



Ar istorijos mokytojams Lietuvoje reikia akademinės istorijos ir akademinų istorikų?

Dr. Rūta Šermukšnytė

Vilniaus universitetas, Istorijos fakultetas, Istorijos teorijos ir kultūros istorijos katedra, Universiteto g. 7, Vilnius
El. p. ruta.sermuksnyte@if.vu.lt

Anotacija. Straipsnio išeities tašku pasirenkama problema, ar akademinė istorija ir santykiai su jos atstovais – akademiniais istorikais yra vienas iš pagrindų, ant kurio remiasi Lietuvos istorijos mokytojų dalyko žinios ir praktika. Ji kyla tiek iš teorinio mokytojų (istorijos) žinių (žinojimo) struktūros diskurso, tiek iš straipsnio autorės patirties vykdant istorijos mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursus. Šiuose išryškėjo nemažas atotrūkis tarp mokyklinės istorijos ir akademinės istorijos turinio, tarp istorijos mokytojų ir akademinų istorikų. Ši problema straipsnyje sprendžiama remiantis užsienio edukologine, didaktine literatūra ir 2020 m. balandžio–gegužės mėn. atlikto empirinio tyrimo su 12 istorijos mokytojų rezultatais, analizuojant šiuos aspektus: akademinės istorijos disciplinos žinių vietą istorijos mokytojų žinių (žinojimo) struktūroje; istorijos mokytojų Lietuvoje požiūrį ir santykį su akademiniais istorikais; akademinės istorijos (istoriografijos) ir jos sklaidos kanalų vaidmenį mokytojo gyvenime ir mokyklinėje praktikoje. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad dalis mokytojų neturi galimybių ar noro susipažinti su naujausiais moksliniais tyrimais, pamokose daugiau naudojama istorinė publicistika nei patys istoriografijos veikalai, plačios ir gylio stokojančios programos bei egzamino užduotys neskatina domėtis istoriografija ir ją taikyti ir t. t. Tai rodo, kad lietuviškos mokyklinės istorijos perėjimas prie istorinio mąstymo, istorinio raštingumo ugdymo susiduria su tam tikromis problemomis. Į šias problemas būtina atsižvelgti galvojant apie mokytojų ruošimo universitetuose programų gerinimą ir mokytojų kvalifikacijos tobulinimą.

Esminiai žodžiai: *istorijos didaktika, istorijos mokytojas, akademinė istorija, akademinis istorikas.*

Abstract. The starting point of the article is the problem of whether the academic history and relations with its representatives – academic historians – is one of the foundations on which the subject knowledge and practice of Lithuanian history teachers is based. It arises both from the

theoretical discourse of (history) teachers' knowledge (knowing) structure and from the author's experience in conducting advanced training courses for history teachers. These courses revealed a considerable gap between the content of school history and of academic history, between history teachers and academic historians. Based on foreign theoretical literature and the results of the empirical study carried out in April – May 2020, with participation of 12 history teachers we try to analyse the following problem areas: the place of knowledge of academic history discipline in the structure of history teachers' knowledge (knowing); the attitude of history teachers in Lithuania and their relationship with academic historians; the role of academic history (historiography) and its dissemination channels in a teacher's life and school practice.

Keywords: *history didactics, history teacher, academic history, academic historian.*

Įvadas

Garsus JAV edukologas, švietimo psichologas Lee Shulmanas teigia, kad mokymas iš esmės yra išmokta profesija¹, o mokytoja (-as) yra mokslo bendruomenės narys. Kaip vieną iš mokymo žinių bazės šaltinių šis tyrinėtojas įvardija mokomojo turinio disciplinos, kitaip – dalyko turinio, kurio mokosi vaikai mokykloje, išmanymą². Edukologai pabrėžia, jog mokytoja (-as) turi ypatingą atsakomybę turinio žinių atžvilgiu – juk ji (-is) tarnauja kaip pirminis dalyko supratimo šaltinis jį besimokantiems mokiniams, jo žinios apie dalyką lemia, ko ir kaip ji (-is) moko³. L. Shulmano nuomone, disciplininės dalyko žinios remiasi dviem pagrindais. Tai – mokslinė literatūra bei studijos turinio srityje ir istorinis bei filosofinis studijų lauko žinių prigimties išmanymas⁴. Vadinasi, mokytojui reikalingos disciplinos žinios apima tiek turinio, suvokiamo siaurąja prasme (kas žinoma?), tiek ir epistemines, procedūrinės, disciplinos sintaksės (kaip sužinoma?) žinias. Tam pritaria britų edukologė Elizabeth McCrum, tyrinėjusi istorijos mokytojus. Jos manymu, idant

¹ Būtina pažymėti, kad profesijų, profesionalumo, profesinio lauko tyrinėtojai teigia, kad tam tikras mokymasis tėra tik vienas iš profesionalo požymių. Antai sociologijos klasikas Talcottas Parsonsas teigė, „kad, norint tapti profesijos atstovu, reikia: a) formalaus mokymo, kuris, be kitų dalykų, turi apimti paties mokymo adekvatumą profesinės veiklos požiūriu ir parengtų profesionalų kompetencijos įvertinimą, b) turi būti susiformavusi profesijos kultūra ir turi būti susikristalizavę profesinei veiklai būtini įgūdžiai, c) visavertė profesionalų bendruomenė privalo disponuoti institucinėmis priemonėmis, kurios leistų kontroliuoti, kad profesinės kompetencijos būtų atsakingai naudojamos“. PARSONS, Talcott. Professions. In: *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 12. Ed. D. Sills. New York: Macmillan, 1968, p. 536. Remiamės: POVILIŪNAS, Arūnas; ŽILIUKAITĖ, Rūta; BERESNEVIČIŪTĖ, Vida. *Profesinės veiklos lauko tyrimas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2012, p. 10.

² SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, Vol. 57, p. 8–9.

³ Žr. ten pat, p. 9; MCCRUM, Elizabeth. History Teachers' Thinking about the Nature of their Subject. *Teaching and Teacher Education*, 2013, Vol. 35, p. 73.

⁴ SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, p. 8–9.

sėkmingai mokytojų, šiuolaikiniai istorijos mokytojai turi suprasti istorijos prieigas⁵. Jų išmanymas glaudžiai susijęs su akademinės istorijos disciplinos lauko supratimu. Šios žinios yra ypač aktualios kelis pastaruosius dešimtmečius tiek Lietuvoje, tiek už jos ribų, kurie užsienio literatūroje įvardijami kaip *istorinio mąstymo judėjimo*⁶ (*the historical thinking movement*), *istorinio mąstymo kaip istorijos mokymo standarto*⁷ laikai. Su šia sąvoka į pirmą vietą iškeliami analizės, aiškinimo, klausinėjimo (taip pat ir istoriografijos) metodai, antrame plane paliekant istorijos atsiminimo technikas⁸. Istorinio mąstymo aktualinimas veda ir prie didesnio istorikų, istorijos mokytojų, istorijos dėstytojų bendradarbiavimo užsienio šalyse⁹, taip pat ir prie jų tarpusavio ryšių tyrimų¹⁰. Antai užsienyje atlikta nemažai tyrimų, kuriuose aiškinamasi, kaip mokytojų profesinės žinios veikia jų praktiką. Tačiau yra ir manančių, kad mokytojų mokymasis turi būti nukreiptas ne tik į praktikos tobulinimą, bet ir į mokytojų intelekto tobulinimą, iš esmės skatinant domėtis savo dalyko žiniomis. Jų teigimu, mokytojai turi ir toliau domėtis pokyčiais savo esminėje srityje, ypač kai bakalauro studijos dažnai išlieka jų vieninteliu žinių šaltiniu¹¹.

Atsižvelgus į tai siekiama ir Lietuvoje išjudinti akademinės istorijos disciplinos ir istorijos mokytojų sąveikos tyrimus¹². Jų išėities tašku pasirenkama problema, ar akademinė

⁵ MCCRUM, Elizabeth. *History Teachers' Thinking about the Nature of their Subject*, p. 73.

⁶ Plačiau žr. KEIRN, Tim; LUHR, Eileen. Subject Matter Counts: The Pre-Service Teaching and Learning of Historical Thinking. *The History Teacher*, 2012, Vol. 45, No. 4, p. 493.

⁷ Tim Keirn ir Daisy Martin teigia, kad „istorinis mąstymas“ yra standartinė frazė pokalbiuose apie istorijos mokymą. Žr. KEIRN, Tim; MARTIN, Daisy. Historical Thinking and Preservice Teacher Preparation. *The History Teacher*, 2012, Vol. 45, No. 4, p. 489.

⁸ Žr. MCCRUM, Elizabeth. *History Teachers' Thinking about the Nature of their Subject*, p. 73. Lietuvos istorijos didaktikoje bene daugiausia dėmesio istorinio mąstymo, istorinio raštingumo problematikai skiria Aušra Žemgulenė (ŽEMGULIENĖ, Aušra). Šiuolaikinės didaktikos kaita: istorijos mokymo pradiniam ugdyme didaktinės tendencijos. In: *Ugdymo paradigmos iššūkiai didaktikai*. Sudarė ir parengė R. Bruzgelevičienė. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2014, p. 199–249; ŽEMGULIENĖ, Aušra; BALCEVIČ, Nijolia. Istorinio raštingumo gebėjimai pradinėse klasėse: 3–4 klasės mokinių istorinio laiko tėkmės supratimas. In: *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos: tęstinis mokslo straipsnių leidinys*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2017, t. 6, p. 144–175) ir Martynas Maniušis (MANIUŠIS, Martynas). Istorinio raštingumo ugdymo turinys Lietuvos ir užsienio šalių teorinėje didaktikoje ir Pagrindinio ugdymo bendrosiose programose. *Istorija*, 2017, t. 106, Nr. 2, p. 94–116; MANIUŠIS, Martynas. Mokinių kritinio mąstymo gebėjimų ugdymas dirbant su istoriniais šaltiniais Lietuvoje ir užsienyje. *Istorija*, 2018, t. 111, Nr. 3, p. 97–128).

⁹ Žr. KEIRN, Tim; LUHR, Eileen. *Subject Matter Counts: The Pre-Service Teaching and Learning of Historical Thinking*, p. 493.

¹⁰ Daug vertingos medžiagos apie akademinį istorikų ir pedagogų bendradarbiavimą, jų tyrimus galima rasti istorijos švietimo draugijos JAV (Society for History Education) leidžiamame moksliniame periodiniame leidinyje „Istorijos mokytojas“ („*The History Teacher*“).

¹¹ Plačiau žr. THOMPSON, Simon. *Where do History Teachers Come from? Professional Knowing among Early Career History Teachers*. Submitted for Professional Doctorate in Education, University of Sussex, August 2010, p. 31. [prieiga internetu], in <<http://eprints.sussex.ac.uk/>> [2020-05-30]

¹² Pirmuoju bandymu aptarti akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirtas laikytinas iki šiol aktualumo nepraradęs 1997 m. Alfredo Bumblausko straipsnis: BUMBLAUSKAS, Alfredas. Akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirta. In: *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika (Švietimo studijų sąsiuvinis Nr. 2)*, sudarytojas A. Poviliūnas. Vilnius: Solertija, 1997, p. 56–65.

istorija ir santykiai su jos atstovais – akademiniiais istorikais yra vienas iš pagrindų, ant kurio remiasi Lietuvos istorijos mokytojų dalyko žinios ir praktika. Šį klausimą išprovokavo ne tik minėtas užsienio diskursas, bet ir dalies Lietuvos istorijos mokytojų reakcijos į 2018 ir 2019 metais Vilniaus universiteto Istorijos fakultete organizuotus istorijos mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursus „Į mokinį orientuotas istorijos mokymas: ugdymo tobulinimo atvejai“. Juose, kaip ir dera šiuolaikinėms mokytojų kvalifikacijos kėlimo programoms¹³, pabrėžta praeities kaip tai, kas atrandama, o ne įsimenama samprata, pateikta naujausių istoriografijos temų, atrastų istorijos šaltinių pavyzdžių. Tarp kursų pozityviai vertinančių atsiliepimų buvo ir tokių: „ne viskas pritaikoma pamokoje“, „[...] mokytojui ir mokiniui temos tik iš dalies pritaikytos“, „[...] norėtusi konkrečių pavyzdžių, kaip rengti užduotis mokiniams“, „tikėjau labiau orientuoto į metodiką mokymo“, „kai kurios temos niekaip nesisiejo su ugdymo programa: temos buvo neaktualios, per siauros ar per plačios“, „norėtusi, kad seminaro temos kuo labiau sietųsi su istorijos pagrindinio ugdymo 9–10 kl. ir bendrojo ugdymo programomis“, „mažiau teorijos, daugiau praktinių užduočių“¹⁴. Lektoriai kaltinti bendrųjų programų neišmanymu, atitrūkimu nuo mokyklos ir mokytojų realybės. Tai sudarė išpūdį apie nemažą atotrūkį tarp istorijos mokytojų ir akademinų istorikų, tarp mokyklinės istorijos ir akademinės istorijos turinio. Tad straipsniu siekiama atsakyti į šiuos klausimus: ar (istorijos) mokytojų žinių (žinojimo) struktūroje tam tikrą vaidmenį turi užimti akademinės (istorijos) disciplinos lauko žinios ir jei taip, kokios jos? Kaip istorijos mokytojai Lietuvoje mato savo santykius su akademiniiais istorikais: kas juos žinių, gebėjimų, veiklos ir pan. srityse sieja ir skiria? Kokį akademinų istorikų vaidmenį Lietuvos pedagogai mato mokyklinių žinių „gamyboje“? Kaip istorijos mokytojai suvokia bendradarbiavimą, mainus tarp pedagogų ir akademinų istorikų? Kokią vietą mokytojo gyvenime ir mokyklinėje praktikoje užima akademinė istorija (istoriografija) ir jos sklaidos kanalai? Panašius klausimus gvildenančių tyrimų Lietuvoje nėra. Išimtimi laikytinas tik 1998 m. grupės tyrėjų darytas sociologinis tyrimas „Istorijos mokytojų istorinio sąmoningumo trajektorijos“¹⁵, kuriame buvo „užčiuoptos“ pedagogų požiūriu į akademinę istoriją ypatybės, pavyzdžiui, hierarchinis istorijos daktikos modelis, tikėjimas objektyvios istorijos egzistavimu, istorijos „sterilizavimo“ nuo neistorinių (teorinių, moralinių, sociologinių) aspektų matymo ir pan. tendencijos.

¹³ Plačiau apie jas žr. SHEETS, Kevin B. Thinking Historically, Teaching Historically: Perspectives on the Professional Development of Teachers from a Teaching American History Grant. *The History Teacher*, 2010, Vol. 43, No. 3, p. 457.

¹⁴ Tokia patirtis būdinga ne tik Lietuvai. Amerikiečiai Timothy D. Hall ir Renay Scott, organizavę istorijos mokytojų profesinio tobulėjimo užsiėmimus, pastebi, kad „dalyviai pasirodė ne tokie trokštantys skaityti, mokytis ir dirbti su mūsų istorijos kursų turiniu, nei mes tikėjomės, ir jie išreiškė nusivylimą, kad jiems nebuvo duota klasėms paruošta medžiaga, kurią jie galėtų nedelsdami panaudoti“. Žr. HALL, Timothy D.; SCOTT, Renay. Closing the Gap between Professors and Teachers: ‘Uncoverage’ as a Model of Professional Development for History Teachers. *The History Teacher*, 2007, Vol. 40, No. 2, p. 260.

¹⁵ Žr. BERESNEVIČIŪTĖ, V.; KIAULAKIS, G.; MILAŠIUS, G.; NAUSĖDIENĖ, I.; STAKĖNAITĖ, D. *Istorijos mokytojų istorinio sąmoningumo trajektorijos: tyrimo ataskaita*. Vilnius, 1998. Mašinraštis.

Šis straipsnis sudarytas iš dviejų dalių: teorinės ir empirinės. Pirmoje (teorinėje) dalyje dėmesys sutelkiamas į (istorijos) mokytojų žinių (žinojimo) struktūrą ir disciplininių žinių vietą joje. Ji skirta konceptualiam problemos pagrindimui. Teorinio tyrimo šaltiniai – išimtinai užsienio edukologinė, didaktinė literatūra. Svarbiausią vaidmenį čia vaidina minėto L. Shulmano tyrimai ir idėjos. Šioje dalyje siekiama atsakyti į pirmąjį straipsnio klausimą: ar (istorijos) mokytojų žinių struktūroje tam tikrą vaidmenį turi užimti akademinės (istorijos) disciplinos lauko žinios ir, jeigu taip, kokios jos? Antroji straipsnio dalis – empirinio tyrimo pristatymas ir rezultatų pateikimas. Šios dalies pradžioje glaustai pristacius empirinio tyrimo metodiką, klausimų gaires ir tyrimo dalyvius, toliau siekiama (atsakant į likusius šio straipsnio klausimus) aiškintis Lietuvos istorijos mokytojų sampratas, patirtis, įsivaizdavimus apie akademinės istorijos kūrėjus, jų ryšius su pedagogais, istoriografiją, jos panaudą per pamokas ir akademinės istorijos sklaidos kanalus.

Lietuvos istorijos mokytojų supratimas, jų santykio su akademinė istorija ir akademiniais istorikais atskleidimas leistų pagerinti mokytojų rengimo ir jų kvalifikacijos tobulinimo procesą. Antra, tikėtina, mokytojų geresnis pažinimas paskatintų akademinį istorikų ir pedagogų bendradarbiavimą. Kaip rodo geroji užsienio patirtis, bendradarbiavimas su profesionaliais istorikais padeda mokytojams atgaivinti intelektualinę kibirkštį ir akademinį žvalumą, kurie per daugelį metų galėjo susilpnėti¹⁶.

Istorijos disciplinos žinių vieta teoriniuose mokytojų profesinių žinių tyrimuose

Lietuvoje dažniausiai keliamas klausimas, ką žino ar turi žinoti mokiniai (tam, beje, pasitarnauja kontroversiškai vertinami PISA tyrimai), tačiau moksliniuose tyrimuose itin retai užduodami klausimai, ką žino, ką turi žinoti, ko siekia žinoti mokytojai. Tokie tyrimai užsienyje įsiterpia į mokytojų profesinių žinių (*professional knowledge*), amato žinių (*craft knowledge*) tyrimų lauką. Profesinės žinios, anot edukologo Simono Thompsono, – tai žinios, kuriomis disponuoja specialistai ir kurios leidžia jiems kokybiškai atlikti profesines užduotis, vaidmenis ir pareigas¹⁷.

Mokytojų profesinių žinių tyrimuose paradigminiu laikomi L. Shulmano tyrimai ir ypač jo 1987 m. straipsnis „Žinios ir mokymas: naujos reformos pagrindai“¹⁸. L. Shulmanas įvardijamas kaip pedagogikos praktikas ir tyrinėtojas, kurio pedagoginių turinio

¹⁶ Žr., pavyzdžiui: SCHWARTZ, Donald. Using History Departments to Train Secondary Social Studies Teachers: A Challenge for the Profession in the 21st Century. *The History Teacher*, 2000, Vol. 34, No. 1, p. 38.

¹⁷ THOMPSON, Simon. *Where do History Teachers Come from? Professional Knowing among Early Career History Teachers*, p. 14.

¹⁸ SHULMAN, Lee S. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, p. 1–21.

žinių (*pedagogical content knowledge*) teorija paskatino išsamius mokymo ir mokymosi srities specifiškumo tyrimus¹⁹. Jis teigė, kad mokymas yra trivializuojamas, jo kompleksiskumas ignoruojamas, o patiems mokytojams sunku įvardyti, ką ir kaip jie žino²⁰. Minėtame straipsnyje jis pateikė mokytojų žinių klasifikaciją. Žinios čia skirstomos į tokias kategorijas: 1) turinio žinios; 2) bendrosios pedagoginės žinios; 3) mokymo programos žinios; 4) pedagoginės turinio žinios; 5) žinios apie besimokančiuosius ir jų savybes; 6) žinios apie švietimo kontekstus; 7) žinios apie švietimo tikslus, paskirtis ir vertybes bei jų filosofinius ir istorinius pagrindus²¹.

Šiam tyrimui aktualios išskirtos turinio žinios ir pedagoginės turinio žinios. Turinio žinios, anot L. Shulmano, reiškia žinių kiekį ir jų tvarkymą *per se* mokytojo galvoje. Išskiriamos substancionalios ir sintaksės žinių struktūros (*substantive and the syntactic structures of knowledge*). Substancionalios žinios – tai gebėjimas mokiniams apibrėžti mokomos srities „tiesas“. Sintaksės žinios – tai gebėjimas paaiškinti, kodėl tam tikras teiginys laikomas pagrįstu, kodėl jį verta žinoti ir kaip jis susijęs su kitomis nuostatomis tiek disciplinoje, tiek už jos ribų, tiek teorijoje, tiek praktikoje. Mokytojas turi ne tik suprasti, kad kažkas yra taip; mokytojas turi suprasti, kodėl taip yra²². Be to, L. Shulmano nuomone, „mes tikimės, kad mokytojas supras, kodėl tam tikra tema yra ypač svarbi disciplinos tema, o kita tema gali būti šiek tiek periferinė“²³. Žodžiu, mokytoja (-as) turi išmanyti dalyko struktūrą, konceptualios organizacijos principus, tyrimo principus²⁴, kurie neatsiejami nuo akademinės disciplinos turinio lauko išmanymo.

Kaip minėta, labiausiai L. Shulmano klasifikacija vertinama dėl pedagoginių turinio žinių formuluotės, kuri jo paties apibrėžiama kaip „ypatinga turinio ir pedagogikos amalgama, kuri vienareikšmiškai yra mokytojų provincija, jų ypatinga profesinio supratimo forma“²⁵. Pedagoginės turinio žinios – tai ne šiaip dalyko turinys, o dalyko turinys, skirtas mokymui. Į šią kategoriją įeina dažniausiai mokomos temos, naudingiausios idėjų vaizdavimo formos, galingiausios analogijos, iliustracijos, pavyzdžiai, paaiškinimai ir demonstracijos žodžiu, temos vaizdavimo ir formulavimo būdai²⁶. Jos, anot Chriso Husbandso, tarpsta turinio žinių ir pedagoginių žinių susikirtimo lauke²⁷. Anot Thomaso D. Fallace, šios žinios plėtojamos siejant ryšius tarp dalyko turinio, disciplinos epistemologijos ir

¹⁹ Žr. SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 2004, Vol. 36, No. 2, p. 257.

²⁰ SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, p. 6.

²¹ Ten pat, p. 8.

²² Žr. SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 1986, Vol. 15, No. 2, p. 9.

²³ Ten pat, p. 9.

²⁴ Žr. SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, p. 9.

²⁵ Ten pat, p. 8.

²⁶ Žr. SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, p. 9.

²⁷ HUSBANDS, Chris. What do History Teachers (Need to) Know? A Framework for Understanding and Developing Practice. In: *Debates in History Teaching. First Edition*. Ed. by I. Davies. Abingdon: Routledge, 2011, p. 85.

klasės realybės²⁸. Jo teigimu, L. Shulmanas parodė, kad mokytojas remiasi disciplinai būdingu supratimu, o ne bendru mokymo priemonių rinkiniu, kurį galima pritaikyti visose srityse ir dalykuose. Taip pat jis įkvėpė naujus pažintinius tyrimus, kurie rodo, kad istorijos disciplina turi savo sričiai būdingą supratimą, kuriuo remiasi veiksmingai dirbantys mokytojai²⁹. Galiausiai Victorios B. Fantozzi manymu, pedagoginės turinio žinios grindžiamos ne tik tvirtu disciplinos turinio supratimu, bet ir tvirtu žinojimu, kurie pavyzdžiai, analogijos ir demonstracijos yra veiksmingiausi mokant šios disciplinos. Tai reiškia, kad L. Shulmano koncepcija nesuteikia pirmenybės nei disciplinos turiniui, nei pedagoginėms žinioms³⁰.

L. Shulmano koncepcija sulaukė tiek užtarimo, tiek kritikos. Paminėtinos mokytojus ruošiančios Keith Barton ir Linda Levstik, kritiškai vertinančios judėjimą paversti mokytojus istorikais. Savo 2004 m. tekste „Mokymo istorija bendrojo gėrio labui“ jos tvirtina, kad tyrėjai per daug dėmesio skyrė L. Shulmano ir kito garsaus istorijos didakto Samuelio Wineburgo sampratai apie pedagogines turinio žinias, kurios reikalauja tvirto disciplinos supratimo. Jos teigia, kad gilios disciplinos žinios tiesiogiai nepagerina mokymo³¹. Kiti mano, kad disciplina grįstos procedūrinės istorijos žinios yra būtinas rėmas pradedantiems mokytojams, norintiems sukurti tokią pedagoginių turinio žinių matricą, kuri reikalinga istoriniam mąstymui skatinti³². Kritikos L. Shulmano ir kiti profesinių mokytojų žinių modeliai sulaukė ir dėl jų statiškumo. L. Shulmanas kritikuotas už tai, kad žinias traktuoja kaip fiksuotą ir išorinę informaciją, kurią „žino“ mokytojai, visumą ir sukuria į pedagogą orientuotą pedagogiką, kurioje daugiausia dėmesio skiriama mokytojo turimiems įgūdžiams ir žinioms, o ne tam, kaip mokytojai sąveikauja su mokiniais³³. Beje, galbūt reaguodamas į tam tikrą konstruktyvistų kritiką 2004 m. tyrime L. Shulmanas kartu su Judith H. Shulman akcentuoja mokytojų bendruomenės poveikį asmeninėms mokytojų žinioms. Jų teigimu, mokytojų bendruomenė veikia pavienius mokytojus, kaip ir pavieniai mokytojai ją veikia, t. y. šios sritys nėra viena nuo kitos griežtai atskirtos, tarp jų vyksta abipusė sąveika. Mokytojų bendruomenėms būdingos

²⁸ FALLACE, Thomas D. *Historiography and Teacher Education: Reflections on an Experimental Course*. *The History Teacher*, 2009, Vol. 42, No. 2, p. 217.

²⁹ Žr. ten pat, p. 205–206. Beje, XX a. aštuntojo dešimtmečio Vakarų Vokietijoje taip pat prasidėjo judėjimas, kuris akcentavo, kad istorinis mąstymas ir istorijos mokymasis yra dvi to paties medalio pusės. Todėl ne kas kitas, o istorikai turi apibrėžti istorijos mokymosi specifiką. Žr. GÖTZ, Georg. *How Teaching the English Revolution (or not) Became a Landmark Debate in German History Didactics*. *Paedagogica Historica*, 2018, Vol. 54, No. 5, p. 542.

³⁰ FANTOZZI, Victoria B. *Divergent Purposes: A Case Study of a History Education Course Co-taught by a Historian and Social Studies Education Expert*. *The History Teacher*, 2012, Vol. 45, No. 2, p. 242.

³¹ Plačiau apie tai žr. FALLACE, Thomas D. *Historiography and Teacher Education: Reflections on an Experimental Course*, p. 213.

³² Žr. KEIRN, Tim; LUHR, Eileen. *Subject Matter Counts: The Pre-Service Teaching and Learning of Historical Thinking*, p. 495.

³³ Plačiau apie tai žr. HUSBANDS, Chris. *What do History Teachers (Need to) Know? A Framework for Understanding and Developing Practice*, p. 85.

bendros vizijos, bendruomenės įsipareigojimai, bendra žinių bazė, praktika ir nusistovėję ritualai ar ceremonijos, skirti bendrai refleksijai ir peržiūrai³⁴.

Tad klaustina: ką minėtos diskusijos duoda mokytojų istorinių žinių ir akademinės disciplinos vaidmens jose pažinimui? Akivaizdu, kad minėtas diskursas padarė įtaką svarstymams, kokia yra istorijos mokytojų žinių struktūra (nors, žinoma, dėl jos nesutariama). Ch. Husbandas 2011 m. išskyrė tris istorijos mokytojų žinių tipus. Pirmas – žinios apie istorijos dalyką. Antras – žinios apie moksleivius. Trečias – žinios apie praktiką klasėje, išteklius ir veiklas³⁵. Kaip pripažįsta tyrinėtojas, žinių tipų atskirtis – dirbtinė, šios žinios tarpusavyje susijusios³⁶. Žinios apie istorijos dalyką susideda iš trijų aspektų: substantyvių turinio, procedūrinių žinių ir disciplinos sampratos³⁷. Mažiausiai keblumų sudaro disciplinos žinių apibrėžtis. Tai istorijos kaip žinių sistemos ir struktūros prigimties supratimas. Mokytojai skirtingai suvokia istoriją. Kaip rodo Ch. Husbando atlikto tyrimo rezultatai, vienam iš mokytojų „istorija kupina netikrumų, esanti ore, kitam – nuolat kelianti klausimus, leidžianti atrasti, susidurianti su metodologijos problemomis“³⁸. Substantyvos žinios – tai turinio ir konteksto žinios. Išsamios turinio žinios, anot Ch. Husbando, – sėkmingo mokymo prielaida, tačiau jų nepakanka. Aiškinimui istorijos mokytojas pasitelkia ir procedūrines žinias³⁹. Iš to išplaukia šis S. Thomsono teiginys – mokytojų supratimas, kaip istorikai pagrindžia savo teiginius, rodo, kad mokyklinė istorija yra daugiau susijusi su supratimu, *kaip kuriamos žinios*, o ne faktinių detalių atkartojimu⁴⁰. Apskritai dauguma istorijos švietimo tyrinėtojų mano, kad istorinių žinių apibrėžimas apima ne tik bazinį faktų supratimą, bet ir supratimą, kaip faktai sukonstruoti. O tai jau istoriografinės žinios⁴¹.

Istorijos mokytojo profesinių žinių apibrėžtyje svarbių išvalgų yra pateikęs ir Peteris Johnas. Greta žinių srities (kuria sudaro žinios apie istoriją, istorijos mokymą, mokymąsi,

³⁴ SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective, p. 265–267.

³⁵ HUSBANDS, Chris. What do History Teachers (Need to) Know? A Framework for Understanding and Developing Practice, p. 86.

³⁶ Ten pat, p. 92–93.

³⁷ Ten pat, p. 87.

³⁸ Ten pat, p. 88.

³⁹ Ten pat, p. 86–87. Skirtumą tarp substantyvių ir procedūrinių žinių eksplikuoja ir S. Thomsonas. Jo manymu, yra distinkcija tarp to, „kas žinoma“ (*knowing that*), ir „kaip sužinoma“ (*knowing how*). Pirmuoju atveju turime reikalą su substantyviaja istorija arba istorijos turiniu (tai tokios sąvokos kaip valstietis, prezidentas, tokios asmenybės kaip Abraomas Linkolnas ar Mahatma Ghandis). Antruoju atveju kalba sukasi apie antro lygio ar procedūrines istorijos sąvokas. Turimos omenyje tokios sąvokos kaip istoriniai faktai, pokytis ir pranešimas, kurios suteikia mums supratimą apie istoriją kaip discipliną. Anot S. Thompsono, jos nėra pati „istorija“, bet nutiesia kelią, kurį mes einame kurdami istoriją. Žr. THOMPSON, Simon. *Where do History Teachers Come from? Professional Knowing among Early Career History Teachers*, p. 41.

⁴⁰ THOMPSON, Simon. *Where do History Teachers Come from? Professional Knowing among Early Career History Teachers*, p. 42.

⁴¹ Žr., pavyzdžiui: FALLACE, Thomas D. *Historiography and Teacher Education: Reflections on an Experimental Course*, p. 206.

švietimą, instituciją) jis bene pirmasis akcentavo ideologijos svarbą mokytojams. P. Johnas supranta, kad žinios nesivysto moraliniame vakuume, bet formuojamos ir plėtojamos sąveikaujant su mokytojo ideologija. Turimas omenyje įsitikinimų, vertybių ir požiūrių į švietimo tikslą, istorijos filosofijų ir pasitikėjimo savimi mokant istorijos tinklas, kuris veikia tiek atvirai, tiek nesąmoningai⁴². P. Johno pripažinimas, kad žinios konstruojamos ir rekonstruojamos tam tikru būdu, anticipuoja įvairių tyrinėtojų L. Shulmano darbų konstruktyvistinę kritiką⁴³. Konstruktyvistiškai mąsto ir S. Thompsonas, kuris renkasi ne profesinių žinių, bet profesinio žinojimo (*professional knowing*) konceptą. Jis pasirenkamas kaip patrauklesnė sąvoka, apibūdinanti, kaip mokytojai reguliariai kuria dinamišką asmeninį istorijos, pedagogikos, besimokančiųjų ir profesinės aplinkos supratimą⁴⁴. Tirdamas 12 neseniai dirbančių istorijos mokytojų patirtis jis profesinį žinojimą diferencijuoja į šias sritis: istorinis žinojimas, pedagoginis žinojimas, mokymo plano žinojimas, ideologinis žinojimas, refleksyvus žinojimas, kontekstinis žinojimas, besimokančiųjų žinojimas. Jo teigimu, profesinis žinojimas kinta nuolat. Reagavimas į iššūkius tiek klasėje, tiek už jos ribų dažnai keičia supratimą, todėl pats žinojimas keičiasi reaguojant į naujus scenarijus ir sustiprina profesinio žinojimo pirmenybę fiksuotų žinių atžvilgiu⁴⁵.

Iš pateikto diskurso matome, kad tyrinėtojai, analizuojantys (istorijos) mokytojų žinių (žinojimo) struktūros klausimus, akcentuoja ne vien pedagoginių ar besimokančiųjų žinių išmanymą, bet ir disciplinos žinių svarbą. Į disciplinos žinių (žinojimo) lauką, be kita ko, įeina ir disciplinos prigimties, sampratos, filosofijos, epistemologijos, priegų, istoriografijos ir panašiai įvardytos žinios (žinojimas). Joms (jam) tam tikrą įtaką daro vadinamoji mokytojo ideologija, t. y. įsitikinimų, vertybių ir požiūrių į su ugdymu susijusius dalykus tinklas, kuris veikia tiek atvirai, tiek nesąmoningai. Tad darytina prielaida, kad disciplinos žinios (žinojimas) glaudžiai siejasi su istorijos kaip akademinės disciplinos struktūros, funkcionavimo, faktų konstravimo, jų reprodukavimo bei kitomis sampratomis, įsivaizdavimais, požiūriais. Hipotetiškai teigiame, kad čia tam tikrą vaidmenį vaidina ir akademinės istorijos „kūrėjų“ – akademinė istorikų įvaizdis. Tačiau prisimindami Įvade minėtuose kvalifikacijos kėlimo kursuose išryškėjusį atotrūkį tarp mokyklinės istorijos ir akademinės istorijos, tarp istorijos mokytojų ir akademinė istorikų, klaustina: ar akademinė istorijos disciplina ir jos atstovai iš tiesų (o ne vien teoriškai – normatyviškai) yra „artimi“ ir reikalingi istorijos mokytojams („artimumas“ šiuo atveju suvokiamas kaip adekvatus akademiškų darbo specifikos suvokimas, pedagogų

⁴² Žr. JOHN, Peter. The Professional Craft Knowledge of the History Teacher. *Teaching History*, 1991, No. 64, p. 11.

⁴³ Plačiau apie tai žr. THOMPSON, Simon. *Where do History Teachers Come from? Professional Knowing among Early Career History Teachers*, p. 45.

⁴⁴ Ten pat, p. 53.

⁴⁵ Ten pat, p. 100.

bendradarbiavimas ir ryšiai su tyrėjais, domėjimasis jų darbo rezultatais ir jų panauda). Į šias problemas gilinamasi antroje straipsnio dalyje.

Empirinis tyrimas

Interviu metodai, dalyvių atranka ir klausimai

Empirinio Lietuvos istorijos mokytojų tyrimo objektu pasirinkta aiškintis mokytojų sampratas, patirtis, įsivaizdavimus apie akademinės istorijos „kūrėjus“, jų ryšius su pedagogais ir jų praktine veikla, istoriografiją, jos panaudą pamokos metu ir panašius klausimus. Tam buvo atliktas kokybinis tyrimas⁴⁶. Derinti du metodai. Vienas jų – vaidmens darybos metodas, kuris Lietuvoje buvo sukurtas sociologės Irenos Juozeliūnienės ir išpopuliarintas šios tyrinėtojos ir jos mokinių⁴⁷. Viena jo sudedamųjų dalių – vaidmenų sąrašo sudarymas, kuris, sociologų teigimu, padeda įveikinti tyrimo dalyvį, skatina jo kūrybišką dalyvavimą tyrime ir apriboja tyrėjo įsibrovimą⁴⁸. Buvo prašoma istorijos pedagogų sudaryti skirtingų „cechų“ istorikų: istorijos mokytojo ir akademinio istoriko (ar istoriko tyrėjo, mokslininko) vaidmenų, vertybių, funkcijų sąrašus. Vėliau mokytojų buvo paprašyta juos perskaityti ir pakomentuoti. Tiesa, buvo keli mokytojai, kurie atsisakė sudaryti sąrašą motyvuodami popieriaus trūkumu (po ranka nėra popieriaus lapo) ar norėdami kalbėti eksromptu. Kitas tyrime taikytas metodas – pusiau struktūruotas interviu, kuriuo siekta išsiaiškinti, kaip mąsto mokytojai, kokias jų patirtis, kokiomis sampratomis jie vadovaujasi, kokias reikšmes suteikia⁴⁹. Klausimai išplaukdavo iš istorijos mokytojų pateiktų vaidmenų sąrašų ir jo komentavimo arba iš anksto paruošto klausimyno. Pastarajame buvo šie klausimų blokai⁵⁰:

1. *Istorikas: mokytojas ir akademikas* – kas sieja ir skiria istorijos mokytoją ir akademinį istoriką? Kas yra istorijos mokytojas pirmiau: pedagogas ar istorikas? Lietuvos

⁴⁶ Nuoširdžiai dėkojame Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto sociologijos doktorantei Jūratei Litvinaitėi už suteiktus metodinius patarimus ir kokybiniam tyrimui reikalingą literatūrą.

⁴⁷ Žr. visų pirma: JUOZELIŪNIENĖ, Irena. *Žemėlapių metodai vaizdu grįstame tyrime*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2014; JUOZELIŪNIENĖ, Irena; KANAPIENĖ, Laura. *Šeimos žemėlapio metodas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2012.

⁴⁸ JUOZELIŪNIENĖ, Irena; KANAPIENĖ, Laura. *Šeimos žemėlapio metodas*, p. 61.

⁴⁹ Apie šio metodo potencialą žr. GAIŽAUSKAITĖ, Inga; VALAVIČIENĖ, Natalija. *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius, Registrų centras, 2016, p. 86.

⁵⁰ Tiesa, pirmuosiuose interviu figūravo ir kai kurie klausimai, paimti iš minėto 1998 m. istorijos mokytojų sąmoningumo (BERESNEVIČIŪTĖ, V.; KIAULAKIS, G.; MILAŠIUS, G.; NAUSĖDIENĖ I.; STAKĖNAITĖ, D. *Istorijos mokytojų istorinio sąmoningumo trajektorijos: tyrimo ataskaita*) tyrimo (pavyzdžiui, kas daro įtaką istoriografijai, kodėl visi istorikai „nesusėda ir nesutaria“ ir pan.). Tačiau pamačius istorijos mokytojų ženkliai brandesnę požiūrį į istoriografiją, nei tai išryškėjo 1998 m., tokių elementarių klausimų buvo atsisakyta.

- akademiniio istoriko portretas, labiausiai vertinamų Lietuvos istorikų pavyzdžiai; kaip vertinate akademinį istorikų ir istorijos mokytojų bendradarbiavimą?
2. *Istoriografija* – ar istoriografija turi reaguoti į mokyklinės istorijos iššūkius? Ar ginčai, kontroversijos, debatai lemia tam tikrų temų mokymo mokykloje problematiškumą ir kas tokiu atveju daroma, ar tam pasitelkiama istoriografija?
 3. *Mokslinės informacijos paieška* – kur ir kaip pedagogai ieško istorinės mokslinės informacijos? Ar sekama naujausia mokslinė literatūra? Iš kur apie ją sužinoma? Kas lemia domėjimąsi konkrečia moksline literatūra?
 4. *Mokslinės konferencijos ir mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursai* – ar dalyvaujate mokslinėse konferencijose kaip klausytojas ir keliate kvalifikaciją specialiuose kursuose? Kokios konferencijos ir kursai yra įdomiausi ir naudingiausi?

Tyrimas buvo atliekamas 2020 m. balandžio–gegužės mėnesiais. Interviu ėmimo metu dėl COVID-19 pandemijos Lietuvoje buvo paskelbtas karantinas ir laikomasi socialinės distancijos, todėl su dalimi mokytojų buvo bendraujama ne tiesiogiai, o nuotoliniu būdu. Šiuo atveju buvo naudojama *Zoom* platforma ar telefonu (pastarasis pasirinktas dėl geresnės nei bendraujant *Zoom* platformoje garso kokybės, kuri itin reikšminga transkribuojant įrašus). Interviu truko nuo 18 minučių iki valandos. Interviu buvo įrašyti, vaidmenų sąrašai surinkti (jei interviu buvo vykdomas tiesiogiai) ar susikonspektuojami (jei interviu buvo vykdomas nuotoliniu būdu). Garso įrašai transkribuoti. Tyrimui tinkamos teksto dalys nagrinėtos remiantis kokybinio tyrimo analizės metodika. Straipsnyje pateikiamų interviu kalba netaisyta – siekiama perteikti autentišką mokytojų „balsą“, jausenas ir juos išreiškiančias lingvistines formas.

Buvo paimta 12 istorijos mokytojų⁵¹ interviu. Interviu skaičių lėmė vadinamasis duomenų prisotinimas⁵² – nauji interviu imti tol, kol informacija pradėjo kartotis ir nebeatskleisti naujų aspektų. Tyrimo dalyvių atrankos principas – įvairovė. Tai yra siekta atrinkti mokytojus, kurie „atstovautų su tiriamuoju reiškiniumi susijusių pozicijų įvairovei ir geriausiai atspindėtų galimas reikšmingai besiskiriančias patirtis“⁵³. Tam pasirinkti skirtingo amžiaus, pedagoginio stažo, lyties, kvalifikacijos, vietos, mokyklos pobūdžio istorijos mokytojai. Mokytojų amžius svyruoja nuo 26 iki 59 metų, stažas trunka nuo 4 iki 36 metų. Buvo apklausti 7 vyrai ir 5 moterys, kurių kvalifikacijos yra šios: mokytojas, vyr. mokytojas, metodininkas ir ekspertas. Šie mokytojai dirba įvairaus tipo mokyklose: progimnazijose, dešimtmetėse pagrindinėse mokyklose, gimnazijose, ilgosiose gimnazijose, tarptautinėje mokykloje, tautinių mažumų statuso mokykloje. Tyrimo dalyviai atstovauja kaimui, miesteliui, miestui. Buvo pabrėžiama, kad interviu – tai ne žinių patikrinimas, o mokytojų sampratų, požiūrių, įsitikinimų atskleidimas. Visgi dalis mokytojų prieš interviu jautėsi nepasitikinčiai, bijojo, jų žodžiais tariant, apsijuokti,

⁵¹ Nuoširdžiai dėkojame visiems istorijos mokytojams už jų dalyvavimą šiame tyrime.

⁵² Plačiau apie tai žr. GAIŽAUSKAITĖ, Inga; VALAVIČIENĖ, Natalija. *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*, p. 41.

⁵³ Ten pat, p. 38.

teigdami, kad nėra naujosios istoriografijos žinovai. Šis nepasitikėjimas lėmė kai kurių interviu trumpumą, atsakymų lakoniškumą ar šabloniškumą.

Empirinio tyrimo rezultatai

Istorijos mokytojai ir akademiniai istorikai – „atskiri pasauliai“?

Pedagogų pateiktos istorijos mokytojų ir akademinų istorikų vaidmenų apibrėžtys rodo, kad skirtumų tarp šių skirtingo cecho istorikų yra daugiau nei panašumų. Iš čia ir seka specifinių santykių su istorikais matymas. Pirmiausia juos, mokytojų nuomone, skiria darbo pobūdis, ritmas, kurie rodo esant „atskirus pasaulius“ (M1). Akademikas įsivaizduojamas daugiausia dirbantis vienuoje su šaltiniais, literatūra, menčiau kontaktuojantis su žmonėmis, o mokytojas – viešumoje, judrioje aplinkoje su mokiniais:

„Na, ... istorijos mokytojas jisai tam veiksme, kaip sakiau, jisai jaunąją kartą pažįsta ir galbūt kažkokį būsimą istoriką, kuris <...> dar labiau ta istorija susidomės, išaugins. Ar ne? <...> Va, man atrodo tas mokslininkas jis labiau, net nežinau, kaip pasakyti [juokiasi], na jisai labiau ... na, vat atėjo jis į bibliotekoj, kažkokį tai archyvą, jisai ten sėdi vienas, o <...> mokytojas jisai tame judėjime.“ (M12)

Dėl mokslininko koncentracijos pirmiausia į tyrimą ir kaip procesą, ir kaip galutinį rezultatą, jam, pasak kalbintų pedagogų, istorijos turinys yra savaiminis tikslas. Ir čia išryškėja dar vienas skirtumas su mokytojais, kuriems istorijos turinys tėra priemonė ugdomiesiems tikslams pasiekti:

„Į tai pedagogas labiau orientuojasi – į patį tą ugdymo procesą ir rezultatą, žinoma. Turinys tampa kaip įrankis labiau, o istorikas akademikas turbūt rezultatas yra turinys, aš nežinau.“ (M2)

Dėl mokslininkui priskiriamo darbo vienuoje, dalies mokytojų nuomone, susiformuoja tam tikras jo savybių rinkinys. Tai intravertiškumas, kruopštumas („Gali būti koks intravertas, giliai krapštantis“ (M5)), „sausumas“ („Nu, sausesni žmonės tie mokslininkai yra, neužpyks kažkas“ (M12)). Esama pasisakymų ir apie akademiko pasišventimą darbui, tam tikrą šaltumą. Tuo tarpu pedagogas „turi būti mėgstantis bendrauti, komunikabilus, labai prijauciantis vaikams, sutariantis su vaikais“ (M5). Šis skirtumas yra ir dėl to, kad „mokslininkas nemato vaiko gyvo, o mokytojas mato gyvą vaiką“ (M7). Taigi, matome L. Shulmano ir kitų tyrinėtojų išskirtą žinių apie besimokančius ir jų savybes sureikšminimą. Tokių žinių neturėjimas apsunkina akademiko įsitraukimą į mokyklinės istorijos lauką. Antai būdami atitrūkę nuo vaiko ir „gyvenimo“ akademiniai istorikai, rašydami

istorijos vadovėlius vaikams, „nepataiko“ į mokinio amžiaus tarpsnį, neatitinka jo žinių lygio, nežino jo interesų lauko:

M12: „*Nes kartais būna, kad mokslininkai atitrūksta truputį nuo gyvenimo [juokiasi], aš taip manau, nežinau, ar teisingai sakau.*“

R. Š. [Juokiasi]: „*Na, pakomentuokit, ką reiškia „atitrūksta nuo gyvenimo“?*“

M12: „*O būna taip, kad vadovėliai yra taip parašyti, kad vaikams yra per sunkūs tie vadovėliai. Jiems yra per sunkūs tie vadovėliai ir <...> sakoma: „Va, turbūt šitas, kas rašė šitą vadovėlį, jis turbūt niekada su mokiniais nedirbęs yra.“ Na, jaučiasi, va tokie būna, kad per sunkūs vadovėliai. Arba labai jau įsivaizduoja, kad vat parašė [ir mano, kad, – R. Š.], vaikas turi žinoti! O iš kur jisai turi žinoti? Vat jis gali ten ir ten, ir ten! Tu vaikui nenurodysi, kad tu vat tenais pasieškok, tu tenais pasieškok, tu tenais.“*

Dėl sąlyčio su vaiku, pedagogų nuomone, mokytojui reikia daug platesnio psichologinių savybių ir gebėjimų arsenalo nei mokslininkui arba to, ką S. Thompsonas įvardijo kaip pedagoginį žinojimą:

„*<...> mokslininkas rašo straipsnį, jis ir rašo su ta kažkokia informacija, o <...> čia tu [t. y. mokytojas, – R. Š.] turi apgalvoti, ir kaip tu pateiksi, ir <...> kiek tu pateiksi tos informacijos, ir <...> kaip tu tą vaiką sudominsi. Nes aš manau, vaiką sudominti ir suaugusį žmogų yra skirtumas [šypsosi].“ (M10)*

Tačiau mokytojas, pasak kai kurių respondentų, ir perteikimo turinio prasme yra platesnis už akademiką. Pastarasis matomas kaip siauros srities specialistas, tuo tarpu pedagogas suvokiamas kaip mokantis istorijos nuo „Adomo ir Ievos iki koronaviruso“:

„*Sritis mokytojo dažnai yra neribojama, jis nėra tarpukario specialistas dažnai. Jis yra nuo Adomo ir Ievos iki koronaviruso. Taip pat dažnai jis būna ir pilietiškumo mokytojas, ir socialinių, humanitarinių, kitų mokslų integruotojas, ir religijos, ir filosofijos, ir antropologijos, ir kažkokių tai ekonomikos pagrindų. Na, žodžiu, tikrai platus ne tyrimo, o informacijos sisteminimo laukas.“ (M2)*

Tačiau būta ir priešingos nuomonės, esą:

„*<...> akademinis istorikas jis eina žymiai platesniu diskursu, o visgi per 45 minutes pamokoje kalbant tam tikra tema na tu daugiausia dviem juostom gali važiuoti, na dar kažkokia skiriamoji juosta per vidurį, reiškia.“ (M3)*

Taigi, dalis istorijos mokytojų akademiką mato kaip uždara, kantrų, vaikų ir jų psichologijos nepažįstantį, vienuomoje dirbantį, siaura sritimi archyvuose ir bibliotekose

besidomintį specialistą, kurio pagrindinis tikslas yra tyrimas. To rezultatas – tyrėjo profesionalumas, detalus ir smulkus savo srities išmanymas, neįvaldytos pedagoginės ir kitos su mokymu susijusios žinojimo sritys. Istorijos mokytojas, priešingai, piešiamas kaip pedagoginį ir besimokančiųjų žinojimus įvaldęs specialistas, t. y. gyvenimo pulsą jaučiantis, „gyvą vaiką“ matantis, „pačiupinėjęs“, dėl to esantis prie jo interesų, amžiaus tarpsnio ypatybių prisitaikantis ir komunikabilus. Kartais tam tikrą (tiesa, vos juntamą) distanciją tarp istorijos pedagogų ir istorijos tyrinėtojų išreiškia kai kurių pedagogų kalboje vartojami įvardžiai „šis“, „tas“: „šitas va mokslininkas“ (M10), „su tais tikraisiais akademikais“ (M11). Tiesa, pažymėtina, kad tokią distanciją išreiškia atokesnių, mažesnių miestelių, kaimo mokyklų mokytojai, kurie patys pripažįsta turintys itin mažai (ar visai jokių) kontaktų su istorijos tyrėjais.

Istorijos mokytojai ir akademiniai istorikai – sieja tik „istorijos turinys, daugiau nieko“?

Matant daug skirtumų, visgi pastebimi ir istoriko mokytojo ir akademinio istoriko panašumai. Tai kas juos sieja? Visų pirma tai, ką teorinėje dalyje minėti specialistai įvardijo kaip turinio žinios, istorinis žinojimas: „išmanyti tam tikrus procesus istorinius, mokėti orientuotis, pereiti nuo vienu temų prie kitų“ (M1); „[sieja, – R. Š.] Istorijos turinys. Daugiau nieko“ (M4). Kalbėdami apie istorijos pedagogus ir istorikus akademikus siejantį istorijos turinį informantai (kaip ir aptarti teoretikai) skiria kelis istorijos žinojimo lygius: tai turinio (arba substantyvios) žinios ir gebėjimai, kompetencijos (arba sintaksės, procedūrinės žinios). Buvo nesutarta tik, ar mokiniai pirma turi įgyti substantyvių žinių ir po to pereiti prie sudėtingesnio žinojimo, ar šių abiejų žinių lygių turi būti mokoma vienu metu.

Istorijos mokytojai akcentuoja istorijos tyrėjų ženklų vaidmenį mokyklinio istorijos turinio „gamybos“ procese. Būtent istorikai ištiria tam tikrus praeities reiškinius, faktus, procesus, kuriuos vėliau atrinkdami, naratyvizuodami, prisitaikydami prie mokinio perteikia istorijos mokytojai. Ši istorijos mokytojo vaidmenį keli kalbinti pedagogai įvardijo kaip medijavimą (tarpininkavimą) tarp mokslininko ir vaiko:

„Tai aš taip įsivaizduoju, kad mokytojas, vadinasi, iš esmės nėra kūrėjas informacijos, jis neturi tam laiko. Tai neįmanoma, nes tu iš esmės turi adaptuoti tą turimą informaciją, ją pritaikyti amžiaus tarpsniui, atrinkti, kas na yra svarbu, nesvarbu. Mokytojas tikrai perduoda tą žinią mokiniui, jis yra tas mediatorius, *sakykim taip, o žinių jis vat turi gauti iš to tyrėjo.*“ (M7)

Akcentuotas ir istorijos mokytojo kaip konvertuotojo iš akademinės istorijos į mokyklinę istoriją vaidmuo:

„Ir tuo tarpu istorijos mokytojas tuos akademinius straipsnius, gilią išvalgą turi „konvertuoti“ į mokyklinių vadovėlių turinį, „konvertuoti“ į pamokose pateikiamą informaciją naujausią kažkokią <...> vaikams suprantama kalba, nes kai kurie moksliniai straipsniai yra su rimbom sąvokom – tai vaikam nesuprantama.“ (M5)

Jeigu pateiktoje citatoje „vertimo“ iš vienos istorijos į kitą procese akcentuojamas kalbinis momentas („suprantama kalba“), tai kituose interviu pabrėžiamas sistemini- mas, supaprastinimas, istorijos perteikimas provokuojančiai, įdomiai, pritaikymas pagal amžiaus grupes, tikslus, mokomuosius gebėjimus, schematizavimas. Žodžiu, šiame „vertime“ mokytojas turi derinti įvairius S. Thompsono išskirtus žinojimo lygmenis: istorinį, pedagoginį, mokymo plano, kontekstinį ir besimokančiųjų.

Tačiau mediatoriaus, konvertuotojo vaidmuo (tiesa, kiek kitoks) priskiriamas ir aka- deminiam istorikui. Tai gebėjimas iškomunikuoti, išpopuliarinti, paskleisti akademinės žinias plačiajai visuomenei:

„Aš tai manau, kad [yra, – R. Š.] du segmentai. Jų gilus žinių turėjimas, viena pusė, o antra pusė – gebėjimas iškomunikuoti tai, ką žino, labai paprastais žodžiais ir paprastam žmogui suprantamais, net ir kartais ir vaikui. <...> Kai tu žmogus žinai daug, bet ir sugebi kitam pasakyti. Vat šitie akademikai turbūt yra labiausiai matomi ir suprantami ir man visai toks norimas akademiko tipas, kad nebūtų istorikas, na žinot, kokia tai knygų žiurkė, kuri sėdi bibliotekoje, rašo storiausias knygas, bet niekas jų neatsiverčia.“ (M5)

Kaip labiausiai nuo minėto „knygų žiurkės“ įvaizdžio nutolęs Lietuvos istorikas inter- viu dalyvių buvo minėtas profesorius Alfredas Bumblauskas (tačiau tikrai ne vienintelis). Jis vertinamas kaip taikomosios istorijos atstovas, tam tikro istorijos naratyvo kūrėjas, praeities propaguotojas ir taip transformuojantis minėtą intravertiško, nekomunikabilaus, siaurą sritį tyrinėjančio istorijos mokslininko portretą:

„Bumblauskas jis galbūt daugiau toksai na pavadinkime naratyvo kūrėjas, kurį na gali suprasti kiekvienas. Kažkuria prasme jis tapo tokiu Lietuvos istorijos, senosios Lietuvos istorijos propaguotoju. Man labai patinka jo tas kitą kartą gilus, neordinarus mąstymas ir, tarkim, pavyzdžiui, aš asmeniškai iš jo labai daug esu pasimokęs.“ (M3)

Kad mokyklinė ir akademinė istorijos deramai funkcionuotų mokykloje ir plačiojoje visuomenėje, pasak istorijos mokytojų, labai svarbu tiek mokslininkams, tiek ir moky- tojams laikytis akademinio sąžiningumo ar objektyvumo principo:

„Tiek, kiek, tarkim, mokslininkas negali, tarkime, ignoruoti kai kurių dalykų ir, tarki- me, na varyti savo teoriją į vienus vartus, taip ir mokytojas, kalbėdamas kažkuriuo tai

klausimu, tarkime, partizanų klausimu, jis irgi gali pasakyti, kad ir partizanai kartais perlenkdavo lazdą ir padarydavo nusikaltimą ir visa kita. Tai va čia yra pavadinkime medaus statinės ir šaukšto deguto principas, t. y. kas ką šiuo atveju visgi nustelbia. Tai tiesiog mokslininko dalykas, ta prasme būti akademiškai sąžiningu turi būti ir vienas, ir kitas.“ (M3)

Tiek istorijos mokytojo, tiek akademiko kaip mediatorių vaidmenų atlikimas neįsivaizduojamas, pedagogų nuomone, be kitos juos siejančios bendros veiklos – „tyrimo“, kuris šiuo atveju suvokiamas daug plačiau nei mokslinis tyrimas. Tai nuolatinė informacijos paieška, analizė, gilinimasis:

„Mmm, tiek mokytojas, tiek <...> akademinis istorikas gali būti kartu ir tyrėjai. <...> Tu turi nuolatos atnaujinti žinias, ieškoti, domėtis, tirti. Tu negali vien pasikliauti, pavyzdžiui, vadovėliu, kas yra parašyta. Juk ta informacija keičiasi, atsiranda naujų faktų, atsiranda naujų duomenų. Tai aš manau, tiek mokytojas, tiek ir šitas va mokslininkas irgi turi domėtis, analizuoti tą informaciją, tirti ją, eh ieškoti <...> faktų, ar tai yra teisybė.“ (M10).

Ši citata patvirtina minėtą S. Thompsono išvalgą apie dinamišką ir konstruktyvistinę istorijos mokytojų (ir ne tik jų) profesinio žinojimo prigimtį. Jų istorinis žinojimas nėra statiškas, bet siejamas su atsivėlgimu į besikeičiančius kontekstus, smalsumu, taip pat meile istorijai, istorija kaip gyvenimo būdu:

„Meilė istorijai, praeičiai. Abiem turėtų būti labai svarbi ta prasme kaip dalykas ir juo domėtis ne tik dėl darbo, bet ir laisvalaikio. Turėtų būti net gyvenimo būdas. Abiem. <...> Istorikai: ir tiek mokytojas, tiek akademikas turi degti tuo savo dalyku, degti, turi domėtis. Tai, galima sakyti, turėtų būti net gyvenimo būdas.“ (M8)

Kitas pedagogų ir mokytojų matomas bendras darbo bruožas – tarpdiscipliniškumas. Nors, kaip buvo minėta ir cituota, dalis mokytojų istorikus mokslininkus mato dirbančius siauroje srityje, visgi suvokiamas ne tik pedagogų, bet ir akademikų tarpdisciplininis darbo pobūdis. Skirtumas tas, kad vieni apjungia vienus dalykus, kiti – kitus:

„<...> istorikas akademikas irgi yra neatskiriama sritis nuo tarpdiscipliniškumo, nors tarp gana skirtingų sričių. Jeigu na paimkime istoriką archeologą (jeigu archeologą skaičiuojame prie profesionalių istorikų akademikų), tai jam tarpdiscipliniškumas yra neatskiriama gyvenimo sritis. Mokytojui yra taip pat. Tai čia turbūt yra panašumas. Ir tuo pačiu skirtumas, kad šiek tiek skirtingi tarpdisciplininiai mokslai. Jeigu paimtume, pavyzdžiui, istoriją, pedagogiką ir ten, pavyzdžiui, geografiją, tai archeologui gal

pedagogikos ne tiek reikėtų, o geografijos, pavyzdžiui, reikėtų ir daugybės kitų labai specifinių disciplinų išmanymo.“ (M2)

Dalis istorijos mokytojų akademinę istoriką suvokia ne tik kaip mokslo, bet būtent ir kaip akademijos atstovą. Tokiu atveju išryškinama jo pedagoginė veikla ir jai reikalingi gebėjimai: sudominti, kelti klausimus, patraukliai pateikti medžiagą. Šios pedagoginės turinio žinios istorijos mokslininkus suartina su istorijos mokytojais:

„Jeigu kalbame apie istoriką akademiką kaip dėstytoją, tai jeigu jis turi tas savybes kaip ir mokytojas: išdėstymas, įtraukimas ir įdomumas, tai irgi yra unikalų, palaima tam studentui.“ (M1)

Taigi, nors tarp kai kurių interviu dalyvių buvo manančių, kad istorijos mokytoją ir akademinę istoriką sieja vien istorinis žinojimas, visgi tyrimas parodė, kad esama ir daugiau juos suartinančių aspektų. Visų pirma juos abu vienija mediatorių, savotiškų istorijos „konvertuotojų“ vaidmuo, tik mokytojai savaip pritaiko akademinę istoriją mokiniams, o mokslininkai – studentijai ir plačiajai visuomenei. Atliekant šią reikšmingą socialinę funkciją, svarbu abiem laikytis akademinio sąžiningumo ir objektyvumo principo, kurti dinamišką istorijos, pedagogikos, besimokančiųjų (bestudijuojančiųjų) ir kt. žinojimą, neventi tarpdisciplininės žiūros. Akcentuotas istorijos mokytojų ir akademinų istorikų tas pats emocinis santykis su istorija. Tai meilė istorijai, istorija kaip gyvenimo būdas.

Istorijos mokytojų ir akademinų istorikų bendradarbiavimas – „skaudesnė tema“

„Bendradarbiavimas yra skaudesnė tema, mažiau to bendradarbiavimo yra“ – taip išsireiškė vienas iš istorijos mokytojų, kalbėdamas apie istorijos mokytojų ir akademinų istorikų bendradarbiavimą. Tačiau tokios nuomonės apie nepakankamą bendradarbiavimą laikosi dauguma kalbintų mokytojų; kitokios nei vyraujanti nuomonės išryškėjo tik keliuose interviu. Vieno iš jų teigimu, nebuvimas tiesioginio bendradarbiavimo nereiškia bendradarbiavimo apskritai nebuvimą:

„Aš skaitau daugybę literatūros leidinių ruošiantis pamokoms ir naudoju juos. Tai irgi yra bendradarbiavimas. <...> Tas tiesioginis prisėdimas net nėra būtinas <...>.“ (M2)

Dalis mokytojų bendradarbiavimo srityje mini tam tikrą pakilimo laikotarpį – tai nepriklausomybės pradžia ir pirmasis dešimtmetis, kai *„virstant iš sovietinės istorijos į normalią, tiesiog neideologizuotą istoriją <...> būdavo tų nemažai istorikų paskaitų. Na, pavyzdžiui, Jakubčionis labai daug yra skaitęs <...> iš Naujausių laikų istorijos“ (M3).*

Yra manančių, kad bendradarbiavimo suprastėjimas – tai ir Vilniaus pedagoginio (ar Lietuvos edukologijos) universiteto uždarymo pasekmė. Jis buvo viena iš akademinę ir mokytojų pasaulius „rišančių“ institucijų (M5).

Situacija tarp pedagogų ir akademikų ryšių priešpriešinama situacijai, esančiai tarp mokytojų bendruomenės ir muziejų ar bibliotekų. Šioms į naujosios viešosios vadybos principus besiorientuojančioms institucijoms edukacinė funkcija XXI amžiuje yra, galima sakyti, imanentiška, tuo tarpu akademinė istorikų darbovietėms – universitetams ir tyrimo institutams – ne. Edukacija, populiarinimas, mokslo komunikacija – tai tik viena iš galimų, papildomų jų veiklų, kurių, dalies mokytojų teigimu, jie neretai nesiima:

„Mano nuomone, apskritai jeigu kalbame apie socialinius mokslus, tai <...> universitetas nebendradarbiauja su mokykla. Kaip, pavyzdžiui, gamtos mokslų mokytojai eina į laboratorijas VU [Vilniaus universitete, – R. Š.], VGTU [Vilniaus Gedimino technikos universitete, – R. Š.], net rengia viešas paskaitas ta prasme, pasikviečia pas mus į gimnaziją, o su istorikais? Taip, gal vienas kitas kažkur nueina.“ (M4)

Ypač skundžiasi kai kurie mokytojai, dirbantys provincijoje. Antai vienas tyrimo dalyvis teigė, kad:

„Per eilę metų Klaipėdos ir Šilalės rajono savivaldybių istorijos mokytojų metodinėse veiklose tik vieną kartą vyko seminaras, kuriame pranešėju buvo mokslininkas Antanas Kulakauskas. Nepažįstu nei vieno istorijos mokytojo, kuris dalyvautų veiklose, susijusiose su akademinė bendruomene.“ (M6)

Mokytojai įžvelgia menko pedagogų ir akademikų bendradarbiavimo įvairias priežastis. Pirmoji – tai, kaip minėta, universitetai ir akademikai. Pastaroji bendruomenė „neįsigilinusi į ugdymo turinį arba bendrųjų programų gaires“ (M4) ir dėmesį kreipianti į savo tyrimo problemas:

„Bendradarbiauti galima, tikrai tiek, kad tuos mokslininkus kartais sunku ir pagauti, nes jie <...> savam pasauly, jie dirba, jiems atrodo, kiekviena minutė yra svarbi. Nes nu jų gyvenimo veikalai būna parašyti užtat, kad jie daug dirba.“ (M12)

Bendradarbiavimo stoka kaltinami ir patys istorijos mokytojai. Dalis mokytojų, turėdami omenyje provincijos pedagogus, kaltina juos „apkerpėjimu“, užsidarymu savo regiono istorijoje, kai jokio kito pažinimo nereikia. Kiti informantai mokytojų nesidomėjimą akademikais ir akademinė istorija sieja su jų baimėmis gilintis į siauresnes, sudėtingesnes temas, išsiklausti į kelias nuomones, dėl ko „slysta paviršiumi“, neįgyvendina kritinio mąstymo kaip istorijos ugdymo vieno iš tikslų:

„O kas tam užbrėžia toną? Ar pedagogų bendruomenė, ar akademinis pasaulis? Mano nuomone, kad pedagogų bendruomenė. Ta prasme ji galbūt neįsileidžia, nes bijo, kad tiesiog mokiniai nesugebės priimti tos informacijos, kažkokios gilesnės, sudėtingesnės, kur reikalingas kritinis mąstymas ta prasme. <...> Mes nieko nenuėjome. Sako „kritinis mąstymas“ ir pan., bet mes bijome operuoti daugybe šaltinių, mes bijome įsiklausyti į kelių mokslininkų nuomonę ir, tarkim, pateikti mokiniams ugdymo procese, tam tikrą kažkokią diskusiją padaryti. Kažko mes bijome rimtais klausimais padiskutuoti.“ (M4)

Vienas pašnekovas akcentavo tiek akademinio pasaulio, tiek mokyklinio pasaulio skirtingą darbo ritmą kaip galimą bendradarbiavimo barjerą:

„Aš manau, kad truputėlį yra atskiri pasauliai. Kol kas vis tiek nėra to susiliejimo mokyklos su universitetu, aukštosiomis mokyklomis. Bet, iš kitos pusės, tai yra suprantama, nes cirkuliuoja truputėlį kitokiu ritmu. Mokykla turi savo ritmą, universitetas – savo, aišku, ritmą. Tiesiog tas laiko trūkumas ir darbų pasiskirstymas labai ... nepavyksta surasti kartais tų bendrų taškų.“ (M1)

Matomas ir valstybės politikos ir institucijų neigiamas indėlis, kai „rengdamos bendrąsias ugdymo programas, ieško tam tikrų kliūčių ir apeina akademinį pasaulį. Ir jis tada lieka nuošalėje su savo tyrimais, su savo tam tikromis išvalgomis <...>“ (M4). Buvo išreikšta nuomonė, kad pačių mokyklų (tiek bendrojo ugdymo, tiek aukštųjų) vadovybė nenurodo tam tikros krypties, kuria turėtų sekti ir mokytojai, ir akademikai; svarstoma, kad „tai gal išaugtų į kažką daugiau, jei būtų daugiau dėmesio skiriama“ (M1).

Kitas svarbus veiksnys, kliudantis bendradarbiauti, – tai laiko resursai. Kaip žinoma, bet kokie susitikimai su akademikais, jų paskaitos – pamokos, išvykos į universitetus – tai laiko reikalaujantis, papildomas ir neapmokamas darbas, todėl dalis mokytojų vengia tai daryti:

„<...> tai yra papildomas darbas. Suorganizuoti susitikimą iš tikrųjų ne taip lengva. <...> Ir kitas galvoja, kam čia man vargt. Pravedžiau pamoką, duris uždariau ir viskas. Ir jokio vargo. O kitas tiesiog iš to naivaus <...> kaip čia pasakyti [juokiasi] savo tos profesijos noro būt geriausiu galbūt [triukšmai] tai kitas daro tuos dalykus. Bet iš tikrųjų tai atima nemažai laiko papildomo ir ne visą laiką kas nors ačiū pasakys.“ (M8)

Menkas bendradarbiavimas, tirtų mokytojų nuomone, būtent ir lemia tam tikras įsisenėjusias mokyklinės istorijos problemas. Visų pirma tai mokytojų naujausių tyrimų neišmanymas:

„Dažnai yra susiduriama, kad akademiniai nauji pasiekimai nepasiekia istorijos mokytojų ir mokytojai negali perteikti tų žinių mokiniams, nes vadovėliai sensta greitai,

informacijos yra daug, tyrimai atliekami, bet jie nepasiekia mokytojų ir nepasiekia mokinių. Tai tam tikra prasme atsilieka tos naujausios žinios, nebent pats mokytojas tą informaciją susigaudo, susižino, susiieško, bet to perteikimo tai trūksta naujausių tyrimų iš dėstytojų, iš akademikų.“ (M1)

Kita nepakankamo bendradarbiavimo pasekmė – nekokybiški istorijos vadovėliai, kurie, neprižiūrint akademikams, turi daug faktinių klaidų, mokytojams stingant dalykinių kompetencijų, kompiliuojami iš ankstesnių vadovėlių, dėl ko vieno kalbinto pedagogo įvardijami kaip „kompiliacijų kompiliacija“:

„<...> aš pasigendu, tarkime, profesionalių istorikų dalyvavimo kuriant istorijos mokymo priemones, visų pirma rašant vadovėlius. <...> na, daugeliu atvejų mokytojas pristinga na, tarkime, kai kurių kompetencijų išmanymo <...> ir ne visada sugeba atrasti tas naujoves, kokios yra vienu ar kitu atveju, ir, tarkime, visa tai yra tiesiog kompiliacijų kompiliacija, kuri atsikartoja vienaip ar kitaip. Netgi pasižiūrėjus, ir šaltiniai, vaizdinė informacija kartojasi ir kartojasi, ir kartojasi [juokiasi] iki nuobodumo. Ta prasme jokie gilesnio skirtumo tarp tų vadovėlių ir neatsirado. Tai vat kad prisidėtų istorikai akademikai prie istorijos vadovėlių kūrimo. Idealiu atveju aš matyčiau, tarkime, mokslininko tekstą, kurį na, tarkim, adaptuoja profesionalas mokytojas ir pritaiko tam metodinį aparatą. (M3)

Trečia nepakankamo bendradarbiavimo pasekmė – per plačios programos. Nesant pakankamam istorijos tyrinėtojų įsikišimui į bendrųjų ugdymo programų kūrimą, vieno informanto nuomone, jų turinys yra silpnas ir paviršutiniškas. Jo manymu, viskas pasikeistų, jei akademikas, jo žodžiais tariant, užbrėžtų gaires, duotų toną:

R. Š. „Ar Jūs įsivaizduojate, kad akademikas turi tapti ugdymo programų bendradarbiu?“

M4. „Vienareikšmiškai, vienareikšmiškai. Jis privalo tapti, jis pri-va-lo [demonstratyviai skiemenuoja] tapti. Bet vėlgi sakau, ir turėtų užbrėžti gaires, duoti toną. Na iš esmės reikia peržiūrėti programas. Jeigu mes einame plačiau ir ne į gylį, tada akademikas, aišku, jis nereikalingas. <...> Visko po truputį ir nieko į gylį.“

Taigi, matyti, kad istorijos mokytojai ne tik kritikuoja esamą situaciją, bet ir teikia pasiūlymus, kuriomis kryptimis tas bendradarbiavimas turėtų plėtotis. Greta istorijos vadovėlių rašymo, istorijos bendrųjų programų rengimo, pamokų-paskaitų ar specialiųjų renginių (pavyzdžiui, stovyklos mokiniams) vedimo ne vieno pašnekovo lūpose

nuskambėjo mintis apie mokytojams ar mokyklai adaptuotų tyrimų ir leidinių rengimą⁵⁴, kurių dalis pagelbėtų mokant kontroversiškų istorijos temų:

„Tai šiuo atveju galbūt istorikas galėtų pasitarnauti tuo, kad galėtų kritiškai dirbti su istoriografija (turbūt yra tokie darbai, turbūt aš nesu atsivertęs – čia jau yra mano problema), kur būtų galima labai kritiškai sulyginti tam tikras istorines interpretacijas. Tada mokytojas galėtų naudoti tai <...> ir pritaikyti pamokoms.“ (M2)

Kitas bendradarbiavimo pasiūlymas – istorijos mokytojams skirtų portalų, platformų, svetainių sukūrimas, kuriuose būtų pateikiami istorijos šaltiniai, naujaisi moksliniai atradimai (žinoma, adaptuota pedagogams forma), nes, pasak informantų, jų prieinamumas Lietuvoje yra sudėtingas:

„Bet aš pasigendu, tarkime, tokio labai reikalingo dalyko kaip, tarkime, galbūt kažkokio vieno aiškaus masyvo... <...> kad kažkokia, tarkime, būtų, na pavadinkime, portalas kažkoks, svetainė, kur būtų galima, tarkime, mokslininkų tokius autoreferatus turėti, rasti, kur būtų labai trumpai (nes iš tikrųjų mokytojų tiek daug nereikia ir mokytojas ne visada ir pajėgia tiek daug skaityti naujausios literatūros), kur, tarkim, naujaisi istorijos tyrinėjimai, įžvalgos, atradimai būtų prieinami ir kad jie gana greitai galėtų, tarkime, ateiti į mokyklą.“ (M3)

Taigi, nepaisant keleto išimčių, bendradarbiavimo situacija tarp istorijos mokytojų ir akademinų istorikų respondentų vertinama kaip nepakankama. Menko bendradarbiavimo priešasčių matoma nemažai. „Kalti“ savo darbuose „užsisukę“, bendrųjų programų neišmanantys akademikai, paviršiumi slystantys ir turinio gelmės nesiekiantys istorijos mokytojai, bendrųjų ir aukštųjų mokyklų vadovybės abejingumas šiai problemai. Dėl to, pasak mokytojų, nukenčia mokyklinės istorijos kokybė: mokytojai nežino naujausių tyrimų, istorijos vadovėliai pilni faktinių klaidų ir yra „kompiliacijų kompiliacijos“, o bendrojo ugdymo istorijos programos stokoja gylio. Tačiau istorijos mokytojai ne tik kritikuoja esamą situaciją, bet ir teikia pasiūlymus, kuriomis kryptimis tas bendradarbiavimas turėtų plėtotis. Vienas iš įdomesnių siūlymų – pedagogams skirtų portalų, platformų, svetainių sukūrimas, kuriuose, prisitaikant prie mokytojų poreikių, būtų pateikiami istorijos šaltiniai, naujaisi moksliniai atradimai.

⁵⁴ Tai, beje, siejasi su istorijos mokytojo Albino Galinio mintimi, išsakyta dar 2005 m., jog mokykloms reikalinga istorinė literatūra specifinėmis temomis, istorinių apibendrinamųjų temų darbai. Žr. GALINIS, Albinas. Tarp visuomenės ir istorijos tyrimų: istorijos mokytojo „dramos“ nūdienos Lietuvoje. *Kultūros barai*, 2005, Nr. 11, p. 13.

Istoriografijos naudojimas istorijos pamokoje – pro et contra argumentai

Kitas istorijos mokytojų santykio su akademinė istoriografija dëmuo – tai istoriografijos naudojimas pamokoje. Keltas klausimas: ar istoriografija naudojama pamokoje kaip mokymo priemonė? Tiesa, dël ypač mokykliniuose vadovėliuose įsigalėjusios praktikos, kai šaltiniu įvardijama ir istoriografijos, ir pirminio šaltinio ištrauka, vieno interviu metu buvo pasitikslinta, ar istoriografija skiriasi nuo šaltinio. Visais kitais atvejais suprasta, ko norima paklausti, nors atskirtis tarp šaltinių ir istoriografijos ne visuomet buvo išlaidyta, t. y. kartais atsakymuose figūruodavo abi mokymo priemonės. Tyrimo rezultatai pasiskirstė daugmaž po lygiai tarp tų, kurie naudoja, ir tų, kurie nenaudoja istoriografijos pamokoje, tačiau argumentų, kodėl istoriografija nenaudojama ar naudojama mažai, buvo daugiau. Jie išryškina ne tik tam tikras istorijos mokymo mokykloje realijas, bet ir mokytojų istoriografijos suvokimo, darbo su ja problemas.

Mokytojai suvokia, kad „*jeigu jaunas žmogus nori <...> kiek įmanoma suprasti objektyviau vieną ar kitą istorinį vyksmą, jis privalo ta tema pasiskaityti įvairesnius šaltinius, įvairesnę informaciją*“ (M4). Tiesa, pripažįstama, kad su dalimi istoriografijos pozicijų mokiniai susipažįsta istorijos vadovėlyje. Jame greta autorinio teksto yra vadinamoji „dirbančioji“ dalis, kurioje pateikiami pirminiai šaltiniai, istoriografijos ištraukos, užduočių sistemos ir pan. Todėl, vieno mokytojo teigimu, į istorijos mokinių akiratį „<...> akademinės istorijos tos mintys, idėjos jos <...> patenka ... gal ne visada pačios šviežiausios, bet patenka“ (M9). Visgi akcentuojama, kad mokytojas, siekdamas panaudoti pamokoje vadovėlyje nepateiktą istoriografiją, turi gerai ją „apvirškinti“, apdoroti ir tik tuomet pateikti mokiniams. Antai tarptautinėje mokykloje su vyresnėmis klasėmis dirbantis istorijos ir socialinių mokslų mokytojas Šaltojo karo temai naudoja net 15 istoriografijos pozicijų, todėl jam tenka daug pasistengti (M2). Šioje pagal tarptautinio bakalaureato programą dirbančioje mokykloje darbas su istoriografija yra istorijos mokymo pamatas. Jo esmė – „*mokėti prieštarauti akademikams, pagrįsti savo prieštaravimus*“ (M1)

Kitas, jau bendrojo ugdymo mokykloje dirbantis pedagogas užsiminė, kad istoriografija derinama su šaltiniu, bet siekiant ne papildyti vienas kitą, bet atvirksčiai – parodyti skirtingas perspektyvas. Tokiu būdu įgyvendinamas nūdienos lietuviškoje istorijos daktikoje vis daugiau dėmesio sulaukiantis daugiaperspektyvumo principas⁵⁵:

„<...> *Truskos partizanų vertinimas <...> iš karto pateikiamas, tarkim, su kokio nors paties partizano, tarkim, Lukšos – Daumanto kažkokia citata iš jo knygos. Tai tame ir matosi tas skirtumas ir kalbi apie tai, kad na vat žmogaus pažiūros, išsilavinimas,*

⁵⁵ Plačiau apie tai žr. BITAUTAS, Algis. *Daugiaperspektyvio požiūrio ugdymo raiška Lietuvos istorijos vadovėliuose*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2018.

patirtys nulemia labai skirtingus tuos vertinimus. Galbūt teisybė yra kažkur per vidury <...>.“ (M3)

Kita „nevadovėlinės“ istoriografijos naudojimo pamokoje nauda – platesnių žinių, platesnio matymo suteikimas. Tai, be abejonės, sužadina mokinių smalsumą istorijai. Tokį edukacinį potencialą dalis mokytojų suteikia portalui „Orbis lituaniae“, kuriame, tiesa, tarpusavyje derinamos ne tik istoriografijos ištraukos, bet ir plačiau visuomenei skirti tekstai bei vaizdai:

„Taip, aš jos labai daug kur naudoju <...>. Tarkim, liepiu skaityti, daryti pristatymus, kartais, tarkim, liepiu pasiskaityti pagal paskiras temas. Tai yra labai, na toks, sakykim, labai gyvas, geras dalykas, kur vaikai činkš: „Oi, – sako, – žiūrėkit, čia aš tą paskaičiau ir apie degtinę paskaičiau.“ Sakau: „Gerai [juokiasi], ką čia dabar.“ Bet jie susiranda, juos užkabina įdomumas ir jie nuvažiuoja ant tų bėgių. Tai man tas labai smagu, žinokit. <...> Nėra ilgas tekstas, kas yra ir mokiniui, ir mokytojui gerai. Ir jis duoda platesnę žinių, platesnį matymą nei vadovėlis. Tai vat tas irgi labai sveikas dalykas.“ (M7)

Užklausus ką tik cituotos istorijos mokytojos apie istoriografijos ir tuo pačiu „Orbis lituaniae“ nesutapimą su programa (ką akcentavo kai kurie kalbinti istorijos mokytojai), ji atkirto:

„Tu neturi pagal programą bukai duoti tekstą. Man asmeniškai tuo jis ir žavus, kad jis išlipa iš visos tos [ištaria tyliai] suknistos programos, nes ta programa... na nežinau, kartais ten nuo jos tošna darosi [juokiasi]. Ta prasme, kad jis negadina programos. Gali informacija kirstis, tarkim, vėlgi naratyvas vadovėlio ir ten, bet tai nereiškia, kad vadovėlis yra šventa karvė ir jis yra teisus. <...> Pasakojimas istorinis nėra vadovėlis ir vaikams, ypač vyresniems, tai yra tikrai galimybė sužavėti mokslu, pakabinti juos ant to, na kad bent jau domėtis ar nesidomės gyvenime, bet kad žinotų, kur yra kokybiški tekstai, kur juos galima paskaityti. <...> Šitas tekstas tuo ir žavus, kad jis yra laisvas.“ (M7)

Taigi, suvokiama, kad mokyklinis istorinis pasakojimas neapsiriboja vien bendrojo ugdymo istorijos programa ir istorijos vadovėlio turiniu. Istoriografijos panauda leidžia mokiniams patirti „kitokią“ istoriją ir galbūt susižavėti mokslu. Tiesa, jeigu kai kurie mokytojai itin pozityviai vertina istoriografijos naudą, tai nereiškia, kad mokiniai visuomet džiugiai nusiteikę jos ir šaltinių naudojimo istorijos pamokose (o ypač atsiskaitymo užduotyse) atžvilgiu – „mokiniam tai ne visada patinka, nes jie tada sunkiai suranda atsakymą [šypsosi]“ (M8). Šios informantės teigimu, ir mokytojams, ir mokiniams daug paprasčiau naudotis tam tikrais portalais (pvz., „egzaminatorius.lt“, „Istorija tau“ ir kt.), kurie pateikia istorinę medžiagą kartu su klausimais ir atsakymais. Mokytojui šiuo atveju

paprasciau, nes istoriografijos paieška – tai dar vienas papildomas darbas ir taip gana gausiame pedagogo vaidmenų sąrašė.

Taigi, laiko sąnaudos gali būti viena iš istoriografijos nenaudojimo istorijos pamokoje priežasčių, tačiau toli gražu ne vienintelė. Kitas barjeras – pats istoriografijos specifiškumas. Akademinei istorijai, pasak kalbintų mokytojų, būdinga sudėtinga ir „nuobodoka“ informacija, paini terminologija, „rimtos“ sąvokos. Dėl to jų turinys sunkiai suvokiamas ne tik mokiniam, bet ir mokytojams ar kitiems plačiosios visuomenės atstovams:

„Na, čia galbūt tokia Lietuvos truputėlį istoriografijos problema, kad mūsų monografijos <...> yra na tokios disertacijos atspausdinimas labai dažnai. Jos yra perdėm moksliškos, perdėm nuobodžios, su išrašais, komentarais ir visa kita. Ko aš labai pasigendu, tai, tarkim, mokslininkų tokių knygų, kurios būtų prieinamesnės na paprastam skaitytojui, kurios iš tikrųjų galėtų kalbėti apie gilius dalykus, bet nebūtų, tarkime, savo parašymo maniera tokios, tarkim, perdėm prikištos mokslinio aparato. Na tai čia va toks kultūros dalykas.“ (M3)

Dėl to kai kurių tyrimo dalyvių teigimu, jie arba neturi istoriografijos panaudojimo mokykloje patirties, arba ji nepasiteisino:

„Detalesnis nagrinėjimas tos istoriografijos praktiškai nevyksta. Nežinau, ar daug yra mokyklų ir daug mokytojų, daug kurie nagrinėja akademinius sprendimus, manau, nebent pirmaujančios gimnazijos kokios nors, į gabius mokinius besiorientuojančios, bet į bendrąjį ugdymą tai praktiškai nėra naudojama. <...> Mokslinė istoriografija mokytojui reikalinga saviugdai ir bendram supratimui. Bet [jq, – R. Š.] perteikti mokiniams, tai būtų, man atrodo, pernelyg sudėtinga ir apsunkinta.“ (M1)

„Tai va, aš, pavyzdžiui, mokiniams duodu dvyliktokams paskaityti kokią nors ištrauką na iš monografijos ir ... „Oi, – sako, – mokytojau, mums kažkaip tai sudėtinga, mums labai sudėtinga.“ Tai vėlgi, aišku, gal ne tas amžiaus periodas, bet jeigu aštuoniolikmečiui sunku kartais paskaityti vieną ar kitą monografijos ištrauką, tai ką jau kalbėti. Reiškia, mokykla irgi neįvykdė tam tikro uždavinio – išleidžia į pasaulį, taip sakant, asmenybę, negebantį suprasti, tarkim, sudėtingesnio mokslinio teksto.“ (M4)

Greta istoriografijos specifiškumo kaip barjero jos panaudai paminėtini ir kiti veiksniai: greitas mokyklos tempas, didelis pamokų ir mokinių skaičius ir ribotas laikas. Pastaruoju atveju turima omenyje ne tik 45 minutes trunkanti istorijos pamoka, ženkliai ribojanti projektinę ar kitokią alternatyvią „klausimams ir atsakymams remiantis vadovėliu“ veiklą, bet ir pasiruošimas valstybiniam brandos egzaminams. Ypač vienuoliktose ir dvyliktose klasėse – tai pagrindinis istorijos mokytojo rūpestis:

„Bet vėlgi aš negaliu daug laiko užgaišti diskusijai, taip sakant, kritiškumo ugdymui, kadangi aš įspraustas į tam tikrus rėmus. Kaip kolega, taip sakant, <...> Mindaugas Nefas yra pasakęs, kad mokytojai negali, neturi būti bendrųjų programų vergai. Aš galiu nebūti devintoje, dešimtoje galbūt klasėje, bet jeigu aš esu istorijos mokytojas, ruošiantis moksleivį egzaminui, egzaminas yra labai stereotipinis.“ (M4)

Taigi, „žaisti“ su istoriografinėmis diskusijomis paskutinėse klasėse yra sudėtinga, juolab kad dalies naujausių istoriografinių interpretacijų egzaminu užduotys nereikalauja. Tačiau kaip rodo vienos mokytojos patirtis, istoriografinės interpretacijos, nevyraujančios vadovėlio naratyve (turima omenyje istoriko Edvardo Gudavičiaus Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės (LDK) plėtimosi į Rytus koncepcija), perteikimas mokiniams gali būti ir pavojingas:

„Ir vat vėl, tarkim, ką pati patyriau sykį vertindama valstybinį egzaminą. Aš vis sakau, vaikus mokau, kad kai LDK valstybė plėtėsi į Rytus, tai vyksta ne vien tiktai todėl, na kad, kaip sakyti, ten lietuvių kariai buvo puikūs, kad valstybė – tolerantiška, kad puikiai prijungė slavų žemes, bet todėl, kad tos slavų žemės noriai jungėsi prie LDK, nes mongolų totorių nusiaubimas buvo baisnis ir, kaip sakyti, tai buvo daug geriau. Na iš esmės ta frazė Gudavičiaus – šakalas eina paskui liūtą. Aš juos taip mokau ir tai visiškai iš karto vaikui pasidaro aišku, kas čia darosi. Jis mato platesnį kontekstą ir viskas aišku – ne vien tiktai mes šaunuoliai, mes puikiai kariavom. Ir buvo taip, kad egzamine vaikas labai aiškiai taip ir parašė – tai buvo palankiai susiklosčiusi geopolitinė padėtis, slavų žemės buvo silpnos ir todėl LDK valstybė plėtėsi. Ir aš buvau antra vertintoja. Prieš tai buvo duota 0 taškų. Ir aš supratau, kad tai yra klaida, nes taip negalima, tai yra neteisingas vertinimas. Ir jau, taip sakyti [atsidūsta], atsisuku į kolegą, kuris sėdi už manęs, ir aš matau, kad tai yra na ... žmogus, parašęs ir vadovėlių, ir toks gerbiamas mokytojų visuomenėj, sakau: „Klausyk, kolega, čia yra nuimtas taškas, bet, sakau, aš jį duočiau. Čia aš teisi ar neteisi?“ [Jis sako, – R. Š.]: „Tai aišku, teisingai, čia neturi būti duotas taškas.“ Galvoju: nieko sau. Tai kaip čia dabar jis taip. Tada nueinu pas vyr. vertintoją. Sakau: „Čia reiktų duoti tašką.“ „Ne, sakė, už tai neduodamas taškas.“ <...> Vadinas, kas yra – jeigu tas istoriografinės naujoves tu pateiki mokiniui, jis jas dar būdamas gabus ir pagauna, tai nereiškia, kad jis labai išlaikys VBE egzaminą gerai, nes <...> naratyve mokytojų tokio pasakojimo nėra.“ (M7)

Nors tyrime pasitaikė tik vienas toks istoriografinės interpretacijos neatitikimo egzaminu naratyvui atvejis, tikėtina, kad kiti mokytojai, turintys valstybinio brandos egzaminu vertinimo patirties, galėtų pateikti ir daugiau panašaus pobūdžio istorijų. Pateikta istorija perša prielaidą, kad valstybinis brandos egzaminas gali būti vienas iš

veiksnių, lemiančių prisitaikančio, kiek „bespalvio“ Lietuvos mokytojo portretą, apie kurį liudija kai kurie edukologų tyrimai⁵⁶.

Tačiau istoriografijos nenaudojimas gali būti siejamas ne tik su jos neatitikimu programos ir egzamino užduočių turiniui, bet ir sudėtingu pasiekiamumu:

„Kartais trūksta galbūt lengvai pasiekiamų, lengvai atrandamų resursų, kurie padėtų mokyti tas kontraversines temas. Aš suprantu, kad yra Žalgirio mūšio interpretacija puikiai panaudota ir parodyta, kaip istorijoje keitėsi interpretacija. Bet mums turbūt dabar reikia ne apie tai. Mums turbūt reikėtų žiūrėti 70 metų atgal, 100 metų.“ (M2)

Kaip minėta, dėl blogo informacijos prieinamumo mokytojai siūlo specialiai pedagogų poreikiams skirtų portalų, svetainių, platformų sukūrimo idėją. Galbūt dėl minėtų priežasčių (istoriografijos specifiškumas, reikalaujantis daug ir mokinių, ir mokytojų pastangų, jos neprieinamumas, laiko rėmai, istorijos brandos egzaminų programa) istoriografiją istorijos pamokose išstumia populiarioji istorinė literatūra, istorinė publicistika, *Youtube* įrašai, kuriuose pateikiamos supopuliarintos, supaprastintos akademinų istorikų mintys. Sprendžiant iš tyrimo medžiagos, jos daugiau naudojamos už istoriografiją:

R. Š. *„Minėjote, kad aktualizudama istoriją pateikiate įvairias nuomones, o iš kur tas nuomones imate?*

M8. *Iš žiniasklaidos.*

R. Š. *O ar naudojate pačią istoriografiją nuomonėms atskleisti?*

M8. *Nuomonės – tai šiuolaikinės, iš žiniasklaidos, bet <...> pasinaudojam ir straipsniais, kurie būna paskelbti ten, sakykim, kažkokioj tai spaudoj <...>. Apie Ramanauską-Vanagą tai mes ėmėm istoriko komentarus ir ėmėm iš žiniasklaidos straipsnius, ką apie tai galvoja.“*

Viena vertus, kaip rodo pateikta citata, žiniasklaida dažnai orientuojasi į pačius „karščiausius“ debatus tarp akademinų istorikų, politikų, visuomenės atstovų ir pan., antra vertus, yra „lengvo žanro“ – kaip pabrėžia vienas mokytojas, istorijos tyrėjai, „<...> kai reikia žurnalistams, jie pakalba labai paprasta kalba <...>“ (M5). Būtent šie veiksniai (šalia žiniasklaidos greito pasiekiamumo) ir lemia istorinės publicistikos istorijos pamokoje populiarumą. Mokytojai akcentuoja ir šių šaltinių santykinį patikimumą – „jeigu ten matau, kad man yra žinomos pavardės, jeigu matau, kad partneriai Vilniaus [universiteto, – R. Š.] Istorijos fakultetas ar kokio instituto, tai man visai pasidaro saugu“ (M5).

Visa tai rodo, kad istoriografija dalies mokytojų yra naudojama, išvelgiama jos nau-
da perteikti „kitokią“ istoriją, suteikti platesnių nei vadovėlio naratyvas pateikia žinių,

⁵⁶ Apie šiuos tyrimus ir jų rezultatus plačiau žr. DUOBLIENĖ, Lilija. *Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti*. Vilnius, Vilniaus universiteto leidykla, 2018, p. 124–125.

galbūt sudominti mokslu. Visgi dalis kalbintų mokytojų arba jos nenaudoja, arba ją taikydami susiduria su neigiamomis moksleivių patirtimis – jiems tai per sudėtinga. To priežastis – sudėtingų sąvokų ir painios informacijos prisodrintas akademinės istorijos turinys. Jos pasiekimas, perskaitymas ir „apdorojimas“ iš mokytojo reikalauja daug jėgų ir laiko, kita vertus, dirbant su ja netelpama į pamokos, programos ir egzaminų užduočių rėmus. Šis veiksnų kompleksas lemia, kad greta vadovėlio pamokose dažniau naudojama ne istoriografija, o įvairiose medijose pateikiama istorinė publicistika.

Akademinių naujienų sekimas

Kitas tyrimo aspektas – ar ir jei taip, kaip gaunama informacija apie akademinis istorijos pasiekimus. Aiškintasi apie istoriografijos skaitymą pasiruošimo pamokai ir saviugdros tikslais, dalyvavimą kaip klausytojui mokslinėse konferencijose ir mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursuose. Tiesa, pasitaikė atvejų, kai, užklausus apie istoriografijos, mokslinės istorinės informacijos skaitymą ar paiešką, buvo kalbama apie straipsnius „Delfyje“, žurnalą „Iliustruotoji istorija“ ar mokslo populiarinimo knygas. Tai rodo, kad dalis (tiesa, itin maža) mokytojų nedaro skirties tarp akademinės ir neakademinės istorijos. Viena mokytoja vartojo „*labai rimtos istorinės knygos*“ (M12) išsireiškimą, kurio atitikmuo greičiausiai ir yra akademinė literatūra. Taip pat dalis mokytojų neskyrė dalyvavimo mokslinėse konferencijose ir kvalifikacijos kėlimo kursuose. Viena to priežasčių – mokytojų kaip klausytojų dalyvavimas mokslinėse konferencijose kartais užskaitomas kaip kvalifikacijos kėlimo veikla. Kita – galbūt mokslinės konferencijos painiojamos su mokytojams skirtomis konferencijomis, dalyvavimas kuriose taip pat laikomas kvalifikacijos kėlimo dalimi.

Informantų paklausus apie istoriografijos skaitymą, dalis jų šią veiklą siejo tiek su pasiruošimu pamokoms, tiek su savišvietos, bendrojo išsilavinimo tikslais:

„Aš kaip minėjau, negali būti geras istorijos mokytojas, jeigu tu pats tuo dalyku nedegi. <...> Bet nu kažkaip tai, kaip tu gali būti istorikas ir nesidomėti, kas naujausia išėjo, kas kokie naujausi tyrimai, duomenys ir visa kita. <...> jeigu pats esi susidomėjęs, tai dažniausiai pavyksta ir vaikus sudominti.“ (M8)

Vienas mokytojas šalia tokių motyvų kaip kokybiškas pasiruošimas pamokoms, asmeniniai norai istoriografijos skaitymą siejo ir su projektine veikla (nepamokinės dienos apie Holokaustą ir pan.), kuriai taip pat reikia papildomo pasiruošimo (M5). Būta vieno atvejo, kad mokytoja prisipažino beveik (ar visai) istoriografijos neskaitanti.

Visgi interviu metu paprašius įvardyti įdomiausius, geriausius nūdienos ir praeities Lietuvos istorikus, dauguma mokytojų neturėjo jokių problemų (tik vienos mokytojos sutrikimas rodė šio klausimo jai sudėtingumą). Vardijo ne tik tokius klasikus kaip

Levas Karsavinas, Feliksas Sliesoriūnas, Edvardas Gudavičius, A. Bumblauskas, Česlovas Laurinavičius, Egidijus Aleksandravičius, Antanas Kulakauskas, istorijos sociologas Zenonas Norkus, antropologas Rimantas Jankauskas, Jūratė ir Zigmantas Kiaupai, bet ir tokius vidurinės bei naujosios kartos istorikus kaip Rimvydas Petrauskas, Aurimas Švedas, Norbertas Černiauskas, Tomas Vaiseta, Rimvydas Laužikas, Nerijus Šepetyš, Tomas Baranauskas, kultūros istorikas Paulius Subačius, archeologas Vykintas Vaitkevičius, Gintautas Sliesoriūnas, Algimantas Kasparavičius ir t. t. Tiesa, daryti išvadą, kad šie istorikai žinomi iš jų veikalų, būtų pernelyg drąsu. Dalis jų žinomi iš studijų laikų (to pavyzdys – F. Sliesoriūnas, Alvydas Nikžentaitis, Tamara Bairašauskaitė). Būta atvejo, kai minėti istorikai yra asmeniškai pažįstami istorijos mokytojams. Tačiau didžioji istorijos tyrėjų dalis, tikėtina, žinoma mokytojams daugiausia iš jų pasirodymo žiniasklaidos priemonėse, aktyvaus dalyvavimo socialiniuose tinkluose (kas rodo mokytojų piešto siauro profilio, uždaro, nekomunikabilaus istoriko įvaizdžio neatitikimą realijoms). Tai pagrįstą ir tas faktas, kad kalbinti mokytojai neoperavo akademinį istorikų veikalais ar straipsniais. Vienas mokytojas paminėjo veikalą – L. Karsavino „Europos kultūros istoriją“, o kitas – A. Švedo sudarytą E. Gudavičiaus tekstų rinkinį „Istorijos inžinierius“.

Buvo mokytojų, kurie pripažino, kad istoriografijos tikslinga paieška ir jos skaitymas nėra jų laisvalaikio dalis. Tai siejama su noru atskirti darbą nuo gyvenimo, pervargimu nuo skaitymo, dideliu darbo krūviu:

„Saviugdai? [juokiasi] Rūta, labai nuoširdžiai pasakysiu – tarkime, per savaitę perskaitai 200 mokinių darbų, atsiranda toks, reiškia, tiesiog skaitymo atmetimas. <...> Atbukina, ta prasme antiek persiskaitai.“ (M3)

„<...> šiaip jau nėra tų galimybių sekti labai akademinės naujienas, kad ir kiek tu čia besistengtum. Vis tiek jeigu po pietų grįžęs namo tu dažniausiai galvoji, ką tu rytoj <...> darysi mokykloj, o taip jau knygų paskaitymui ir ypač akademinį knygų skaitymui, jeigu ir lieka laiko, <...> gal imi geriau Sabaliauskaitės romaną, o ne <...> Batūros ar Vaisetos kūrinį.<...> Turi 24 valandas per parą ir viskas tuo pasakyta.“ (M9)

Naujausios mokslinės (ir mokslo populiarinimo) literatūros paieškų kanalai – įvairūs. Šalia interneto ir Facebook grupių tam tikrą vaidmenį vaidina knygynai, Vilniaus knygų mugė, miesto ar mokyklos biblioteka. Pastarosios turtingumas, vieno respondento teigimu, priklauso nuo dalyko mokytojo – „jeigu mokytojas pakankamai reiklus, besidomintis, duodantis tam tikrą toną, tai ir mokyklos biblioteka bus turtingesnė“ (M4). Įtakos turi ir įvairūs knygų pristatymai, recenzijos, rekomendaciniai sąrašai, kolegų rekomendacijos. Beje, paskutinis veiksnys – kolegų atsiliepimai – rodo L. ir J. Šulmanų akcentuotą mokytojų bendruomenės poveikį asmeniniam mokytojų žinojimui. Kaip vieni iš literatūros paieškų kanalų įvardytos tos pačios publicistinės laidos ir mokykliniai vadovėliai:

„Vėlgi, manyčiau, nemažai tos naudos duoda tos pačios publicistinės laidos, kai jose pradeda kalbėti [koks istorikas, – R. Š.]. Na jums tikriausiai žinomas Bružo istorijos laidų ciklas „Istorijos perimetrai“. <...> Na, ir ten, sakykim, istorikas Staliūnas pradeda kalbėti. Na, ir tu suklusti ir pagalvoji, kodėl jisai dabar kalba, ar ne, būtent šitame filme ir būtent apie tą laikotarpį. Na ir paskui pasižiūri – aha, ir tu supranti, kad šiuo metu tai yra kaip ir autoritetas toj srity, jisai domisi, jisai kažką daro. Vat tokiais visokiais būdais. Arba netgi kolegos paruoštame vadovėlyje kai randi tas pačias ištraukas, šaltinius parinktus, tu pamatai, iš kur jisai renka tuos šaltinius, iš kokių knygų, iš kokių leidinių, ir kitą kartą tai tau būna naujiena.“ (M9)

Be abejo, vieni iš susipažinimo su naujausiais akademiniais pasiekimais šaltinių yra mokslinės konferencijos ir kvalifikacijos kėlimo kursai. Dauguma kalbintų mokytojų žino, kad egzistuoja mokslinės konferencijos, yra jose dalyvavę. Nemažai informantų kaip vieną dalyvavimo jose kliūčių įvardijo jų laiką – dažniausiai jos vyksta per pamokas:

„Atvirai prisipažinsiu, gana seniai bebuva. Vienas dalykas <...> – mokslinės konferencijos vyksta tuo metu, kai man vyksta pamokos. Kaip į jas ateiti? <...> Tai prabanga <...> Tada aš turiu kreiptis į administraciją <...>, nes nutrūksta mokymosi procesas. Tu negali taip lengvai išsprūsti. Tai mums tai yra didžiulė bėda.“ (M7)

Šiame (kaip ir kituose) interviu išryškėja dar viena kliūtis – tai administracijos nenoras vietoj pamokų išleisti mokytoją į akademinį renginį. Kitas barjeras gyvenantiems toliau nuo didžiųjų miestų – mokslinių konferencijų pasiekiamumas, jei jos vyksta ne šalia esančiame mieste. Kita dalies mokytojų nesilankymo mokslinėse konferencijose priežastis – jos neįdomumas ar neaktualumas mokytojui:

„Kriterijus yra turinys, kuris būtų panaudojamas mokykloje, o ne šiaip kad įdomi detalė kažkokia tai.“ (M1)

Tačiau ne visi pašnekovai pritaria nuomonei, kad mokslinės konferencijos būtinai turi būti susietos su bendrojo ugdymo programa. Tai yra jos įdomumas ir aktualumas nebūtinai turi koreliuoti su mokykline istorija. Didžiajai daliai kalbintų mokytojų mokslinių konferencijų klausymas yra svarbus profesinio tobulėjimo, bendrojo išsilavinimo aspektas. Didžiulės įtakos jiems turi pats kontaktas su istorijos mokslininku, kuris praplečia akiratį, gilina ar priverčia pakartoti turinio žinias, inspiruoja naujas domėjimosi sritis, ištraukia mokytoją iš jo kasdienybės rutinos:

„<...> vis tiek yra įdomu girdėti tai, ką mokslininkai gali pasakyti. Aš vis dar sugebu žinias siurbti, neatmesti.“ (M3)

„Visuomet sužinau kažką naujo, o jeigu nesužinau, tai bent prisimenu, ką žinojau {...}. Ir apskritai tas toks tiesioginis kontaktas su mokslininku (ta prasme ne pasikalbėjimas, bet tiesiog išklausymas) na kartais net ir nulemia, ar tu labiau pasiskaitysi tą temą, tą laikotarpį, ar tiesiog galbūt praskipinsi, praleisi, nepasidomėsi.“ (M4)

Viena informantė užsiminė, kad jai „geros“ konferencijos kriterijus – tai jos turinio susiejimas su krašto, vietovės, regiono istorija. Tai medžiaga, kurios spaudoje ir literatūroje menkai teaptiksi:

„<...> yra iš tikrųjų įdomių pranešimų, įdomių temų, tokių kur, pavyzdžiui, <...> susiję su tuo kraštu <...> arba tuo regionu, kur gyveni. <...> Tarkim, va kažkoks tai klausimas, [pavyzdžiui, – R. Š.] II pasaulinis karas ar dar kažkas – jį plačiai visi nagrinėja, bet va vietovės, to regiono, tarkim, tai jo taip spaudoj ar literatūroj kažkur nepaskaitysi. Čia va tokių konferencijų <...> metu tai smagu yra išgirsti.“ (M10)

Dalykinių žinių praplėtimas yra taip pat svarbus dalyvavimo ir kitoje akademinės istorijos sklaidos formoje – kvalifikacijos kėlimo kursuose – motyvas. Juose dalyvauja dauguma kalbintų mokytojų. Jiems svarbu, kad pirmiausia būtų orientuojamasi į dalykinių kompetencijų ugdymą (kitai – turinio žinias, istorinį žinojimą), paskaitas vestų ne mokytojais, bet akademiniais istorikais:

„Jau kokie penki šeši metai nedalyvauju jokiuose seminaruose, kuriuose kalbama apie bendrąsias ugdymo kompetencijas. Tai yra laiko gaišimas. <...> Dabar dalyvauju tik tai, kurie susiję su mano dalykine sritimi. <...> Kur kalba istorikai mokslininkai. Būtent nueinu į tuos. Ne į tuos seminarus, kur organizuoja, tarkim, mokytojai, nes jie iš esmės nelabai ką pasako. Man reikia turinio <...>, to istorinio konteksto <...>.“ (M4)

Dėl šios priežasties kritikos sulaukia rajono kvalifikacijos kėlimo centrai, kuriuose dėl dalyvių mažo skaičiaus ir su tuo susijusių finansinių resursų trūkumo sunku prisikviesti profesionalius lektorius. Dauguma paskaitų koncentruojasi į pedagogines žinias, todėl nukenčia turinio žinios. Kita kvalifikacijos kursų kėlimo problema – jų nesuderinamumas su minėtu mokykliniu istorijos naratyvu, kas itin kliūva ne tik patiems mokytojams, bet ir kai kurių mokyklų administracijai:

„Dabar netgi yra tokia tvarka, kad kai išvažiuoji, tu turi pateisinti prieš administraciją savo vykimą į tą seminarą. Na aš pernai, kaip pavyzdį, važiavau į <...> seminarą apie Kauno moderniąją architektūrą, kur dabar visai kaip madinga ir panašiai, tai aš turėjau labai ilgai laužyt galvą, kaip aš prie kokio mokyklos reiškia tikslo šių metų galėčiau pririšti [šypsosi] tą savo domėjimosi objektą ir pateisinti. Tai vat tokie dalykai.“

Jie <...> lyg tai vienai pusei padeda, kažkam nuo to yra geriau, bet man, sakykim, kaip žmogui, mylinčiam savo dalyką, tai man šiek tiek, šiek tiek trošku darosi.“ (M9)

Tačiau mokytojai ne tik kritikuoja esamą situaciją, bet ir teikia pasiūlymus. Dalies jų nuomone, vienas profesinio tobulėjimo būdų – galimybė ilgesniam laikotarpiui sugrįžti į universitetą. Tai būtų proga ne tik kelti kvalifikaciją, bet ir išlįsti iš savo įprasto vaidmens:

„Privalomus mokymus mokytojams [padaryti, – R. Š.] [juokiasi]. <...> O ką, visai būtų sveika mokytojams padaryti kas septintus metus savišvietos metus, kad tu išimamas esi iš to mokyklinio darbo, lojimo su mokiniais ir tu privalai atlankyti kokį kursą paskaitų, taip sakant, kokioj aukštojoj mokykloj. <...> Viena, tai sutvarkytų smegenyse žinot ką – kad tu nesi visagalis, kad tu [šypsosi] turi nusilenkti ir paprašyti, kad tau pasirašytų įskaitą, parašyti referatą, parašyti kažką. Na, tu pats iš savo kėdės patogios išliptum. Ir pats, nu kaip pasakyti, turėtum progą paskaityti kažką, turėtum ... neturėtum niautis vien tik su paaugliais ir, taip sakyti, spręsti konfliktus ir, dar taip sakant, taisyti, ruošti kontrolinius. Tu turėtum baisyti komfortą, taip sakyti, pasidomėt ir grįžtum kitoks kitąmet... bent jau na, kaip sakyti, žmogiškai pabuvęs studento kailyje. Bet aš suprantu, kad valstybėje tokio komforto nėra, nebuvo ir nebus. Bet nors kartais vat kažkaip tuos mokytojus išspirti iš savo kėdžių ir pasodinti į tą vat klausytojo kėdę.“ (M7)

Taigi, didžiąjai daliai kalbintų mokytojų akademinės istorijos skaitymas, dalyvavimas kaip klausytojams mokslinėse konferencijose ir kvalifikacijos kėlimo seminaruose yra tie kanalai, kurie pasitarnauja (ar norėtų, kad pasitarnautų) informacijos apie akademinės istorijos pasiekimus sklaidai. Daliai mokytojų mokslinės istoriografijos skaitymas yra neatsiejama jų gyvenimo būdo dalis. Tačiau būta pedagogų, kurie akademinės literatūros skaitymo nesieja su laisvalaikio praleidimo veikla. To priežastys – tiek noras atskirti gyvenimą nuo darbo, tiek laiko stoka, tiek pervargimas nuo skaitymo veiklos. Didžiąjai daliai kalbintų mokytojų mokslinių konferencijų klausymas yra svarbus profesinio tobulėjimo, bendrojo išsilavinimo aspektas. Didžiulės įtakos jiems turi pats kontaktas su istorijos mokslininku, nes tai praplečia akiratį, turtina žinių bagažą. Kontaktas su akademinio istoriku ir pirmenybė turinio žinių ugdymui – tai ir „gerų“ kvalifikacijos kėlimo kursų kriterijus. Todėl galimybė ilgesniam laikui sugrįžti į universitetą, kai kurių kalbintų mokytojų nuomone, būtų gera proga ženkliai pakelti savo kvalifikaciją ir išlįsti iš savo įprasto vaidmens.

Išvados

Atlikta teorinio diskurso analizė rodo, kad tyrinėtojai, analizuojantys (istorijos) mokytojų žinių (žinojimo) struktūros klausimus, pabrėžia disciplinos žinių (žinojimo)

svarbą. Į disciplinos žinių (žinojimo) lauką, be kita ko, įeina ir disciplinos prigimties, sampratos, filosofijos, epistemologijos, prieigų ir panašiai įvardytos žinios (žinojimas). Joms (jam) tam tikrą įtaką daro vadinamoji mokytojo ideologija ar ideologinis žinojimas, t. y. įsitikinimų, vertybių ir požiūrių į su ugdymu susijusius dalykus tinklas. Tai reiškia, kad disciplinos žinios (žinojimas) glaudžiai siejasi su istorijos kaip akademinės disciplinos funkcionavimo, faktų konstravimo, jų reprodukovimo ir kitomis sampratomis. Empiriniame Lietuvos istorijos mokytojų tyrime analizuotos jų sampratos, patirtys, įsivaizdavimai apie akademinės istorijos kūrėjus, jų ryšius su pedagogais, istoriografiją, jos panaudą pamokos metu ir akademinės istorijos sklaidos kanalus.

Tyrimas parodė, kad dalis istorijos mokytojų Lietuvoje akademiką mato kaip uždara, kantrų, vaikų ir jų psichologijos nepažįstantį, vienuroje dirbantį, siaura sritimi archyvuose ir bibliotekose besidomintį specialistą, kurio pagrindinis tikslas yra mokslinis tyrimas. To rezultatas – tyrėjo profesionalumas, detalus ir smulkus savo srities išmanymas, neįvaldytos pedagoginės kompetencijos. Istorijos mokytojas, priešingai, piešiamas kaip gyvenimo pulsą jaučiantis, „gyvą vaiką“ matantis, „pačiupinėjęs“, dėl to esantis prie jo interesų, amžiaus tarpsnio ypatybių prisitaikantis ir komunikabilus. Visgi esama ir istorijos mokytojus bei istorijos mokslininkus suartinančių aspektų. Tai ne tik turinio žinios, istorinis žinojimas. Juos abu vienija mediatorių, savotiškų istorijos „konvertuotojų“ vaidmuo, tik mokytojai savaip pritaiko akademinę istoriją mokiniams, o mokslininkai – studentijai ir plačiajai visuomenei. Dėl tiek istorijos mokytojų, tiek akademinė istorikų atliekamos reikšmingos socialinės funkcijos jiems vienodai svarbu laikytis akademinio sąžiningumo ir objektyvumo principo, būti nuolat pasiruošusiems gilintis, analizuoti, ieškoti informacijos, neventgi tarpdisciplininės žiūros. Akcentuotas istorijos mokytojų ir akademinė istorikų tas pats emocinis santykis su istorija. Tai meilė istorijai, istorija kaip gyvenimo būdas.

Paaiškėjo, kad bendradarbiavimo situacija tarp istorijos mokytojų ir akademinė istorikų informantų vertinama kaip nepakankama. Menko bendradarbiavimo priežasčių matoma nemažai. Tai savo darbais užsiėmę, bendrųjų programų neišmanantys akademikai, plačių bendrųjų programų įgyvendinimu susirūpinę istorijos mokytojai, bendrųjų ir aukštųjų mokyklų vadovybės abejingumas šiai problemai. Dėl to kenčia mokyklinė istorijos kokybė: mokytojai neišmano naujausių tyrimų, istorijos vadovėliuose pilna faktinių klaidų ir yra „kompiliacijų kompiliacijos“, o bendrojo ugdymo istorijos programos stokoja gylio.

Istoriografiją dalis mokytojų naudoja istorijos pamokose, išvelgia jos naudą perteikti „kitokią“ istoriją, suteikti platesnių nei vadovėlio naratyvas žinių, sudominti mokslu. Visgi dalis mokytojų arba jos nenaudoja, arba ją taikydami susiduria su neigiamomis moksleivių patirtimis. To priežastis – sudėtingų sąvokų ir painis informacijos prisodrintas akademinės istorijos turinys. Jos pasiekimas, perskaitymas ir „apdorojimas“ iš mokytojo reikalauja daug jėgų ir laiko, kita vertus, dirbant su ja netelpama į pamokos, programos ir egzaminų naratyvo rėmus. Šis veiksnių kompleksas lemia, kad greta

vadovėlio pamokose dažniau naudojama ne istoriografija, bet įvairiose medijose pateikiama istorinė publicistika.

Didžiajai daliai kalbintų mokytojų akademinės istorijos skaitymas, dalyvavimas kaip klausytojams mokslinėse konferencijose ir kvalifikacijos kėlimo seminaruose yra tie kanalai, kurie pasitarnauja (ar norėtų, kad pasitarnautų) informacijos apie akademinės istorijos pasiekimus sklaidai. Daliai mokytojų mokslinės istoriografijos skaitymas yra neatsiejama jų gyvenimo būdo dalis. Tačiau kita dalis pedagogų akademinės literatūros skaitymo nesieja su laisvalaikio praleidimo veikla. To priežastys – tiek noras atskirti gyvenimą nuo darbo, tiek laiko stoka, tiek pervargimas nuo skaitymo veiklos. Istorijos mokytojams mokslinių konferencijų klausymas yra svarbus profesinio tobulėjimo, bendrojo išsilavinimo aspektas. Didžiausias jos privalumas – kontaktas su istorijos mokslininku, praplečiantis akiratį, turtinantis žinių bagažą. Kontaktas su akademinio istoriku ir pirmenybė turinio žinių ugdymui – tai ir kokybiškų kvalifikacijos kėlimo kursų kriterijus.

Atskleista situacija rodo, kad lietuviškos mokyklinės istorijos perėjimas prie istorinio mąstymo, istorinio raštingumo ugdymo (kuris neatsietinas ir nuo istoriografijos klausinėjimo, analizės, interpretacijos procedūrų) susiduria su tam tikromis problemomis. Į šias problemas būtina atsižvelgti galvojant apie mokytojų ruošimo universitetuose programų gerinimą ir mokytojų kvalifikacijos tobulinimą.

Literatūra

1. BERESNEVIČIŪTĖ, V.; KIAULAKIS, G.; MILAŠIUS, G.; NAUSĖDIENĖ I.; STAKĖNAITĖ, D. *Istorijos mokytojų istorinio sąmoningumo trajektorijos: tyrimo ataskaita*. Vilnius, 1998. Mašinarštis.
2. BITAUTAS, Algis. *Daugiaperspektyvio požiūrio ugdymo raiška Lietuvos istorijos vadovėliuose*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2018.
3. BUMBLAUSKAS, Alfredas. Akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirta. In: *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika (Švietimo studijų sąsiuvinis Nr. 2)*, sudarytojas A. Poviliūnas. Vilnius: Solertija, 1997, p. 56–65.
4. DUOBLIENĖ, Lilija. *Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti*. Vilnius, Vilniaus universiteto leidykla, 2018.
5. FALLACE, Thomas D. Historiography and Teacher Education: Reflections on an Experimental Course. *The History Teacher*, 2009, Vol. 42, No. 2, p. 205–222. <https://www.jstor.org/stable/40543674>
6. FANTOZZI, Victoria B. Divergent Purposes: A Case Study of a History Education Course Co-taught by a Historian and Social Studies Education Expert. *The History Teacher*, 2012, Vol. 45, No. 2, p. 241–259. <https://www.jstor.org/stable/23265921>

7. GAIŽAUSKAITĖ, Inga; VALAVIČIENĖ, Natalija. *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius, Registrų centras, 2016.
8. GALINIS, Albinas. Tarp visuomenės ir istorijos tyrimų: istorijos mokytojo „dramos“ nūdienos Lietuvoje. *Kultūros barai*, 2005, Nr. 11, p. 10–13.
9. GÖTZ, Georg. How Teaching the English Revolution (or not) Became a Landmark Debate in German History Didactics. *Paedagogica Historica*, 2018, Vol. 54, No. 5, p. 531–544. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1482360>
10. HALL, Timothy D.; SCOTT, Renay. Closing the Gap between Professors and Teachers: ‘Uncoverage’ as a Model of Professional Development for History Teachers. *The History Teacher*, 2007, Vol. 40, No. 2, p. 257–263. <https://doi.org/10.2307/30036993>
11. HUSBANDS, Chris. What do History Teachers (Need to) Know? A Framework for Understanding and Developing Practice. In: *Debates in History Teaching. First Edition*. Ed. by I. Davies. Abingdon: Routledge, 2011, p. 84–95. <https://doi.org/10.4324/9780203831458>
12. JOHN, Peter. The Professional Craft Knowledge of the History Teacher. *Teaching History*, 1991, No. 64, p. 8–12. <https://www.jstor.org/stable/43257484>
13. JUOZELIŪNIENĖ, Irena. *Žemėlapių metodai vaizdu grįstame tyrime*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2014.
14. JUOZELIŪNIENĖ, Irena; KANAPIENĖ, Laura. *Šeimoms žemėlapių metodas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2012.
15. KEIRN, Tim; LUHR, Eileen. Subject Matter Counts: The Pre-Service Teaching and Learning of Historical Thinking. *The History Teacher*, 2012, Vol. 45, No. 4, p. 493–511. <https://www.jstor.org/stable/23265942>
16. KEIRN, Tim; MARTIN, Daisy. Historical Thinking and Preservice Teacher Preparation. *The History Teacher*, 2012, Vol. 45, No. 4, p. 489–492. <https://www.jstor.org/stable/23265941>
17. KITSON, Alison. Teacher Education in History. In: *Debates in History Teaching. Second Edition*. Ed. by Ian Davies. London and New York: Routledge, 2017, p. 273–283. <https://doi.org/10.4324/9781315642864>
18. MANIUŠIS, Martynas. Istorinio raštingumo ugdymo turinys Lietuvos ir užsienio šalių teorinėje didaktikoje ir Pagrindinio ugdymo bendrosiose programose. *Istorija*, 2017, t. 106, Nr. 2, p. 94–116. <http://dx.doi.org/10.15823/istorija.2017.11>
19. MANIUŠIS, Martynas. Mokių kritinio mąstymo gebėjimų ugdymas dirbant su istoriniais šaltiniais Lietuvoje ir užsienyje. *Istorija*, 2018, t. 111, Nr. 3, p. 97–128. <https://doi.org/10.15823/istorija.2018.18>
20. MCCRUM, Elizabeth. History Teachers’ Thinking about the Nature of their Subject. *Teaching and Teacher Education*, 2013, Vol. 35, p. 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>
21. PARSONS, Talcott. Professions. In: *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 12. Ed. D. Sills. New York: Macmillan, 1968, p. 536–547.
22. POVILIŪNAS, Arūnas; ŽILIUKAITĖ, Rūta; BERESNEVIČIŪTĖ, Vida. *Profesinės veiklos lauko tyrimas*. Vilnius, Vilniaus universiteto leidykla, 2012.

23. SCHWARTZ, Donald. Using History Departments to Train Secondary Social Studies Teachers: A Challenge for the Profession in the 21st Century. *The History Teacher*, 2000, Vol. 34, No. 1, p. 35–39. <https://doi.org/10.2307/3054373>
24. SHEETS, Kevin B. Thinking Historically, Teaching Historically: Perspectives on the Professional Development of Teachers from a Teaching American History Grant. *The History Teacher*, 2010, Vol. 43, No. 3, p. 455–461. <https://www.jstor.org/stable/25740759>
25. SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, Vol. 57, p. 1–21. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
26. SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 1986, Vol. 15, No. 2, p. 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
27. SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 2004, Vol. 36, No. 2, p. 257–271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
28. THOMPSON, Simon. *Where do History Teachers Come from? Professional Knowing among Early Career History Teachers*. Submitted for Professional Doctorate in Education, University of Sussex, August 2010, [prieiga internetu], in <<http://eprints.sussex.ac.uk/>> [2020-05-30].
29. ŽEMGULIENĖ, Aušra; BALCEVIČ, Nijolia. Istorinio raštingumo gebėjimai pradinėse klasėse: 3–4 klasės mokinių istorinio laiko tėkmės supratimas. In: *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos: tęstinis mokslo straipsnių leidinys*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2017, t. 6, p. 144–175.
30. ŽEMGULIENĖ, Aušra. Šiuolaikinės didaktikos kaita: istorijos mokymo pradiniame ugdyme didaktinės tendencijos. In: *Ugdymo paradigimų iššūkiai didaktikai*. Sudarė ir parengė R. Bruzgelevičienė. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2014, p. 199–249.

Do History Teachers in Lithuania Need Academic History and Academic Historians?

Ph.D. Rūta Šermukšnytė

Vilnius University, Faculty of History, Department of Theory of History and History of Culture, Universitetas st. 7, Vilnius, Lithuania
E-mail: ruta.sermuksnyte@if.vu.lt

Summary

The starting point of the article is the problem of whether the academic history and relations with its representatives – academic historians – is one of the foundations on which the subject knowledge and practice of Lithuanian history teachers is based. It arises both from the theoretical discourse of (history) teachers' knowledge (knowing) structure and from the author's experience in conducting advanced training courses for history teachers. These courses revealed a considerable gap between the content of school history and of academic history, between history teachers and academic historians. Based on foreign theoretical literature and the results of the empirical study carried out in April–May 2020, with participation of 12 history teachers we try to analyse the following problem areas: the place of knowledge of academic history discipline in the structure of history teachers' knowledge (knowing); the attitude of history teachers in Lithuania and their relationship with academic historians; and the role of academic history (historiography) and its dissemination channels in a teacher's life and school practice.

The study revealed that some teachers do not have the opportunity or desire to get acquainted with the latest research, during lessons, there is a tendency to use historical journalism more than historiographical works themselves, extensive and quite shallow programmes and exam tasks do not encourage interest in historiography and its application, etc. This shows that the transition of Lithuanian school history to historical thinking and the development of history literacy faces certain problems. These issues need to be taken into account when thinking about improving teacher training programmes in universities and improving the qualifications of teachers.

Gauta / Received 2020 10 28
Priimta / Accepted 2021 03 10