

# *Curriculum* formavimo bruožai ir tėvų globos netekusių vaikų ugdymo aspektai Lietuvoje XVIII a. pab. – XIX a. pr.

Vilius Šadauskas

Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Edukologijos ir filosofijos katedra, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, viliussadauskas@gmail.com

**Anotacija.** Straipsnyje siekiama aptarti XVIII a. pab. – XIX a. pr. švietimo sistemos būklę Lietuvoje. Remiantis edukologijos mokslo teorija bei analizuojant publikuotus rašytinius švietimo istorijos šaltinius, siekiama charakterizuoti pagrindinius formaliojo *curriculum* formavimą lemčius veiksnius ir praktinio įgyvendinimo priemonės. Charakterizuojant formaliojo *curriculum* turinį ir jam keliamus tikslus XVIII a. pab. – XIX a. pr. Lietuvoje, daugiausia dėmesio skiriama tėvų globos netekusių vaikų ugdymo problematikai.

**Esminiai žodžiai:** *curriculum* formavimo bruožai, Rusijos imperija, XVIII a. pab. – XIX a. pr., Lietuva, namų ruošos *curriculum*, tėvų globos netekusių vaikų ugdymas.

## Įvadas

Neatsižvelgiant į tai, kad šiuo metu susidomėjimas tėvų globos netekusių vaikų ugdymu suaktyvėjo ir padaugėjo socializacijos, globos modelių, turinio ir kt. aspektų visapusiškesnio suvokimo poreikio mokslinių tyrimų (Raslavicienė, 2001; Stražinskaitė ir Kvieskienė, 2015; Stražinskaitė, 2017 ir kt.), pažymėtina, kad tiek pačios vaikų globos sistemos, ugdymo (*curriculum* plačiaja prasme), tiek institucinio ugdomojo proceso realaus poveikio šios grupės vaikų socializacijai retrospektyvą atskleidžiančių tyrimų Lietuvoje vis dar stokojama. Gilinantis ir analizuojant šį aspektą, galima pateikti tik keleto Lietuvos (Lukšienė, 1970; Lukšienė et al., 2014; Karvelis, 2009; Jakulis, 2016; Barkauskaitė ir Griekpėdienė, 1998) ir užsienio (White et. al., 1990; Edith et. al., 1991; Zepper ir Brickman,

2014; Korybut-Marciniak, 2011; Flegel, 2016) autorių darbų, švietimo istorijos reiškinius analizuojančių tarpdisciplininės edukologijos–istorijos–sociologijos mokslų prieigos būdu. Nors švietimo klausimams aptarti kiekvienu laikotarpiu, pradedant viduramžiais ir baigiant XX a., taip pat galima išskirti bent po vieną istorikų ar edukologų darbą, bendrais bruožais charakterizuojantį laikotarpio visuomenės švietimo vykdymo specifiką, didžioji dalis tokių darbų labiau laikytini organizacijų, švietimo politikos, kultūros istorijos, tačiau ne švietimo istorijos, atskleidžiančios edukacijos poveikio visuomenei aspektus, tyrimais. Net jei galima pateikti konkrečius tarpdisciplininius, edukologinius ar istorinius švietimo sistemos raidos Lietuvoje tyrimus, tėvų globos netekusių vaikų ugdymo aspektai kokybiškai ir įvairiapusiškai vis dar lieka neatskleisti. Chronologiškai naujausioje M. Jakulio (2016) daktaro disertacijoje, nagrinėjančioje parapijų špitolių veiklą Vilniaus mieste, remiantis rašytiniais šaltiniais, aptariama špitolės kaip vienos pirmųjų vaikų globos institucijų veikla. Nors šiame tyrime sužinomas preliminarus tėvų globos netekusių vaikų skaičius Vilniaus mieste XVIII a. pab. ir sukuriamas atskaitos taškas tęsti XIX a. reiškinių tyrimus, klausimai, susiję su špitolėse gyvenančių vaikų ugdymu ir ruošimu visaverčiam gyvenimui visuomenėje, arba sėkmingai socializacijai, aptarti fragmentiškai, tai iš esmės lemia pasirinkto nagrinėti laikotarpio specifika (Jaukulis, 2016). Kitokia situacija tiek vaikų globos sistemos, tiek rašytinės informacijos, galinčios charakterizuoti realias tėvų globos netekusių vaikų ugdymo galimybes ir praktines priemones yra XVIII a. pab. – XX a. pr. – dabartinės Lietuvos valstybės teritorijos priklausymo Rusijos imperijai laikotarpiu (1795–1915 m.). Straipsnyje atliekamu tyrimu siekiant atskleisti tiek formaliojo ugdymo, tiek tėvų globos netekusių vaikų ugdymo praktikos specifinius elementus aptariamuoju XVIII a. pab. – XIX a. pr. laikotarpiu, ypatingą dėmesį privaloma skirti teorinei ugdomojo proceso analizei – pirmiausia *curriculum* formavimo specifiką lemiantiems veiksniams aptarti.

Nors *curriculum* sąvokos turinys gali įvairuoti, atsižvelgiant į reiškinį nagrinėjančios edukologijos teorijos prieigą, ugdymo moksluose *curriculum* sąvoka dažniausiai apibrėžiama kaip mokinio mokymosi (ugdymo) proceso metu įgyjamų patirčių visuma (Kelly, 2009). *Curriculum* terminas dažnai konkrečiai nurodo planuojamą mokymo veiklą loginę seką, atsižvelgiant į mokinio mokymosi ankstesnes patirtis, mokytojo suplanuotus ugdomuosius tikslus, valstybės švietimo politikos gaires (Wiles, 2008). Taip pat *curriculum* gali būti suvokiamas kaip mokymosi tikslų rinkinys, suformuluotas įvairiais lygmenimis, apibūdinančiais numatytą turinį ir proceso tikslus tam tikruose ugdymo programos taškuose (Reys et al., 2003). *Curriculum* gali apimti planuojamą mokinių sąveiką su mokomuoju turiniu, medžiagomis, ištekliais ir procesais vertinant švietimo tikslų įgyvendinimą. *Curriculum* pagal veiklos modelius ir autonomijos raiškos intensyvumą gali būti griežtai standartizuotas arba gali būti orientuotas į platų pedagogo ar besimokančiojo veiklos savarankiškumą (Adams ir Adams, 2003). Apibendrintai *curriculum* reikėtų vertinti kaip konkrečių ugdomosios veiklos praktikų organizavimo ir įgyvendinimo raišką, paremtą dominuojančios ugdymo paradigmos, susijusios su

konkrečia filosofine ideologija, nuostatomis (Kalantzis ir Cope, 2012; Schiro, 2012). Vis dėlto, siekiant tinkamai suvokti visuomenės ugdymą, kaip ir bet kurį kitą socialinį reiškinių konkrečios erdvės ir laiko visuomenėje, privaloma atitinkamai įvertinti reiškinių veikiančius kultūrinius, socialinius ir istorinius (politinius) aspektus (Goodson, 2002). Kalbant konkrečiai apie *curriculum* formavimo filosofiją ir ugdymo praktiką lemiančius pagrindinius veiksnius, galima išskirti: 1) laikotarpio ir regiono specifiką; 2) valstybės valdymo formą ir požiūrį į visuomenės švietimą; 3) visuomenės ir valstybės finansines ir praktines galimybes kokybiškam visuotiniam švietimui užtikrinti; 4) visuomenės požiūrį į išsilavinimą; 5) ugdymo filosofinės minties kaitą ir perimamumą (White et al., 1990). Tačiau siekiant apibūdinti *curriculum* laiko retrospektyvos požiūriu, ne visais atvejais pakanka faktografijos ir mokslinių tyrimų, leidžiančių kokybiškai atskleisti kiekvieną iš minėtų *curriculum* formavimui įtaką darančių veiksnių. Atsižvelgiant į tai, *curriculum* formavimo prielaidas XVIII a. pab. – XIX a. pr. Lietuvoje bus bandoma analizuoti induktyviai – išskiriant istoriografijoje ir publikuotuose šaltiniuose pateiktą informaciją. Siekiant atskleisti tėvų globos netekusių vaikų ugdymo aspektus, atsižvelgiant į istorikų darbuose aptartą vaikų globos kontekstą ir įvertinus faktą, kad dalis vaikų gyvenančių įvairaus tipo prieglaudose turėjo tam tikras, bent minimalias, galimybes mokytis pradinėse valstybinėse ar parapišėse mokyklose (Jakulis, 2016; Korybut-Marciniak, 2011), tėvų globos netekusių vaikų ugdymą reikėtų traktuoti kaip formalus – mokyklose ir neformalus – globos įstaigose taikyto *curriculum* poveikio rezultata.

Šiame straipsnyje greta formaliojo *curriculum* formavimo ir įgyvendinimo, atskirai akcentuojant tėvų globos netekusių vaikų ugdymo dėmenį, svarbu konkrečiai apibrėžti esmines tyrime vartojamas sąvokas. UNISEF dokumentuose našlaičiais yra įvardijami vaikai, kurie yra netekę (mirus) vieno ar abiejų savo tėvų, o pamestinukais – vaikai, kurie negyvena su vienu ar abiem savo tėvais. Bendrai tiek našlaičiai, tiek pamestinukai, gyvenantys globos įstaigose ar su globėjais, susijusiais ir nesusijusiais su jais šeimyniniais ryšiais yra įvardijami tėvų globos netekusių vaikų sąvoka (UNISEF, 2013). Pažymėtina, kad sąvoka „tėvų globos netekę vaikai“ yra gana naujas konstruktas, nevartotas straipsnyje aptariamu XVIII a. pab. – XIX a. pr. laikotarpiu. Atsižvelgiant į naujausią mokslo tradiciją ir terminiją bei aptariamuoju laikotarpiu prieglaudose gyvenusius vaikus traktuojant kaip vientisą socialinę grupę, straipsnyje vartojama apibendrinanti sąvoka – „tėvų globos netekę vaikai“. Nagrinėjant tėvų globos netekusių vaikų neformalus ugdymo teorines prielaidas vartojama D. Lancy į edukologijos mokslą XX a. pab. įvesta *chore curriculum* (angl. *chore* – kasdienis darbas namuose ar ūkyje; sunki ar nemaloni užduotis (*Anglų–lietuvių kalbos žodynas*, 2010, p. 156)) sąvoka, kurios turinys apibrėžiamas kaip neformalus vaikų ugdymas per skirtingo sudėtingumo lygmens kasdienių namų ruošos darbų atlikimą (Lancy, 1996).

Įvertinus fragmentišką reiškinių mokslinį ištirtumą, o jo atskleidimą traktuojant kaip vieną iš prielaidų kokybiškiau atskleisti tėvų globos netekusių vaikų ugdymo proceso organizavimo istorinę retrospektyvą, pagrindinė šiame straipsnyje keliami *proble-*

*ma* – kokie veiksniai darė didžiausią įtaką formaliojo *curriculum* formavimui Lietuvoje XVIII a. pab. – XIX a. pr. ir kaip tai atsispindėjo vaikų, taip pat ir netekusių tėvų globos, ugdymo praktikoje.

Tyrimo *tikslas* – atskleisti, kokie veiksniai darė didžiausią įtaką formaliojo *curriculum* formavimui Lietuvoje XVIII a. pab. – XIX a. pr. ir kaip tai atsispindėjo formalaus ir neformalaus vaikų, taip pat ir netekusių tėvų globos, ugdymo praktikose. Siekiant įgyvendinti tikslą, tyrime keliami šie *uždaviniai*:

1. Kokios filosofinės idėjos ir sociokultūrinio konteksto elementai darė didžiausią poveikį švietimo politikai XVIII a. pab. – XIX a. pr. Lietuvoje.

2. Kokie gali būti identifikuojami esminiai formaliojo *curriculum* praktinio įgyvendinimo bruožai.

3. Koks alternatyvus ugdymo modelis taikytas vaikams, taip pat ir netekusiems tėvų globos, neturintiems praktinių galimybių dalyvauti formaliajame ugdymo procese.

## Tyrimo metodologija

Atsižvelgiant į nagrinėjamos problemos tarpdiscipliniškumą, tyrimo metodologija formuluojama remiantis tarpdisciplinine – humanitarinių (istorijos) ir socialinių mokslų – kokybinių tyrimų prieiga.

Analizuojant reiškinio istorinį kontekstą, siekiant bendrais bruožais charakterizuoti formaliojo ugdymo organizavimo procesą, taikytas rašytinių šaltinių kokybinės turinio analizės (angl. *content analysis*) metodas (Skirius, 2010). Analizuojamų šaltinių grupę sudaro: 1) dokumentai – publikuoti Lietuvos švietimo istorijos šaltiniai (Lukšienė et al., 2014); 2) ugdymo procesą ir tėvų globos netekusių vaikų globos aspektus charakterizuojančios nagrinėjamo laikotarpio šaltinių ištraukos, publikuotos mokslinėje literatūroje (Lukšienė, 1970; Jakulis, 2016; Korybut-Marciniak, 2011; White et al., 1990; Gorshkov, 2000).

Vienas pagrindinių socialinių mokslų taikomų kokybinių tyrimo metodų – tematinė analizė, paremta konstruktyvistiniu požiūriu ir indukcine tyrimo perspektyva (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Tokios metodologinės priegijos pasirinkimą lemia šie aspektai:

1. Kadangi formaliojo ugdymo *curriculum* formavimo prielaidos nagrinėjamos istorinės retrospektyvos požiūriu, siekiant tinkamai įvertinti tyrinėjamo reiškinio formavimui ir praktinei raiškai įtaką darančius veiksniai, būtinas konstruktyvistinis požiūris – atskleidžiantis įvairių priemonių, būdų, realiųjų, patirčių ir prasmų poveikį visuomenės diskursui konkrečiu aspektu (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017, p. 208).

2. Stokojant sisteminių tyrimų ir empirinių duomenų, leidžiančių apibūdinti tėvų globos netekusių vaikų ugdymo *curriculum* aptariamam laikotarpiui, indukcinė tyrimo perspektyva įgalina atskirus – dalinius teiginius, detalizuojančius konkrečius analizuojamo laikotarpio visuomenės ugdymo *curriculum* aspektus, pateiktus mokslinėje

literatūroje ir rašytiniuose šaltiniuose, sujungti į bendrą, reiškinį charakterizuojančią visumą (Žydzžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017, p. 209–211).

Taip pat, siekiant atskleisti konkrečių *curriculum* praktinio įgyvendinimo aspektų aptariamuoju laikotarpiu specifiką ir susieti juos su konkrečia ugdymo paradigma, tyrime buvo adaptuotas ir pritaikytas M. Kalantzis ir B. Cope'o (2012) naudojamas edukacinių procesų bruožų lyginamosios analizės metodas. Tyrimo duomenims pateikti taikomos lyginamosios bruožų lentelės.

Teorinį pagrindą šiame straipsnyje sukuria tiesioginės ugdymo kaip vienos esminių asmens socialinę raidą įgalinančių priemonių ir sėkmingos socialinės integracijos sąsajos, kur šeima, mokykla, supanti sociokultūrinė aplinka ir kiti socialiniai konstruktai per vaiko interakciją su jais sukuria prielaidas įgyti sėkmingai socialinei integracijai reikalingas kompetencijas (Mead, 1963; Kvieskienė, 2005). Taip pat, nors priimta manyti, kad žinios (žinojimas plačiąja prasme) asmenį išlaisvina, vertinant pagal XVIII a. pab. – XIX a. pr. visuomenės sociokultūrinį kontekstą, žinios, o tiksliau mokymasis, laikytinas tam tikra asmens subordinacijos forma. Žinių kūrėjas ir teikėjas per ugdymo procesą formuoja žinių neturintįjį, tad jei ugdymas remiasi autokratinėmis filosofinėmis koncepcijomis, tokio ugdymo rezultatas yra sociokultūrinės aplinkos nediskutuojantis – socialinei tvarkai subordinuotas žmogus. Atsižvelgiant į istorinį (politinį) ir sociokultūrinį aptariamojo Rusijos imperijos laikotarpio kontekstą, turintį aiškius autokratinis ir patriarchalinius visuomenės santykių požymius, ugdymo procesas – jo formavimas ir praktinis įgyvendinimas – analizuojamas žinių ir galios (angl. *power-knowledge relation*) (Foucault, 1998) ir pavergėjų ir pavergtųjų (angl. *oppressor-oppressed*) (Freire, 2005) filosofinių teorijų pagrindu.

## Tyrimo rezultatų aptarimas

### **Curriculum formavimą lemiantys veiksniai XVIII a. pab. – XIX a. pr. Lietuvoje**

Reikia pažymėti, kad analizuojant sociokultūrinius reiškinius XVIII a. pab. – XIX a. pr. Lietuvoje, nors egzistavo tam tikrų specifinių raiškios elementų, daugelis visuomeninio gyvenimo aspektų, taip pat ir švietimo politika, buvo formuojama centralizuotai – remiantis Rusijos imperinės valdžios sprendimais (Birašauskaitė et al., 2011). Nors aptariamąjį laikotarpį reikėtų laikyti visuomenės modernėjimo, industrializacijos ir urbanizacijos, o po baudžiavos panaikinimo 1862 m. – kaip griežtų socialinių luomų tirpsmo pradžios laikotarpiu, minėti procesai Lietuvoje ir visoje Rusijos imperijoje smarkiai vėlavo. Palyginti su Vakarų Europa, dominavo agrarinis ūkis, luominė konfrontacija ir žemas visuomenės išsilavinimas (Aleksandravičius ir Kulakauskas, 2001). Nors visuomenės švietimas Rusijos imperijoje visada buvo vienas iš reikšmingesnių socialinės politikos klausimų, autokratinėje valstybėje, kokia tuo metu buvo imperija, konkretūs švietimo politikos formavimo aspektai daugiausia buvo priklausomi nuo im-

peratoriaus požiūrio į visuomenės lavinimą (White et al., 1990). Atsižvelgiant į tai, per aptariamąjį laikotarpį pasikeitė nemažai švietimo ministrų, kurie atstovavo radikaliai skirtingiems požiūriams į visuomenės švietimą – nebuvo kryptingos švietimo politikos tęstinumo. Nors imperijoje veikė įvairių tipų mokyklos, o jų skaičius, atsižvelgiant į valdžios politiką, nebuvo pastovus, realus poveikis visuomenei buvo mažas (Lukšienė, 1970). Pavyzdžiui, per laikotarpį nuo 1809 iki 1822 m. Vilniaus švietimo apygardoje bendras mokinių skaičius paaugo tik 2 025 mokiniais – nuo 21 368 iki 23 393 (Lukšienė, 1970, p. 121). Panaši situacija išsilaiškė ir XIX a. antroje pusėje, – remiantis gubernatorių ataskaitų duomenimis, 1859 m. Vilniaus gubernijos mokyklose mokėsi 7 422 mokiniai; Kauno gubernijoje 1861 m. – 5 772 mokiniai (Lukšienė, 1970, p. 271–272). Tačiau vien mokinių skaičiaus nepakanka to meto švietimo politikos kryptį suprasti. Didžiausia mokinių kontingento dalį mokyklose sudarė aptartų gubernijų visuomenėje skaičiumi mažiausių – bajorų (apie 5 proc. visuomenės) ir antro pagal dydį – miestiečių (apie 25 proc. visuomenės) luomų vaikai. Pavyzdžiui, 1849 m. duomenimis, Vilniaus ir Kauno gubernijų vidurinėse mokyklose iš 2 889 mokinių tik 281 priklausė valstiečių luomui (Lukšienė et al., 2014, p. 95). Luominę orientaciją turinčią švietimo specifiką atspindi ne tik mokinių kontingento statistika, bet ir vyravusios valstybės švietimo politikos administratorių filosofinės nuostatos mokymo tikslų ir turinio atžvilgiu. Pavyzdžiui, 1823 m. prof. J. Chodanis savo memorandume Vilniaus universitetui, svarstydamas kiekvieno visuomenės luomo išsimokslinimo poreikius, teigė: „Aukštasis ir žemasis mokslo laipsniai turi skirtis savo turiniu ir metodu. Žemesniojo laipsnio mokyklose neturi būti nereikalingų mokslų: mokinys tokioje mokykloje turi rasti viską, kas jo luomui dera, kad jis galėtų kukliai ir pasitenkinęs susiprasti, jog daugiau jam nebereikia mokytis, o tik ruoštis toliau tobulintis, neišeinant iš savo profesijos ribų“ (Lukšienė, 1970, p. 184). Panašios pozicijos laikosi ir vieno reikšmingiausių XIX a. pr. švietimo istorijos šaltinių autorius J. Chodzka. Nors suprasdamas ir akcentuodamas valstietijos mokslinimo svarbą ir keldamas gana pažangias idėjas, neatsiriboja nuo valstiečių subordinavimo esančiai socialinei tvarkai, per švietimą siekiant padėti jiems aiškiau suvokti savo socialines prievoles valstybei ir kitiems luomams: „Parodys [mokymas] ryšius, kurie nepertraukiamai saisto juos su kitais tautos luomais, pateiks tinkamų būdų sumanumui ugdyti, galiausiai sužadins nuoširdų prisirišimą prie luomo, kuriame gimė“ (Lukšienė et al., 2014, p. 58). Taip pat jis aiškiai pasisakė prieš skirtingų luomų mokinių maišymą ir vienodo dalykinio turinio jiems mokymą, teigdamas, kad „kiltų itin žalingų padarinių dėl tokių priežasčių. Bajorų luomo vaikų mokymo tikslas yra juos rengti vėliau naudingai tarnauti tautai pagal karines, civilines arba mokslines profesijas. O valstiečio vaiko paskirtis yra kitokia: jo, pririšto prie vietos, kurioje gimė, vos fiziškai sustiprėjo, pagrindinis užsiėmimas turi būti dirbti žemę ir kaimiškus darbus“ (Lukšienė et al., 2014, p. 59). Neatsižvelgiant į tai, kad per visą aptariamąjį laikotarpį reiškesi į Rusijos imperiją iš Vakarų Europos praskverbiančios filosofinės liberalizmo, romantizmo, vokiškojo nehumanizmo idėjos, susijusios su galutiniu klasinės-luominės visuomenės nykimu, dėl imperijoje egzistavusio

politinio ir sociokultūrinio konteksto jos neturėjo didesnio poveikio ugdymo praktikai (White et al., 1990).

### **Formaliojo *curriculum* praktinio įgyvendinimo bruožai ir mokymo procesui keliami tikslai**

Nors galimai, kaip teigia Z. Niemčevskis, „Mokyklose nematyti jokios sistemos nei tikslo, kurio būtų siekiama. Padrikas knygų ir mokymo būdų įvairumas, kuris priklauso nuo atsitiktinumo ir mokytojų gabumų. Apskritai, negalima išžiūrėti jokio vienodumo“ (Lukšienė, 1970, p. 180), esminiai mokymo tikslai ir mokymo turinys gana aiškiai atsispindi to meto mokyklų vizitatorių ataskaitose. Konkrečią *curriculum* formavimą ir įgyvendinimą lemiančią paradigmą galima nustatyti pasitelkus bruožų lyginamąją analizę – Kalantzis ir Cope'o aštuonių bruožų mokymosi modelių metodiką (Kalantzis ir Cope, 2012, p. 38–79). Atsižvelgiant į tiriamojo reiškinio chronologiją, logiška kelti hipotezę, kad XVIII a. pab. – XIX a. pr. Lietuvos mokyklose dominavo didaktinė paradigma. Esminiai šios paradigmos raiškos bruožai ugdymo praktikoje: akcentuojamos mokytojo pateiktos, kai kada dogmatizuotos mokslo tiesos; mokiniai mokosi mokytojo pateiktą informaciją atkartodami žodžiu; mokytojo dominavimas sprendžiant mokinio gaunamų žinių turinį; pagrindinė mokinio pareiga – mokytojo pateiktos informacijos įsisavinimas (Kalantzis ir Cope, 2012, p. 40–41). Keliamą hipotezę patvirtina ugdymo mokslo teorijos ir aptariamuoju laikotarpiu taikytos ugdymo praktikos bruožų lyginamoji analizė (1 lentelė).

#### 1 lentelė

*Didaktinės ugdymo paradigmos ir Lietuvos pradinių mokyklų XVIII a. pab. – XIX a. pr. mokymo organizavimo veiklos bruožų palyginimas, remiantis Kalantzis ir Cope'o metodika (2012)*

BRUOŽAS	DIDAKTINIS UGDYMAS	LIETUVOS ATVEJIS <sup>1</sup>
<b>1 bruožas:</b> Fizinė mokyklos aplinka	30 mokinių klasėje; 1 mokytojas	30 ir daugiau mokinių; 1 mokytojas
<b>2 bruožas:</b> Būdai, kuriais komunikuojama tarpusavyje	Dominuoja mokytojas ir jo kalba; Mokiniai kalba po vieną arba iš viso tyli	Daugeliu atveju dominuoja mokytojas ir jo kalba; Nors XVIII a. pab. Lietuvoje buvo pradėjusios plisti Lankasterio metodu (mokiniai moko mokinius) dirbančios mokyklos, XIX a. pr. (apie 1820 m.) susidomėjimas jomis blėso – palaipsniui mažėjo jų skaičius

<sup>1</sup> Šaltinis: Lukšienė, M., Mastianica, O. ir Selenis, V. (2014). *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos šaltinių antologija*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.

BRUOŽAS	DIDAKTINIS UGDYMAS	LIETUVOS ATVEJIS <sup>1</sup>
<b>3 bruožas:</b> Būdai, kuriais mokytojas ir mokiniai sąveikauja, išreiškia savo valią, požiūrius, motyvacias. Kiek besimokantysis turi laisvės saviraiškai	Autokratinis bendravimas; Mokytojas liepia, o mokiniai vykdo	Autoritarinis bendravimas, mokytojo poziciją dažnai įtvirtinant fiziniu arba psichologiniu smurtu
<b>4 bruožas:</b> Sociokultūrinis mokytojo ir mokinių kontekstas	Visi 30 besimokančiųjų traktuojami kaip vienas; Kas tinka vienam, tinka visiems – <i>curriculum</i> taikymas	Visi besimokantieji traktuojami kaip vienas; Kas tinka vienam, tinka visiems – <i>curriculum</i> taikymas
<b>5 bruožas:</b> Priklausomybė ir žinių valdymas, susijęs su mokytoju ir mokiniiais	Privati erdvė. Mokytojas – „mano klasė“; mokinys – „mano darbas“	Klasė, o parapišė mokyklose – visa mokyklavieno mokytojo erdvė; Dėl priemonių stokos mokomasi bendrai – garsiai kartojant žodžiu arba skaitant, todėl sunku aiškiai pamatuoti kiekvieno mokinio mokymosi rezultatus
<b>6 bruožas:</b> Būdai, kuriais gauname žinias. Epistemologija	Mokytojo turimų žinių, tikslų faktų ir teorijų perteikimas mokiniui	Konkreto mokytojo asmeniniu žinojimu pagrįstų faktų ir teorijų perteikimas mokiniams
<b>7 bruožas:</b> Mokymosi būdai / pedagogika	Besimokantieji yra pasyvūs žinių – faktų, teorijų, tiesų, pilietinių vertybių – priėmėjai	Besimokantieji yra pasyvūs žinių – faktų, teorijų, tiesų, pilietinių ir religinių elgesio normų, vertybių – priėmėjai.
<b>8 bruožas:</b> Mokymosi proceso moralė ir vertybinis dėmuo joje	Disciplina ir konformizmas veda į sėkmę – dėl nesėkmės kaltas pats mokinys	Disciplina ir konformizmas veda į sėkmę – dėl nesėkmės kaltas pats mokinys; Už nesėkmę baudžiama fizinėmis ir psichologinėmis bausmėmis, kai kada tam pasitelkiant ir kitus mokinius

Nors siekiant reiškinį atskleisti išsamiau reikalinga gilesnė kiekvieno aspekto bruožų praktinės raiškos analizė, lentelėje pateikti faktai leidžia įžvelgti aiškius koreliacinius didaktinės paradigmos teorinių bruožų ir XVIII a. pab. – XIX a. pr. Rusijos imperijoje (Lietuvoje) taikytų mokymo praktikų ryšius. Vertinant pagal šiuolaikinius ugdymo proceso įgyvendinimo kriterijus, turinčius aiškias sąsajas su humanistine ugdymo filosofija (Niculescu, 2010), didaktinės paradigmos taikymas ir metodai susilauktų kritikos, atsižvelgiant į laikotarpį, regiono politinį ir sociokultūrinį kontekstą, ši paradigma labiausiai atitiko to meto švietimo sistemos poreikius. Didaktikos paradigmos taikymas labiausiai pasiteisina valstybėse, kuriose yra prastai išplėtotą švietimo sistema, trūksta esminės kokybiškam švietimui užtikrinti reikalingos infrastruktūros, mokymo priemo-



nių, mažas skaičius kvalifikuotų mokytojų, tačiau mokymo procesu bandoma padaryti poveikį kuo didesniai mokiui (Kalantzis ir Cope, 2012). Būtent tokia situacija aptariamuoju laikotarpiu buvo Lietuvoje (Rusijos imperijoje), o didaktikos paradigmai būdingas autokratinis-konformistinis mokytojo ir mokinių bendravimas atitiko sociokultūrinės visuomenės normas.

Kita vertus, iš šaltiniuose pateiktos informacijos gana detalai galima apibūdinti pradinį mokyklų, kuriose turėjo mokytis ir dalis tėvų globos netekusių vaikų, mokymo turinį, įvardijant konkrečius mokomuosius dalykus (2 lentelė).

## 2 lentelė

*Mokymo turinys Lietuvos parapišėse ir valstybinėse pradinėse mokyklose XIX a. pirmojoje pusėje*

1819 m. mokymo turinys <sup>2</sup>	1820 m. siūlytas mokymo turinys <sup>3</sup>	1841 m. mokymo turinys <sup>4</sup>
Skaitymas (rus., lenk.)	Religijos mokymas	Tikyba
Rašymas (rus., lenk.)	Dorovės (luominių pareigų) mokymas	Skaitymas (rus., liet., lenk.)
Moralės mokslas	Mokymas skaityti ir rašyti	Dailyraštis
Aritmetika	Mokymas skaičiuoti	Aritmetika
Geometrija	Daržininkystė	Geografijos pagrindai
Gamtos mokslo žinios apie gyvūnus ir augalus	Žemdirbystė	
Statybos pradmenys	Statyba	
Matavimo praktika	Technologijos	
Ūkio sąskaityba		

Nors vienu atveju šaltiniuose nurodoma detalesnė mokomojo turinio dalykų klasifikacija, o kitu – bendresnė, mokymo turinys pradinėse mokyklose išliko gana panašus iki XIX a. vidurio. Atsižvelgiant į šaltiniuose identifikuojamą mokymo proceso turinį, galima preliminariai charakterizuoti XVIII a. pab. – XIX a. pr. mokymo procesui keltus tikslus (šiandienos požiūriu – privalomas įgyti kompetencijas). Šiuo klausimu išsamiausiai argumentus kiekvieno mokomojo dalyko turiniui savo 1820 m. tekste yra pateikęs jau anksčiau minėtas J. Chodzka (3 lentelė).

<sup>2</sup> 1819 m. Joniškėlio pradinės mokyklos vizitacija. Šaltinis: Lukšienė, M., Mastianica, O. ir Selenis, V. (2014). *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos šaltinių antologija*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras, 69–70.

<sup>3</sup> 1820 m. mokyklų vizitatoriaus J. Chodzka siūlytas pradinį mokyklų mokymo turinys. Šaltinis: Lukšienė, M., Mastianica, O. ir Selenis, V. (2014). *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos šaltinių antologija*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras, 59–61.

<sup>4</sup> Pradinių mokyklų mokymo turinys, leidus mokytis lietuvių kalbos. Šaltinis: Lukšienė, M., Mastianica, O. ir Selenis, V. (2014). *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos šaltinių antologija*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras, 73–74.

### 3 lentelė

*Pradinėje mokykloje mokomi dalykai ir jų mokymo tikslai pagal J. Chodzkos 1820 m. rekomendacijas mokymo organizavimui pradinėse mokyklose<sup>5</sup>.*

Mokomasis dalykas	Dalyko mokymo tikslas
Religijos mokymas	Parodyti tikrąją žmogaus dabartinio ir būsimąjo gyvenimo laimę laikantis dorybių, kurioms lygiai įpareigoja Dievo ir žmonių visuomenės įstatymai.
Dorovės (luominių pareigų) mokymas	Išdėdčius vaikų pareigas tėvams, taip pat šeimnininko tarnams ir, savo ruožtu, tarnų šeimnininko atžvilgiu, reikia nurodyti įvairių luomų, kurie sudaro kiekvieną visuomenę skirtumus; įtikinti, kad kiekvienas tautos luomas ne tik nenusipelno būti žemesnis, o juo labiau niekinamas, bet, atvirksčiai, yra garbingas, jeigu asmenys tik deramai vykdo prievolės.
Mokymas skaityti ir rašyti	Tam, kad galėtų pažinti Dievo žodį ir esant reikalui parašyti ar perskaityti kokį nors raštą.
Mokymas skaičiuoti	Turi apimti keturis įprastus paprastus (sudėti, atimti, daugybą, dalybą – aut. past.) ir sudėtingus veiksmus. Vaikų lavinimui pateikiami pavyzdžiai turi būti pritaikyti jų luomo poreikiams.
Daržininkystė	Mokyti vaismedžių veisimo, apynynų įrengimo ir geros priežiūros, tabako sodinimo ir jo priežiūros; apie bulvių ir kitų naudingų daržovių auginimą; apie tinkamą jų laikymą, kad nesugestų iki pavasario.
Žemdirbystė	Paprastai ir praktiškai paaiškinti apie žemės rūšis ir jos gerinimo būdus, apie pievų sėjimą; apie arklių ir kitų gyvulių auginimą ir priežiūrą.
Statyba	Mokiniam turi būti dėstoma tik ta dalis, kuri pateikia tvirtos ir patogios kaimo statybos būdus.
Technologijos	Mokyti apie drobės balinimą, vilnionių ir lininių siūlų dažymą. Rankdarbių ir amatų, kurie itin galėtų palengvinti kaimiečių darbus ir padaryti malonesnį jų gyvenimą, mokymo į kaimo mokyklas negalima įvesti, nes reikėtų atskiro laiko ir nuolatinio užsiėmimo.

Apibendrinus šaltiniuose pateiktą mokymo procesą charakterizuojančią informaciją, galima teigti, kad formaliojo *curriculum* formavimui aptariamuoju laikotarpiu didelę įtaką darė realizmo filosofinės idėjos. Konkrečiai galima išvelgti, kad tiek požiūris į skirtingų luomų asmenis, tiek mokymo turinys bei jam keliami tikslai tiesiogiai koreliuoja su realistine filosofija paremto ugdymo postulatais, akcentuojančiais, kad: 1) mokymas turi būti praktiškas ir naudingas; 2) vaiką reikia mokyti kalbų, rašymo, aritmetikos,

<sup>5</sup> 1820 m. mokyklų vizitoriaus J. Chodzkos siūlytas pradinių mokyklų mokymo turinys. Šaltinis: Lukšienė, M., Mastianica, O. ir Selenis, V. (2014). *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos šaltinių antologija*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras, 59–61..

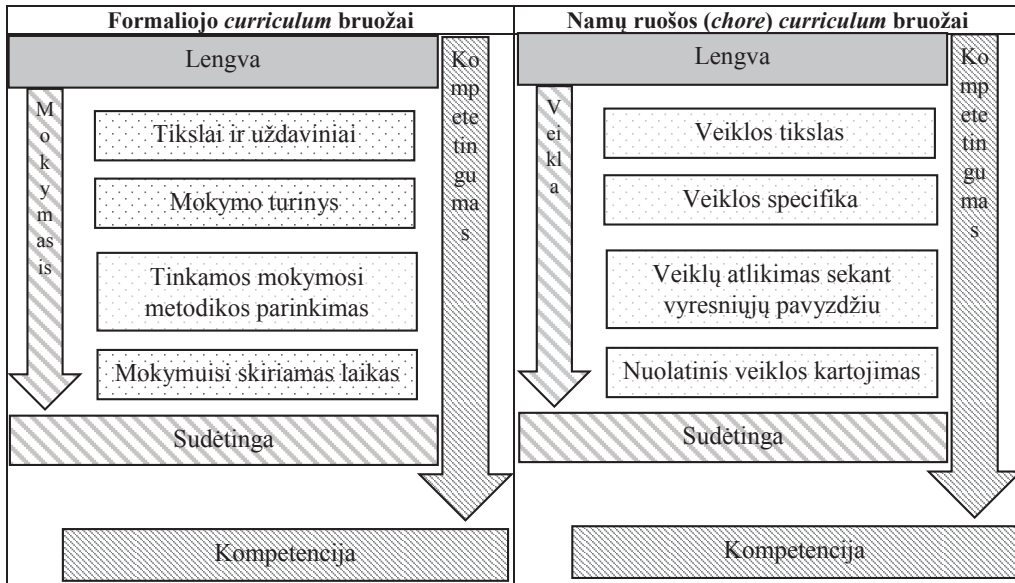
taip pat technologinių ir žemės ūkio dalykų; 3) mokymo tikslas vaikus išmokyti tokių įgūdžių ir suteikti tokių žinių, kad baigus mokyklą asmuo galėtų užsidirbti pragyvenimui ir neapsunkintų valstybės. Visuose analizuotuose Lietuvos (Rusijos imperijos) švietimo teoretikų ir administratorių tekstuose aiškiai išvelgiamas realizmui būdingas dviejų lygių mokymo – turtingųjų ir vargšų arba kilmingųjų ir nekilmingųjų mokymo programų atskyrimo principas (Ozmon ir Kraver, 1996).

### **Tėvų globos netekusių vaikų ugdymas – namų ruošos (*chore*) curriculum**

Nors kilmingų ir nekilmingų našlaičių situacija globos ir ugdymo požiūriu aptariamuoju laikotarpiu labai skyrėsi, o dauguma valstiečių vaikų neturėjo praktinių galimybių dalyvauti formaliajame ugdyme, vis dėlto tėvų globos netekusių vaikų, kurie neturėdami šeimos, kaip vienos iš būtinų sėkmingos socialinės integracijos prielaidų, globos įstaigoje vykdytas namų ruošos, praktinės veikos, bazinio amato įgūdžių ugdymas, manytina, turėjo daug didesnės reikšmės nei mokyklos nelankantiems vaikams, augantiems šeimose. Namų ruošos (angl. *chore*) curriculum sąvoka Lietuvos edukologinėje mokslinėje literatūroje beveik nėra vartojama. Teorijos pradininkas D. Lancy (1996) *chore curriculum* turinį apibrėžia ir nuo formaliojo – mokyklose įgyvendinamo curriculum – atskiria pažymėdamas, kad: „šia prasme curriculum suprantamas kaip siekis kontroliuoti procesą, kurio metu vaikai bando mokytis, tada įvaldyti, o tada patys dirbti darbus ar atlikti konkrečias buitines praktines veiklas. Kol „akademiniis curriculum“ įgyvendinamas mokyklose yra formalus ir mokinį veikia iš viršaus į apačią, „namų ruošos curriculum“ yra neformalus ir veikia vaikui siekiant įsitraukti į vyresniųjų bendruomenę atkartojant jų atliekamas veiklas“ (Lancy, 2015, p. 255–256). Chronologiškai vertinant *chore*, arba namų ruošos, curriculum yra daug ankstyvesnis už formalųjį curriculum, nes jis egzistavo visose žmonių bendruomenėse dar ikiindustriniu laikotarpiu (Lancy, 2012). Jei vienas iš kokybiško formalaus curriculum įgyvendinimo aspektų yra koreliacija tarp vaiko amžiaus tarpsnio, su juo susietų kognityvinių operacijų atlikimo gebėjimo ir tai atitinkančios ugdomosios veiklos formavimo, o progresas siejamas su perėjimu į aukštesnę klasę, patvirtinant numatytą kompetencijų įgijimą (Niculescu, 2010), tai namų ruošos curriculum pradedamas taikyti labai ankstyvame amžiuje, pažangą matuojant gebėjimu kokybiškai atlikti su buitines veiklomis susijusias operacijas (Lancy, 2012). Atsižvelgiant į bendruomenės socialinio, kultūrinio ir technologinio išsivystymo kontekstą, vaikų ugdymas, paremtas namų ruošos curriculum, galėdavo prasidėti nuo 4–5, o kai kuriais atvejais – nuo 3 metų amžiaus ir tęstis iki kol pasiekiamas toks reikalingų veiklos kompetencijų lygmuo, kada jaunuolis laikomas visaverčiu bendruomenės nariu (Lancy, 2015). Žinoma, vaikų veikla neapsiribodavo tik buitimi, tačiau dauguma užsiėmimų, ypač ankstyvojoje vaikystėje, remdavosi suaugusiųjų bendruomenės narių atliekamų darbų imitavimu. Teigiama, kad tokio ugdymo proceso metu, kai vaikai, stebėdami vyresniųjų bendruomenės narių praktines veiklas, jas pagal galimybes atkartoja, palaipsniui įsisavina ne tik bendrąjį supratimą, bet ir gana kokybišką veiklos

komplekso modelį, kuris tampa prielaida pereiti į aukštesnį praktinių veiklų atlikimo ir atsakomybių įgijimo lygį (Lancy, 2012). Vertinant tokį asmens ugdymo modelį kaip prielaidą sėkmingai socializacijai ir socialinei integracijai ikiindustrinėse visuomenėse, kokia aptariamuoju laikotarpiu buvo ir Lietuva (Rusijos imperija), esminis jauno žmogaus, įsiliejančio į bendruomenę, kokybės matas buvo išreiškiamas ir suvokiamas per savybes, patvirtinančias jo praktinį naudingumą bendruomenei – „jaunuolis, įvaldęs konkrečius, jo lytį ir sociokultūrinį kontekstą atitinkančius buitines veiklos įgūdžius, taip pat turėjo pasižymėti tokiomis savybėmis kaip savarankiškumas, paklusnumas, darbštumas, pagarba vyresniesiems“ (Lancy, 2012, p. 34). Nors remiantis buitines *curriculum*, analizuojant skirtingo kultūrinio konteksto visuomenes, reiškinio raiškos bruožai įvairuotų, o kai kada tokį vaikų ugdymą reikėtų įvardyti tiesiog kaip „rezervinės darbo jėgos kūrimą, kuria esant poreikiui galima pasinaudoti“ (Lancy, 2015, p. 258), tokį vaikų ir vyresniųjų bendruomenės narių santykį vis viena reikėtų interpretuoti kaip ugdymo procesą, o ne fizinį vaikų išnaudojimą. Palyginus šiuolaikine edukologijos mokslo teorija paremtas formaliojo *curriculum* konstravimo strategijas (Niculescu, 2010) ir D. Lancy darbuose akcentuojamus *chore curriculum* bruožus (1 pav.), namų ruošos *curriculum* pagrindai galima įvardyti kaip kryptingo asmenų ugdymo sistemą, grindžiamą praktinių įgūdžių įgijimu, užtikrinusią prielaidas sėkmingai asmenų socializacijai. Kompleksiškai vertinant kriterijus, charakterizuojančius namų ruošos *curriculum*, galima konstatuoti, kad esminis skirtumas, skiriantis vaikų ugdymą per praktines veiklas ir fizinį vaikų išnaudojimą atsispindi veiklos tiksluose. Pirmuoju atveju, vaiką siekiama išugdyti funkcionali, gebančiu atlikti esmines praktines veiklas, nuo kurių priklauso jo išgyvenimas, socialiai funkcionali bendruomenės nariu, o antruoju atveju, vaiko darbo tikslas yra tiesiogiai susijęs su praktinės naudos sukūrimu asmeniui, naudojančiam vaikų darbą, neatsižvelgiant į paties vaiko interesus.

Nagrinėjant tėvų globos netekusių vaikų ugdymo aspektą Lietuvoje XVIII a. pab. – XIX a. pr. bei namų ruošos *curriculum* principų taikymo prielaidas, dėl šių vaikų socialinio pažeidžiamumo bei to meto visuomenės požiūrio į vaiką specifikos, galima kelti hipotezę, kad riba tarp vaikų ugdymo per buitines darbų atlikimo praktiką ir fizinio vaikų išnaudojimo buvo trapi. Vis dėlto dėl tyrimų šia tematika stokos galimi tik teoriniai svarstymai. Kita vertus, teiginį, kad namų ruošos *curriculum* buvo esminė vaikų ugdymo priemonė aptariamąjį laikotarpį Rusijos imperijoje, taip pat ir Lietuvoje, pagrindžia tiek anksčiau aptarta švietimo sistemos situacija, tiek autoriai, plačiau tyrinėję mokymosi galimybes ir visuomenės požiūrį į vaikų mokymąsi Rusijos imperijoje (White et al., 1990; Edith et al., 1991; Zepper ir Brickman, 2014). Mokyklų vizitatoriai, lankę mokyklas Rusijos imperijos provincijose, savo atsiliepimuose pažymi, kad daugelis valstiečių savo vaikų į mokyklas neleidžia mokytis ne tik dėl to, kad neturi tam pinigų, bet ir dėl egzistuojančio požiūrio, kad vaikai mokykloje veltui gaišta laiką, o grįžę namo nebepaiso tėvų paliepiamų (White et al., 1990). Toks požiūris nėra unikalus Rusijos imperijai. Ikinindustrinėse visuomenėse vaikų neleidimo į mokyklą priežasčių buvo daug. Tiek dėl pačių tėvų išsilavinimo



1 pav. Esminių formaliojo *curriculum* ir namų ruošos (*chore*) *curriculum* bruožų palyginimas. (Sudarė V. Šadauskas, remiantis R. M. Niculescu (2010) ir D. F. Lancy (2015))

stokos, tiek dėl atsiradusių papildomų išlaidų, reikalingų vaikams leisti į mokyklą, taip pat dėl to, kad eidami į mokyklą vyresnio amžiaus vaikai nebegali skirti pakankamai laiko prisidėti prie šeimos ūkio išlaikymo, tėvai masiškai drausdavo vaikams lankyti mokyklą. Dėl šių priežasčių vienintele ugdymo forma tapdavo namų ruošos *curriculum* (Lancy, 2010). Valstiečiai Rusijos imperijoje manė, kad jei vaikai nebus pratinami prie kasdienių darbų nuo ankstyvo amžiaus, jie niekada negalės tapti atsakingais suaugusiais asmenimis (Gorshkov, 2009). Į vaikus dažnai būdavo kreipiamasi ne vardais, o pavadinimais, identifikuojančiais jų išmoktą buitines darbas, pavyzdžiui: „mūsų artojelis“, „mūsų piemenėlis“ ir t. t., atitinkamai, vaikams ilgą laiką negebant išmoti praktinės veiklos, iš jų būdavo šaipomasi, jie būdavo pravardžiuojami, laikant tai normalia ugdymo proceso dalimi (Gorshkov, 2009).

Tėvų globos netekusiems vaikams, kurie dar labiau negu vaikai, augantys šeimose su tėvais, dėl vyraujančios socialinės tvarkos, institucijos disciplinos ar globėjų valios, ugdymas, taikant namų ruošos *curriculum* turėjo reikštis analogiškoms formomis tik tėvus atstodavo globėjai ar vyresni globos namų auklėtiniai. M. Jakulis, kalbėdamas apie vaikų ugdymą Vilniaus miesto špitolėse, fragmentiškai pažymi: „Čia berniukai būdavo mokomi ir kokio nors amato pagrindų <...> mergaitės būdavo mokomos siuvimo ir kitų, to meto supratimu, „moterišku“ darbų“ (Jakulis, 2016, p. 182). Panašių ugdymo apraiškų Vilniaus labdarybės draugijos, kuri rūpinosi dalimi tėvų globos netekusių vaikų Vilniaus mieste, veikloje pastebi M. Korybut-Marciniak, pažymėdama, kad: „VLD mokyklos mokymo programa suteikė tik pradinių žinių <...> jos [vienuolės] turėjo auklėti mergaites

krikščioniškoje dvasioje, be to, išmokyti jas „darbų, kurie joms tinka“, t. y. siuvinėjimo, siuvimo, verpimo, namų ruošos <...> 1820 m. Labdarybės draugijos namų mokykloje buvo panaudotas anglų pedagogų Jozepho Lancasterio ir Andriew Bello savitarpio mokymo metodas“ (2011, p. 96–98). Vis dėlto vien to nepakanka norint pagrįsti teiginį, kad vaikai kryptingai buvo mokomi praktinės veiklos įgūdžių. Atskiro aptarimo taip pat reikalauja vaikų, kurie augdavo ne prieglaudoje, bet būdavo perduodami globėjams (kaip įvardijama šaltiniuose – kitiems asmenims be apmokėjimo) situacija. Kokiais kriterijais būdavo remiamasi perleidžiant vaikus jų globai ir ar jie turėjo užtikrinti vaikams išsilavinimo galimybes. Šis aspektas nėra nagrinėtas nei Lietuvos edukologų, nei istorikų. Užsienio mokslininkų tyrimai, taip pat ir M. Flegelio (2016) darbas atskleidžia, kad aptariamuoju laikotarpiu Anglijoje ir kitose industrializacijos bei urbanizacijos proceso veikiamuose šalyse vaikai iš prieglaudų būdavo paimami asmenų, siekiant juos išnaudoti kaip neapmokestinamą darbo jėgą ar kitoms vaikams žalingoms, suaugusiųjų interesus tenkinančioms praktikoms. Tikėtina, kad panašių elgesio praktikos apraiškų galėjo būti ir Lietuvoje. Todėl, siekiant atsakyti į šiuos klausimus, yra būtina atlikti išsamius XVIII a. pab. – XX a. pr. (Lietuvos priklausymo Rusijos imperijai) tėvų globos netekusių vaikų globos bei ugdymo aspektus atskleidžiančius tyrimus.

## Išvados

Neatsižvelgiant į egzistuojančius Lietuvos ir pasaulio edukologinius ir istorinius mokslinius tyrimus, įvairiais požiūriais bandančius aptarti tėvų globos netekusių vaikų globos ir ugdymo sistemos veiklą istorinėje retrospektyvoje, išsamių ugdymo proceso specifiką ir pasiektus rezultatus, užtikrinančius sėkmingą tėvų globos netekusių vaikų socializaciją, charakterizuojančių tyrimų iki šiol stokojama.

XVIII a. pab. – XIX a. pr. Lietuvoje formaliojo *curriculum* formavimui tiesioginę įtaką darė visuomenės modernizacijos ir urbanizacijos procesų vėlavimas regione; nekryptinga, nenuosekli autokratinis požiūris formuojama valstybės švietimo politika; ribotos valstybės ir didžiosios dalies visuomenės narių praktinės galimybės visuotiniam ir kokybiškam švietimui užtikrinti; išsilavinimo stokos nulemtas nepalankus dalies valstietiškosios visuomenės narių požiūris į vaikų mokymą; realistinės filosofijos idėjų dominavimas švietimo politikoje, ugdymą siejantis su praktiškai naudingų žinių įgijimu ir sukuriantis prielaidas socialinių luomų segregacijai.

Formalusis *curriculum* buvo įgyvendinamas remiantis didaktine mokymo paradigma, mokant vaikus skaitymo, rašymo, dorovės, religijos, skaičiavimo, daržininkystės, žemdirbystės, statybos, technologijų mokslų dalykų, kurių kiekvieno mokymas turėjo numatytą praktinį tikslą. Pagrindinis šių disciplinų mokymo tikslas – išmokyti vaikus tokių įgūdžių ir suteikti tokių žinių, kad baigę mokyklą jie galėtų užsidirbti pragyvenimui ir neapsunkintų valstybės, taip pat pagal savo luomą – kurtų pridėtinę vertę.

Remiantis ugdymo procesą charakterizuojančių šaltinių duomenimis bei teorinės mokslinės literatūros analize, tėvų globos netekusių vaikų ugdymo procesą reikėtų vertinti kaip formaliojo *curriculum* ir globos įstaigoje įgyvendinamo *curriculum* sąveikos rezultata. Galima teigti, kad dėl egzistavusių aptariamojo laikotarpio visuomenės filosofinių bei socialinių nuostatų konkretus tėvų globos netekusių vaikų ugdymo modelis, sukuriantis prielaidas sėkmingai socialinei integracijai užtikrinti, nebuvo įgyvendinamas ir tik tam tikra dalis globos įstaigose gyvenusių vaikų turėjo galimybę dalyvauti formaliojo ugdymo procese. Daugeliu atveju apsiribota namų ruošos (*chore*) *curriculum* paremtu ugdymu globos įstaigose. Toks ugdymo būdas nebuvo formaliai apibrėžtas, o pagrindinis jam keliamas tikslas – esminių praktinio darbo įgūdžių suformavimas globos įstaigas paliekantiems ir savarankišką gyvenimą pradedantiems jaunuoliams.

## Literatūra ir šaltiniai

- Adams, K. L. ir Adams, D. E. (2003). *Urban Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC CLIO.
- Aleksandravičius, E. ir Kulakauskas, A. (2001). *Carų valdžioje. XIX amžiaus Lietuva*. Vilnius: Baltos lankos.
- Birašauskaitė, T., Medišauskienė, Z. ir Miknys, R. (2011). *Lietuvos istorija. T. 8, 1 dalis*. Vilnius: Baltos lankos.
- Pieskaras, B. (2010). Chore. In *Anglų–lietuvių kalbos žodynas* (p. 156). Vilnius: Alma litera.
- Edith W., Clowes, E., Kassow, S. ir West, J. (1991). *Between Tsar and People: Educated Society and the Quest for Public Identity in Late Imperial Russia*. Princeton: Princeton University Press.
- Flegel, M. (2016). *Conceptualizing Cruelty to Children in Nineteenth-Century England*. Routledge.
- Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti. Kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Goodson, I. (2002). *The Making of Curriculum. Collected Essays*. London: The Falmer Press.
- Gorshkov, B. (2009). *Russia's Factory Children: State, Society, and Law, 1800–1917*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Jaukulis, M. (2016). Špitolės Vilniuje XVI–XVIII a. *Daktaro disertacija*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Kalantzis, M. ir Cope, B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press.
- Karvelis, V. (2009). Iš našlaičių globos istorijos. In *Našlaičių dalia. Leidinys Našlaičių brolijos 20-čiui paminėti* (p. 7–37). Švenčionys: Fridas.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum: theory and practice*. Sage.
- Korybut-Marciniak, M. (2011). *Vilniaus labdarybės draugija XIX a. pirmojoje pusėje*. Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.

- Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Lancy, D. F. (1996). *Playing on the Mother Ground: Cultural Routines for Children's Development*. New York: Guilford.
- Lancy, D. F. (2010). Learning 'From Nobody: The Limited Role of Teaching in: Folk Models of Children's Development. *Childhood in the Past*, 3, 79–106.
- Lancy, D. F. (2012). The Chore Curriculum. In: *African Children at Work: Working and Learning in Growing Up for Life* (p. 23–56). LIT Verlag Münster.
- Lancy, D. F. (2015). *The Anthropology of Childhood: Cherebus, Chattle, Changelings*. Second edition. Cambridge University Press.
- Lukšienė, M. (1970). *Lietuvos švietimo istorijos bruožai XIX a. pirmojoje pusėje*. Kaunas: Šviesa.
- Lukšienė, M., Mastianica, O. ir Selenis, V. (2014). *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos šaltinių antologija*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Mead, M. (1963). Papers in Horror of Melville J. Herskovits: Socialization and Education. *Current Anthropology*, 4(2), 184–188.
- Niculescu, R. M. (2010). *Curriculum. A continuing challenge*. Edzijoni junijor.
- Ozmon, H. ir Craver, M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
- Raslavičienė, G. (2001). *Paliktų ir apleistų vaikų, augančių globos institucijoje, psichosocialinė sveikata. Daktaro disertacija*. Kaunas.
- Reys, R., Reys, B., Lapan, R., Holliday, G. ir Wasman, D. (2003). Assessing the Impact of Standards-Based Middle Grades Mathematics Curriculum Materials on Student Achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34, 74–95.
- Schiro, M. (2012). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE Publications.
- Skirius, J. (2010). *Istorijos studijų įvadas: Mokymo priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Stražinskaitė, D. ir Kvieskienė, G. (2015). Lietuvos ir Vengrijos vaikų globos sistemų palyginimas. *Socialinis ugdymas*, 40(1), 39–53.
- Stražinskaitė, D. (2017). *Ne gimininės vaikų globos ugdomosios funkcijos raiška. Daktaro disertacija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- UNICEF. (2013). *Annual Report 2013*. NY: UNICEF.
- White, S., Eklof, B., Frederiksen, M. (1990). *School and Society in Tsarist and Soviet Russia*. Springer.
- Wiles, J. (2008). *Leading Curriculum Development*. Corwin Press.
- Zepper, T. ir Brickman, W. (2014). *Russian and Soviet Education 1731–1989*. Routledge.
- Žydzūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius: VAGA.



---

# Characteristics of Curriculum Formation and Aspects of the Education of Children Deprived of Parental Care in the End of 18<sup>th</sup> Century – Beginning of 19<sup>th</sup> Century Lithuania

Vilius Šadauskas

Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Education and Philosophy, 39 Studentų St., 08106 Vilnius, Lithuania, viliussadauskas@gmail.com

---

## Summary

Regardless of the current interest in parenting, socialization, custody and other forms of parental care it must be noted that there is still a research shortage of the child care system, the curriculum content and the education process, that would analyse phenomenon in retrospective and reveal the real impact of education system development to the successful socialization of children deprived of parental care in Lithuania. Even if specific interdisciplinary, educational or historical research on the development of the education system in Lithuania can be presented, the aspects of the education of children deprived of parental care are still not disclosed qualitatively and comprehensively. Because of that the article discusses the state of the education system of the end of 18<sup>th</sup> century – beginning of 19<sup>th</sup> century Lithuania, based on theories of education science and published sources of educational history while aiming to characterize the main factors influencing formation of the formal curriculum. With the help of qualitative content analysis of period's historical sources research seeks to characterize philosophical attitudes and practices considering formal education. The research also applies comparative analysis of features of education paradigm of didactic and of formal education in Lithuania based on main attributes considering realization of education process, including organizing, physical space, content of subjects, teacher-student relation, precondition for development of student's personality etc. While characterizing the content and implementation of the formal curriculum, article pays special attention to the issue of education means of children who were deprived of prenatal care, raising the hypothesis, that their education was mainly based on the activities of chore curriculum.

---

**Keywords:** *aspects of the curriculum formation, Russian Empire, the end of 18<sup>th</sup> century – beginning of 19<sup>th</sup> century Lithuania, chore curriculum, education of children deprived of parental care.*

---

Gauta 2018 04 18 / Received 18 04 2018  
Priimta 2018 04 25 / Accepted 25 04 2018