. Čia dar tinka pripažinti ir daugiaaspektiškumą, t. y. daugiateoretiškumą (taip vadinamas „*Multiperspektivität*“ principas), kuris yra tyrimų siekinys. Istorinio reiškinio neįmanoma paaiškinti viena teorija“ (Bumblauskas, 1996). Minėto istoriko sudaryta ir 1998 m. patvirtinta *Gyvosios istorijos programa* remiasi daugiaperspektyvumu (įvardijo „multiperspektyvumu“ – A. B.), kuris, pasak istoriko A. Bumblausko, „yra europietiškos civilizacijos produktas. <...> Tačiau multiperspektyvumo nuostata taip pat įsakmiai reikalauja žvelgti į pasaulį iš skirtingų, aksiologiškai lygiaverčių taškų – iš čia kyla fundamentalus tolerancijos principas“ (*Gyvosios istorijos programa*, 1998). Mūsų istorijos didaktikos specialistai savo darbuose yra tyrinėję koncentrinio istorijos mokymo, istorijos dokumentų pateikimo bei kitus vadovėlių probleminius klausimus (Bakonis, 2006; Skirius, 2009; Stašaitis, 2006; Šetkus, 2013). Tenka konstatuoti, kad daugiaperspektyvio požiūrio raiška istorijos Bendrosiose programose iš esmės netyrinėta tema.

Tyrimo objektas – daugiaperspektyvis požiūris Pagrindinio bei vidurinio ugdymo bendrosiose istorijos programose (1990–2011 m.).

Tyrimo tikslas – išanalizuoti daugiaperspektyvio požiūrio ugdymo(si) raiškos kaitą Pagrindinio ir vidurinio ugdymo istorijos bendrosiose programose (1990–2011 m.). Tyrimo tikslui pasiekti buvo išsikelti šie **uždaviniai**:

1. Išanalizavus užsienio istorijos didaktikos specialistų darbus, atlikti teorinę daugiaperspektyvio požiūrio struktūros analizę.
2. Analizės pagrindu sukurti daugiaperspektyvio istorijos požiūrio koncepciją.
3. Remiantis atlikta teorine analize, ištirti daugiaperspektyvio požiūrio raiškos kaitą Bendrosiose programose (1990–2011 m.).

Straipsnyje taikyti keli **tyrimo metodai**: sisteminė-analitinė ir interpretacinė mokslinės literatūros bei švietimo dokumentų kokybinė analizė.

1. Daugiaperspektyvio požiūrio struktūra

Daugiaperspektyvis požiūris neturi išsamaus ir aiškaus apibrėžimo. Įvairūs užsienio autoriai (Bergmann, 2001, 2008; Hass, 2006; Stradling, 2001, 2003) daugiaperspektyvį požiūrį mokant(is) istorijos apibrėžia skirtingai, todėl norint atskleisti jo struktūrą labai svarbu suvokti, kokie prasminiai akcentai išskiriami. Pasak M. Black, daugiaperspektyvis požiūris – tai idėja, kad yra skirtingi požiūriai į tai, ką mes matome, girdime ar jaučiame: „Pažvelkime į vieną iš mūsų rankų, iš pradžių iš vienos pusės, tada iš kitos: tai yra ta pati ranka, bet tai, ką mes matome, yra kitokia“ (Black, 2011). J. Hameris (2011) išskiria keturis daugiaperspektyvio požiūrio aspektus:

1. Peržiūrėti istoriją iš kelių perspektyvų – alternatyvūs naratyvai. Pvz., Lietuvos istorikus pagal tai, kaip jie vertina praeities įvykius, galime suskirstyti į dvi grupes: patriotinės krypties ir kritinės istorijos istorikai. Pvz., vienaip partizaninį karą pateiks patriotinės krypties istorikas – kitaip – kritinės istorijos mokslininkas, tas ypač pastebima ir istorijos vadovėliuose (pl. žr. Bitautas, 2014);
2. Kyla iš istorijos disciplinos pagrindo – įrodymai iš skirtingų perspektyvų. Pvz., 1992 m. buvo išleista knyga *Europos istorija*, kurią parašė 12 istorikų iš 12 Europos Sąjungos valstybių. Knyga buvo parašyta prancūzų kalba, o paskui išversta į 15 kalbų, tarp jų – lenkų, rusų ir lietuvių. Europos istorijos mokytojų asociacijos EUROCLIO vykdomoji direktorė Joke van der Leeuw-Roord klausia: „Ar šios knygos autoriai sugebėjo išvengti tradicinio *nacionalinio pasididžiavimo ir skausmo atspindėjimo*? Atsakymas bus – NE.“ Tradicinis *atspindėjimas* atsiranda verčiant tekstą, pvz., reikia ypač atidaus dėmesio ginčijamiems Didžiosios Britanijos istorijos klausimams. Tai itin aktualu angliškame leidime. Prancūziškame, vokiškame ir olandiškame leidiniuose tvirtinama, kad *Hitleris galų gale buvo priverstas atsisakyti planų užkariauti Britų salas*. Angliškame tekste vietoje salų

- buvo parašyta *Britanijos žemės* (angl. *soil* – žemė, gimtinė). Tikrai angliškame tekste daroma užuomina į vokiečių okupaciją, tekstuose kitomis kalbomis to nepastebėta. Ar galima tai vertinti kaip skaudaus anglams klausimo pavyzdį ir ar pasakymas *Britų žemės* nerodo emocinio santykio su pasididžiavimu? (Ley-Popd, 2004);
3. Būtina naudoti pirminius šaltinius, atspindinčius skirtingus ir net priešingus požiūrius. Pvz., vadovėlyje *Naujausių laikų istorija* X klasei pateikti du šaltiniai iš skirtingų pozicijų: „socialdemokratas S. Kairys ir tautininkas A. Smetona apie demokratiją Lietuvoje ir gruodžio 17 d. perversmą“ (Jokimaitis, Kasperavičius et al., 2003);
 4. Mokiniam būtina skirti kuo daugiau užduočių, kurios suteiktų galimybę empatiškai „pajausti“ analizuojamo laikotarpio istorines asmenybes, skirtingas grupes. Empatija, anot J. Hamerio, reiškia „įdėti“ save į kito asmens batus“. Pvz., R. Stradlingas (2003) pateikia šaltinių pavyzdį „Kaip tai atrodo kurio nors požiūriu?“ Autorius mokiniams pateikia šešis 1917 m. rudens (iki spalio revoliucijos) rusų charakterio eskizus (valstiečio, dvarininko, kario, fabriko savininko, fabriko darbininkės ir namų šeimininkės bei fabriko darbininko) – trumpas biografijas, kuriomis remdamiesi mokiniai turi atsakyti į klausimą: Ką jie būtų rėmę 1917 m. spalį: 1) Leniną ir jo vadovaujamus bolševikus; 2) Aleksandrą Kerenskį ir Laikinąją Vyriausybę ar 3) Generolą Lavrą Kornilovą ir jo savanorių armiją (Stradling, 2003). Tenka konstatuoti, kad lietuviškuose istorijos vadovėliuose tokių pavyzdžių nerasime (Bitautas, 2014).

Daugiaperspektyvis požiūris kaip mokymo(si) programos turinys. Pastaraisiais dešimtmečiais mokslininkai ir pedagogai pradėjo abejoti vienpusiškai pagrįstais istoriniais pasakojimais. Didžiosios Britanijos mokytoja Ann Low-Beer daugiaperspektyviškumą suvokė daugiau kaip požiūrį į istorijos mokymo programos turinį: „mokytojas daugiaperspektyviškumą gali panaudoti kaip vieną iš būdų sprendžiant dilemą, kaip išlyginti vietinės (lokaliosios), nacionalinės, regioninės, Europos ir pasaulinės istorijų perspektyvas istorijos mokyklinėje programoje“ (Low-Beer, 1997). Antra vertus, Sirkka Ahonen akcentuoja, kad Vakarų šalių mokyklose jau XX a. 9-ajame dešimtmetyje mokymo planus paveikė daugiaperspektyvi „naujoji istorija“ – vietoj dominuojančios srovės (angl. *mainstream*) politinės istorijos buvo pradėta studijuoti moterų istorija, mažumų istorija, mentalitetų istorija ir t. t. (Ahonen, 1998). Trečia, kaip pažymi Stanfordo istorijos ugdymo grupė, „užuot sutelkus dėmesį į dominuojančias grupes ir bendruomenes, rekomenduojama peržiūrėti istoriją iš skirtingų požiūrių. Viena iš priežasčių kyla iš didėjančios įvairovės ir kultūrinio pliuralizmo, nes daugelis grupių – moterys, vargšai, tautinės mažumos ir pan. – ilgą laiką buvo ignoruojamos istorinių pasakojimų“ (*Stanford History Education Group*).

Svarbu pabrėžti, kad negalima kalbėti apie „visos istorijos“ vaizdavimą¹. Dažnai akcentuojama, kad „istorijos mokymo programa visada yra tam tikrų atrinktų temų rinkinys. Tačiau būtent šitas atrankos klausimas turi būti naujai ir griežčiau pateiktas ir argumentuočiau pagrįstas“ (Becker, 1998).

Daugiaperspektyvis požiūris kaip mąstymo būdas. Antra vertus, kai kurie mokslininkai daugiaperspektyviškumą suvokia kaip mąstymo būdą. Šiuolaikinis istorijos mokymas(is) Europos šalyse reikalauja įtraukti kuo daugiau šaltinių, kurie atspindėtų skirtingus požiūrius į tą patį istorinį įvykį. Žymiausias daugiaperspektyvio metodo šalininkas, istorijos didaktikos specialistas iš Škotijos Robertas Stradlingas pažymi: „Daugiaperspektyviškumas – tai yra mąstymo būdas atrinkti, nagrinėti ir naudoti įrodymus iš skirtingų šaltinių siekiant išplėtoti sudėtingus klausimus, išsiaiškinti: kas atsitiko? Ir kodėl?“ (Stradling, 2001). Jis išskiria tokias būdingiausias daugiaperspektyviškumo prielaidas:

- 1) aplinkybės, kai skirtingi pasakojimai apie tą patį įvykį atspindi skirtingus požiūrius, tuomet tai nebūtinai reiškia, kad viena iš tų versijų turi būti teisinga. Kelios, jei ne visos, gali būti tokios pat teisingos, atspindinčios skirtingą patirtį, kontekstus ir tikslus;
- 2) tam tikrose situacijose mes gauname tikslesnį ir visapusišką pranešimą apie tai, kas įvyko, jei mes supratome skirtingas perspektyvas kaip dalį dėlionėje ar plytelėse, kurios sudaro mozaiką.
- 3) labai mažos grupės, kultūros ar tautos gali būti laikomos visiškai savarankiškos. Tačiau jų reakcija ir veiksmai bet kokiaje situacijoje bus suformuoti ir suvaržyti kitų grupių, kultūrų ar nacijų interesų ir politinės įtakos. Be to, jos taip pat gali būti tokioje padėtyje, daryti įtaką arba apriboti kitų reakcijas;
- 4) šiuo atžvilgiu „kito“ suvokimas ir santykių tarp „kitų“ ir „savęs“ (arba savo paties grupės) yra daugiaperspektyviškumo šerdis (pabraukta autoriaus – A. B.).

Kad suprastume kiekvieną požiūrį, reikia sąsajų su kontekstu, t. y. turime nustatyti, iš kur tam tikro požiūrio turėtojai „atėję“ (kilę – A. B.):

- jų socialinė kilmė;
- politinės pažiūros;
- ekonominė padėtis;

¹ Temos aktualumą iš gausybės publicistinių straipsnių iliustruoja istorikės, Vilniaus Vytauto Didžiojo gimnazijos istorijos mokytojos ekspertės Jūratės Litvinaitės straipsnis 2012 m. kovo mėnesio internetiniame portale „Delfi“: „Mokytoja: istorijos vadovėliuose menkinama Lietuva“. Jame mokytoja piktinosi, kad istorijos programose Lietuvos istorijai teskiriama 40 proc. bendro valandų skaičiaus. Pagal programą baltų istorijai teskiriamos kelios pamokos, mokytoja akcentuoja, kad „septintoje klasėje – 5 pamokos iš 64 numatytų programoje. 2 pamokos iš 64 – aštuntoje klasėje. Kitose klasėse apie tai nekalbama, baltų istorijos visai nedėstoma 11–12 klasėje. Programa numato tokią galimybę, tačiau egzamino programose baltų istorijos nėra, tad tikėtis, kad mokytojai patys dėstys apie baltus – puiku, bet neatsakinga“ (Jackevičius, M. *Mokytoja: istorijos vadovėliuose menkinama Lietuva*. [žiūrėta 2014 m. rugsėjo 8 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.delfi.lt/news/daily/education/mokytoja-istorijos-vadoveliuose-menkinama-lietuva.d?id=57101941>).

- jų specifiniai tikslai ir prioritetai;
- jų skirtingas įsipareigojimas;
- faktoriai, kurie varžo jų veiksmų laisvę ar kompromisą;
- jų valdžios mastai ir įtaka;
- palaikymas, kurio jie gali tikėtis iš kitų (Stradling, 2001).

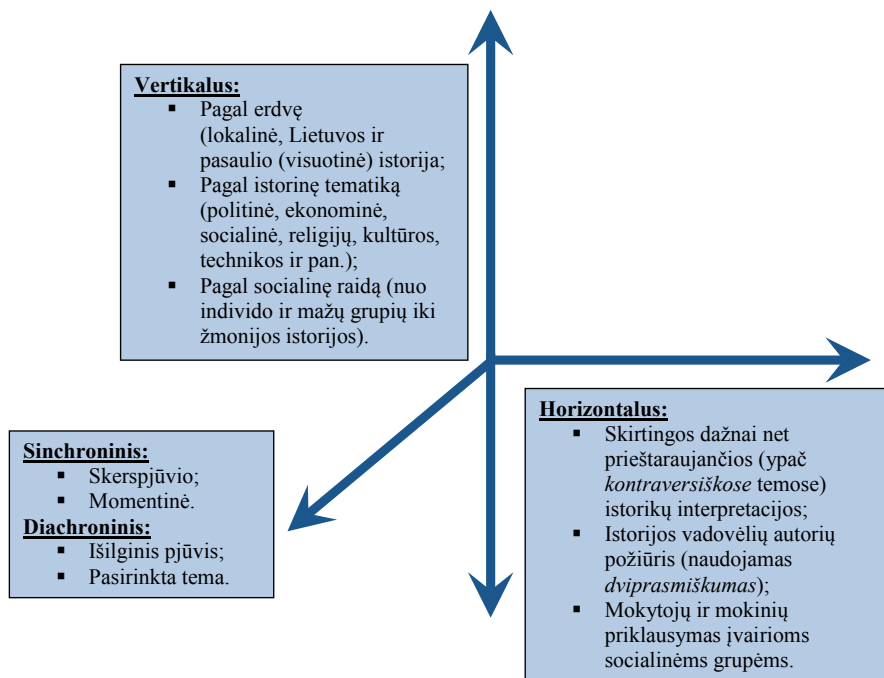
Minėti faktai leidžia daryti išvadą, kad daugiaperspektyvis požiūris priklauso nuo mūsų gebėjimų susieti skirtingas perspektyvas vieną su kita. Mokiniai dirbdami su dideliu kiekiu šaltinių, atspindinčių skirtingus požiūrius, ugdo gebėjimus palyginti skirtingus vertinimus, kritiškai vertinti istorijos įvykius bei išsakyti ir pagrįsti savo nuomonę. Svarbu pabrėžti, kad mokiniai dar negali kompetentingai spręsti, kas iš cituojamų istorikų, jų nuomone, yra teisūs (Бергманн, 2001). Kita vertus, reikia pažymėti, kad šiame kontekste svarbus vaidmuo tenka ne tik šaltiniams, atspindintiems skirtingas mokslininkų nuomones istorine tema, bet ir vadinamiesiems kontraversiškiems klausimams (Huber, 2005). Taip mokiniai įgyja supratimą, kad praeities įvykių interpretacija dažniausiai nėra viena.

Daugiaperspektyvis požiūris kaip metodas. Šalia kitų sugebėjimų mokiniai privalo įgyti „perspektyvos keitimo“ gebėjimą. Perspektyvos keitimas čia suprantamas kaip istorinės tikrovės nagrinėjimas iš kelių pozicijų ir pasaulio matymas kitų žmonių akimis. Perspektyvos keitimas – tai sugebėjimas, kurį, kaip rodo psichologų tyrimai, iš dalies gali įgyti jau jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai (Бергманн, 2001). Pavyzdžiui, tokio pobūdžio užduotis skirti mokiniams 1994 m. siūlė S. Stašaitis. Remdamasis JAV dėstytojo Henry’o Grawicko idėjomis, pademonstravo klausimų sudarymo ir atrankos metodiką, nurodęs šaltinį iš Petro I testamento siūlė pateikti klausimus iš skirtingų perspektyvų. Autorius skatino mokytojus formuluoti klausimus, pavyzdžiui: „įvertinti Petro I rekomendacijas palikuonims kaip: a) Rusijos bajorijos atstovui, b) Vokietijos valstybės atstovui, c) Lenkijos atstovui, d) Švedijos atstovui, e) Lietuvos atstovui, f) neutralios šalies diplomatu“ (Stašaitis, 1994). Kitaip tariant, čia ir išryškėja daugiaperspektyvis požiūris, kuris leidžia mokiniams suvokti, kad faktai ir nuomonė yra skirtingi dalykai, dėl to siūloma šaltinį vertinti iš skirtingų perspektyvų, nes negali būti vienintelės ir visiems priimtinos tiesos.

Daugiaperspektyvio požiūrio struktūros sandara. Apskritai analizuodami užsienio autorių darbus priename prie išvados, kad mokslininkai, nors ir išskiria skirtingus prasminius akcentus, bet daugiaperspektyvų požiūrį iš esmės suprantanta vienodai. Remsimės vokiečių didakto Michaelio Sauerio (2006) pateikta daugiaperspektyvio požiūrio modelio schema, ją gerokai papildydami. Mokslininkas išskiria tris pagrindines daugiaperspektyvio požiūrio ašis (žr. 1 pav.):

Vertikalus – šiame kontekste M. Saueris išskiria tris požymius: 1) nuo konkretaus atvejo prie bendro; 2) nuo vietos iki pasaulio; 3) nuo individo ir mažų grupių prie bendro. Čia galime išskirti istorijos mokymo turinį pagal erdvę, tematiką ir visuomenės grupes. Problema kyla, nes nuolat svarstoma Lietuvos ir visuotinės istorijos proporcijų integruotuose vadovėliuose santykio klausimas. Manytume, kad daugiaperspektyvio požiūrio taikymas padėtų išspręsti istorijos turinio problemas, kaip Lietuvos ir pasaulio istorijos

santykio, koncentrinio istorijos mokymo(si) ir kitas. S. Stašaitis prieš dešimtmetį atliko integruotų istorijos vadovėlių turinio tyrimą ir nustatė, kad antrojo koncentro VII–X klasių vadovėliuose Lietuvos istorijai skirta tik 13 proc. vadovėlių temų (Stašaitis, 2002; Bitautas, 2014). Antra problema – vadovėlio temų kaitos ir atrankos kriterijų nustatymas. Atsisakant politinės istorijos dominavimo, siūlytina įtraukti daugiau socialinės, kultūros istorijos ir žmogaus kasdienio gyvenimo epizodų. Pasak B. Šetkaus, „istorijos mokymo bendrojo lavinimo mokykloje patirtis byloja, jog daugiausia dėmesio mokant(is) istorijos yra skiriama istorinėms asmenybėms arba kurio nors laikotarpio visuomenei apskritai. Vadinamasis „mažasis žmogus“ tarsi išnyksta didžiulėje masėje tokių pačių individų, todėl jis tampa nepastebimas“ (Šetkus, 2009). Taip mokiniai įgytų supratimą apie praeities žmonių mąstymą, kasdienybę, buitį, moterų ir vyrų padėtį šeimoje ir net suaugusiųjų elgesį su vaikais. Trečia, lietuviškuose istorijos vadovėliuose galima rasti tam tikrą lyčių šališkumą (Bakonis, 2000). Lygių galimybių kontrolieriaus tarnybos ir Tolerantiško jaunimo asociacijos atliktas tyrimas (analizuoti du X klasių vadovėliai) *multikultūriškumo* (etniškumo, rasės, seksualinio tapatumo, įgalumo) aspektu parodė, kad vadovėliuose esama ksenofobijos ir eurocentrizmo. Tai sudaro sąlygas etninei, kultūrinei, rasinei ir religinei įtampai. Apie moterų, seksualinių mažumų ir negalių turinčių žmonių istoriją vadovėliuose nerašoma (Reingardė et al., 2010). Šiai grupei reikėtų priskirti tautinių mažumų istoriją, gyventojų migracijos, marginalinių grupių (elgetų, valkatų, plėšikų) ir kitas į Bendrąsias programas neįtrauktas ar mažai išplėtotas temas.



1 pav. Daugiaperspektyvio požiūrio mokant(is) istorijos modelis (pagal Sauer, 2006; adaptuota ir papildyta Bitautas, 2014)

Horizontalus – M. Saueris išskiria tik skirtingas istorikų interpretacijas. Šiame kontekste, pasak R. Stradlingo, „daugiaperspektyvusis požiūris turėtų būti neatsiejamas istorijos mokymo(si) elementas, o ne papildomas, ypač kai dėmesys sutelkiamas į 20-ojo amžiaus istoriją“ (Stradling, 2001). Kita vertus, M. Saueris neakcentuoja istorijos vadovėlių autorių požiūrio. Vokiečių didaktė Barbara Christophe (2013), atlikusi tyrimą apie sovietmečio istorijos pateikimą vadovėliuose, padarė išvadą, kad autoriai dažnai naudoja dviprasmiškumo principą, taip siekdami išvengti visuomenėje užprogramuotų konfliktų. Modernioje lietuvių historiografijoje galime išskirti dvi kryptis: patriotinę ir kritinę. Svarbu pabrėžti, kad ne tik mokslininkai, bet ir vadovėlių autoriai savo sakinių konstrukcija, vartojamais žodžiais, pateikiama dviprasmiška medžiaga atveria galimybę įvairioms teksto interpretacijoms. Trečia, jauni žmonės turi būti informuoti apie tai, kad visi žmonės priklauso kelioms grupėms (Black, 2011). Mokytojų ir mokinių tautinė, socialinė, konfesinė ir kitos priklausomybės lemia jų supratimą apie istoriją.

Sinchroninis ir diachroninis lyginimas – sociologiniuose tyrimuose taikomi metodai. M. Saueris išskiria sinchroninę ir dalija ją į skerspjūvio bei momentinės fotografijos (vok. „*Momentaufnahme*“), o diachroninę dalija į išilginį pjūvį (vok. *Längsschnitt*) ir teminiu aspektais (Sauer, 2006). Kitaip sakant, lyginant sinchroniškai dėmesio centre gali būti du atvejai – iš tarpukario ir pokomunistinės Lietuvos vadovėlių. Diachroninis lyginimas papildo sinchroninį lyginimą, pagal kurį tarpukario ir dabartinės Lietuvos vadovėliuose esančios temos gali būti lyginamos su kitų atitinkamo laikotarpio šalių vadovėliais (Norkus, 2014). Pažymima, kad galima kritiškai nagrinėti vadovėlius, ar pakankamai juose atsispindi skirtingos perspektyvos (pabraukta autoriaus – A. B.) (Бергманн, 2001).

2. Daugiaperspektyvis požiūris Istorijos bendrosiose programose

Šiandien sutariama, kad vieno teisingo ir visiems priimtino istorijos pasakojimo nėra ir negali būti, tad istorijos mokymo turinys iš esmės yra nuolatinių diskusijų objektas. Siekiant detaliai išanalizuoti daugiaperspektyvio požiūrio ugdymo(si) raišką istorijos mokymo(si) procese, pirma reikia įvardyti Bendrųjų programų (1990–2011 m.) esminius bruožus bei svarbiausius struktūros pokyčius.

Bendrųjų istorijos programų charakteristika. Nuo XX a. 9-ojo dešimtmečio istorijos mokymo pertvarka prasidėjo anksčiau nei apskritai pati Lietuvos švietimo reforma. Jau 1988 m. S. Stašaitis parengė *Lietuvos istorijos skaitinių (eksperimentinę)* programą, kuri 1989 m. buvo patvirtinta kaip oficiali, privaloma V klasės kurso programa, šiam kursui skiriamos 68 pamokos. Taip buvo įtvirtintas ir iki šiandien V klasėje dėstomas epizodinis Lietuvos istorijos kursas, kuriam skiriamos dvi savaitinės pamokos. Aukštesnėse klasėse išplėsta Lietuvos istorijos apimtis. S. Stašaitis parengė *Lietuvos TSR kultūros istoriją X–XII kl.: vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos fakultatyvinio kurso programą* (Šetkus, 2013).

1990–2011 m. buvo parengta ir patvirtinta dvylika bendrųjų programų: V–XII klasėms (1990, 1991, 1992, 1993, 1997, 1999); V–X klasėms (1998); XI–XII klasėms (1996, 2002, 2011) (išsamiau žr. straipsnio pabaigoje pateiktą priedą). Iki pat 1999 m. istorijos turinį lemdavo kasmet leidžiamos Bendrojo lavinimo mokyklos programos. Istorija (Bakonis, 2006). Nuo 2002 m. istorijos mokomasis dalykas integruotas į socialinio ugdymo sritį. 2002 ir 2003 m. programos vadintos Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. 2008 m. dar kartą pakeistos ir nuo šiol vadinasi Bendrosios programos. Taip pat parengtos kelios individualios programos, pavyzdžiui: Istorijos programa rusų mokykloms, Vilniaus miesto istorija (individualioji programa) (Manelis, Samalavičius, 1999), Pasipriešinimo istorijos programa (Vitkauskas, 1999, 2011).

Pasaulyje Bendrosios programos apibrėžiamos kitu terminu – *curriculum* (lot. – eiga, aprašymas). Jomis siekiama ne nurodyti dalyko temoms skiriamų pamokų skaičių, bet atskleisti dalyko esmę. Todėl tokias programas sudaro šios dalyko dalys: tikslas, uždaviniai, struktūra, integravimo galimybės, didaktinės nuostatos, mokymosi aplinka, kreipiamas dėmesys į mokinių gebėjimų raidą, mokinių pasiekimus, ugdymo gaires, turinio apimtį ir vertinimą, išsiugdytas nuostatas (Niculescu, 2010).

Šiandien lygindami pirmąsias istorijos programas su dabartinėmis pastebime ryškių pokyčių. Tikslinga atkreipti dėmesį, kad iš esmės pakito pačių programų struktūra. Pirmojoje programoje pateikti glausti V klasės ir visuotinės istorijos kurso paaiškinimai. Juose nurodytas istorijos mokymo tikslas: „Lietuvos istorijos skaitinių (epizodinių pasakojimų) tikslas – supažindinti mokinius su svarbiausiais mūsų tautos ir valstybės istorijos įvykiais arba jų fragmentais, pradedant nuo seniausiųjų laikų ir baigiant nūdienu. Taip pat galime rasti siūlytą mokymo metodą: „Pagrindinis mokymo metodas – siužetinis pasakojimas, pokalbis“ (*Bendrosios programos...*, 1990). Pateikus glaustus „paaiškinimus“, kurių apimtis vos puslapis, detalai aprašomas istorijos turinys: išvardijamos visos temos ir potemės.

Išanalizavę Bendrąsias programas, pastebime kelis esminius bruožus (žr. 1 lentelę):

- 1) 1990–1999 m. beveik kasmet buvo leidžiamos Bendrosios programos: istorija, kurios reglamentuodavo istorijos turinį. Pagrindinis dėmesys buvo skiriamas istorijos žinioms. Verta atkreipti dėmesį, kad iš esmės palyginę, pavyzdžiui, 1997 ir 1999 m. programas, didesnių struktūros skirtumų nepastebime (*Bendrosios programos...*, 1997, 1999). Kitas esminis šio laikotarpio Programų bruožas – tai detalai išvardytos temos ir pateikti tikslai bei uždaviniai.
- 2) Nuo 2002 m. istorijos dalykas priskirtas bendram socialinio ugdymo blokui. Bendrosiose programose pirmiausia išskirtos socialinio ugdymo bendrosios nuostatos, paskui pateikiama mokomųjų dalykų struktūra. Svarbu pabrėžti, kad imta akcentuoti mokinių gebėjimus ir pasiekimus:
 - a) 2002 ir 2003 m. greta Bendrųjų programų pateikti išsilavinimo standartai. Išsilavinimo standartuose aprašyti esminiai mokinių gebėjimai istorijos ugdomosiose veiklos srityse kaip: 1) Istorijos raidos suvokimas; 2) Istorinės

- erdvės ir laiko supratimas; 3) Istorijos šaltinių tyrimas; 4) Istorijos analizė ir interpretacija; 5) Istorijos supratimo raiška (*Bendrosios programos...*, 2003).
- b) 2008 ir 2011 m. dar daugiau dėmesio skiriama mokinių gebėjimams. 2003 m. išskirtos penkios istorijos veiklos sritys nežymiai pakoreguotos ir pateiktos lentelės forma pereinant nuo vieno koncentro prie kito. Programoje išskirtos šios veiklos sritys: 1) Istorijos raidos supratimas; 2) Orientavimasis istoriniame laike ir erdvėje; 3) Istorijos tyrimas ir interpretavimas; 4) Istorinio supratimo raiška. Svarbu pabrėžti, kad ugdymo turinys glaudžiai susietas su mokinių pasiekimais. Mokinių pasiekimuose akcentuojamos nuostatos, gebėjimai, žinios ir supratimas, greta pateiktos ugdymo gairės.

1 lentelė. Istorijos bendrųjų programų modeliavimas (1990–2011 m.)

Bruožai:	1990	1991	1992	1993	1996	1997	1998	1999	2002	2003	2008	2011
Bendrosios nuostatos:	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Tikslas, uždaviniai ir struktūra	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Integravimo galimybės	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
Didaktinės nuostatos	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
Mokymosi aplinka	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
Dalyko bendroji programa:												
Tikslas	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Uždaviniai	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Struktūra	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Mokinių gebėjimų raida	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Mokinių pasiekimai	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+
Ugdymo gairės	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
Turinio apimtis	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Vertinimas	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Išsiugdytos nuostatos	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Kiti bruožai:												
Integruota istorija	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Išskiriamos pagrindinės sąvokos	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rekomenduojamos literatūros sąrašas	-	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-

Diskutuotinas programų sudarytojų pasirinktas medžiagos pateikimas, kai pirma pateikiami mokinių gebėjimai, o tik paskui žinios ir supratimas. Kyla klausimas, ar mokinyms įgyja gebėjimus pirmiau negu žinias. Išanalizavus programų struktūros pokyčius, pastebimas perėjimas nuo detalaus istorinio turinio, kai buvo išsamiai išvardijamos temos, prie mokinių pasiekimų ir gebėjimų akcentavimo.

Bendrųjų istorijos programų problematika. Nuo 1992–1993 mokslo metų pradžios kinta programos turinys: istorijos pradėta mokyti koncentrais, Lietuvos ir pasaulio istorijos temos pateikiamos integruotai (*Bendrosios programos...*, 1993). Tikslinga atkreipti dėmesį, kad nuo 1997 m. pereita prie naujos istorijos kurso struktūros, pagal kurią VI klasėje įvedus pasaulio istorijos skaitinių kursą, VII–X klasėse mokoma(si) Lietuvos ir pasaulio istorijos nuo seniausiųjų laikų iki mūsų dienų (*Bendrosios programos...*, 1997). Viso šio sisteminio kurso iki 1997 m. buvo mokomasi penkerius metus (Stašaitis, 2006). Taigi susiformavo istorijos mokymo turinio sistema, pagal kurią istorijos mokoma tris kartus iš eilės: V klasėje mokomasi Lietuvos istorijos, o VI klasėje Pasaulio propedeutinio (epizodinio) kurso, iš kurio mokiniai susipažįsta su reikšmingiausiais Lietuvos ir pasaulio istorijos epizodais nuo seniausių laikų iki šių dienų. Verta pastebėti, kad toks istorijos mokymo turinio skirstymas buvo planuojamas dar 1994 m. Parengtoje projektinėje programoje buvo numatyta, kad mokiniams VI klasėje padedama susidaryti bendrą chronologinį Europos bei pasaulio istorinės raidos vaizdą, Lietuvos vietą jame (*Bendrosios programos (projektai)*, 1994). Nuo 2008 m. patvirtinus naujas Bendrąsias programas, VI klasėje mokiniai susipažįsta tik su Europos istorijos epizodais (sic!) (*Bendrosios programos...*, 2008). Antrą koncentrą sudaro VII–X klasėse dėstomas sisteminis Lietuvos ir pasaulio istorijos nuo seniausių iki šių dienų kursas. Trečią kartą XI–XII klasėse mokiniai gali pasirinkti bendrąjį arba išplėstinį istorijos kursą, tačiau abiem atvejais mokėsi pasaulio ir Lietuvos istorijos nuo seniausių laikų iki mūsų dienų (*Bendrosios programos...*, 2002).

Pagal 2011 m. patvirtintas atnaujintas vidurinio ugdymo Bendrąsias programas sumažėjo temų (programoje neliko žmonijos priešistorės ir pirmųjų civilizacijų bei Lietuvos priešistorės), be to, iš daugelio pagrindinių istorijos teminių sričių akcentuojama viena svarbiausių – visuomenės istorija: „Pagrindinėje mokykloje siekiama aprėpti visas istorijos temas (sritis) – politiką, ūkį, visuomenę, kasdienį gyvenimą, visą istorinę erdvę – pasaulio istoriją, ir visą istorinį laiką – nuo žmonijos atsiradimo iki šių dienų. Tokia plati istorijos turinio apimtis verčia domėtis tik pačiomis pagrindinėmis tendencijomis ir nereikalauja detalesnio problemų tyrimo. <...> Antrą kartą tokį bendrą supratimą teikti netikslinga. Žinių apie žmonijos praeitį yra tiek daug, kad nėra įmanoma, o ir netikslinga jų visų perduoti. Todėl viduriniame ugdyme iš daugelio pagrindinių istorijos teminių sričių akcentuojama viena svarbiausių – visuomenės istorija“ (*Bendrosios programos...*, 2011).

Įteisinus trijų koncentrų istorijos mokymą, iš esmės tos pačios istorijos mokoma(si) tris kartus, tad neišvengiama mokomosios medžiagos dubliavimosi. Daugiaperspektyvio požiūrio aspektu šią problemą galimą būtų išspręsti skirtinguose centruose skiriant daugiau dėmesio kokiai nors istorinės tematikos sričiai, pvz., istorikų nuomonės, kaip spręsti šią problemą skiriasi. Vieni akcentuoja tai, kad žemesniame centre, t. y. VII–X klasėse, daugiau dėmesio turėtų būti skirta žmonių kasdieniam gyvenimui nušviesti – jų buičiai, to meto tradicijoms, religijai, išradimams, menui. Šitaip būtų atsakyta dominuojančios politinės istorijos, į ją būtų gilinamasi aukštesniame centre – XI–XII klasėse (Šetkus, 2002). Kiti siūlo, kad V–VI klasėse būtų dėstomas epizodinis „Buities ir tradicijų istorijos“

kursas, VII–X klasėse – sisteminis „Politinės istorijos“ kursas, XI–XII klasėse – sisteminis „Kultūros istorijos“ kursas (Skirius, 2009). Kita vertus, siūlomi variantai diskutuoti ir turėtų būti gerai apgalvoti. Visų pirma reikėtų kelti klausimą, ar mūsų mokytojai yra pajėgūs XI–XII klasėse dėstyti kultūros istoriją? Antra, kai kurioms istorijos teminėms sritims (kultūros istorija, kasdienybės istorija ir t. t.) pirmiausia trūksta akademinų darbų. Pavyzdžiui, Lietuvos istorijos instituto leidžiamos daugiatomės akademinės istorijos naujusias dešimtas tomas, kuriame dominuoja politinė istorija, skirtas tarpukario Lietuvai (Laurinavičius et al., 2013). Trūkstant akademinų tyrimų, keistai atrodytų pasiūlymas mokyti mokinius, pavyzdžiui, XX a. Lietuvos kultūros istorijos.

Svarbu pabrėžti, kad didžiausia problema yra Bendrosiose programose esančių temų (sričių) ne kiekybinė, o kokybinė analizė. Bendrosiose programose įtvirtintas koncentrinis mokymo(si) principas pasižymi siekiu išmokyti „visos“ pasaulio ir Lietuvos istorijos nuo žmonijos atsiradimo iki mūsų dienų yra neįmanomas. Tris kartus tų pačių temų mokymas(is) savo medžiagos turinio pateikimu: autoriniu tekstu, iliustracijomis ir schemomis santykinai su nežymiais papildymais neišvengiamai dubliuojasi. Tačiau gilesnė problema yra ne medžiagos dubliavimas, o pačios programos – jos numato momentinį vienos temos nagrinėjimą, nes vieną dieną mokoma(si) apie Staliną, kitą – apie Hitlerį, trečią – apie Antrąjį pasaulinį karą ir t. t. Toks paviršutiniškas istorijos „mokymas“ iš mokinių nereikalauja platesnio ir gilesnio istorijos suvokimo (pabraukta autoriaus – A. B.). Palyginti Tarptautinio bakalaureato istorijos programa reikalauja ne visų, bet kelių temų gilesnio suvokimo (International Baccalaureate Organization, 2008).

Mokinių gebėjimų ugdymas pagal Bendrąsias programas. Kitas reikšmingas klausimas: ar Bendrosiose programose įvardyti gebėjimai skatina mokinių daugiaperspektyvų požiūrį į istoriją? Minėtoje Tarptautinio bakalaureato programoje (sic!) istorijos mokymo(si) pagrindinis tikslas – „skatinti istorijos kaip dalyko supratimą, įskaitant jos esmę ir šaltinių, metodų bei interpretacijų įvairovę“ (International Baccalaureate Organization, 2008). Priešingai – mūsų programose pirmiau pabrėžiamos bendrosios kompetencijos, o apie skirtingas praeities įvykių interpretacijas net neužsiminta. Programos ketvirtu uždaviniu teigiama, kad siekdami istorijos dalyko tikslo, mokiniai „ižvelgia skirtingas istorijos įvykių interpretacijas ir aiškinasi jų priežastis“ (pabraukta autoriaus – A. B.) (*Bendrosios programos...*, 2008). Programoje nurodyta, kad mokiniai renka ir nagrinėja įvairiuose šaltiniuose ir žiniasklaidoje pateiktą informaciją ir kritiškai ją vertina. Pabrėžiama, kad „istorijos tyrimas ir interpretavimas turėtų apimti mokinių nuostatas, gebėjimus ir žinias, reikalingas istorijos įvykiams ir reiškiniams analizuoti; rinkti informaciją iš istorijos šaltinių, nustatyti jų atsiradimo laiką, svarstyti jų kontekstą, spręsti jų autorystės ir patikimumo klausimus; remiantis dokumentine medžiaga, konstruoti istorinį aiškinimą; remiantis įvairiais kriterijais, kritiškai vertinti istorijos faktus, nuomones ir pateikiamas įvykių versijas“ (pabraukta autoriaus – A. B.) (*Bendrosios programos...*, 2008). Verta pabrėžti, kad mokiniams turėtų būti pateikiami istorijos šaltiniai, kurie atspindėtų

naujausius istorikų tyrinėjimus, be kurių neįsivaizduojamas darbas su istorijos šaltiniais ir išvardytų gebėjimų ugdymas.

Vidurinio ugdymo programos nei tikslas, nei uždaviniai nenurodo skirtingų požiūrių, tačiau mums aktuali trečioji ugdomosios veiklos sritis – Istorijos tyrimas ir interpretavimas (orig. išskirta tamsesniu šriftu – A. B.). Joje pabrėžta, kad „įvairiuose šaltiniuose, istorikų tekstuose esančios informacijos supratimas, jų tinkamumo atsakant į nagrinėjamus klausimus vertinimas; gebėjimas iš įvairių pozicijų paaiškinti istorinę visuomenės praeitį, jos kaitos priežastis“ (pabraukta autoriaus – A. B.) (*Bendrosios programos...*, 2011). Siekiant išsiaiškinti, kaip realiai funkcionuoja šie gebėjimai, prireiktų atskiro tyrimo.

Bendrųjų programų turinio kaitos pokyčiai. Išnagrinėjus Bendrąsias programas pastebėta tendencija, kad nuolat mažėja istorijos tematikos apimtis ir šiek tiek keičiasi chronologinės ribos. Galima teigti, kad esminis lūžis įvyko 2003 m. patvirtinus Bendrąsias programas. Iki tol programose dominavo politinė istorija su maža dalimi kultūros istorijos (*Bendrosios programos...*, 1997, 1999). Pavyzdžiui, pagal 1990 m. programą V klasėje buvo tokia tema „1905–1907 m. Rusijos revoliucijos atgarsiai Lietuvoje“ (Darbininkų klasės augimas. Darbininkų butis. Caro nuolaidos. Spaudos atgavimas) (*Bendrosios programos...*, 1990). Iš pateikto pavyzdžio galima daryti prielaidą, kad neseniai atkūrus nepriklausomybę nespėta atsisakyti sovietinio palikimo, kas vėliau sėkmingai padaryta. V klasėje nebeliko tokių temų, kaip „Saulės ir Durbės kautynės“ arba „Dariaus ir Girėno skrydis per Atlantą“ (programoje kaip atskira tema buvo iki 2003 m.). Šios temos epizodiškai paprastai tik paminint datas yra integruotos į platesnes temas, pvz., apie Saulės mūšį penktokai sužino, kai mokosi apie kryžiuočius ir kalavijuočius. O apie Dariaus ir Girėno skrydį penktokai gali ir nesužinoti, nes vienų vadovėlių autoriai neatsižvelgdami į Bendrąsias programas, kad tema neištraukta, ją vadovėliuose pateikia atskira tema, pvz., „Skrydis per Atlantą“ (Mickevičius, Kapleris et al., 2012), kiti priešingai – vadovaudamiesi Bendrosiomis programomis nepateikia (Petreikis et al., 2014). Pavyzdžių, kai viena ar kita tema istorijos vadovėliuose neatitinka Bendrųjų programų, galime rasti ir daugiau. Tačiau mums aktualu, ne tai, kokios temos yra įtrauktos ar neištrauktos į istorijos vadovėlius, o kodėl vienoms temoms skiriama daugiau, o kitoms mažiau dėmesio.

Kita vertus, svarbu pabrėžti, kad programose perėjus prie mokinių gebėjimų akcentavimo, turinio apimtys tapo glaustos ir neapibrėžtos. Taip jos sudaro galimybę vadovėlių autoriams interpretuoti, kurią temą ar temas labiau akcentuoti, o kurių neištraukti. Pvz., programoje teigiama, kad VII klasėje mokiniai susipažįsta su vienos arba dviejų senovės Rytų civilizacijų valstybių raida: susidarymu, valdymu ir santykiais su kaimynais (*Bendrosios programos...*, 2008). Palyginę du istorijos vadovėlius septintokams, matome, kad toks programoje esantis neapibrėžimas vadovėlių autorių suprastas skirtingai. Vadovėlyje *Laikas* rasime atskiras temas Senovės Indija ir Senovės Kinija (Mickevičius et al., 2014), o vadovėlyje *Raktas* minėtų civilizacijų nėra, mokiniams netgi pabrėžta, kad Kinijos ir Indijos civilizacijos „neištrauktos į bendrojo lavinimo programą, todėl šiame vadovėlyje apie jas nebus kalbama“ (Tamošaitis et al., 2011).

Atsižvelgiant į 2003 m. patvirtintas atnaujintas Bendrąsias programas, V klasėje išskeltas tikslas, kad „mokydami ir mokydamiesi istorijos, turime pažinti ir suprasti konkrečią praeities žmogaus buitį, mąstyseną, jauseną, tikėseną, veikseną, jo vertybių ir idėjų pasaulį ir pagrindinius istorijos įvykius, reiškinius bei procesus“ (*Bendrosios programos...*, 2003). To rezultatas, kad V klasėje įtrauktos tokios naujos temos kaip kasdienis žmonių gyvenimas kunigaikščio dvare, mieste ir kaime; luominėje visuomenėje; XIX amžiaus Lietuvoje; sovietinėje Lietuvoje (*Bendrosios programos...*, 2003). Taip pat akcentuojamas dėmesys tokioms temoms: mokslo bei technikos pažanga bei jos poveikis visuomenės raidai, žmogaus pasaulėvaizdžio pokyčiai, emigrantų gyvenimas ir kitos.

Užsienio didaktikos specialistų, pvz., Michaelio P. Marino (2011) atliktas tyrimas parodė, jog pasaulio istorijos vadovėliuose vyrauja Europos istorijai skirtos temos. Remiantis šia metodika, pastebima tendencija, kad mūsų Bendrosiose programose nuolat mažėja istorijos turinio apimtys, pvz., VI klasėje atsisakyta tokių temų kaip senovės Rytų civilizacijos (Šumerų, Egipto, finikiečių, Kinijos, Indijos), Čingischanas, Jungtinių Amerikos Valstijų susikūrimas, Piliietinis karas Jungtinėse Amerikos Valstijose. Lietuvai tapus Europos Sąjungos nare, VI klasėje atsisakyta dėstyti pasaulio istoriją, padidėjo dėmesys Europos istorijai. Vienas iš VI klasės vadovėlių netgi pavadintas *Europos palikimas* (Litvinaitė, Bakonienė, 2009). Taigi programose vyrauja eurocentrizmas, t. y. pasaulio (visuotinė) istorijos tematikai siaurėjant, likusio pasaulio regionų istorija traktuojama kaip nesvarbi ir nereikalaujanti dėmesio.

Išvados

1. Daugiaperspektyvio požiūrio struktūra – tai daugybė vienas su kitu susijusių aspektų, kurie atsižvelgiant į tai, kas pasirenkama „pagrindu“, (mokymo(si) turinys – pagal erdvę: lokalinė, Lietuvos ar pasaulio istorija; pagal istorinę tematiką: politinė, ekonominė, socialinė, religijų, kultūros ir kt. istorija), iš ko: vadovėliuose vyraujantis naratyvas – tautinė ar alternatyvi (kritinė) istorija; ir kas – mokytojai su mokiniais, t. y. iš kur „atėję“, kurie to „pagrindo“ moko(si): jų tautinė, socialinė, konfesinė, politinė ar ekonominė padėtis, jų specifiniai tikslai ir prioritetai, jų vertybių sistema bei daugelis kitų faktorių, lemia skirtingus požiūrius, nes žvelgiama iš skirtingų perspektyvų.
2. Bendrosios istorijos programos buvo išanalizuotos keliais aspektais: programų struktūros, mokinių gebėjimų ir pasiekimų reikalavimo bei turinio apimtys kaitos. Nagrinėjant Bendrųjų istorijos programų struktūrą galima išskirti du etapus: 1990–1999 m. leistos programos ir nuo 2002 m. iki šiol. Pirmasis etapas pasižymėjo beveik kasmet leidžiamomis programomis, kuriose pagrindinis dėmesys skiriamas istorijos turiniui. Antras etapas pasižymi mokinių pasiekimų ir gebėjimų akcentavimu, tačiau žvelgiant daugiaperspektyviu požiūriu programų

turinio apimtys tapo glaustos ir sudaro galimybę įvairioms vadovėlių autorių interpretacijoms.

3. Atlikus programų analizę daugiaperspektyvio požiūrio aspektu nustatyta, kad programose, ypač pradėjus akcentuoti mokinių gebėjimus, atsirado gebėjimų, skirtų mokiniams istorijos šaltinius vertinti kritiškai iš kelių pozicijų. Konstatuotina, kad ilgą laiką dominavus politinei istorijai į programų turinį įtrauktos tokios temos: kasdienybės istorija, mokslo bei technikos pažanga bei jos poveikis visuomenės raidai, žmogaus pasaulėvaizdžio pokyčiai ir kitos. Kita vertus, ryškėja eurocentrizmas, o pasaulio istorija traktuojama kaip nesvarbi.

Literatūra ir šaltiniai

- Ahonen, S. (1998). Nauji istorijos mokymo planai Baltijos regione: Estija 1990-aisiais. Naratyvo transformacija. In *Istoriografija ir atvira visuomenė*. Sud. U. Becher, A. Bumblauskas, J. Rüsenas. Vilnius: Vilniaus universiteto I-kl., 294.
- Bakonis, E. (2000). Socialinių mokslų vadovėliai. In *Multikultūrinių vertybių sklaida mokykliniuose vadovėliuose*. Sud. T. Tamošiūnas [interaktyvus], [žiūrėta 2014 m. vasario 20 d.]. Prieiga per internetą: <http://skf.osf.lt/old/FK-BL-05.htm#2.2>.
- Bakonis, E. (2006). Naujos temos istorijos vadovėliuose: Lietuvos patirtis kaimynų kontekste. In *Visuotinė istorija vidurinėje mokykloje: dabartis ir perspektyvos*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 17–25.
- Becher, U. (1998). Istoriografija ir atvira visuomenė – mokyklinių vadovėlių pavyzdys. In *Istoriografija ir atvira visuomenė*. Sud. U. Becher, A. Bumblauskas, J. Rüsenas. Vilnius: Vilniaus universiteto I-kl., 271–272.
- Bergmann, K (1985). Multiperspektivität. In *Handbuch der Geschichtdidaktik*. Hrgs. K. Bergmann, J. Rüsen. Düsseldorf: Schwann, 271–273.
- Bergmann, K. (2008). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Verlag: Wochenschau-Verlag.
- Bitautas, A. (2014). Kontroversiškos temos naujausių laikų istorijos vadovėliuose: lietuviškų istorijos vadovėlių analizė (1990–2014 m.). *Istorija*, 95, 3, 58–93.
- Bitautas, A. (2014). Daugiaperspektyvis požiūris istorijos vadovėliuose: turinio kaitos analizė XXI amžiuje. *Istorija*, 96, 4, 65–97.
- Black, M. L. (2011). *History teaching today: Approaches and methods*. Kosovo: Printing Press.
- Borries, von B (2001). „Multiperspectivity“ – Utopian Pretensions or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe? In *History for Today and Tomorrow: What does Europe mean for School History?* Joke van der Leeuw-Roord (Ed.). Hamburg: Körber-Stiftung, 269–295.
- Bumblauskas, A. (1996). Akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirta. *Mokykla*, 7, 3–4.
- Bumblauskas, A. (1998). *Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui*. Vilnius: Kultūros paveldo inst.

- Council of Europe, Committee of Ministers. (2011). *Recommendation CM/Rec(2011)6 on intercultural dialogue and image of other in history teaching* [interaktyvus], [žiūrėta 2014 m. spalio 7 d.]. Prieiga per internetą: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1813461&Site=CM>.
- Christophe, B. (2013). Dviprasmiškumas kaip įrankis? Lietuvos istorijos mokytojai kaip kultūrinių socializmo interpretacijų reikšmių vertėjai. In *Atminties daugiasluoksniškumas: miestas, valstybė, regionas*. Sud. A. Nikžentaitis. Vilnius: Lietuvos istorijos instituto leidykla, 111–134.
- Hamer, J. (2011). From a presentation entitled. In *The Use of Multiperspectivity When Teaching and Learning History: Advantages and Challenges, given to the Council of Europe in Tallinn*, October 2011.
- Hass, B. (2006). Multiperspectivity as a basic foundation of historical thinking [interaktyvus], [žiūrėta 2014 m. spalio 7 d.]. Prieiga per internetą: http://www.seminar-tuebingen.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-tuebingen-gym/pdf/TueSem_EuroConMi_Ha.pdf.
- Huber, T. (2005). *Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichtsunterricht – Das Beispiel Bombenkrieg im 2. Weltkrieg*. Norderstedt: Verlag.
- Jokimaitis, R., Kasperavičius, A. et al. (2003). *Naujausiųjų laikų istorija: vadovėlis 10 klasei*. Vilnius: Kronta.
- Kapleris, I., Meištas, A., Mickevičius, K., Šalna, R., Šotlandaitė-Juzefovičienė, I., Tamkutonytė-Mikailienė, Ž. (2013). *Laikas: istorijos vadovėlis 7 klasei. I dalis*. Vilnius: Briedis, 68–71.
- Kostinienė, N., Ščavinskas, M., Tamošaitis, M. (2011). *Istorijos vadovėlis 7 klasei. I dalis*. Vilnius: Baltos lankos, 14.
- Laurinavičius, Č., Blažytė-Baužienė, D., Gimžauskas, E., Mačiulis, D., Rudis, G., Svarauskas, A., Vaičenonis, J. (2013). *Lietuvos istorija: Nepriklausomybė (1918–1940 m.). X tomas, 1 dalis*. Vilnius: Baltos lankos.
- Laužikas, R., Mickevičius, K., Kapleris, I. (2012). *Kelias: istorijos vadovėlis 5 klasei. II dalis*. Vilnius: Briedis, 124–125.
- Litvinaitė, J., Bakonienė, A. (2009). *Europos palikimas: istorijos vadovėlis 6 klasei. 2 dalys*. Kaunas: Šviesa.
- Low-Beer, A. (1997). *The Council of Europe and School History*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Marino, P. M. (2011). High School World History Textbooks: An Analysis of Content Focus and Chronological Approaches. In *The History Teacher*, 44, 3, May, 421–446.
- Niculescu, R. M. (2010). *Curriculum: A continuing challenge*. Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Norkus, Z. (2014). *Du nepriklausomybės dvidešimtmečiai: kapitalizmas, klasės ir demokratija Pirmojoje ir Antrojoje Lietuvos Respublikoje, lyginamosios istorinės sociologijos požiūriu*. Vilnius: Aukso žuvis.
- Petreikis, D., Litvinaitė, J., Meškuotis, F., Ramoškaitė-Stongvilienė, R., Bitautas, A., Stankutė, S. (2014). *Istorija: vadovėlis 5 klasei*. Kaunas: Šviesa (Serija „Atrask“).

- Reingardė, J., Vasiliauskaitė, N., Erentaitė, R. (2010). *Tolerancija ir multikultūrinis ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose*. Sud. V. Valentinavičius. Vilnius, Kaunas: Lygių galimybių kontrolieriaus tarnyba, 87–89.
- Rüsen, J. (1997). Istorijos didaktika Vakarų Vokietijoje: Nauji istorijos tyrinėjimai savižinos link. In *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika*. Sud. A. Poviliūnas. Vilnius: Solertija, 14–27.
- Sauer, M. (2006). Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 5., aktual. u. erw. Aufl. (s. 81–84). In *E-Tutorium Geschichtsdidaktik* [interaktyvus], [žiūrėta 2014 m. spalio 17 d.]. Prieiga per internetą: <http://gd.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/973>.
- Skirius, J. (2009). Istorijos mokymas vidurinėje mokykloje – naujas požiūris ir kitokio pobūdžio vadovėliai. *Istorija*, 78 / 4, 62–66.
- Stanford History Education Group. Multiperspectivity: What Is It, and Why Use It? [interaktyvus], [žiūrėta 2014 m. vasario 7 d.]. Prieiga per internetą: <http://teachinghistory.org/teaching-materials/ask-a-master-teacher/23610>.
- Stašaitis, S. (1994). Dokumentas per istorijos pamoką: (Metod. medžiaga istorijos spec. studentams ir mokytojams). *Mokykla*, 6, 11–12.
- Stašaitis, S. (2002). Istorijos vadovėlių autorių pilietinė atsakomybė. In *Istoriko atsakomybė*. Sud. N. Asadauskienė, E. Kriščiūnas, A. Ragauskas. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 228–236.
- Stašaitis, S. (2006). Trys istorijos mokymo koncentrai Lietuvos vidurinėje mokykloje: tradicijos ar naujovės, būtinybė ar galimybė. In *Visuotinė istorija vidurinėje mokykloje: dabartis ir perspektyvos*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 89–99.
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European history*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 137–157.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Šetkus, B. (2002). Istorijos mokymo Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje tobulinimo kryptys. *Istorija*, 53, 92–99.
- Šetkus, B. (2009). „Mažojo žmogaus“ istorinė atmintis: edukaciniai aspektai. *Acta humanitarica universitatis Saulensis. Kultūrinės atminties kaita ir lokalinė istorija*. Šiauliai: ŠU leidykla, 9, 164–175.
- Šetkus, B. (2013). *Istorinio ugdymo raida edukacinių paradigimų sąlygomis. Mokslo darbų apžvalga. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Vilnius: Edukologija.
- Бергманн, К. (2001). «Мультиперспективность» в преподавании истории. *Ярославский педагогический вестник*, 2 (27), 12–117.
- Леу-Рорд, ван дер Й. (2004). Преподавание спорных вопросов/тем истории как вызов для европейских учителей истории. In *История – это не только прошлое. Прошлое – это еще не история. Книга для учителей истории*. Сост. Йоке ван дер Леу-Рорд. Eesti Ajaloopetajate Selts, 8–16.
- Рюзен, Й. (2000). Идеальный учебник. In *Учебник: десять разных мнений*. Сост. Э. Баконис. Вильнюс: Эсиния, 31–51.

Priedas

Analizuotų istorijos programų sąrašas:

1. International Baccalaureate Organization. (2008). *Diploma Programme: History guide*. Cardiff: International Baccalaureate.
2. *Lietuvos istorijos skaitinių programa (eksperimentinė) V klasei*. (1988). Parengė: S. Stašaitis. Vilnius: LTSR liaudies švietimo ministerija.
3. *Lietuvos TSR kultūros istorija X–XII kl.: vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos fakultatyvinio kurso programos*. (1988). Parengė: S. Stašaitis. Vilnius: TSR liaudies švietimo ministerija.
4. Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija. (1990). *Vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos programos: Istorija V–XII kl.* Parengė: J. Parnarauskas (V kl.); R. Jokimaitis (visuotinės istorijos programą VI–XII kl.); A. Kulakauskas, A. Bumblauskas (Lietuvos istorijos programą). Kaunas: Šviesa.
5. Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija. (1991). *Vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos programos: Istorija V–XII kl.* Vilnius: Leidybos centras.
6. Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija. (1992). *Istorijos programa rusų mokykloms*. Vilnius: Leidybos centras.
7. Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija. (1993). *Vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos programos: Istorija V–XII kl.* Vilnius: Leidybos centras.
8. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (1994). *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos (projektai)*. Vilnius: Leidybos centras.
9. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (1996). *Bendrojo lavinimo mokyklos programos. Istorija X–XII klasei*. Parengė: pirmąjį variantą R. Jokimaitis, antrąjį – E. Bakonis. Vilnius: Leidybos centras.
10. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (1997). *Bendrojo lavinimo mokyklos programos. Istorija V–XII klasei*. Parengė: E. Bakonis, R. Jokimaitis, E. Manelis. Vilnius: Leidybos centras.
11. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (1998). *Bendrojo lavinimo mokyklos programos. Istorija V–X klasei*. Parengė: E. Bakonis, R. Jokimaitis. Vilnius: Leidybos centras.
12. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (1999). *Bendrojo lavinimo mokyklos programos. Istorija V–XII klasei*. Parengė: E. Bakonis, R. Jokimaitis, E. Manelis. Vilnius: LRŠMM Leidybos centras.
13. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (1999). *Vilniaus miesto istorija: individualioji programa*. Parengė: E. Manelis, R. Samavičius. Vilnius: Leidybos centras.
14. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2002). *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
15. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2003). *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

16. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2008). *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. (Patvirtinta švietimo ir mokslo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymu Nr. ISAK-2433).
17. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2011). *Vidurinio ugdymo bendrosios programos*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. (Patvirtinta švietimo ir mokslo ministro įsakymu 2011 m. vasario 21 d. įsakymu Nr. V-269).
18. *Pasipriešinimo istorijos programa*. (1999). Sud. V. Vitkauskas. Kaunas: Naujasis lankas.
19. Vitkauskas, V. (2011). *Pasipriešinimo istorijos programa: Lietuvos ir užsienio pasipriešinimo istorijos mokymo programa X–XII klasėse*. (Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 7 d. įsakymu Nr. V-1016).

Education Expression of Multiperspective Approach on History Curriculum of Basic and Secondary Education

Algis Bitautas

Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of History, Centre of History Didactics, T. Ševčenkos St. 31, LT-03111 Vilnius, Lithuania, algis.bitautas@leu.lt

Summary

Annotation. In the article education expression of multiperspective approach on history curriculum of basic and secondary education is thoroughly analyzed (1990–2011 y.). According to the work of contemporary foreign specialists of history didactics, the author presents the history conception of multi – perspective view in teaching and learning. The author carried out the analysis of curriculum seeking to distinguish the essential content change of curriculum structure and the teaching and learning of history in the period of twenty years of independence.

Keywords: *multiperspective approach, curriculum, curriculum structure, the content of history teaching and learning.*

Įteikta / Received 2014-10-20
Priimta / Accepted 2015-06-18