



Istorinio raštingumo ugdymo(si) iššūkiai mokiniams dirbant su istoriniais šaltiniais

Martynas Maniušis

Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, T. Ševčenkos g. 31, Vilnius
el. p. martynas.maniusis@vdu.lt

Anotacija. Šiame straipsnyje, remiantis J. Rüseno, S. Wineburgo, P. Lee, A. Chapman, P. Seixo, D. Shemilt, T. Taylor, H. Scheiber, M. Stobart ir kitų filosofiniais samprotavimais, apžvelgiama istorinio raštingumo sampratos raida, atskleidžiama, kaip istorijos ugdymas susijęs su mokinių istorinio raštingumo ugdymu. Straipsnyje pristatomi du atlikti tyrimai ir jų rezultatai. Vieno jų metu nustatyta, kad iki šiol yra neatitikimų tarp mokymo programos uždavinių ir jos realizavimo galimybių pamokoje. Mokiniai pageidauja elementaraus praeities pasakojimo, siekdami sutelkti dėmesį į faktus, o ne į interpretacijas, todėl jiems trūksta žinių ir gebėjimų kurti istorinį kontekstą. Antrojo tyrimo metu paaiškėjo, kad nepakankamai laiko skiriama mokinių gebėjimui savarankiškai ir kritiškai atlikti šaltinių analizę su skirtingo žanro istoriniais šaltiniais ir istorijos pasakojimo kūrimo proceso suvokimui.

Esminiai žodžiai: *empatinis suvokimas, istorinis raštingumas, darbas su istoriniais šaltiniais, istorijos žinios, istorinis supratimas, istorinė sąmonė, istorijos faktų interpretavimas, istorijos mokslo tyrimo metodologija, kritinis mąstymas.*

Abstract. This article reviews the evolution of the concept of historical literacy, based on the philosophical considerations of J. Rüsen, S. Wineburg, P. Lee, A. Chapman, P. Seix, D. Shemilt, T. Taylor, H. Scheiber, M. Stobart, and others, revealing how history education relates to the development of students' historical literacy. The article presents two studies and their results. During one of them, it was established that so far there are discrepancies between the objectives of the curriculum and the possibilities of its realisation in the lesson. Students prefer an elementary narrative of the past in order to focus on facts rather than interpretations, so they lack the knowledge and ability to create a historical context. The second study found that insufficient

time was devoted to student ability to independently and critically analyse sources with historical sources of a different genre, and to understand the process of storytelling.

Keywords: *empathic perception, historical literacy, work with historical sources, knowledge of history, historical understanding, historical consciousness, interpretation of historical facts, methodology of historical research, critical thinking.*

Įvadas

Per pastaruosius tris dešimtmečius istorijos mokymo politika Lietuvos mokykloje formavosi veikiamą dviejų skirtingų požiūrių. Pirmiausia edukologų, mokytojų ir istorikų – B. Šetkaus¹, A. Žemgulienės², S. Grigaravičiūtės³, V. Malonaitienės⁴, A. Bitauto⁵, R. Šermukšnytės⁶, A. Bumblausko⁷ susidomėjimas buvo sutelktas į mokinių požiūrį į istorijos discipliną, mokinių istorinį supratimą ir jo ugdymo būdus. Kita grupė edukologų ir istorikų plačiau domėjosi istorijos mokymosi rezultatais⁸, t. y. tuo, ką mokiniai turėtų žinoti apie praeitį baigdami mokyklinį istorijos kursą. Akivaizdu, kad tarp šių skirtingų požiūrių atstovų nebuvo rimtesnio sutarimo, todėl svarbu įvertinti, kokią poveikį mokinių istoriniam raštingumui padarė ilgametės istorijos turinio ir istorinės sąmonės ugdymo dermės paieškos.

XXI amžiaus trečiojo dešimtmečio pradžioje lengviau suprasti, kodėl reikalinga šių požiūrių koreliacija. Dėl to turėtume veržliau kalbėti apie problemas Lietuvos mokykliniame istorijos ugdyme, kol turėsime aiškesnį vaizdą apie tai, ko norime. Iki

¹ ŠETKUS, Benediktas. *Istorinio ugdymo raida edukacinių paradigmų kaitos sąlygomis*: habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas, 2013, 108 p.

² ŽEMGULIENĖ, Aušra. Šiuolaikinės didaktikos kaita: istorijos mokymo pradiniam ugdyme didaktinės tendencijos. Iš: *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai*: kolektyvinė monografija. Red. R. Bruzgelevičienė. Vilnius: LEU leidykla, 2014, p. 199–249.

³ GRIGARAVIČIŪTĖ, Sandra. *Istorijos žinios ir jų struktūravimas: mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto I-kla, 2006, 60 p.

⁴ MALONAITIENĖ, Vilija. *Mokinių istorinio pasaulėvaizdžio formavimasis taikant dalykinius žaidimus 5–6 klasėse*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilniaus pedagoginis universitetas, 2011, 235 p.

⁵ BITAUTAS, Algis. *Daugiaperspektyvio požiūrio ugdymo raiška Lietuvos istorijos vadovėliuose*. Daktaro disertacija. Vilnius, 2018, 287 p.

⁶ ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Kam reikia mokyti(s) istorijos Lietuvos mokykloje? Tikslų analizė teorinės didaktikos kontekste. *Lietuvos istorijos studijos*, 2017, t. 39, p. 105–123 (110).

⁷ BUMBLAUSKAS, Alfredas. *Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui*. Sud. G. Dabašinskas, Vilnius, 1998, 72 p.

⁸ *Moksleivių nuostatos praeities totalitarinių režimų represijų atžvilgiu ir edukacinės iniciatyvos: tyrimo ataskaita*. Mašinraštis. Vilnius: Lietuvos gyventojų genocido ir rezistencijos tyrimo centras, 2004. *Sociologinio tyrimo „Moksleivių istorinės sąmonės struktūra ir formavimosi ypatumai“ rezultatai*. Mašinraštis. Vilnius: Viešosios nuomonės tyrimų centras prie Lietuvos filosofijos, sociologijos ir teisės instituto, 1993.

šiol Lietuvoje neturime instituciškai patvirtintos istorinio raštingumo sąvokos, kuri Vakarų šalyse pradėta apibrėžti prieš kelis dešimtmečius.

Vienas pamatinių klausimų, su kuriuo susiduria besimokantieji istorijos ir jos mokantys mokytojai, – „Koks turėtų būti esminis istorijos mokymo tikslas mokykloje?“ Šis klausimas dažnu atveju kyla šio mokomojo dalyko kritikams. Tačiau jį turėtų kelti ne tik oponuojantys istorijos mokytojams, bet ir jų šalininkai⁹. Tik tada galėsime sukurti naudingą koncepciją, kuri padės suformuluoti tinkamus kriterijus, kokių kompetencijų mokiniai realiai gali įgyti mokydamiesi istoriją. Gebėjimas mokiniams ieškoti ir analizuoti alternatyvius pateikiamos informacijos požiūrio taškus bei formuoti empatinį suvokimą (*gebėjimą suprasti kito įsitikinimus, požiūrį ir veiksmus, iš kito, o ne savo perspektyvos*) yra esminiai mokymosi XXI amžiuje elementai. Tiesą sakant, empatija priklauso nuo gebėjimo atpažinti įvairovę, siekiant suprasti kitų „suinteresuotumą“, analizuojant jų žodžius ir veiksmus laiko, kultūros ar situacijos kontekste¹⁰. Todėl valstybės švietimo politikos formuotojai per bendrąsias ugdymo programas, mokymo priemones, galiausiai per istorijos mokytojams sudarytas sąlygas praktikoje turėtų būti suinteresuoti ugdyti mokinio empatiją ir perspektyvos suvokimą.

Lietuvos mokinių pagrindinio ugdymo(si) III koncentre (9–10 klasėse) trūksta istorinės perspektyvos suvokimo ir empatijos mokymo. Iki šiol Lietuvos istorijos daktikoje daugiausia diskusijų ir tyrimų yra apie tai, ko mokyti (vadovėlių analizės), bet trūksta tyrimų apie tai, kaip mokomasi ir ko išmokstama (ką mokiniai žino ir ką geba daryti su tomis žiniomis). Iki šiol ribotai analizuota, kaip mokiniai, nuosekliai dirbdami su keliais (istorijos) šaltiniais, geba savarankiškai kurti istorijos naratyvą.

Manau, jog, norint pakeisti / papildyti vadovėlius kitais šaltiniais, neišnaudojama prieiga prie skaitmeninių istorijos šaltinių, susijusių su tinkamiausių išteklių parinkimu ir mokinių gebėjimų, kritiškai analizuoti bei vertinti turimą informaciją, ugdymu.¹¹ Be to, nediskutuojant apie istorijos mokymosi tikslą ir pasiekimų vertinimą, neįmanoma kalbėti ir apie turinio pokyčius, nes neaišku, kodėl ir ką reikėtų pakeisti.

Tyrimo objektas – istorinio raštingumo segmentai ir jų apibrėžtys teoriniuose darbuose, programiniuose reikalavimuose, praktinės istorinio raštingumo ugdymo problemos ir iššūkiai Lietuvos gimnazijose.

Tyrimo tikslas – atlikti Lietuvoje ir užsienyje XX–XXI a. publikuotų tyrimų apie darbo su istoriniais šaltiniais gebėjimus kaip istorinio raštingumo segmentą analizę ir parodyti juose priėtų išvadų koreliaciją su atlikto pedagoginio tyrimo Lietuvoje rezultatais.

⁹ HUSBANDS, Chris; KITSON, Alison; PENDRY, Anna. *Understanding History teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools*. Berkshire: Open University Press, 2003, p. 173.

¹⁰ LOWENTHAL, David. Dilemmas and delights of learning history. In: P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing, teaching, and learning history*. New York: New York University Press, 2000, p. 63–82.

¹¹ GRANT, S. G. *History lessons: Teaching, learning, and testing in U.S. high school classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti istorinio raštingumo sampratą akademinėje literatūroje ir atskleisti jos turinį bei struktūrą.

2. Išsiaiškinti konceptualaus šaltinio sampratą ir atskleisti jo vietą istorinio raštingumo ugdymo kontekste.

3. Remiantis atliktu empiriniu tyrimu, pristatyti Lietuvos mokinių gebėjimus I gimnazijos klasėje analizuoti pirminius ir antrinius istorinius šaltinius ir atskleisti jų atitiktį pagrindinio ugdymo bendrosios programos keliamiems mokinių gebėjimų I gimnazijos klasėje reikalavimams.

4. Remiantis atliktu tyrimu-apklausa, atskleisti istorijos mokymo(si) proceso organizavimą ir iššūkius, su kuriais susiduria 9–10 klasių moksleiviai istorijos pamokoje savarankiško darbo su šaltiniais metu.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė; empirinis-kiekybinis ir kokybinis mokinių savarankiško darbo su istoriniais šaltiniais tyrimas, anketavimo būdu, tyrimo duomenų interpretacija.

Istorinio raštingumo samprata akademinėje literatūroje, jos turinys ir struktūra

Šioje straipsnio dalyje pateikiamas istorinio raštingumo (toliau – IR) sąvokos / termino atsiradimas akademinėje literatūroje. Supažindinama su IR sampratos / koncepcijos raida. Pastaroji atskleidžiama per IR segmentų sandarą, t. y. kokie segmentai (elementai ar sudedamosios dalys) sudaro istorinį raštingumą. Pristatytos skirtingų autorių pagrindinės idėjos apie IR ir jį sudarančius segmentus.

Istorijos žinios lygu istorinis raštingumas

Pirmuoju reikšmingu *istorinio raštingumo* sąvokos paminėjimu laikytinas 1978 m. Harry'io Scheiberio¹² pateiktas apibrėžimas kompetencijos, kurią asmuo turėtų demonstruoti suprasdamas ne tik tekstą, bet ir kitus įvairius istorijos šaltinius, tokius kaip piešiniai, nuotraukos, kiti simboliai ar muzika.

H. Scheiberis dalyvavo diskusijose, prasidėjusiose XX a. pradžioje, kai Amerikos istorikų asociacija pasisakė už „aukštesnio lygmens istorinio raštingumo skatinimą Amerikos valstybinėse mokyklose“ ir akcentavo būtinumą naudoti tyrinėjimo metodus ir problemų sprendimą¹³. Todėl pertvarkant istorijos ir socialinių mokslų mokymą siekta neakcentuoti „senų moralistinių ir patriotinių tikslų“, teigiant, kad istorijos mokymas

¹² SCHEIBER, Harry N. Recapturing a usable past: Knowledge and skills in the high school American history curriculum. *History Teacher*, 1978, vol. 1–2, p. 481–492.

¹³ CLIFFORD, Geraldine Joncich. Buch und lesen: Historical perspectives on literacy and schooling. *Review of Educational Research*, 1984, vol. 54 (4), p. 472–500.

turi tapti kritinio intelekto ugdymo priemone – „pažinimo iğūdžiais“. *Taigi H. Scheiberis IR segmentais laiko istorijos mokslo conceptualias žinias ir istorijos mokslo tyrimo metodologijos įvaldymą*. Analogiškai mąsto ir J. Rūsenas, teigdamas, kad tiek istorinės žinios (konceptai), tiek ir tyrimo (metodologija) supratimas mokantis turi būti įgyjami vienu metu¹⁴.

Naujai į istorinio raštingumo sampratą pažvelgė Diana Ravitch¹⁵, teigdama, kad istorinis raštingumas reiškia asmens turimą tam tikrą istorinio turinio žinių lygį, gebėjimą kaupti faktus apie praeities įvykius. Šį jos argumentą galima susieti su istorinėmis žiniomis kaip istorinio raštingumo forma. Tačiau XX a. 9-ajame dešimtmetyje pradėta rimtai abejoti, ar vien tik žinios apie praeities įvykius turėtų būti esminis mokyklinės istorijos mokymo(si) siekis. Nors istorinio raštingumo terminas plėtojamas iki šiol, žinios apie tam tikrus praeities įvykius tebėra pagrindinis istorijos žinių bruožas. Diana Ravitch pasmerkė žemą mokinių istorijos faktinių žinių lygį ir teigė, kad „tam tikra informacija mokantis istorijos yra tokia esminė, tokia būtina, kad visi mokiniai turi ją žinoti, kad galėtų kritiškai ir naujai pažvelgti į istorijos mokymąsi“. *D. Ravitch IR segmentais laiko istorijos žinias (toliau – IŽ) ir gebėjimą kaupti faktus. Todėl, anot jos, istorinių žinių turėjimas priylgsta istoriniam raštingumui*. Anot *Erico D. Hirscho*¹⁶, istorinio raštingumo segmentai – tai didelis kiekis istorinės informacijos, kurią visumoje sudaro vardai, datos ir istoriniai įvykiai, turėjimas (t. y. IŽ). Harvey'us J. Graffas¹⁷ kritiškai vertino šį raštingumo apibrėžimą, todėl jis retai minimas akademinėje literatūroje.

XX a. pabaigoje dalis istorikų apgailestavo, jog šiuolaikinė moksleivių karta nežino ir nesuvokia daugelio istorijos įvykių, nes neturi didelio faktinių žinių bagažo. Tad, žiūrint į Lietuvos istorijos bendrųjų programų turinį ir vadovėliuose perteikiamą istorinį naratyvą, tebejauciama „aukso amžiaus nostalgija“ istorijos faktų žinojimui. Tačiau šiandien Lietuvoje pastebimas ir pozityvesnis istorikų požiūris, kai, anot A. Bumblausko, reikia mokėti ir nebijoti mokiniui pasakyti, kad negali istorijos įvykio „taip pat vertinti tas, kuris kankino, ir tas, kurį kankino“¹⁸. Tęsiant A. Bumblausko mintį, niekas nemoko prieiti prie istorinių klausimų, kad mokinsys, o vėliau ir suaugęs pilietis gebėtų matyti prasmes, idėjas, slypinčias įvykiuose. Mokyklinėje istorijos didaktikoje ir toliau gausu paskirų faktų. Deja, anot istoriko, nebandoma plačiau pažvelgti į tai, ką Lietuvai davė A. Smetonos valdymas. Ar ta Lietuva buvo šalia Smetonos, ar dėl Smetonos? Ar štai

¹⁴ MAPOSA, Marshall; WASSERMANN, Johan. Conceptualising historical literacy – a review of the literature. *Yesterday and Today*, 2009, vol. 4, p. 41–66.

¹⁵ RAVITCH, Diana. The plight of History in American schools. In P. Gagnon (ed.), *Historical Literacy: The case for History in American education*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1989.

¹⁶ HIRSCH, Eric Donald. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books, 1988, 251 p.

¹⁷ GRAFF, Harvey J. Teaching and historical understanding: Disciplining historical imagination with historical context. *Interchange*, 1999, vol. 30(20), p. 149–151.

¹⁸ PUKENĖ, Rūta. Alfredas Bumblauskas pažėrė kritikos mokytojams: priėjome iki kažkokio akligatvio. 2018 02 18, www.delfi.lt. Prieiga per internetą: <https://www.delfi.lt/news/daily/lithuania/bumblauskas-pazere-kritikos-mokytojams-priejome-iki-kazkokio-akligatvio.d?id=77223271>.

Ernestas Galvanauskas, Mykolas Krupavičius. Turime herojų, tik nemokame jų parodyti, kaip jie kovėsi politinėje, diplomatinėje, ekonominėje kovoje, su kokiais esminiais iššūkiais susidūrė, ką ir kaip sprendė, kokių alternatyvų turėjo¹⁹. *Taigi A. Bumblausko išsakytos mintys apie kuriamą istorinį naratyvą mokyklinėje istorijos didaktikoje leidžia daryti prielaidą, kad IR segmentais reikėtų laikyti istorijos faktus ir jų interpretacijas (vertinimus), taip pat gebėjimą istoriniuose faktuose pamatyti prasmes ir idėjas.*

Anot Samo Wineburgo²⁰, tyrimai neparodo jokio esminio pranašumo, kai besimokančiųjų mokymas orientuojamas į gausesnį faktinių žinių įgijimą, kai, bėgant laikui, jaunesnioji karta dažnu atveju žino mažiau nei žinojo vyresnioji. Ši nuomonė gaji iki šiol, bet ne visada yra objektyvi. Nors vyresnioji karta gali prisiminti daugiau istorinių faktų, iš tikrųjų jų žinios gali nelabai skirtis, jei patenka į vieną scheminį pasakojimo šabloną.

Jamesas Wertschas²¹ pateikia pavyzdį, kurį galėtume pritaikyti ir Lietuvos istorijos pasakojimui, kai kuriami Lietuvos istorijos naratyvai kelia daug kitų probleminių klausimų, kurie iki šiol oficialiai traktuojami pernelyg vienareikšmiškai (Abiejų Tautų Respublika – blogis; žydšaudžiai – ne mes; visi partizanai – gėris ir pan). *Taigi J. Wertschas IR segmentu laiko istorijos faktus ir jų nešamas idėjas.* Jo teiginiai artimi A. Bumblausko įžvalgoms.

Taigi raštingumo kontekstualizavimas turi apimti tam tikrą žinių ir galios santykį. Tad tai reiškia, kad bet kokia raštingumo krizė, kuri egzistuoja visuomenėje, pirmiausia turėtų būti apibrėžta kaip epistemologinė ir politinė problema, kuri aktuali ir šiandieninei Lietuvos istorijos didaktikai mokykloje.

Stenlio Aronowitzo ir Henrio Girouxo²² argumento esmė ta, kad istorija turėtų būti akademinės kovos teritorija ir bet kuris istoriškai raštingas asmuo turėtų galėti dalyvauti šioje kovoje. O iki šiol žvelgiant į istorinį raštingumą per Lietuvos pagrindinio ugdymo bendrąją istorijos programą ir istorijos vadovėlius²³, o ir kitas mokymo priemones, pvz., užduočių sąsiuvinius, mokyklines istorinių šaltinių chrestomatijas, **jis** konceptualizuoja mas taip, kad istorija pasirodo esanti informacijos muziejus, kuris tik įteisina ypatingą požiūrį į istoriją kaip į šventą gėrį, skirtą priimti mokiniais, o ne jį vertinti. Prie to prisideda ir istorijos dokumentų vadovėliuose pateikimas, kuris ne visuomet yra atliktas

¹⁹ GRITĖNAS, Paulius. Istorikas Alfredas Bumblauskas: Žiūrėjime į Lietuvos istoriją kaip į sėkmės istoriją ir mažiau isterikuokim. 2017 12 03, www.15min.lt. Prieiga per internetą: <https://www.15min.lt/naujiena/aktualu/istorija/istorikas-alfredas-bumblauskas-ziurekime-i-lietuvas-istorija-kaip-i-sekmes-istorija-ir-maziau-isterikuokim-582-890044>.

²⁰ WINEBURG, Sam S. *Historical thinking and other unnatural acts: Chartering the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press, 2000.

²¹ WERTSCH, James. Specific narratives and schematic narrative templates. In: P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2006, p. 49–62.

²² ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry. Textual authority, culture, and the politics of literacy. In: M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (eds.), *The politics of the textbook*. New York: Routledge, 1991, p. 233.

²³ ŠETKUS, Benediktas. Keletas įžvalgų dėl istorijos dokumentų pateikimo istorijos vadovėliuose. *Istorija*, 2011, t. 82/2, p. 28–37.

kruopščiai. Pasitaiko atvejų, jog vadovėliuose bet kuris tekstas yra įvardytas istoriniu dokumentu, klausimai nekorektiški, todėl neaišku, ką mokiniai turėtų atsakyti.

Istorinį raštingumą reikėtų vertinti kaip diskursą, kuris nėra universalus ir įtvirtintas socialiniuose, politiniuose santykiuose, ideologinėse praktikose ar simbolinėse prasmų struktūrose²⁴. Šiuo teiginiu apibrėžiant raštingumo sąvoką, galima išvengti tam tikrų visuomenės sluoksnių žymėjimo neraštingais vien dėl to, kad jie nežino informacijos, kuri nėra reikšminga jų gyvenimo kontekste.

Žvelgiant iš politinio aspekto, raštingumas yra praktikos rinkinys, kuris gali sudaryti sąlygas žmonėms suteikti daugiau galios suprasti ar atsisakyti juos supančios aplinkos. Kartu tai ir pedagoginė sritis, nes raštingumas visada apima socialinius santykius, kuriuose vyksta mokymasis, o valdžia per reglamentuojančius dokumentus formuoja tam tikrą požiūrį į besimokančiojo pasaulį. Taigi anksčiau istorinis raštingumas turėjo būti laikomas ne visuotinai suprantamu reiškiniu, o tik tam tikro politinio elito gebėjimu pasinaudoti istorija savo esamai veikimo pozicijai sustiprinti. *Taigi S. Aronowitzas ir H. Girouxas IR laikytų dalyvavimo akademiniame kovoje instrumentu. Anot jų, IR lygu galia dalyvauti tokioje kovoje, turint teisę į savo diskursą ir kitų diskursų atmetimą.*

Istorinis raštingumas yra istorijos žinios plius gebėjimai ir požiūris

Istorinio raštingumo apibrėžimai ir jų turinį sudarantys segmentai įvairių autorių darbuose gali labai skirtis. A. Virta išskiria du istorinio raštingumo turinio segmentus – *gebėjimą suprasti tam tikrą laikotarpį ar jų visumą, turint priemones (pirminius / antrinius šaltinius), bei gebėjimus, reikalingus jiems įvertinti*²⁵.

Istorinio raštingumo terminas dažniau vartojamas įvairiems aukštesnio lygio gebėjimams, susijusiems su istoriniu mąstymu, supratimu ir tyrimais, pabrėžti. Neapibrėžus konkrečių gebėjimų, formavosi nuomonė, kad istorinis raštingumas yra daugiau nei faktinės informacijos apie istoriją turėjimas. Taigi Čarlis Perfetti, Ana Britt, Žanas Rouet ir kiti *IR segmentais laikytų IŽ, plius įgūdžius, tokius kaip gebėjimas nuosekliai paaiškinti naudojant istorinius šaltinius ir gebėjimas juos argumentuoti (IŽ plius gebėjimas dirbti su šaltiniais)*²⁶. Šia prasme teorinis raštingumas taip pat yra susijęs su pagrindinėmis istorijos epistemologijos idėjomis.²⁷

²⁴ ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry. Textual authority, culture, and the politics of literacy. In: M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (eds.), *The politics of the textbook*. New York: Routledge, 1991, p. 236.

²⁵ VIRTÁ, Arja. Historical literacy: Thinking, reading and understanding history. *Journal of Research in Teacher Education*, 2007, vol. 14(4), p. 13.

²⁶ PERFETTI, A. Charles; BRITT, M. Anne; ROUET, Jean Francois; GEORGI, C. Mara; MASON, A. Robert. How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. In: M. Carretero and J. F. Voss (eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1994, p. 260–262 (257–283).

²⁷ VIRTÁ, Arja. Historical literacy: Thinking, reading and understanding history. *Journal of Research in Teacher Education*, 2007, vol. 14(4), p. 11–25.

Kompromisine istorinio raštingumo samprata reikėtų laikyti kritinio mąstymo įgūdžių ir gebėjimų visumą, kuri prisideda prie viską apimančio ir naudingo istorinio supratimo ugdymo. Nepaisant to, toks „istorinis raštingumas“ galėtų būti grindžiamas istorijos kaip savitos minties ir supratimo formos, pagrįstos tam tikru supratimo būdu istoriniame kontekste, samprata. *Taigi D. Lowenthalis IR segmentais laikytų kritinio mąstymo įgūdžius ir iš esmės perkeliamuosius gebėjimus, kurie iš procedūrinių žinių tiesiog virsta gebėjimais. Nieko savito, susijusio su istorija. Anot jo, rezultatas turėtų būti gebėjimas išreikšti savitas mintis ir supratimą, pagrįstą tam tikru istorinio konteksto suvokimu*²⁸.

Maitlandas Stobartas²⁹ išreiškia pragmatiškesnį požiūrį, pateikdamas platų raštingumo aiškinimą, susiedamas šią sąvoką su panašiomis analogijomis iš kitų sričių, tokių kaip politinis raštingumas, kompiuterinis raštingumas, kultūrinis raštingumas ar moralinis raštingumas. Anot jo, griežtai tariant, „raštingumas“ yra gebėjimas skaityti ir rašyti, tačiau kai kurie puristai griežtai prieštarauja termino vartojimui kituose kontekstuose. Nepaisant to, anot M. Stobarto, „raštingumas“ yra gebėjimas skaityti ir rašyti, taip pat gali būti naudojamas kaip patogi etiketė arba sutrumpintas terminas apibūdinti turinio, įgūdžių ir požiūrio įvaldymą (t. y. žinios, gebėjimai, vertybinės orientacijos).

Šiuo požiūriu turinys galėtų būti tai, ką mokiniai skaito, t. y. informacijos šaltiniai, vadovėliai, įvairūs istoriniai šaltiniai. Įgūdžiai galėtų būti tai, ko reikia, kad mokiniai gebėtų parašyti istoriją, t. y. gebėti savarankiškai rinkti, kaupti, sisteminti, analizuoti, apibendrinti, daryti išvadas, vertinti. Požiūrio įvaldymas galėtų būti tai, ką iš to mokiniai geba sukurti (turėdami tas žinias ir tuos gebėjimus), t. y. filmas, paveikslas, muzika, literatūra, poezija (pvz., maironiškoji Lietuvos istorija), kompiuteriniai žaidimai. Taigi istorijos mokymosi rezultatas turėtų būti naujų žinių kūrimas. Tuo tarpu istorijos mokymosi Vokietijoje tikslas ir yra išugdyti mokinių gebėjimą dalyvauti istorinėje kultūroje³⁰.

Peteris Lee atnaujino istorinio raštingumo diskusiją³¹, aiškindamas sąvoką daugiausia istorinio supratimo kontekste, tačiau taip pat susiedamas ją su istorine sąmone, kurią, anot Jörno Rüseno³², apibūdina kaip instrumentą, su kuriuo individai gali sukurti savo praeities supratimo sistemą. *Taigi, anot pastarųjų dviejų autorių, istorinio raštingumo esminis segmentas yra istorinė sąmonė.*

²⁸ LOWENTHAL, David. Towards historical literacy. In: M. Ferro (ed.), *History and Its Interpretations*. Strasbourg: Parliamentary Assembly, Council of Europe Publishing, 1997, p. 50–51.

²⁹ STOBART, Maitland. The basic concept of historical literacy. In: M. Ferro (ed.), *History and Its Interpretations*. Strasbourg: Parliamentary Assembly, Council of Europe Publishing, 1997, p. 65.

³⁰ GRIGARAVIČIŪTĖ, Sandra. *Istorijos žinios ir jų struktūravimas: mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto I-kla, 2006, p. 16.

³¹ LEE, Peter. Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2005, vol. 5(1).

³² RÜSEN, Jörn. The development of narrative competence in historical learning: An ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. In: J. Rüsen (ed.), *Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Council, 1993.

Istorinio raštingumo segmentai pagal Tonį Taylorą

Tonis Tayloras³³ istorinį raštingumą apibūdino kaip įvairių segmentų derinį. Svarbiausiu segmentu, esančiu istorinio raštingumo sampratoje, T. Tayloras laikė žinias apie praeities įvykius. Jis pripažino išankstinių žinių naudą, kurias, anot R. Phillipso, besimokantieji atsineša į mokyklą dažniausiai gaudami iš šaltinių, kurie nėra patikrinti papildomais, pirminę informaciją patvirtinančiais šaltiniais³⁴. T. Tayloras istorijos žinias laiko svarbiu istorinio raštingumo segmentu.

Kiti segmentai – istorinių įgūdžių turėjimas ir jų naudojimas. T. Tayloras pripažįsta, kad mokinio tyrinėjimo įgūdžių ugdymas yra esminis, apibrėžiant juos kaip įrodymų (iš artefaktų, dokumentų ir grafikų) informacijos kilmei nustatyti rinkimą, analizavimą ir panaudojimą sisteminant ir darant išvadas³⁵. Taigi galima rasti panašumų tarp T. Taylora akcentuojamo tyrimų įgūdžių reikšmingumo ir S. Wineburgo akcentuojamo didesnio šaltinių kiekio panaudojimo, kuris istorijos žinias laiko vienu iš segmentų. T. Tayloras taip pat pabrėžė, kad istorijos tyrinėtojas turėtų gebėti istoriškai samprotauti, sintezuoti ir interpretuoti informaciją istoriniams įvykiams paaiškinti. Taigi šaltinio tyrinėjimas istorinio raštingumo apibrėžtyje reiškia gebėjimą suprasti šaltinius ir paaiškinti, kodėl kiekvienas įvykis vyko viename ar kitame istorijos kontekste.

T. Tayloras nuėjo toliau nei S. Wineburgas, nes konkretizavo šaltinius, kuriems taikomas istorinis metodas. Jis pasiūlė panaudoti taikomuosius mokslus rekonstruojant istorinių įvykių kelią. Todėl, pasak T. Taylora, taikomųjų mokslų technologinės patirties bei metodų panaudojimas tiriant praeitį yra istorinio raštingumo ženklas. Nors istorija ir taikomieji mokslai yra gana skirtingos disciplinos, galimybė juos panaudoti aiškinant istorinius įvykius yra tam tikras istorinis raštingumas. Vis dėlto reikia pažymėti, kad gali kilti problemų. Pavyzdžiui, taikomųjų mokslų naudojimas socialiniuose moksluose gali skatinti mokinius gerai nesuvokti istorinio proceso, galimo įvykių nenusipėjamumo. Taip pat taikomieji mokslai (matematika, informacinės technologijos) negali nusakyti ar apibūdinti to meto žmonių požiūrio į vienus ar kitus istorinius procesus.

Istorinio supratimo idėja yra akivaizdžiai dominuojanti visoje T. Taylora istorinio raštingumo skalėje. Jis akcentavo pokyčių ir tęstinumo, įvykių vertinimo per daugiaperspektyvumo prizmę, nesusitelkiant į vieną istorinį naratyvą, svarbą.

Daugiaperspektyvus požiūris išgalėjo istorijoje taikant postmodernistines ir dekonstrukcionistas teorijas. Postmodernistinė filosofija metė iššūkį didžiojo pasakojimo (arba metanaratyvo) egzistavimui ir naudojimui istorijoje. Taigi istorikai

³³ TAYLOR, Tony. *Historical literacy. Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Curriculum Corporation, 2003, p. 33. Prieiga per internetą: <https://www.gslps.vic.edu.au/wp-content/uploads/2016/03/Teaching-and-Learning-in-History.pdf>.

³⁴ PHILLIPS, Rob. Historical significance: The forgotten key element? *Teaching History*, 2006, vol. 106, p. 14–19.

³⁵ TAYLOR, Tony. *Historical literacy. Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Curriculum Corporation, 2003, p. 6.

pasiekė kompromisą, sutikdami, kad istorijoje vietoj vieno didžiojo pasakojimo būtų naudojami keli pasakojimai per skirtingas perspektyvas. Su šiuo klausimu susijęs istorinių sampratų, tokių kaip priežastinis ryšys ir motyvacija, supratimas.

Apibendrinant galima teigti, kad T. Tayloro istorinio raštingumo koncepcijos esmę sudaro keturi susiję segmentai – istorijos žinios, istorijos supratimas, istorinė sąmonė ir istorinis metodas. T. Tayloro sampratoje ašinių vaidmenį ugdant IR vaidina darbas su šaltiniais, gebėjimas juos suprasti ir paaiškinti, kodėl kiekvienas įvykis vyko viename ar kitame istorijos kontekste, o istorinio supratimo ugdyme – pokyčių ir tęstinumo suvokimas, įvykių vertinimas per daugiaperspektyvumo prizmę nesusitelkiant į vieną istorinį naratyvą.

Kritinis mąstymas – istorinio raštingumo segmentas

XXI a. padidino prieigą prie informacijos ir interaktyvaus bendravimo su pasaulio bendruomene eksponentiškai. Tad mokinių praleidžiamas mokymosi laikas istorijos pamokose turi suteikti geriausias galimybes tinkamai paruošti dabartinę kartą įsilieti į visuomenę. Mokiniai realiai turėtų gebėti gaunamą informaciją paversti ne tik žiniomis ir supratimu, kritiškai vertinant ne tik informacijos kiekybę, bet ir jos kokybę, etiškai vertinant daugelį istorijos perspektyvų, kūrybingai apibendrinant ir pritaikant supratimą naujose situacijose ateityje.

Kita auganti švietimo tendencija Lietuvoje turėtų būti realizuota pedagoginėje praktikoje (o ne tik sėkmingai deklaruojama Lietuvos bendrosiose pagrindinio ugdymo programose, kaip iki šiol), kuomet mokymosi tyrinėjant grįsto požiūrio į mokymą ir mokymąsi taikymas suteiktų antrą galimybę naujam ir veiksmingesniam mokymui(si) mūsų mokyklose. Mokymosi tyrinėjant metu, dirbant su tinkamai parinktais istorijos šaltinių blokais su kokybiškai suformuluotais klausimais, mokiniai atliktų nuoseklią šaltinio analizę, aktyvų tyrimą naudodamiesi žiniomis ir kritiniu mąstymu. Idėjos, susijusios su mokymusi tyrinėjant grindžiamos patirtiniu mokymusi, kyla iš Johno Dewey'aus vadinamojo „konstruktyvizmo“³⁶.

Atsiradus prieigai prie pirminių šaltinių faksimilių, didėtų mokytojų ir mokinių galimybės suvokti pirminių šaltinių svarbą nagrinėjamame kontekste, identifikuoti ir įvertinti perspektyvos poveikį, subalansuoti kelias perspektyvas ir plėtoti aiškinimu grįstas interpretacijas³⁷. Anot Aurimo Švedo,³⁸ istorijos teorijos požiūriu daug svarbiau yra ne tai, koks sprendimas ribinėje istorijos situacijoje buvo priimtas ir kokių pasekmių sukėlė, bet tai, ką ruošiamės daryti su tokia istorine patirtimi šiandien, kadangi istorija yra interpretaciškai sudabartinta praeitis.

³⁶ STRIPLING, Barbara K. Inquiry-based learning. In: B. K. Stripling & S. Hughes-Hassell (eds.), *Curriculum connections through the library*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2003, p. 3–39.

³⁷ DAVIS, Ozro Luke. In pursuit of historical empathy. In: E. A. Yeager & S. J. Foster (eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001, p. 1–12.

³⁸ ŠVEDAS, Aurimas. Istorijos randai ir empatija. *Literatūra ir menas*, 2019, Nr. 14. Prieiga per internetą: <https://literaturairmenas.lt/publicistika/aurimas-svedas-istorijos-randai-ir-empatija>.

Taigi istoriniam įvykiui įvertinti, kaip teigė Jurga Jonutytė³⁹, reikia nuoseklaus istorinio konteksto, kuriuo įvykis būtų paaiškinamas. Istorijos sąvoka apskritai negalima be stipresnės ar silpnesnės nuorodos į įvykių analizę, paaiškinant juos vienokia ar kitokia, lokaliai ar globaliai veikiančia schema. Tačiau dėl to, kad ši nuoroda gali būti silpnesnė ar stipresnė, iškyla klausimas apie istoriją pasakojančio žmogaus teisę sistematizuoti praeities vyksmus, arba, paprastai formuluojant, iš kur jis ima teisę ar galimybę atskiro įvykio priežastis matyti geriau negu jas matė to įvykio dalyviai. Toks klausimas kyla tuomet, jei manoma, kad vienintelis istorijos pasakojimo ar tyrinėjimo tikslas yra kuo adekviau atkurti praeitį, ir aiškinamasi, koku būdu tai geriausia padaryti.

Taigi, anot J. Jonutytės, išgilinimas į istorijos kontekstą gali būti dvejopas: arba kontekstas pateikiamas kuo smulkiau, kiekybine turinio prasme, išdėstant įvairios svarbos tarpusavyje susijusius įvykius, arba kaip kritinio mąstymo atmosferai („minčių lietaus“ metodui) sukurti. Remiantis Vytauto Kavolio⁴⁰ teiginiu, kad išryškinant įvykį ar pasakojimą kontekstu kaip gyvuojančia tradicija, svarbus aktyvių ir pasyvių vertybių palaikymas, kai išryškinamos veikiančios aplinkybės ne tik palaikytų istorinio naratyvo stabilumą, bet ir priešingai, jį griautų. Šios mintys koreliuoja su S. Aronowitzo ir H. Girouxo idėjomis, kad tai įgalintų žmogų kurti savo diskursą.

Didelei daliai šiuolaikinės Lietuvos visuomenės, o ir tarp mokinių, ką parodė atliktas tyrimas (žr. 3 dalyje), būdinga akylai pasitikėti istorikų, rašytojų knygomis, nors kai kurie moksliniai darbai visuomenėje kelia didelį susierzinimą istorikų naudojamais šaltiniais atliekant tyrimus⁴¹. Informaciniame lauke sunku susivokti ir rasti patikimą informaciją. Nepriklausomam objektyviam požiūriui būtinas ne tik siekis, bet ir gebėjimas kritiškai analizuoti⁴². Juk mokslo filosofijoje mėginama pripažinti, kad istorijai apskritai būdingas šališkumas. Todėl vieno objektyvaus, teisingo požiūrio net negali būti. Dėl to ji ir priskiriama prie humanitarinių, t. y. interpretacinių, mokslų⁴³. Todėl jau mokykloje turi būti keliami uždaviniai, kurie ugdytų mokinių norą domėtis, analizuoti, kritiškai mąstyti, gebant susidaryti savarankišką nuomonę apie pateikiamą ar jau „įsitvirtinusi“ istorinį naratyvą. O gal problema yra ta, kad mokykloje istorijos kursas inkorporuotas ugdymo turinyje ne kaip humanitarinis, o tik kaip socialinis mokslas su pilietiškumo, tautiškumo bei patriotizmo tikslais ar kultūrinės kompetencijos ugdymu.

Istorijai, kaip ir filosofijai, viduramžiais buvusiai teologijos tarnaitė, kyla grėsmė virsti ideologijos tarnaitė, teigia V. Vareikis⁴⁴. Anot jo, „remiantis Maurice'o Halbwachso

³⁹ JONUTYTĖ, Jurga. Istorijos vyksmo modeliai ir tradicijos sąvoka. *Darbai ir dienos*, 2005, vol. 41, p. 7–15.

⁴⁰ KAVOLIS, Vytautas. *Struktūra ir energija: civilizacijų analizės perspektyvos link. Civilizacijų analizė*. Vilnius, Baltos lankos, 1998, p. 174.

⁴¹ POCIUS, Mindaugas. *Apie kritiką be „emocijų“*. Bernardinai.lt, 2010 02 22. Prieiga per internetą: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2010-02-22-mindaugas-pocius-apie-kritika-be-emociju/40788>.

⁴² ŽYGELIS, Dalius; VARANAVIČIUS, Darius. Jie nugalėjo! *Karys*, 2017, Nr. 9, p. 3–7.

⁴³ NORKUS, Zenonas. *Istorika: istorinis įvadas*. 1996, 247 p.

⁴⁴ VAREIKIS, Vygantas. Kontroversiniai Antrojo pasaulinio karo vertinimai. *Acta historica universitatis Klaipedensis*, 2009, t. 18, p. 7–25.

mintimis, kolektyvinę atmintį formuoja ne tiek praeities įvykiai, kiek dabartis, nes kolektyvas sprendžia, ką reikia pamiršti, o ką prisiminti, pagal dabarties poreikius. Tad kolektyvinė atmintis nėra grupinis praeities įvykių išpaudas. Jei per ją bandoma pateikti mistifikuotą tautos praeitį arba įdiegti nediskutuotiną tiesą, tai formuojama „kolektyvinė atmintis“ prieštarauja pačiam istorinių įvykių ir faktų unikalumui ir prieštaravimui. Mitai atima iš įvykio, apie kurį pasakojama, bet kokį istoriškumą“.

Anot Tomo Zandkiulero⁴⁵, istorijos didaktika tapo savotišku „istorijos mokslo komisaru“, nes didaktai tvirtino, kad istorikai tam tikromis politinėmis istorinėmis aplinkybėmis galėjo nevykdyti savo socialinio vaidmens turėdami politinių ar asmeninių interesų. Šio teiginio pėdsakai matomi iki šiol kai kuriuose XX a. 5–9-ojo dešimtmečių istorikų darbuose.

*Taigi, anot A. Švedo, IR esminis segmentas – istorinė sąmonė. Būtent ji lems, kokią sprendimą mes priimsime ribinėje situacijoje šiandien. Tiek rašytojai, tiek ir istorikai siekia praeities, dabarties ir ateities plotmėse išvelgti tam tikrus orientyrus, kurie, susieti tarpusavyje, žmogui ir visuomenei padeda susikurti prasmingo buvimo laiko tėkmėje jausmą. Šis jausmas reikalingas individo bei kolektyvo tapatybei formuoti ir šios tapatybės gyvybingumui palaikyti*⁴⁶. Tai atvertų mokiniams aktyvių prasmų suvokimo bei jų kūrimo proceso⁴⁷ galimybes.

Pavyzdžiui, informacijos apie LDK provincijų urbanistinę panoramą ir struktūrą teikia rašytiniai šaltiniai. XVI a. buvo pradėti rengti išsamūs kaimų, gyvenviečių, dvarų ir miestelių inventoriniai aprašai. Nors šie duomenys gana detalūs, istorikams tenka remtis vaizduote ir mėginti kuo realistiškiau rekonstruoti objektą arba jų visumą. Neretai tyrėjai, remdamiesi vaizduote, turi nuspėti galimą pastatų išsidėstymą vienas kito atžvilgiu arba užstatymo tankį. Sprendžiant šias problemas, itin pasitarnauja lokalių teritorijų rankraštiniai žemėlapiai ir žemių planai – LDK kartografiniai šaltiniai.⁴⁸ Taigi ši išvalga iliustruoja, kad istoriko „rekonstrukcija“ kartais būna jo individualios vaizduotės kūrinys, kurį esant galimybei reikėtų patikrinti. Tas pats galioja ir kitokio tipo tyrinėjimams, kai reikia įvertinti, iš kokio žanro šaltinio informacija buvo paimta ir kuo remiantis ją buvo bandyta rekonstruoti. Tai labai svarbu paaiškinti mokiniams, o ne mėginti gebėjimų ugdymą(si), kuris deklaruojamas pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (greičiausiai bus ir atnaujintose programose), užgožti papildomomis datomis, sąvokomis ar asmenybėmis. Reikia paaiškinti, kaip vyksta praeities įvykių rekonstrukcija ir interpretavimas.

⁴⁵ ЗАНДКИУЛЕР, Томас. Изучение истории. Теория для практики. Вестник Мининского университета, 2016, Nr. 1–2, p. 1–17.

⁴⁶ ŠVEDAS, Aurimas. Kodėl rašytojų kuriami pasakojimai apie istoriją yra reikalingi praeities tyrinėtojams? *In Colloquia*, 2018, vo. 41, p. 13.

⁴⁷ MANIUŠIS, Martynas. Istorinio raštingumo ugdymo turinys Lietuvos ir užsienio šalių teorinėje didaktikoje ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose. *Istorija*, 2017, t. 106 Nr. 2, p. 96, 112.

⁴⁸ ČELKIS, Tomas. Istorinė kartografija: Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės urbanistikos istorijos šaltinis. *Acta Academiae artium Vilnensis*, 2017, Nr. 86–87, p. 12.

Kitas pateiktas pavyzdys galėtų būti teatrų afišos kaip pirminio šaltinio reikšmė dėl skurdaus tuometinės periodikos kiekio aktualumas. Tarpusukiliminiu XIX a. laikotarpiu periodinė spauda, jei ir būdavo leidžiama, tai politinės peripetijos užgoždavo bet kokią informaciją apie kultūros reiškinius – ką jau kalbėti apie spektaklių recenzijas. Taigi afišos padeda istorikams rekonstruoti teatro repertuarą, aktorių sudėtį, teikia informacijos apie carinę Rusijos imperijos politiką, poligrafijos veiklą Lietuvoje, kultūrinės tendencijas ir ryšius⁴⁹.

Atkreiptinas dėmesys, kad visų koncentrų vadovėliuose apie parlamentarizmą įteisinusias arba įtvirtinusias institucijas pasakojama, bet pačios institucijos arba dokumentai neanalizuojami, todėl mokiniams sąvokos, datos, apibrėžtys taip ir lieka tik naratyvas. Visai kitaip šis aspektas atskleidžiamas, pavyzdžiui, anglų autorių kolektyvo vadovyje „*History First*“. Jame mokiniai Anglijos parlamentarizmą pradeda nagrinėti nuo „Magna Carta Libertatum“ pasirašymo reikšmės, pereidami prie pagrindinių šio dokumento teiginių pristatymo, aptaria jo reikšmę, akcentuojant, kad šis dokumentas padėjo Anglijos parlamentarizmo pagrindus, įkvėpė kovai prieš karaliaus savivalę ir kenkimą tautos interesams 1640 m.; jis paskatino kolonistus parengti ir 1776 m. paskelbti Nepriklausomybės deklaraciją, o dabartiniu metu svarbus tuo, kad neleidžia įsigalėti tironijai ir riboti žmogaus prigimtinių teisių. Tuo tarpu lietuviškuose vadovėliuose pateikiama medžiaga paviršutiniška, nepakankamai atskleista ir iliustruota pavyzdžiais, kaip konkrečiai Lietuvos bajorai naudojos savo parlamentinėmis teisėmis, nėra nė vieno pavyzdžio, kokią teigiamą įtaką tai turėjo LDK istorijai⁵⁰.

Taigi ligšioliniai nepriklausomos Lietuvos istorijos mokslo tyrimai dar kartą parodo, jog tarytum elementarūs dalykai – ar kruopščiai ir išsamiai analizuojami šaltiniai: spauda, archyvinė medžiaga ir kt., ar daug autoriaus įdėta triūso, ar adekvačiai apibrėžtas tyrimų objektas, – iš tikrųjų yra esminiai.⁵¹ Tačiau lieka atviras klausimas, ar mokymo(si) priemonių autoriai, mokytojai geba tinkamai perteikti temų pasakojimo (teksto, turinio) sudėtingumą ir sukurti sinergiją parenkant koreliuojančius istorinius šaltinius, atitinkančius mokinių amžiaus tarpsnį ir suvokimo ribas, auginant jų gebėjimų įgūdžius savarankiškai tyrinėti ir rasti atsakymą.

Anot Rolando Meighano, standartinis paslėptos ugdymo programos tiesų sąrašas galėtų atrodyti taip: pasyvus pritarimas yra labiau pageidautinas nei aktyvi kritika; žinių paieška – tai ne mokinių, bet mokslininkų arba bent mokytojų reikalas; atgaminimas yra svarbiausia mokymuisi intelekto savybė, o faktų, kurie dažnai tarpusavyje nesusiję, įsiminimas yra svarbiausias mokymosi tikslas; autoriteto nuomonė yra svaresnė ir

⁴⁹ KUČINSKAITĖ, Justina. *Vilniaus teatro afišos Lietuvos mokslų akademijos Vrublevskių bibliotekos fonduose*. Lietuvos mokslų akademijos Vrublevskių biblioteka, 2013, p. 50–64.

⁵⁰ KOSTINIENĖ, Nelė. Kaip Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės ir Abiejų Tautų Respublikos parlamentarizmas atskleistas šiandieniniuose istorijos vadovėliuose? *Parlamento studijos*, 2015, Nr. 19, p. 106, 109.

⁵¹ RAGAUSKAS, Aivas. Keletas pastabų dėl istorijos metodologijos tarpukario Lietuvoje. *Lietuvių katalikų mokslo akademijos metraštis*, 2001, t. 19, p. 59–70.

vertingesnė nei savarankiškas sprendimas; kiekvienas klausimas turi vienintelį teisingą atsakymą; žinios visuomet yra susijusios su konkrečiais mokomaisiais dalykais; konkurencija yra svarbiau nei bendradarbiavimas; rašymas ir skaitymas yra svarbiau nei kalbėjimas ir galvojimas.⁵² Alfredo Bumblausko suformuluotas klausimas „Kaip be šiuolaikiškai suprastos istorinės kultūros ir istorinės sąmonės reikšmės funkcionavimo įmanomas demokratinės, pilietinės tolerantiškos visuomenės funkcionavimas?“ nėra tik retorinis, be to, jis labai primena viešosios sociologijos ambicijas apginti pilietinę visuomenę.⁵³

Istorinė sąmonė – istorinio raštingumo segmentas

Anot Christiano Laville'o⁵⁴, Peterio Seixo⁵⁵, Rogerio Simono⁵⁶, Robo Phillipso⁵⁷, pasitaiko atvejų, kai istorikai, istorijos mokytojai daugiausia dėmesio skiria istorinės sąmonės teorizavimui. Svarbu aptarti istorinę sąmonę, nes kai kuriais atvejais ji minima beveik kaip istorinio raštingumo sinonimas. Antra, kai kurie teoretikai istorinę sąmonę naudoja kaip neatsiejamą istorinio raštingumo dalį (segmentą)⁵⁸. Tuo tarpu vidurinio ugdymo istorijos programose, pradedant 1993 metais ir vėlesnėse, akcentuojamas istorinės sąmonės ugdymas kaip istorijos mokymo(si) tikslas⁵⁹.

Pagrindinis istorinės sąmonės termino reprezentantas – nors ir ne pirmas – yra Jörnas Rüsenas⁶⁰, kuris istoriją apibūdina kaip „sudėtingą interpretuojamos praeities, suvoktos dabarties ir numatytos ateities tinklą“. Pati istorinės sąmonės idėja yra plačiai konceptualizuota, todėl sunku išskirti vieną sutartą apibrėžimą ar prasmę. Prie to prisideda santykinis daugelio istorikų dėmesio trūkumas J. Rüseno darbams, nes didžioji jų dalis parašyta vokiečių kalba. Nepaisant to, dešimtajame dešimtmetyje istorinė sąmonė sulaukė nepaprastos sėkmės, o tai buvo posūkio taškas ypač Europos ir apskritai pasaulio istorijoje. Susivienijus Vokietijai, išsivadavus Pabaltijo (Lietuvos, Latvijos, Estijos) respublikoms, o vėliau žlugus Sovietų Sąjungai, pastebimai pasikeitė

⁵² POVILIŪNAS, Arūnas. Sociologinės įžvalgos sociologijos didaktikai. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, 2013, t. 33, Nr. 2, p. 197.

⁵³ BUMBLAUSKAS, Alfredas. *Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui*. Sud. G. Dabašinskas. Vilnius: Kultūros paveldo institutas, 1998, p. 19.

⁵⁴ LAVILLE, Christian. Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

⁵⁵ SEIXAS, Peter. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2006, p. 3–20.

⁵⁶ SIMON, Roger. The pedagogical insistence of public memory. In: P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2006, p. 183–201.

⁵⁷ PHILLIPS, Rob. Historical significance: The forgotten key element? *Teaching History*, 2006, vol. 106, p. 14–19.

⁵⁸ LEE, Peter. Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2004, vol. 5(1), p. 1–12.

⁵⁹ GRIGARAVIČIŪTĖ, Sandra. *Istorijos žinios ir jų struktūravimas: mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto I-kla, 2006, p. 31.

⁶⁰ RÜSEN, Jörn. The development of narrative competence in historical learning: An ontological hypothesis concerning moral consciousness. In: P. Duvenage (ed.), *Studies in metahistory*. Pretoria: HSRC, 1993, p. 176.

istorijos vaidmuo daugelyje visuomenių ir atitinkamai požiūris į istoriją kaip discipliną. Todėl istorinės sąmonės samprata išplito tose šalyse, kurios turėjo permąstyti istorijos vaidmenį savo praeityje, dabartyje ir ateityje⁶¹.

Taigi, anot J. Rüseno, istorijos mokymosi procesas yra apie tai, kaip istorijos žinios ir gebėjimai virsta istorine sąmone, kuri ribinėse gyvenimo situacijose lemia žmogaus sprendimą. Tokia siekiamybė taip pat formuluojama Lietuvos pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosiose programose nuo 1993 metų, kas lyg ir leistų daryti prielaidą, kad vertybėmis nevirtusios žinios ir gebėjimai nieko verti. Taigi šiuo požiūriu IR lygu istorinė sąmonė, turinti tris dedamąsias – praeitį, dabartį, ateitį. Pastaroji – svarbiausia. Ji ir išskiria istorinę sąmonę iš kitų IR segmentų.

Tęsiant istorinės sąmonės teorizavimą, kilo klausimų, ar istorinė sąmonė ir istorinis raštingumas buvo tik dvi skirtingos tos pačios monetos pusės. Peteris Seixas⁶² istorinę sąmonę supranta kaip „individualų ir kolektyvinį praeities supratimą, pažinimo ir kultūros veiksmus, kurie formuoja šį supratimą, ir istorinio supratimo santykį su dabarties ir ateities supratimu“. Šie paaiškinimai parodo, kad istorinė sąmonė negali būti tiesioginis istorinio raštingumo atitikmuo. Priešingai, ši sąvoka vystėsi bent jau lygiagrečiai arba geriausiu atveju kaip istorinio raštingumo segmentas, jei laikomasi pliuralistinio raštingumo požiūrio. Šiuo atveju istorinė sąmonė tampa istorinio raštingumo segmentu, kurį galima susieti su Samo Wineburgo⁶³ kontekstualizavimu, nes daroma prielaida, kad istoriškai sąmoningas asmuo geba save kontekstualizuoti besikeičiančioje istorijoje.

T. Tayloras⁶⁴ konkrečiai neįvardijo savo koncepcijoje istorinės sąmonės, tačiau netiesiogiai nurodė ją kalbėdamas apie „praeities ryšį su savimi ir su pasauliu šiandien“. Tai ne visai tas pat, ką apie istorinę sąmonę teigia J. Rusenas ar P. Seixas⁶⁵, nes nėra ateities dedamosios. Be to, T. Tayloro sampratoje istorinė sąmonė yra tik vienas iš keturių IR segmentų greta istorijos žinių, istorijos supratimo ir istorinio metodo. Peteris Lee⁶⁶, priešingai, teigė, kad istorinė sąmonė vaidina **lemiamą vaidmenį** konceptualizuojant ir plėtojant istorinį raštingumą.

Istorinis supratimas – svarbus istorinio raštingumo segmentas

Istorinį supratimą kaip istorinio raštingumo segmentą įvardija ne tik jau mūsų minėtas T. Tayloras, bet ir Teris Haydnas, Matthew Bradshaw, Keithas Bartonas, Samas

⁶¹ LAVILLE, Christian. Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

⁶² SEIXAS, Peter. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2006, p. 11.

⁶³ WINEBURG, Sam S. Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 1991, vol. 83(1), p. 73–87.

⁶⁴ TAYLOR, Tony. *Historical literacy. Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Curriculum Corporation, 2003, p. 6.

⁶⁵ SEIXAS, Peter. Introduction. In: P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2006, p. 3–20.

⁶⁶ LEE, Peter. Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2004, vol. 5(1), p. 1–12.

Wineburgas, Peteris Seixas, Peteris Lee, Marshallas Maposa, Johanas Wassermannas, Ianas Dawsonas ir Christianas Laville'as. Konceptualizuojant istorinį raštingumą Teris Haydnas⁶⁷ iškėlė reikšmingumo apibrėžimą – teigdamas, kad besimokantieji istorijos turėtų suvokti jos kaip dalyko turinio reikšmę. Todėl besimokantieji istorijos turėtų įvertinti, kaip nagrinėjama tema prisideda prie jų ugdymosi, informacinio akiračio plėtojimo ir gebėjimo paaiškinti problemas, kurios yra aktualios jų pačių gyvenime.

Tad jei besimokantieji istorijos būtų linkę neprisiminti visų įvykio faktinių detalių, svarbiausia, kad suvoktų istorinio įvykio svarbą ir reikšmę šių dienų kontekste⁶⁸ (Lietuvos krikštas, reformacija, lietuviškos spaudos draudimas, Nepriklausomybės kovos, Holokaustas, sovietiniai trėmimai, partizaninis karas, disidentinis judėjimas), o tai turėtų būti pagrindinis švietimo siekis ir rezultatas.

Galiausiai besimokantysis istorijos turėtų atsakyti į tokius klausimus, kaip „Kodėl mes tai mokomės?“ arba „Kokiu tikslu skirtos šios temos analizuoti istorijos pamokoje?“⁶⁹. Tai reiškia, kad istorijos reikšmės ir istorinių įvykių supratimas reikšmingai prisideda prie besimokančiojo istorinio raštingumo. M. Bradshaw⁷⁰ teigė, kad besimokantiejiems ir norintiems išmokti suprasti istorinių procesų reikšmę istorijos turinys neturėtų būti diktuojamas pamokoje, tačiau mokiniams turėtų būti suteikta galimybė patiems analizuoti istorinį tekstą ar šaltinių rinkinius ir savarankiškai priimti sprendimus (daryti išvadas) dėl nagrinėjamų istorinių įvykių reikšmingumo.

T. Tayloras ir T. Haydnas,⁷¹ tyrinėjantys laiko sampratos svarbą istorijoje, pabrėžė, kad norint, jog mokiniai suprastų istoriją, jie turi turėti tam tikrą suvokimą apie tai, kaip mes matuojame ir remiamės istorijos įvykiais, atsižvelgdami į tai, kada jie vyko, ir susikurti mąstymo apie praeitį struktūrą. Pasak T. Tayloro, jei mokinys istorijos mokosi tinkamai, jis ugdo gebėjimą pasitikėti ir teisingai priskirti istorinius įvykius kiekvienam laikotarpiui.

Tai reiškia, kad reikia ugdyti gebėjimą suprasti įvykių sinchronizaciją, laiko ir įvykių sekos nustatymą, tokius kaip karta, amžius, era ar epocha. Akivaizdu, kad istorinio laiko samprata turės parodyti ir tam tikrą kalbinį bei matematinį raštingumą⁷². Tai taip pat asmens skiriamasis bruožas, vertinant jo istorinį raštingumą, kad asmuo

⁶⁷ HAYDN, Terry; JAMES, Arthur; HUNT, Martin. *Learning to teach history in the secondary school* (2nd ed.). London: Routledge Falmer, 2003, p. 120.

⁶⁸ LEVSTIK, Linda S. Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. In: P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Historical thinking and other unnatural acts: Chartering the future of teaching the past*. Temple University Press, 2000.

⁶⁹ HUSBANDS, Chris; KITSON, Alison; PENDRY, Anna. *Understanding History teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools*. Berkshire: Open University Press, 2003.

⁷⁰ BRADSHAW, Matthew. Creating controversy in the classroom: Making progress with historical significance. *Teaching History*, 2007, vol. 125, p. 18–25.

⁷¹ HAYDN, Terry; ARTHUR, James; HUNT, Martin. *Learning to teach history in the secondary school* (2nd ed.). London: Routledge Falmer, 2003, p. 97.

⁷² DAWSON, Ian. Time for chronology: Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 2006, p. 14–22.

galėtų atpažinti ir išvengti anachronizmo bei prezentizmo (istorinio laiko skirtingumo suvokimo). Pastarasis reiškia žvilgsnį į praeitį, naudojant dabartiniame pasaulyje kontekstualizuotą požiūrį⁷³.

Be istorinio laiko ir istorinės erdvės, istoriniam raštingumui įvertinti yra svarbi pokyčių samprata. Pasak T. Taylora⁷⁴, pokyčių ir tęstinumo supratimas yra pokyčių kaip laipsniškos situacijos transformacijos vertinimas. Tai patvirtindamas T. Haydnas⁷⁵ nustatė sąsajos supratimą tarp pokyčių ir tęstinumo sampratos bei „mokymo programos“ struktūros ir turinio, teigdamas, kad „jei programa nėra chronologinė (yra epizodinė), mokiniams sunku suprasti pokyčius ir tęstinumą“. Pagrįsdamas šią poziciją Keithas Bartonas⁷⁶ priduria, kad, norint suprasti permainų proceso sudėtingumą, reikia tam tikro „kultūrinių įrankių“ rinkinio. Būtent tokių kultūros priemonių turėjimas leidžia žmonėms būti istoriškai raštingiems.

Taip pat T. Tayloras ir T. Haydnas išskyrė priežastinio ryšio sampratą kaip pagrindinį istorinio raštingumo pasiekimų komponentą mokykliniame istorijos kurse. Pastarasis tvirtina, kad dauguma labai protingų paauglių žodį „priežastis“ traktuoja taip, tarsi jis nurodo ne ryšį tarp įvykių, o vieno įvykio savybes. T. Tayloras taip pat padarė išvadą, kad istoriškai raštingo besimokančiojo įsikūnijimas, kalbant apie priežastinio ryšio supratimą, yra supratimas, kad priežastys yra „sudėtingas veiksmų ir veiksmų tinklas“. Jie išsivystė iš prielaidos, kad istorija yra linijinė, o įvykiai neišvengiami.⁷⁷

Kiti istorinio raštingumo ženklai. Moralinis sprendimas ir gebėjimas kurti

Gluminantis paradoksas, kamuojantis mokyklinę istoriją, yra tas, kad, viena vertus, mokyklos istorija turėjo prisiimti atsakingų piliečių ugdymo našą. Kita vertus, mokiniai nėra ugdomi priimti moralinių sprendimų dėl praeityje gyvenusių žmonių. Moralinis sprendimas yra viena iš atsakingo piliečio savybių, ir tai T. Tayloras apibrėžė kaip savo istorinio raštingumo indekso dalį.

⁷³ MAPOSA, Marshall; WASSERMANN, Johan. Conceptualising historical literacy – a review of the literature. *Yesterday and Today*, 2009, vol. 4, p. 41–66.

⁷⁴ TAYLOR, Tony. *Historical literacy. Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Curriculum Corporation, 2003, p. 9.

⁷⁵ HAYDN, Terry; ARTHUR, James; HUNT, Martin. *Learning to teach history in the secondary school* (2nd ed.). London: Routledge Falmer, 2003, p. 116.

⁷⁶ BARTON, Keith. A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 2001, vol. 38(4), p. 881.

⁷⁷ EVANS, Jennifer; PATE, Gemma. Does scaffolding make them fail? Reflecting on strategies for developing causal argument in Years 8 and 11. *Teaching History*, 2007, vol. 128, p. 18–28.

Priešingai, Bodo Borrissas⁷⁸ pastebėjo, kad „moralizavimas užkerta kelią istoriniams paaiškinimams“, nes moralinės vertybės ir istoriniai sprendimai nebūtinai sutampa. Jis teigė, kad moralizavimas veda į anachronizmą, nes mokiniai bando primesti šiandienines vertybes visuomenei, kurios patirtis paskatino šiuolaikinius moralės principus, kuriais ir bando remtis mokiniai. Taigi dėl moralinių sprendimų galima išskirti du priešingus argumentus. Nors T. Tayloras suvokė moralės problemas istorijoje kaip istorinio raštingumo ženklą, B. Borrissas kaip istorinio raštingumo ženklą vertino moralinio sprendimo atmetimą.

Istorinės kalbos vartojimas siejamas su istorinio pasakojimo pateikimu. Atrodo, pasakojimas nuo seniausių laikų buvo pagrindinis vertinamasis istorinės komunikacijos žanras; taigi gebėjimas kurti buvo istorinio raštingumo ženklas. Liliana Jacott⁷⁹ teigė, kad pasakojimas vis dar svarbus ir šiandien. Geras istorinis pasakojimo pateikimas turi apimti istorijos paaiškinimą, „pagrįstą sąryšiu tarp sąlygų visumos“, o ne istorinę raidą priskiriant tik žmogaus veiksams. Anot T. Tayloro, istorinis kūrybiškumas turi reikštis per filmą, dramą, vaizduojamąjį meną, muziką, grožinę literatūrą, poeziją ir informacines technologijas. Jo argumentas yra tai, kad „istorija nėra tik rašytinis ar žodinis pasakojimas“⁸⁰.

Taigi populiarūs filmai iš tiesų šiuo metu yra vienas pagrindinių šaltinių formuojant viešąją istorinę atmintį. Nepaisant to, kad kinematografinė atmintis yra svarbus istorinio raštingumo aspektas, kinematografinis raštingumas nėra tapatus istoriniam raštingumui, kurį mokiniai galėtų vertinti ir analizuoti be papildomo kokybiškai sukurto klausimyno. Tam taip pat reikalingi įgūdžiai ir žinios, kurie skiriasi nuo tų, kurie reikalingi tekstams skaityti ir suprasti.⁸¹ Prieštaringas klausimas – ar kūrybiškumą galima laikyti istoriniu raštingumu; tačiau tai gina dekonstruktyvistinis argumentas, kad visi pasakojimai nėra tikri praeities vaizdai. Tokie argumentai atskleidžia istorinio raštingumo pliuralizmą, kai tam tikri kriterijai yra svarbūs kai kuriuose kontekstuose, tačiau negali būti apibendrinti visuose kontekstuose.

IR tyrimų apžvalga Lietuvoje ir užsienyje leistų daryti prielaidą, kad tyrimų laukas pamatytas, bet dar reikiamai nesuurtas ir neužsėtas. Priežastys gali būti įvairios – mokyklinės istorijos prigimtis, kurią diktuoja ne istorijos mokytojai, bet įtakingi visuomenės balsai ar Vyriausybės politika, kurią nelengva iš esmės pakeisti. Tą patvirtina ne

⁷⁸ BORRIES, von Bodo. (Re-)Constructing History and Moral Judgment: on Relationships Between Interpretations of the Past and Perceptions of the Present. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, 1994, p. 346.

⁷⁹ JACOTT, Liliana; LOPEZ-MANJON, Asuncion; CARRETERO, Mario. Generating explanations in History. In: M. Carretero & J. F. Voss (eds.), *Learning and reasoning in History. International Review of History Education*. Woburn Press, 2000.

⁸⁰ TAYLOR, Tony. *Historical literacy. Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Curriculum Corporation, 2003, p. 33.

⁸¹ YEHOSHUA, Mathias. Cultivating Historical Literacy in a Post-Literate Age: Historical Movies in Classroom. *Journal of Research in Teacher Education*, 2007, Nr. 14(4), p. 37–54.

tik atliktas tyrimas su 9–10 kl. mokiniais Lietuvoje (žr. straipsnio 3 dalį), bet liudija ir tokių autorių kaip Diane Ravich⁸², Samas Wineburgas⁸³, Jörnas Rüsenas⁸⁴ ir T. Tayloras⁸⁵ pagrindinių teorinių darbų JAV, Australijoje, Kanadoje ir Vokietijoje kontekstas.

Apibendrinant galima teigti, kad, ugdant istorinį raštingumą, svarbiausią vaidmenį turėtų atlikti savarankiškas mokinių darbas su istoriniais šaltiniais, gebėjimas juos kritiškai suprasti, įvertinti ir paaiškinti, kodėl kiekvienas įvykis vyko viename ar kitame istorijos kontekste. Ugdant istorinį supratimą, esminiai yra pokyčių ir tęstinumo suvokimas, nesusitelkiant į vieną istorinį naratyvą, gebant istoriniuose faktuose pamatyti prasmes ir idėjas. Galutinis istorijos mokymosi rezultatas mokiniui turėtų būti mokėjimas savarankiškai sukonstruoti naują, kiek įmanoma mažiau šališką istorinį naratyvą.

Konceptualaus šaltinio samprata istorinio raštingumo ugdymo kontekste

Istorijos supratimas yra sudėtingesnis klausimas nei tiesiog istorinio teksto perskaitymas ar jo rašytinės formos supratimas, bet ir aplinkybės, kuriomis jis buvo parašytas. Pirmiausia svarbu gebėti atpažinti istorinius šaltinius pagal tipus ir suprasti kylančius iššūkius siekiant įvertinti jų nešališkumą, todėl pirmiausia svarbu gebėti atpažinti pirminių, antrinių ir tretinių šaltinių kategorijas bei suprasti pavyzdžius, kurie priskirtini kiekvienai iš jų. Informacijos rūšis, kuri laikoma pirminiu šaltiniu, gali skirtis dėl mokslo šakos ar to, kaip jūs naudojotės ta informacija (žr. 1 lentelę, adaptuota ir papildyta M. Maniušio).

Pirminiai šaltiniai yra originalios medžiagos, kuriomis remiantis atliekami kiti tyrimai. Jie yra iš tiriamo laikotarpio ir nebuvo interpretuojami ar kitaip vertinami. Dažniausiai jie yra pirmasis oficialus rezultatų pasirodymas fizine, spausdinta ar elektronine forma. Jie atskleidžia originalų mąstymą, pranešimą ar atradimą arba pateikia naują informaciją.

Pavyzdžiui, jeigu tyrinėjote, kaip Lietuvos valstybingumo atsikūrimo įvykiai (1917–1918 m.) buvo nušviečiami lietuviškoje ir užsienio žiniasklaidoje, laikraščio straipsnis galėtų būti laikomas pirminiu šaltiniu.

Tiriamasis straipsnis arba pats tai įrodantis tyrimas, kuriame pateikiama pirminė informacija, kurioje pateikiamos dokumentų faksimilės, pvz., 1917 m. gruodžio 11 d.

⁸² RAVITCH, Diane. The plight of History in American schools. In: P. Gagnon (ed.), *Historical Literacy: The case for History in American education*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1989.

⁸³ WINEBURG, Sam S. Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 1991, vol. 83(1), p. 73–87.

⁸⁴ RÜSEN, Jörn. The development of narrative competence in historical learning: An ontological hypothesis concerning moral consciousness. In: P. Duvenage (ed.), *Studies in metahistory*. Pretoria: HSRC, 1993.

⁸⁵ TAYLOR, Tony. *Historical literacy. Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Curriculum Corporation, 2003, p. 8.

pareiškimas, toliau pateikiant amžininkų, įvykio liudininkų Stepono Kairio, Mykolo Biržiškos ar Jurgio Šaulio atsiminimus ir jų asmeninius vertinimus apie minėtą dokumento pasirašymą, ištraukos, laikytinas pirminiu šaltiniu.

Antriniai šaltiniai yra sunkiau apibrėžiami nei pirminiai. Dažniausiai tai yra po įvykio parašytas įvertinimas, atsižvelgus į ateitį. Jie yra pirminių šaltinių interpretacijos ir vertinimai. Antriniai šaltiniai nėra įrodymas, veikiau – įrodymų komentavimas ir aptarimas. Tačiau ką vieni apibūdina kaip antrinį šaltinį, kiti gali laikyti tretiniu. Viskas priklauso nuo konteksto.

Mokslinis straipsnis žurnale apie naujausius tyrimus, kuriuose vertinami Vytauto Didžiojo, Bonos Sforcos, Vinco Krėvės, Mykolo Krupavičiaus ar Antano Sniečkaus politinės, kultūrinės, socialinės veiklos, priimtų politinių sprendimų rezultatai, būtų laikomi antriniu šaltiniu.

Tretiniai šaltiniai susideda iš pirminių bei antrinių šaltinių apibendrintos, apžvalginės informacijos pateikimo.

1 lentelė. Šaltinių pavyzdžių klasifikavimo lentelė⁸⁶

Pirminiai šaltiniai	Antriniai šaltiniai	Tretiniai šaltiniai
Garso įrašas (pvz., radijo laidos)	Bibliografijos (gali būti ir tretinis šaltinis)	Sąrašai, konspektai, bibliografijos, naudoti pirminiams ir antriniams šaltiniams nustatyti
Artefaktai (pvz.: monetos, fosilijos, baldai, įrankiai, drabužiai, augalų pavyzdžiai – viskas iš tiriamo laikotarpio)	Biografiniai darbai (kito žmogaus parašyta apie asmenį)	Bibliografija (gali būti antrinis šaltinis)
Dienoraščiai	Komentarai, kritika	Chronologijos
Komunikacijos elektroniniu paštu	Žodynai ir enciklopedijos (gali būti ir tretinis šaltinis)	Kelionių vadovai
Interviu (pvz.: žodžiu, telefonu, elektroniniu paštu)	Istorijos pateikiamos mokslo populiarinamajame žurnale ⁸⁷	Instrukcijos

Lentelės tęsinys kitame puslapyje ►

⁸⁶ This Guide serves as an introduction to General History Sources for History and Non-History Majors. Prieiga per internetą: <https://library.fiu.edu/history/primary>.

⁸⁷ Pastaba. Jeigu istorijos mokslo populiarinamajame žurnale publikuojama asmens autobiografija ar jos dalis, tai netampa antriniu šaltiniu todėl, kad dažnu atveju šaltinio tipas priklauso nuo nagrinėjamo klausimo ir jo tyrimui pasirinktos medžiagos, o ne nuo šaltinio formato. Kaip antai neolito laikų piešinys urve yra pirminis šaltinis, o straipsnis apie jį – antrinis. Tokiu atveju nesvarbu, kur jis parašytas, – monografijoje ar laikraštyje.

Pirminiai šaltiniai	Antriniai šaltiniai	Tretiniai šaltiniai
Žurnalo straipsnis, išspausdintas recenzuojamame leidinyje (<i>atsižvelgiant į tai, ar jame informacija vertinamojo pobūdžio, ar pristatanti pirminius šaltinius</i>)	Interneto svetainė (<i>kurioje autorius pateikiama informacija yra komentuojama, vertinama, analizuojama</i>)	Žodynai ir enciklopedijos (<i>gali būti antriniai šaltiniai</i>)
Dailės, architektūros, literatūros ir muzikos kūriniai (pvz.: paveikslai, skulptūros, muzikos partitūros, pastatai, novelės, poemos)	Grožinė literatūra (<i>gali būti ir pirminis; priklauso nuo to, ar autorius vaizduoja įvykius savo gyvenamuoju laikotarpiu, kuriuos galbūt pats išgyveno, ar aprašo scenas, vykusias laikotarpiu, kai pats dar nebuvo gimęs</i>)	Katalogai, faktų knygos
Originalūs dokumentai (pvz.: gimimo liudijimas, testamentas, teismo nuorašas, patentai)		
Autobiografija (<i>autorius parašyta apie save</i>)	Vadovėliai (<i>taip pat laikomi ir tretiniu šaltiniu</i>)	Almanachas
Vaizdo įrašai (pvz., televizijos programos)	Monografijos	Vadovėliai (<i>gali būti antrinis šaltinis</i>)
Tuo laikotarpiu rašyti laikraščiai ar žurnalų straipsniai		
Nuotraukos		
Susitikimų, konferencijų ir simpoziumų eiga		
Viešos kalbos		
Organizacijų ir vyriausybės agentūrų įrašai (pvz.: metinis pranešimas, sutartis, konstitucija, vyriausybės dokumentas)		
Apklausos tyrimai (pvz.: rinkos apklausa, visuomenės apklausa)		
Internetinės svetainės (pvz.: informacinis pranešimų portalas, asmeninis blogas, žiniatinklis, dokumentų saugykla)		
Laiškai		

Minėtų šaltinių specifiką grupėse galime skirstyti pagal skirtingas mokslo šakas (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Šaltinių priskyrimo pavyzdžiai pagal mokslo šakas

Sritis	Pirminis šaltinis	Antrinis šaltinis	Tretinis šaltinis
Dailė ir architektūra	Paveikslas „Liublino unija“	Meno kritiko straipsnis apie šį kūrinį	Valdovų rūmų parodos „Liublinas – Lietuvos ir Lenkijos unijos miestas“ katalogas
Chemija ir gyvybės mokslai	Žano Emanuelio Žilibero dienoraštis	Monografija apie Lietuvos botanikos tėvą Žaną Emanuelį Žiliberą	Visuotinė lietuviškoji enciklopedija apie Ž. E. Žiliberą
Inžinerija ir fiziniai mokslai	Džeimso Vato garo variklis	Straipsnis mokslo žurnale apie garo variklio panaudojimą pramonėje	Naudojimosi garo varikliu instrukcija
Humanitariniai mokslai	Martino Liuterio Kingo laišakai	M. L. Kingo raštų internetinė svetainė	Pilietinių teisių judėjimo žinynas
Socialiniai mokslai	Klinikinio psichologo rinkti duomenys	Žurnalo straipsnis apie psichologinę būklę	Klinikinės psichologijos vadovėlis
Scenos menas	1965 m. nufilmuotas kino filmas „Niekas nenorėjo mirti“	Vytauto Žalakevičiaus biografija	Filmo anonsinis pristatymo gidas (plakatas)

Istorijos dokumentų pateikimas Lietuvos vadovėliuose ne visuomet yra atliktas kruopščiai. Dažnai pasitaiko, jog pastaruosiuose bet kuris tekstas yra įvardytas istorijos dokumentu (tai būdinga leidyklos „Baltos lankos“, „Briedis“ vadovėliams). Pabrėžtina, kad ne visų dokumentų nurodyti autoriai, kartais nurodyti per daug fragmentiškai klausimai dokumentams nagrinėti arba atsakymas neišplaukia iš pateikto dokumento, taip pat klausimo formuluotėje persakomas dokumento turinys, klausimas formuluojamas neaiškiai, todėl neaišku, ką mokiniai turėtų atsakyti.

Benedikto Šetkaus atlikti tyrimai rodo, jog XX–XXI a. sandūroje istorijos vadovėliuose pradėta teikti daug pirminių ir antrinių istorijos šaltinių. Atsirado vadovėlių, kuriuose faktiškai neliko autorių teksto – vien istorijos šaltiniai ir užduotys pateiktiems šaltiniams nagrinėti. Tačiau tokio pobūdžio vadovėliai, kaip leidyklos „Šviesa“ 2001 m. pasirodžiusi vadovėlių serija *Lietuva ir pasaulis* 11–12 klasėms, sulaukė nemažai priekaištų, kadangi kai kurie svarbūs klausimai liko nepaaiškinti, sunkiau sekėsi susisteminti moksleivių žinias. Tai atsitiko dėl to, kad būdavo atrinkti atsitiktiniai, mažai naudos teikiantys pirminiai arba antriniai istorijos šaltiniai, nekvalifikuotai suformuluotos užduotys. Vadovėlių autoriai pateikė daug užduočių, kurių mokiniai negali atsakyti remdamiesi pateiktais istorijos šaltiniais⁸⁸.

⁸⁸ ŠETKUS, Benediktas. Kai kurie užduočių ir klausimų istorijos vadovėliuose pateikimo aspektai. *Istorija: Lietuvos aukštųjų mokyklų mokslo darbai*, 2003, t. 57, p. 62–67.

Samas Wineburgas⁸⁹ teigia, kad raktas į istorinį raštingumą – šaltiniai, informacijos pasitvirtinimas ir kontekstualizacija. Istorinio raštingumo ugdymo(si) procesą sudaro trys pakopos. Pirmoji (žemiausia) – apsirūpinimas informacija, antroji (vidurinė) – informacijos patikra ir trečioji (aukščiausia) – kontekstualizacija. Tai reiškia, kad, be istorinių žinių, asmuo, šiuo atveju mokinys, turi išmokti dirbti su istoriniais šaltiniais, kaip to tikimasi iš profesionalių istorikų, kad taptų istoriškai raštingas.

Ugdant istorinį raštingumą, svarbu gebėti pastebėti šaltinį (dokumentą) ir jį įvertinti. Kitaip tariant, tai yra tyrimo metodai ir procesai, kuriuos reikia išmokti praktikuoti, norint būti istoriku. Todėl besimokantįjį, nemokantį rinkti šaltinių ar informacijos, esančios juose, būtų sunku įvardyti istoriškai raštingu asmeniu. Informacijos patikrinimas reiškia istorinį tyrimą, kai istoriškai raštingas asmuo „patikrina dokumente nurodytus faktus su kitais dokumentais“⁹⁰. Veronica Boix-Mansilla⁹¹ tai vadina gebėjimu taikyti „istorinius mąstymo metodus“ (žr. 1 schemą). Tai atliekant reikia žinoti tam tikrų šaltinių stipriąsias ir silpnąsias puses. Trečias žingsnis, kurį įvardijo S. Wineburgas, yra kontekstualizavimas, kuris, anot jo, reiškia įvykių nustatymą, įvertinimą platesniame kontekste.

Neturėdamas galimybės taikyti šio metodo, individas gali būti linkęs į praeitį žiūrėti kaip į tarpusavyje nesusijusius įvykius. Pasak Peterio Lee⁹³, kontekstualizacija yra pagrindinis istorinio raštingumo rodiklis, kurį pasiekti turi stengtis daugelis mokinių. Išėitis besimokantiems galėtų būti naudinga praeities sistema, leidžianti jiems nustatyti įvykius „bendrame paveikslė“, kuris savo ruožtu leidžia jiems „peržengti fragmentišką ekstrapoliaciją (išvadų darymą) iš visai nesenos praeities“. Istoriskai raštingas asmuo turėtų gebėti kontekstualizuoti istoriją erdvėje ir laike⁹⁴.

⁸⁹ WINEBURG, Sam S. Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 1991, vol. 83(1), p. 73–87.

⁹⁰ PERFETTI, A. Charles; BRITT, M. Anne; ROUET, Jean Francois; GEORGI, C. Mara; MASON, A. Robert. How students use text to learn and reason about historical uncertainty. In: M. Carretero & J. F. Voss (eds.), *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences*. Lawrence Erlbaum and Associates, 1994, p. 262.

⁹¹ BOIX-MANSILLA, Veronica. Historical understanding: Beyond the past into the present. In: P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing and teaching and learning in History: National and international perspectives*. New York: New York University, 2000, p. 406.

⁹² BILUSHCHAK, Tetiana; KOMOVA, Maria; PELESHCHYSHYN, Andriy. Development of method of search and identification of historical information in the social environment of the Internet. *2017 12th International Scientific and Technical Conference on Computer Sciences and Information Technologies (CSIT)*, 2017, vol. 1, p. 196–199.

⁹³ LEE, Peter. Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2004, vol. 5(1), p. 1–12.

⁹⁴ SHEMILT, Denis. The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in History teaching. In: P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing and teaching and learning in History: National and international perspectives*. New York: New York University, 2000, p. 94.



1 schema. Istorinių įvykių šaltinio paieškos ir identifikavimo metodo taikymo schema⁹²

Samo Wineburgo⁹⁵ pasiūlytas istorijos konceptualizavimas sudarė galimybes rasti istorijos žinių įgijimui istorinio tyrimo proceso metu (žinios + jų taikymas). Jis teigė, kad istorinės žinios be faktinės informacijos siejimo tarpusavyje nėra tokios naudingos, kaip iki tol manė Diana Ravitch⁹⁶. Šio proceso metu svarbu, kaip gaunamos istorijos žinios. Jos yra gaunamos iš istorinių šaltinių. Pažymėtina, kad šaltinių naudojimas buvo akcentuojamas daugelyje šalių plėtojant įgūdžiais pagrįstas mokymo programas XX a.

⁹⁵ WINEBURG, Sam S. Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 1991, vol. 83(1), p. 73–87.

⁹⁶ RAVITCH, Diana. The plight of History in American schools. In: P. Gagnon (ed.), *Historical Literacy: The case for History in American education*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1989.

9-ajame dešimtmetyje Vakarų Europoje⁹⁷. Tokio mąstymo pagrindas yra perėjimas nuo istorinių faktų išiminimo ir regurgitacijos (ėjimo nuo vieno šaltinio faktinės informacijos prie antro, trečio... ir atgal) link didesnio šaltinių kiekio naudojimo, kuriais besimokantieji istorijos turėtų mokėti naudotis kaip istorikai.

Lietuvos mokinių gebėjimai I gimnazijos klasėje analizuoti pirminius ir antrinius istorinius šaltinius ir jų atitiktis pagrindinio ugdymo bendrosiose programose keliamiems reikalavimams Lietuvos mokinių gebėjimams I gimnazijos klasėje. Empirinio tyrimo rezultatai

Istorijos mokymas(is) yra susijęs su mokinių istorinio raštingumo ugdymu, o šis – su istorinių sąvokų, tokių kaip priežastinis ryšys, supratimu. **Tyrimo tikslas** – suvokti, kokie kognityviniai procesai susiję su besimokančiųjų priežastiniu istorinių įvykių paaiškinimu ir kokias mokymo(si) strategijas būtų galima įgyvendinti 9-tose klasėse, kad būtų sustiprintas besimokančiųjų istorinis mąstymas bei supratimas. Taikytas tyrimų trianguliacijos principas, pažymintis kiekybinių⁹⁸ ir kokybinių⁹⁹ tyrimų sąsajas ir ryšius, kurie sudaro galimybes objektyviai tiriama objektų vertinimui matyti¹⁰⁰. Statistinių metodų naudojimas padėjo nustatyti tiriamo objekto požymius, kokybinių tyrimų paskirtis išsamiai pažinti tiriamąjį objektą. Atliekant tyrimą, svarbi yra tyrimo imtis, kad būtų galima padaryti statistines išvadas¹⁰¹. 2019–2020 m. tyrime dalyvavo 569 gimnazistai (302 mergaitės ir 267 berniukai) iš įvairių Lietuvos vietovių (Vilniaus m., Vilniaus r., Marijampolės, Ignalinos, Pasvalio, Zarasų ir Utenos miestų).

Duomenims rinkti buvo naudojamas klausimynas su penkiais istoriniais šaltiniais, tema – „Baudžiavos panaikinimas Lietuvoje 1861 m.“. Duomenys buvo analizuojami taikant aprašomąją statistinę analizę. Tyrimas atskleidė, kad skirtingos besimokančiųjų grupės pateikė skirtingus istorinius paaiškinimus, priklausomai nuo jų istorinių žinių bei patirties dirbant su istoriniais šaltiniais. Buvo panaudota pavyzdinė priežastinio ryšio pamoka, kaip mokinius įtraukti į tikrąjį istorinį mąstymą ir supratimą, savarankiškai tyrinėjant turimus šaltinius. Taigi atliktas tyrimas Lietuvos gimnazijose leidžia daryti prielaidą, kad tik apie pusę 9 kl. mokinių geba įvertinti turimą informaciją ir įprasminti prieštaringus praeities įvykių aiškinimus. Atskleidus moksleivišką istorijos sampratą, tapo akivaizdu, kad kartais ji ne tik trukdo mokytis istorijos, bet ir sudaro

⁹⁷ SHEMILT, Denis. Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In: C. Portal (ed.), *The history curriculum for teachers*. Basingstoke: Falmer, 1987, p. 39–61.

⁹⁸ BITINAS, Bronius. Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai. *Pedagogika*, t. 83, 2006, p. 9–15.

⁹⁹ ŽYDŽIŪNAITĖ, Vilma; JONUŠAITĖ, Simona. Fenomenografija – kokybinis diagnostinis metodas: metodologinis pagrindas. *Pedagogika*, 2007, t. 85, p. 76–80.

¹⁰⁰ KARDELIS, Kęstutis. *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas, 2007, p. 259 (398 p.).

¹⁰¹ KARDELIS, Kęstutis. *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas, 2007, p. 311–319.

įspūdį, kad istorijos mokymasis – abejotina ir bergždžia veikla. Taigi, kalbėdami apie tai, ką mokiniai jau „žino“ apie istoriją, galime geriau suvokti, ko jie joje nesupranta. Jei faktai, kuriuos visuomenė nori, kad mūsų mokiniai prisimintų, apskritai būtų laikomi žiniomis. Be to, istorinės žinios nesusideda iš atskirų elementų ir istorija negali būti traktuojama kaip įvykių kaupimas. Mes iki šiol nepradėjome plačiau diskutuoti apie esminį žinių, o svarbiausia – pamatuojamą gebėjimų išsiugdymą pamokoje, vildamiesi, kad mokiniai juos lengvai įgyja automatiškai, kaip numatyta istorijos bendrojo ugdymo programos gairėse, iki to laiko, kai baigs mokyklinės istorijos kursą.

Pagrindinis besimokančiųjų istorinio raštingumo elementas yra sąvokų supratimas. Šio tyrimo problema sutelkta į du klausimus, visų pirma, kad priežastinio ryšio sąvoka yra neabejotinai sudėtingiausia iš pagrindinių sąvokų; antra, kaip mokytojai galėtų išmokyti šios sampratos pagrindinių, vidurinių mokyklų mokinius, kalbant apie realų istorinį mąstymą ir supratimą. Sunku išmokyti rasti priežastinį ryšį ir daryti prielaidas, nustatyti, kiek mokiniai geba suprasti priežastį ir pasekmę. Denis Shemiltas bei Jonathanas Howsonas¹⁰² teigia, kad konceptualaus priežastingumo sudėtingumas ir atsitiktinumas buvo viena iš pagrindinių priežasčių, kodėl mokiniai „dažnai klaidingai interpretuoja net akivaizdžiausius priežastingumo sampratos bruožus“.

Viena pagrindinių konceptualių problemų, su kuriomis susiduria mokiniai, mokydami priežastinio ryšio, yra neteisingas įvykių ir faktų priežasties–pasekmės suvokimas. Tradiciškai mokiniai priežastis vertina kaip informacijos sąrašą, kurio analizę atliko istorijos mokytojai ar vadovėlių autoriai, o ne patys mokiniai. Mokiniams dažniausiai pateikiamas įvykio priežasčių ir pasekmių informacijos „sąrašas“ ir jie netiesiogiai priversti juos atsiminti, kad vėliau būtų įvertinti už jų žinojimą, bet ne suvokimą. Lietuvos švietimo politikos kūrėjai ir įgyvendintojai kritiškai mąstančią asmenybę pirmiausia sieja su analitiniais gebėjimais¹⁰³ – informacijos paieška, atranka ir analize, adekvačiu situacijos vertinimu, gebėjimu fiksuoti ir „išvelgti esminius dalykus“. Kritiškai mąstančiai asmenybei būdinga matyti platesnį kontekstą, suprasti vykstančius procesus ir jų ryšį.

XXI amžiuje, kai informacijos yra neaprėpiama galybė, mokinių kritinio mąstymo ir sąmoningumo ugdymo procese sėkmę lemiantys gebėjimai yra turinio atranka, turinio valdymo procesas, turinio konteksto atpažinimas, asmeninių ir socialinių interesų refleksija.¹⁰⁴

Taigi vertindami savo mokinių asmenines savybes, mokytojai aukščiausiai įvertina atvirumą naujai patirčiai, smalsumą ir žinių troškimą, pasitikėjimą kūrybinėmis

¹⁰² SHEMILT, Denis; HOWSON, Jonathan. Frameworks of knowledge: dilemmas and debates. In: I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, 2nd Edition. London and New York: Routledge, 2017, p. 66–79.

¹⁰³ INDRAŠIENĖ, Valdonė; MATONYTĖ, Asta; PENKAUSKIENĖ, Daiva; SUBOČ, Violeta. *Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą*. Vilnius: Šiuolaikinių didaktikų centras, 2010.

¹⁰⁴ DUOBLIENĖ, Lilija. Medijų raštingumo ugdymas: globaliosios tendencijos ir lietuviškojo kelio paieškos. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 2010, t. 18, p. 16–28.

galiomis. O mokinių vaizduotę, originalumą, gebėjimą susiorientuoti naujomis aplinkybėmis įvertino kur kas kukliau.¹⁰⁵

Anot Daivos Penkauskienės, Lietuvos mokytojai suvokia, kad kritinis mąstymas yra procesas, bet jam patirti, analizuoti ir vertinti skiriama labai mažai laiko. Mokiniai turi nedaug galimybių plėtoti ir pagrįsti kritines mintis, reflektuoti savo mąstymo ir veiklos pažangą. Kritinio mąstymo rezultatais laikomi projektiniai ir kūrybiniai darbai, užduočių sprendimai, rečiau – patobulinti gebėjimai ir įgūdžiai, proceso metu reiškiamos kritinės mintys ir vertinimai.¹⁰⁶

Kaip žinome, pagrindinis istorijos didaktikos principas – suteikti mokiniams galimybę, remiantis savo išugdytais gebėjimais ir naudojantis įvairiomis mokymosi priemonėmis, kritiškai įvertinti praeities istorinius vaizdinius, pateikiamus mokykliniame turinyje.

Šiandieninės Lietuvos mokyklinės istorijos mokymo(si) priemonės (vadovėliai, užduočių sąsiuviniai) netenkina pagrindinio ugdymo bendrosiose programose keliamų iššūkių. Tai parodo atlikto tyrimo duomenys dešimtyje Lietuvos gimnazijų. Taigi šio kiekybinio tyrimo pamatas – požymių matavimas¹⁰⁷, kurio duomenų kiekybinės analizės metodų sistema padeda kuo tiksliau spręsti apie supratimo gebėjimus savarankiškai dirbant su pirminiais bei antriniais istoriniais šaltiniais.

Tyrimo metu 24-iose klasėse nagrinėjant temą „Baudžios panaikinimas Lietuvoje“, mokiniams buvo pateiktos penkių šaltinių ištraukos: (A) *1837 m. revizoriaus ataskaita apie baudžiauninkų darbo ir gyvenimo sąlygas*¹⁰⁸; (B) *Aleksandro II manifestas dėl baudžios panaikinimo*¹⁰⁹; (C) *Istorikų E. Aleksandravičiaus ir A. Kulakauskio parašytos monografijos ištrauka*¹¹⁰ apie valstiečių nepasitenkinimą baudžios panaikinimo reforma Vilniaus ir Kauno gubernijose; (D) *Kauno gubernatoriaus laiškas apie valstiečių nuotaikas po baudžios panaikinimo*¹¹¹ bei (E) *Vinco Mykoliaičio-Putino romano „Sukilėliai“ ištrauka*¹¹² apie valstiečių-baudžiauninkų reakciją.

¹⁰⁵ GIRDZIJAUSKIENĖ, Rūta; PENKAUSKIENĖ, Daiva; SRUOGINIS, Laimė Vincė. *Mokinių kūrybiškumo ugdymo lietuvių (gimtosios) kalbos pamokose būklės (tyrimų) apibendrinimas*, Vilnius: Šiuolaikinių didaktikų centras, 2012.

¹⁰⁶ PENKAUSKIENĖ, Daiva. Kritinio ir kūrybinio mąstymo sąsaja. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 2016, Nr. 13, p. 90–104.

¹⁰⁷ BITINAS, Bronius. Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai. *Pedagogika*, 2006, t. 83, p. 9–15.

¹⁰⁸ *Lietuvos TSR istorijos šaltiniai*, t. 1. Vilnius, 1955, p. 354–355. Prieiga per internetą: <http://www.xn--altiniai-4wb.info/files/istorija/IG00/Valstie%C4%8Di%C5%B3_pad%C4%97tis_ir_baud%C5%BEiavos_panaikinimas.IG1501.pdf>.

¹⁰⁹ *Lietuvos TSR istorijos šaltiniai*, t. 2. Vilnius: Mintis, 1965, p. 8–9. Prieiga per internetą: <http://www.xn--altiniai-4wb.info/files/istorija/IG00/Valstie%C4%8Di%C5%B3_pad%C4%97tis_ir_baud%C5%BEiavos_panaikinimas.IG1501.pdf>.

¹¹⁰ ALEKSANDRAVIČIUS, Egidijus; KULAKAUSKAS, Antanas. *Carų valdžioje. XIX amžiaus Lietuva*. Vilnius, 1996, 359 p.

¹¹¹ Iš Kauno gubernatoriaus 1861 m. kovo 22 d. pranešimo Vilniaus generalgubernatoriui. Paskelbta: Lietuvos TSR istorijos chrestomatija, Kaunas: Šviesa, 1972, p. 98–99.

¹¹² MYKOLAITIS-PUTINAS, Vincas. Sukilėliai. Vilnius, 1967, p. 12–15. Iš: S. Stašaitis, *Lietuvos istorija grožinėje literatūroje*. Kaunas, 1990, p. 147–148.

Jiems nagrinėti mokiniams buvo pateikta vienuolika klausimų (istorijos šaltinių įrodymais grindžiamas praeities pažinimas ir supratimas (remiantis 6 lygiais), istorijos šaltiniams nagrinėti buvo skirtos dvi pamokos.

Kaip teigia S. Wineburgas¹¹³, savarankiška šaltinių analizė *mokiniui yra svarbi ugdant* istorinės prasmės suvokimo ir mąstymo gebėjimus, nes sudaro galimybes savarankiškai suvokti istorijos tyrimo procesą bei įgyti istorinių šaltinių rinkimo, kritinio jų turinio įvertinimo, perskaitymo, analizės, konteksto pateikimo, klausimų (*istorijos įvykių praeičiai*) kėlimo, į(si)traukimo į istorijos aiškinimą, daugiaperspektyvaus pasakojimo kūrimo įgūdžių.

Klausimynas grindžiamas Peterio Seixas ir Tomo Mortono¹¹⁴ tyrinėjimais. Pastarieji formuoja Didžiojo šešto istorinio mąstymo koncepciją, kurios esmė – įrodymais grindžiamas praeities pažinimas ir supratimas iš istorinių šaltinių (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. Duomenų rinkimas ir įvertinimas iš istorijos šaltinių remiantis 6 lygiais¹¹⁵

Lygiai	Pagrindiniai įgūdžiai dirbant su istoriniais šaltiniais	Mokinių gebėjimai pagal atlikto tyrimo rezultatų vidurkį
1 lygis	Mokiniai geba pasakyti, koks tai tekstas, kas, kada ir ką parašė.	85 proc.
2 lygis	Atsakymus apie praeitį pagrindžia šaltiniuose esančia informacija. Suranda pateiktus faktus, duomenis, perskaito tiesioginę informaciją iš šaltinių.	80 proc.
3 lygis	Nurodo, ką liudija ir ko neliudija šaltinio turinys (<i>jo nešama informacija</i>).	75 proc.
4 lygis	Geba naudotis kelių šaltinių idėjomis (<i>pvz., atskiria, kas ką liudija, remdamasis keletu šaltinių</i>). Supranta, kad liudijimas gali būti šališkas (<i>turėti tikslą pateikti informaciją vienokiu ar kitokiu naratyvu</i>), kad, norint ištirti to meto kontekstą, reikia kelių nesusijusių šaltinių.	50 proc.
5 lygis	Geba pateikti savarankiškus pasvarstymus, įvertinimus ar atsakymus apie laikmetį, remdamiesi kelių šaltinių duomenimis. Savarankiškai apibendrina kelių šaltinių informaciją (<i>pvz., nusako, kokie šaltinių atsiradimo (parašymo) motyvai, kam jie skirti, koks požiūris juose atsiskleidžia</i>).	58 proc.

Lentelės tęsinys kitame puslapyje ►

¹¹³ WINEBURG, Sam S. *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press, 2000.

¹¹⁴ SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.

¹¹⁵ MANIUŠIS, Martynas. Mokinių kritinio mąstymo gebėjimų ugdymas dirbant su istoriniais šaltiniais Lietuvoje ir užsienyje. *Istorija*, 2018, t. 111, Nr. 3, p. 97–128.

Lygiai	Pagrindiniai įgūdžiai dirbant su istoriniais šaltiniais	Mokinių gebėjimai pagal atlikto tyrimo rezultatų vidurkį
6 lygis	Suformuoja savo požiūrį į tam tikrus istorijos klausimus arba geba sukurti pasakojimą ne tik remdamiesi šaltinių duomenimis, bet ir kritiškai vertindami pačių šaltinių patikimumą.	55 proc.

Vienas pirmųjų tyrimo klausimų, prašant I kl. (9 kl.) gimnazistus įvardyti, kokio žanro yra kiekvienas iš šių šaltinių (pvz.: ataskaita, manifestas, istorikų knyga, pranešimas ar romanas) – 70,7 proc. tinkamai įvardijo žanrą, tačiau 29,3 proc. to įvardyti nepavyko, nors apie tai istorijos pamokoje kalbama 5–8 klasėse. Šie rezultatai leidžia konstatuoti, kad šiuo atveju trečdalis mokinių neskiria istorinių šaltinių žanrų.

Iki šiol Lietuvos pagrindinio ugdymo bendrojoje programoje¹¹⁶ tarp pasiekimų buvo kriterijus mokiniams mokėti atsirinkti informaciją iš įvairių istorijos šaltinių, kompiuterinių mokymo priemonių, internetinių tinklalapių, mokėti vertinti jos patikimumą mokantis istorijos.

Tačiau iš atlikto tyrimo, paklausus mokinių apie anksčiau įvardytus pirminius šaltinius, kurie yra patikimi, o kurie ne, tinkamai pažymėjo tik 58,7 proc., o paprašius savo pasirinkimą argumentuoti, tai tinkamai padarė tik 45,3 proc. gimnazistų. Į tą patį klausimą dėl antrinių šaltinių patikimumo tinkamai pažymėjo 60,5 proc., o tinkamai savo pasirinkimą argumentavo tik 49,3 proc. gimnazistų. Tai leidžia konstatuoti, kad dalis mokinių atsakymą pasirinko spėjimo būdu, kadangi nepateikė tinkamo (metodologiškai pagrįsto) argumento.

Gimnazistai, argumentuodami savo pasirinkimus apie patikimus ir nepatikimus šaltinius, matė, kad šaltinis savo kilme yra pirminis, tai „1837 m. revizoriaus ataskaita“ apie baudžiauninkų darbo ir gyvenimo sąlygas, tačiau paimtas iš internetinio portalo. Tai mokiniams sukėlė abejonių šio šaltinio patikimumu, todėl 37,1 proc. mokinių savo atsakymuose argumentavo, kad internete esanti informacija dažniausiai yra nepatikima. O argumentuodami romano „Sukilėliai“ ištraukos patikimumą, 29,6 proc. mokinių visgi teigė, kad tai patikimas šaltinis, nes jis labai aiškiai ir tikroviškai perteikia to meto įvykius bei žmonių nuotaikas, nors šaltinio išnašoje mokiniams aiškiai nurodyta, kad tai grožinis kūrinys, kuris parašytas praėjus daugiau nei šimtui metų. Taigi, vertindami istorinių šaltinių patikimumą mokiniai *nesiremia moksline šaltinio tyrimo metodologija*. Jie neskiria esminių pirminio ir antrinio šaltinio požymių, bet remiasi bendrais visuomenėje paplitusiais stereotipais, teigia, kad viskas, kas internete, – nepatikima, o kas aprašoma tikroviškai ir įtikinamai romane, jiems atrodo patikima.

¹¹⁶ Pagrindinio ugdymo bendrosios programos. *Socialinis ugdymas* (priedas Nr. 6), p. 956, 971. Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/6_Socialinis-ugdymas.pdf>.

Pagrindinio ugdymo programa taip pat kelia kitą kriterijų mokiniams. Tai – gebėjimą mokėti tinkamai klasifikuoti istorijos šaltinius pagal pateiktus kriterijus. Tad gavę klausimą, kurie šaltiniai yra pirminiai, tinkamai pažymėjo 66,1 proc., paprašius argumentuoti savo pasirinkimą, tai tinkamai atliko tik 53,1 proc. gimnazistų. Analogiškas klausimas buvo apie antrinius šaltinius, kuriuos tinkamai pažymėjo 66,6 proc., o tinkamai savo pasirinkimą argumentavo tik 56,8 proc. Tai leidžia konstatuoti, kad mokiniai nepateikė tinkamo (metodologiškai pagrįsto) argumento.

Nors pagrindinio ugdymo bendroji istorijos programa skelbia, kad mokiniai mokosi atsirinkti patikimą informaciją apie istorijos įvykius ir reiškinius iš įvairių istorijos šaltinių jau 7–8 klasėse, atlikto tyrimo duomenys rodo, kad šiek tiek daugiau nei 45 proc. 9 klasių mokinių negeba argumentuoti, kodėl vieno ar kito šaltinio informacija yra patikima ar nepatikima bei kodėl istorijos šaltinis turėtų būti laikomas pirminiu ar antriniu.

Pastarojoje bendrojo ugdymo programoje¹¹⁷, kurioje keliama kriterijai mokinių orientavimuisi istoriniame laike ir erdvėje, siekiama išugdyti gebėjimą susieti nagrinėjamų istorijos laikotarpių įvykius į prasminę visumą, suvokiant jų chronologinį nuoseklumą ir sinchroniškumą.

Iš atlikto tyrimo gautų rezultatų galima konstatuoti, kad tinkamai pažymėti šaltinius, nagrinėjančius įvykio priežastis (A ir B šaltiniai), abu šaltinius tinkamai įvardijo tik 29,1 proc., vieną iš minėtų šaltinių – 42 proc. gimnazistų. Identifikuoti informaciją šaltiniuose, kurie nagrinėja įvykio eigą (B, C, D, E šaltiniai), tris šaltinius tinkamai įvardijo 15 proc., po du ir vieną šaltinį tinkamai įvardijo 27 proc. ir 28 proc. gimnazistų. Nustatyti visus tris šaltinius, kurie nagrinėja įvykio padarinius, pavyko 24,6 proc. gimnazistų, po du ir vieną šaltinį – atitinkamai 21,4 proc. ir 25,5 proc. I klasių gimnazistų. Šie tyrimo duomenys leidžia konstatuoti, kad greičiausiai dėl igūdžių stokos dirbant su istoriniais šaltiniais mokiniams sudėtinga pagal bendrosios programos reikalavimus nustatyti įvykių ir reiškinių priežastis bei pasekmes to meto visuomenei ir tolesnei istorinei raidai.¹¹⁸

Jau minėtoji pagrindinio ugdymo bendroji programa tarp kitų gebėjimų, kuriuos turėtų lavinti gimnazistai I kl. (9 kl.) atlikdami istorijos tyrimą ir interpretavimą, mini gebėjimą suvokti skirtingas istorijos šaltinių atsiradimo sąlygas, remdamiesi pateikiama mokomąja medžiaga, paaiškinti istorijos nagrinėjimo būdus, taip pat išskirti iš nagrinėjamų istorijos šaltinių skirtingus požiūrius į juose perteikiamus įvykius ir juos paaiškinti.

Taigi pasiteiravus gimnazistų, ką jie patartų istorikui, tyrinėjančiam kiekvieną iš jau analizuotų šaltinių (A, C, D, E), arba į ką atkreiptų jo dėmesį, 38,5 proc. atsakė, jog rekomenduotų istorikams gerai įsiskaityti į tekstą ir suprasti, kas jame parašyta. O paieškoti, išnagrinėti, patikrinti turimą informaciją kituose papildomuose

¹¹⁷ Pagrindinio ugdymo bendrosios programos. *Socialinis ugdymas* (priedas Nr. 6), p. 938, 970. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/6_Socialinis-ugdymas.pdf.

¹¹⁸ Ten pat p. 938.

dokumentuose (istoriniuose šaltiniuose) minėta tema pasiūlė tik 3,5 proc. gimnazistų. Likusieji 58 proc. teigė, kad nežino, ką patarti istorikams analizuojant šiuos dokumentus (t. y. ataskaitą, laišką, istorikų knygą ar istorinį romaną), nes esami tekstai yra geri, o juose esanti informacija ir taip aiški, nors bendrosiose programose jau 7–8 klasių mokiniams rekomenduojama mokytis lyginti ir gebėti patikrinti skirtinguose istorijos šaltiniuose pateikiamą informaciją¹¹⁹.

Taigi didžioji mokinių dalis rašė remdamiesi ne išmoktomis šaltinių tyrinėjimo strategijomis, bet savo patirtimi, ką perskaitė šaltinyje, tą atpasakodami turinį ir parašė. Tad galima daryti prielaidą, kad nagrinėjantieji šaltinius negebėjo paaiškinti taip, kaip to reikalauja šaltinio tyrinėjimo metodologija (sieti su laikmečio kontekstu, dokumento tikslais, autorystės motyvais ir pan.). O siūlymas istorikui „dar geriau įsiskaityti“ rodo, jog nieko moksliškiau ta tema ir nėra išmokta, nes tokį atsakymą galėtų pateikti ir nieko nesimokęs apie istorinių šaltinių tyrinėjimą.

Manau, kad XXI a., kai globaliame pasaulyje įvairiose medijose (informacijos pateikimo platformose) suinteresuotos nedraugiškos jėgos valstybės viduje siekia sukelti destruktiją visuomenėje, kėsina į istorijos perrašinėjimą skelbdami „fake news“ („mėlaingas, selektyviai atrinktas naujienas ar istorijos įvykių versijas“), kurių aukomis tampa kritiškai nemąstantys asmenys, tiesiogiai keliantys grėsmę valstybės egzistencijai ir rimčiai vidaus ar užsienio politikoje. Todėl mokiniai, mokykloje nesusiformavę gebėjimų patikrinti informaciją skirtingose informacijos pateikimo priemonėse (šaltiniuose), tik stengdamiesi į ją įsiskaityti (įsiklausyti), tampa grėsme ne tik sau kaip asmeniui, bet ir demokratinės santvarkos valstybėje išsaugojimui.

Vienas sunkiausiai įgyvendinamų kriterijų, kurie deklaruojami pagrindinio ugdymo programoje, tai išugdyti gimnazistų gebėjimą mokėti, nagrinėjant mokomąją medžiagą, ją apibendrinti, grupuoti, klasifikuoti, lyginti, įvertinti ir daryti išvadas. Gimnazistams buvo pateikta užduotis: „Įsivaizduok, kad esi istorikas. Tyrinėji baudžiamos panaikinimo Lietuvoje temą. Remdamasis informacija pateiktuose šaltiniuose (A, B, C, D, E), pateik trumpą savo istorinio pasakojimo versiją.“ Tad šią užduotį galima laikyti aukščiausio lygmens interpretacine užduotimi, kai prašoma sukurti naujas žinias, savo interpretaciją, remiantis įgytu asmeniniu supratimu apie visą šią temą.

Taigi kurdami savo pasakojimą visais penkiais šaltiniais rėmėsi 22,9 proc. gimnazistų, trimis, keturiais šaltiniais – 18,1 proc., vienu, dviem šaltiniais – 13 proc. gimnazistų. Likusieji į klausimą atsakė netinkamai argumentuotais sakiniais. Taigi didžioji mokinių dalis negebėjo kritiškai įvertinti šaltinių žanro, turinio bei atlikti apibendrinimų apie istorijos šaltiniuose pateikiamą informaciją. Todėl mokiniai negebėjo paaiškinti skirtingų tų pačių įvykių, reiškinių ir procesų interpretacijų bei susieti jų tarpusavyje. Mokiniai, konstruodami asmeninį pasakojimą apie baudžiamos panaikinimą, dažnu

¹¹⁹ Pagrindinio ugdymo bendrosios programos. *Socialinis ugdymas* (priedas Nr. 6), p. 955–957. Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/6_Socialinis-ugdymas.pdf>.

atveju (~46 proc.) stengėsi pateikti apibendrinamuosius logiškus, tačiau padrikus sakinius, nesiremdami konkrečiais šaltiniais, pvz., valstiečių gyvenimas buvo sunkus, todėl jie tik dirbo ir nematė dienos šviesos, valstiečiai kentėjo, valstiečiai bruzdėjo, todėl baudžiava buvo panaikinta ir t. t. Būtent pastarieji mokiniai, norėdami baigti mintį, dažnu atveju rašė „ir taip toliau – t. t.“.

Išanalizavus akademinę literatūrą galima teigti, kad joje rekomenduojama sudaryti mokiniui sąlygas analizuoti daugiau nei vieną ar du pirminius ir antrinius šaltinius, įvertinti skirtingą informaciją, jos pateikimo būdą, aplinkybes, konstruktyviai panaudoti įrodymus, suvokti istoriją ne kaip faktų vertybę, bet kaip nuoseklų priežasčių ir pasekmių ryšiais susijusį pasakojimą, pateikiant kuo daugiau išvadų. Tai mokiniui istorijos pamokoje iki šiol tampa tikru iššūkiu, dažnu atveju nesėkmingu – 46 proc. I klasių gimnazistų.

Deja, nors toks iššūkis deklaruojamas bendrosiose programose, praktikoje iki šiol sunkiai realizuotinas. Tai atsitiko dėl to, kad atrenkami atsitiktiniai, mažai naudos teikiantys pirminiai¹²⁰ arba antriniai¹²¹ istorijos šaltiniai, nekvalifikuotai suformuluojamos užduotys jiems tyrinėti. Mokymo priemonių autoriai pateikia daug užduočių, į kurias mokiniai negali atsakyti remdamiesi tik pateiktais istoriniais šaltiniais.

Anot Albino Kalvaičio 2010–2011 metais atlikto tyrimo, nustatyta, kad stebėtose 384 istorijos pamokose mokytojai dažniausiai naudojo tradicines vaizdines priemones (plakatus, žemėlapius), bendram darbui skirtas audiovizualines mokymo priemones (pateiktis, filmus) bei mokytojo parengtą dalomąją medžiagą. Tyrimo rezultatai parodė, jog istorijos mokytojai, net ir žinodami, kad į jų pamoką gali ateiti išorės vertintojas, paprastai retai naudojo individualiam mokinio darbui skirtas mokymo(si) priemones¹²². 2018 metais apklausus Lietuvos istorijos mokytojus¹²³, iš gautų atsakymų galima daryti prielaidą, jog tiek mokymo priemonių kokybės klausimas, tiek ir istorijos mokytojams (ne)organizuojamų kokybiškų dalykinių seminarų bei metodinės medžiagos vakuumas trukdo mokiniams pasiekti kokybinio istorijos žinių bei gebėjimų augimo savarankiškai atlikti istorinių šaltinių tyrimą ir interpretavimą, kurio pagalba būtų ugdomas individo istorinis raštingumas. Be to, iki šiol tiek bendrosios programos, tiek ir mokymo(si) priemonės buvo orientuotos į turinio (asmenybių, datų, sąvokų) atnaujinimą, išplėtimą, bet ne į gebėjimų ugdymą, kuris iki šiol sėkmingai deklaruojamas, tačiau įgyvendinimas praktiškai susiduria su dideliais iššūkiais. Mūsų dienomis dalies mokinių gerų rezultatų pavyzdžiai tėra atskirų mokytojų kūrybiškumo ir iniciatyvos, bet ne istorijos mokymo politikos, strategijos Lietuvoje rezultatas.

¹²⁰ ŠETKUS, Benediktas. Kai kurie užduočių ir klausimų istorijos vadovėliuose pateikimo aspektai. *Istorija: Lietuvos aukštųjų mokyklų mokslo darbai*, 2003, t. 57, p. 62–67.

¹²¹ ŠETKUS, Benediktas. Istorijos mokymo naudojant žemėlapius lygmenys: teoriniai ir praktiniai aspektai. *Istorija*, 2009, t. 74, p. 44–50.

¹²² KALVAITIS, Albinas. Vadovėlių papildančių mokymo priemonių naudojimo tendencijos Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pamokose. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2015, vol. 32, p. 147–160.

¹²³ MANIUŠIS, Martynas. Mokinių kritinio mąstymo gebėjimų ugdymas dirbant su istoriniais šaltiniais Lietuvoje ir užsienyje. *Istorija*, 2018, t. 111, Nr. 3, p. 117–120.

Istorijos mokymo(si) proceso organizavimas ir iššūkiai, su kuriais susiduria moksleiviai istorijos pamokoje 9–10 klasėje savarankiško darbo su šaltiniais metu. Tyrimo-apklauso rezultatai

Pagrindinio ugdymo bendrojoje programoje akcentuojama, kad istorijos mokymasis turėtų padėti ugdyti mokinių gebėjimą kritiškai mąstyti, stiprinti vertybines nuostatas ir kūrybiškumą. Anksčiau aptarto tyrimo rezultatus iš dalies galėtų paaiškinti atliktas lygiagretus tyrimas-apklausa, kurioje 2020 metų sausio–vasario mėn. buvo pasiteirauta 617 gimnazistų (53 proc. mergaičių ir 47 proc. berniukų) iš 10-ties respublikos gimnazijų (5 sostinėje, 5 rajonų centruose) apie mokymo(si) proceso organizavimą ir iššūkius, su kuriais susiduria moksleiviai istorijos pamokoje 9–10 klasėje savarankiško darbo su šaltiniais metu.

Į klausimą „Ar Jums patinka istorijos pamokos?“ 57,2 proc. teigė, kad patinka, 31,3 proc. nepatinka, o 11,5 proc. neturėjo nuomonės šiuo klausimu.

Tuo tarpu istorija kaip mokslas įdomi 72,6 proc. gimnazistų, neįdomi 17,4 proc., o 10 proc. neturėjo nuomonės.

Galima daryti tam tikras prielaidas, dėl kurių jau keletą metų iš eilės pastebima tendencija, jog norinčiųjų dalyvauti istorijos valstybiniame egzamine¹²⁴ skaičius proporcingai mažėja kasmet: 2020 m. – 7 780, 2019 m. – 8 510, 2018 m. – 9 279, 2017 m. – 9 640, 2016 m. – 10 066, 2015 m. – 12 151, o 2014 m. jame dalyvauti norą pareiškė 13 252 moksleiviai.

2004 metais taip pat buvo atlikta apklausa (apibendrinta 240 moksleivių nuomonė), kuria siekta išsiaiškinti mokinių požiūrį į istorijos dalyką apskritai, jo tematiką ir istorijos mokymosi motyvaciją skatinančius veiksnius. Tais metais gauti rezultatai parodė, kad 42,5 proc. istorija „patinka“, 20,8 proc. – labai patinka ir tiek pat nurodė – „manau, kad patinka“. Tuo tarpu 9,1 proc. respondentų nurodė, kad istorija „nepatinka“, o 6,6 proc. neturėjo nuomonės dėl istorijos įdomumo¹²⁵.

Taigi iš 2020 metais atliktos apklausos, pateikus klausimą „Nuo ko priklauso įdomi istorijos pamoka?“, pažymint du teiginius, 55 proc. teigė nuo istorijos mokytojo(-os), 20 proc. – nuo trumpų videosiužetų kiekviena istorijos tema, 10 proc. – nuo istorijos vadovėlio ir 15 proc. – nuo istorijos šaltinių (dokumentų) su aiškiai suformuluotais klausimais jiems nagrinėti.

Siekiant išsiaiškinti, kaip dažnai istorijos pamokoje nagrinėdami naują temą gimnazistai dirba su istoriniais šaltiniais, gautas rezultatas: kiekvieną pamoką – 33,3 proc., kas antrą – 23,2 proc., kas trečią – 18,8 proc. ir 24,4 proc. – dar rečiau.

¹²⁴ 2014–2020 metų istorijos valstybinio brandos egzamino rezultatų statistinė analizė. Prieiga per internetą: <<https://www.nec.lt/714/>>.

¹²⁵ ŠETKUS, Benediktas. Istorija bendrojo lavinimo mokykloje: moksleivių požiūris. *Istorija: Lietuvos aukštųjų mokyklų mokslo darbai*, 2004, t. 61, p. 65–68.

Tai taip pat iš dalies atsako į klausimą, kodėl anksčiau pateikto tyrimo rezultatai, nagrinėjant baudžios panaikinimo Lietuvoje šaltinius, tapo iššūkiu ženkliai daliai gimnazistų. Tačiau ir patys istorijos mokytojai žino šią silpnąją sėkmingos pamokos realizavimo grandį, kuri buvo publikuota¹²⁶ jau anksčiau. Tai neturėjimas tinkamų mokymo(si) priemonių su tinkamai susistemintais šaltinių rinkiniais bei korektiškai suformuluotais klausimais jiems nagrinėti.

Todėl moksleivių atsakymas į klausimą, ar naudinga mokytis naują pamokos temą dirbant su istoriniais šaltiniais klasėje, atskleidžia mokinių požiūrį į tyrimo ir interpretavimo užduočių atlikimą: 48 proc. tai naudinga, nes geriau supranta naują temą per istorinių šaltinių nagrinėjimą, 29 proc. nenaudinga, nes nieko neišmoksta savarankiškai nagrinėdami istorinius šaltinius, o 23 proc. gimnazistų šiuo klausimu neturėjo nuomonės.

Nagrinėdami pamokos temą dažniausiai 51 proc. gimnazistų pamokoje dirba su mokytojų parinktais papildomais istoriniais šaltiniais ir jų užduotimis, o su istoriniais šaltiniais iš vadovėlio darbuojasi 49 proc. gimnazistų.

Tuo tarpu 59,2 proc. gimnazistų nuomone, istoriniai šaltiniai, esantys vadovėliuose prie kiekvienos nagrinėjamos temos, papildė nagrinėjamos temos turinį (tekstą) ir padeda ją geriau suprasti / išmokyti. Tačiau 40,8 proc. gimnazistų teigė, kad istoriniai šaltiniai yra fragmentiški ir mažai siejasi su pateiktu temos turiniu, nepadeda geriau suvokti nagrinėjamos temos turinio.

Paprašius mokinių įsivertinti, ar jie galėtų identifikuoti pirminį ar antrinį šaltinį, 58 proc. teigė mokantys juos atskirti, o 42 proc. pripažino nemokantys to padaryti. Atliktos apklausos rezultatai parodė, kad paprašius minėtų 9–10 kl. (I–II gimnazijos klasės) mokinių pažymėti vieną pavyzdį, kuris NEPRIKLAUSO *pirminių šaltinių grupei*, atsakyti pajėgė tik 36 proc. moksleivių iš 617 respondentų. Rezultatai pateikiami lentelėje.

Vyriausybės dokumentai	Spektakliai ir muzika	Laikraščių straipsniai	Istorijos vadovėliai	Nuotraukos	Eilėraščiai	Interviu
4 %	19 %	7 %	36 %	5 %	12 %	17 %

Analogišką užduotį, kai prašoma pažymėti tik vieną pavyzdį, kurie šaltiniai NEPRIKLAUSO *antrinių šaltinių grupei*, teisingai išsprendė tik 41 proc. respondentų. Rezultatai pateikiami lentelėje.

¹²⁶ MANIUŠIS, Martynas, Mokinių kritinio mąstymo gebėjimų ugdymas dirbant su istoriniais šaltiniais Lietuvoje ir užsienyje, *Istorija*, 2018, t. 111, Nr. 3, p. 117–118.

Žurnalų straipsniai, komentuojantys ar analizuojantys tyrimus	Literatūros, meno kūrinių ar muzikos kritika spaudoje	Politiniai komentarai internete	Žodynai ir enciklopedijos	Mokslininkų disertacijos	Dienoraščiai	Biografijos
9 %	7 %	13 %	12 %	10 %	41 %	8 %

Paprašius mokinių pažymėti, ko jiems *trūksta* savarankiškai mokytis istorijos dirbant su istorijos vadovėlyje pateiktu temų turiniu, gauti tokie atsakymai: 39,5 proc. – konceptualaus, o ne epizodinio temos (teksto) pateikimo; 28,6 proc. – aiškiai formuluojamų klausimų savarankiškam darbui su istoriniais šaltiniais; 19,6 proc. – mažai tikslingų, tekstą papildančių iliustracijų, nuotraukų, karikatūrų, žemėlapių; 12,3 proc. – rašytinių šaltinių, kurie koreliuotų su temos turiniu ir jį papildytų.

Pasiteiravus, kuris istorijos kursas gimnazistams buvo / yra įdomiausias mokytis pamokoje, 73,5 proc. nurodė visuotinės istorijos kursą ir tik 26,5 proc. – Lietuvos istorijos.

Manau, kad tokie skaičiai turėtų skatinti atnaujintos pagrindinio ugdymo istorijos programos rengėjus, o kartu ir mokymo(si) priemonių kūrėjus įvertinti tai ir atrasti naujus turinio akcentus moksleiviams, aktualizuojant ir mėginant parodyti Lietuvos istorijos kursą visuotinės istorijos kontekste, ir atvirkščiai. Kartu didesnę dėmesį reikėtų kreipti ne tik į politinę, bet ir į socialinę bei kultūros istoriją per kasdienybės istorijos prizmę aktualizuojant ir lyginant su šių dienų visuomenės realijomis. Prie pastabų gimnazistai dažnai minėjo, kad jiems neįdomi, cituoju: priešistorė, viduramžių Lietuvos istorija, Lietuvos ir pasaulio istorijos akcentavimas nuolatinių karų kontekste visais istoriniais laikotarpiais, daug sunkiai suprantamų ir, anot gimnazistų, ne visada reikšmingų detalių. Taigi paskutinė mintis rodo, kad tiek mokytojo, tiek ir mokymo priemonėse pateikiamas istorinis naratyvas dažnam gimnazistui pateikiamas su netinkamais istoriniais akcentais, nes mokiniai nežvelgia priežasties-pasekmės ryšio, todėl dažnu atveju negeba kontekstualizuoti perteikiamo istorijos turinio.

Pasiteirauta gimnazistų, kaip dažnai istorijos pamokoje mokytojas (-a):

Atsakymai	Visada	Dažnai	Kartais	Retai	Niekada
1. Drauge su mokiniais kelia pamokos tikslą.	26,8 %	22,8 %	22 %	13,4 %	15,0 %

Lentelės tęsinys kitame puslapyje ►

Atsakymai	Visada	Dažnai	Kartais	Retai	Niekada
2. Stengiasi mokinius sudominti istorijos dalyku ir jam dažnai sekasi.	29,3 %	29,9 %	21,3 %	10,2 %	9,3 %
3. Skatina mokinius drąsiai reikšti nuomonę, abejones nagrinėjama tema pamokoje.	40,4 %	26,4 %	17,7 %	8,9 %	6,7 %
4. Leidžia mokiniams rodyti iniciatyvą parenkant mokymosi medžiagą.	15,2 %	17 %	22,7 %	22,7 %	22,4 %
5. Mokiniai mokosi dirbti drauge.	9,5 %	15,6 %	27,4 %	27,4 %	20,1 %
6. Nenutraukia mokinio net kai jis išsako subjektyvią nuomonę.	38,5 %	28,8 %	17,%	9,3,%	6,5 %

Gauti rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad apie 40 proc. mokytojų nepavyksta sudominti mokinių istorijos pamokoje dėl labai objektyvių, o kartais ir subjektyvių priežasčių, pradedant kokybiškų mokymo priemonių stoka, baigiant mokinių bei mokytojų motyvacija atlikti savo darbą tinkamai.

Pasiteirauta mokinių: „Ar sutinki, kad istorijos mokytoja (-as) gerai įvertins tavo žinias, jei atmintinai išmoksi tai, kas parašyta vadovėlyje?“

Atsakymo variantai	Santykis
Taip, sutinku	16,8 %
Iš dalies sutinku su šiuo teiginiu	32,7 %
Iš dalies nesutinku su šiuo teiginiu	23,6 %
Ne, nesutinku	26,9 %

Gauti rezultatai rodo, kad šiek tiek daugiau nei 40 proc. gimnazistų mano, jog mokytojų būtų gerai įvertinti, jei atmintinai išminktų istorinius faktus ir juos papasakotų. Taigi per 50 proc. gimnazistų supranta, kad istorijos mokymasis nėra ir neturi būti vien faktų mokymasis atmintinai. Galima daryti prielaidą, kad šie mokiniai istorijos pamokų metu, padedami mokytojų, į ugdymosi procesą žiūri tikslingai per gebėjimų lavinimą atliekant savarankiškas tyrinėjimo, interpretavimo bei kūrybinį ir kritinį mąstymą lavinančias užduotis.

Pasiteiravus, ar ugdydami gebėjimą nešališkai suvokti įvykius istoriniame kontekste mokytojai siekia sutelkti jų (mokinių) dėmesį į šiuos įgūdžius:

Atsakymo variantai	Santykis
Mokėjimą įvertinti šaltinio kilmę ir jo autoriaus požiūrį.	20 %
Gebėjimą gauti kontekstualų vaizdą (platų supratimą), kas vyko tuo metu ir kokį poveikį tai turi dabarčiai.	34,1 %
Suvokimą, jog būtina pasitikrinti turimos informacijos patikimumą (šališkumą, tendencingumą), sugrupuojant prieštarų istorijų ir faktų turinį.	13,2 %
Mokėjimą atidžiai ir kritiškai skaityti tekstus, analizuojant žodžių ir sakinių prasmę.	32,8 %

Gautus atsakymų rezultatus preliminariai palyginus su rezultatais, gautais iš mokinių savarankiško darbo su istoriniais šaltiniais, galima daryti prielaidą (matomą tiesioginį ryšį), kad mokiniams sunku atlikti tam tikras užduotis su istoriniais šaltiniais, nes pamokoje jie paprasčiausiai tuo aspektu nėra ugdomi. Rečiausiai mokiniai yra ugdomi įvertinti šaltinio kilmę bei autoriaus požiūrį, tai teigė 20 proc. apklaustųjų. Kad būtina pasitikrinti informacijos patikimumą, šališkumą ir galimą tendencingumą, akcentavo tik 13,2 proc. apklaustųjų.

Taip pat respondentų pasiteirauta, kokius grįžtamojo ryšio mokiniams teikimo būdus, labiausiai padedančius mokytis ir suprasti mokomąją informaciją, naudoja istorijos mokytojas:

Atsakymai	Visada	Dažnai	Kartais	Retai	Niekada
1. Mokytojas pastebi, kad mokinyš pasistengė mokymdamasis, ir apie tai pasako jam.	18,9 %	22,7 %	26,7 %	18,5 %	13,1 %
2. Mokytojas pasako, kas atlikta gerai ir ką reikia taisyti.	31,5 %	31,7 %	18,2 %	11,4 %	7,2 %
3. Mokytojas pagiria mokinį ir tiksliai paaiškina, kas atlikta gerai.	22,2 %	24,4 %	25,0 %	17,0 %	11,4 %
4. Prieš atliekant užduotį mokytojas pasako, koks darbas bus vertinamas gerai, o koks – blogai.	19,8 %	21,0 %	24,8 %	16,8 %	17,8 %

Lentelės tęsinys kitame puslapyje ►

Atsakymai	Visada	Dažnai	Kartais	Retai	Niekada
5. Mokytojas dar kartą peržiūri darbą po to, kai mokinys ištaiso.	17,9 %	17,9 %	22,7 %	16,9 %	24,7 %
6. Mokytojas kritikuoja mokinio darbą ir tiksliai pasako, ką reikia taisyti.	20,4 %	22,8 %	27,1 %	16,4 %	13,2 %
7. Mokytojas kritikuoja mokinio darbą, bet nepasako, ką reikia taisyti.	7,6 %	11 %	16 %	29,1 %	36,3 %

Iš gautų atsakymų matyti, kad apie 45 proc. mokinių trūksta grįžtamojo ryšio iš mokytojo, nes jis nepasako, kas atliekant savarankišką užduotį pamokoje buvo padaryta gerai, o ką reikia taisyti ir kodėl.

Pasiteiravus gimnazijos mokinių ir paprašius įvardyti esmines istorijos mokymosi problemas pamokoje, tarp pasikartojančių atsakymų vyravo šie: informacija vadovėlyje labai abstrakti ir neatskleidžia esminių dalykų, atrodo, kad viskas svarbu; mokomasi informacijos „gabaliukais“, po to jie nėra susiejami tarpusavyje; reikia daugiau susieti viską bendrai, kad būtų įmanoma suprasti, kas vyko pasaulyje, o kas tuo metu Lietuvoje; sunku išsigryninti informaciją, daug datų, greitai viskas pasimiršta, nėra bendro laiko ir įvykių suvokimo; blogas šaltinių pateikimas, nesuprantu, kaip juos nagrinėti; nagrinėjami istoriniai šaltiniai, kuriuose pateikiamos informacijos nepakanka atsakyti į užduodamus klausimus; dažniausiai būna sunku suprasti, kas parašyta, nes rašoma sunkiais, nesuprantamais žodžiais, todėl neįdomu; istorijos pamokose labai dažnai būna skaitomi tik vadovėliai, retai kada naudojamos kitos mokymosi priemonės; mažai vaizdo medžiagos, daugiau „sausas“ informacija, todėl sunku įsidėmėti faktus; nemoku perskaityti duotos sąlygos, kartais nesuprantu, ko manęs klausia pateiktuose šaltiniuose; mokytoja nesudomina, nuobodžiai pasakoja, šaltiniai ir jų klausimai dažnai nebūna susiję; mažai vizualios informacijos, dauguma perteikiama žodžiu; nemoku mąstyti kritiškai ir skirtingų įvykių sieti tarpusavyje; vadovėlio turinys yra „sausas“, nagrinėjami dokumentai neįdomūs, nes tarpusavyje nesusiję, todėl juos sunku suprasti; pamokos nuobodžios, pateikiama daug „sausos“ faktinės informacijos; dažnai sunku suprasti pagrindinę temos reikšmę ir kuo ji aktuali šiandienai; manau, jog istorijos negalima pritaikyti praktiniame gyvenime, todėl neįdomu mokytis; painiai suformuluoti klausimai, todėl reikia daug samprotauti, o mūsų įprastai to nemoko.

Uždavus mokiniams klausimą „Ar Jums tinka istorijos vadovėliuose pateiktose temose esantis autorinis (pasakojamasis) tekstas, dokumentai, iliustracijos, žemėlapiai, dokumentų analizei pateiktos klausimų formuluotės?“, gauti atsakymai pateikti lentelėje.

Atsakymo variantai	Taip	Ne	Neturiu nuomonės
Temų turinys (autorinis, pasakojamasis tekstas)	47 %	51,9 %	1,1 %
Dokumentai (tekstiniai šaltiniai)	52,9 %	45,3 %	1,8 %
Iliustracijos (piešiniai, nuotraukos)	74,3 %	24,0 %	1,7 %
Žemėlapiai	63,4 %	35,4 %	1,1 %
Temos turinio (autorinio teksto) ir dokumentų analizei pateiktos klausimų formuluotės	27 %	71,5 %	1,5 %

Iš gautų rezultatų galima dar kartą pasistengti geriau suprasti, kodėl mokiniams yra didelis iššūkis tinkamai atlikti tyrimo ir interpretavimo užduotis dirbant su istoriniais šaltiniais klasėje naudojantis istorijos vadovėliu, kuris dažniausiai pamokoje ir yra pagrindinė mokymo(si) priemonė. Mokinių atsakymai rodo, kad apie 45 proc. gimnazistų pateikti šaltiniai nėra tikslingi ir nepadaeda geriau suprasti nagrinėjamos temos, o net apie 71 proc. gimnazistų pateiktos klausimų formuluotės yra nesuprantamos, kai pateiktos informacijos istorinių šaltinių ištraukose nepakanka atsakyti į užduotus klausimus.

Galiausiai mokinių paprašius pažymėti subjektus, labiausiai formuojančius jų asmeninį požiūrį į praeities įvykius Lietuvos istorijoje, buvo gauti šie rezultatai:

Atsakymo variantai	Santykis
Mokytojai / vadovėliai / socialiniai tinklai / televizija	50,5 %
Tėvai / seneliai / giminės	30,8 %
Neturiu nuomonės	16,8 %
Draugai	1,9 %

Pastabose prie atsakymų mokiniai akcentavo, kad tėvai ir seneliai didžiausią poveikį jų asmeninio požiūrio formavimui turi diskutuojant apie XX a. įvykius, konkrečiau – apie pokario partizaninį karą ir sovietinį laikotarpį. Taigi gauti tokie mokinių atsakymai ~50 proc., kurie išryškina mokytojo ir mokymo priemonės svarbą istorijos pamokoje, turėtų dar kartą parodyti švietimo politikos formuotojams ir jos įgyvendintojams, kaip svarbu sudaryti sąlygas mokytojui nuolat kelti dalykinę ir didaktinę kompetencijas, susijusias su mokomojo dalyko, o ne bendrųjų kompetencijų ugdymu. Taip pat atsakingai ir reikliai prižiūrėti mokymo priemonių kūrimą ir išbandymą su mokiniais pilotinėse mokyklose, įvertinant jų trūkumus ir privalumus, prieš leidžiant priemonę nuolat naudoti formuojant ir iš dalies lemiant ugdymo procesą.

Atliktas tyrimas apskritai atskleidė, kad mokiniams sudėtingiausia istorijos didaktikos dalis yra darbas su istorijos šaltiniais, kai reikia argumentuoti savo nuomonę ar

pasirinkimą. Greičiausiai tai lemia, kad iki šiol vis dar daugiausia dėmesio ugdymo programose skiriama išmokti ir patikrinti istorinius faktus, todėl lieka nepakankamai laiko gebėjimams lavinti, juos pritaikant praktikoje – analizuojant istorijos šaltinius ar skaitmeninėse informacijos perteikimo priemonėse esančią informaciją.

Apibendrinant galima teigti, kad mokinių gebėjimas savarankiškai, kritiškai ir sėkmingai atlikti šaltinių analizę su *skirtingo žanro istoriniais (dokumentais, laiškais, propagandine agitacija, atsiminimais) šaltiniais* yra didelis iššūkis, siekiant ugdyti gebėjimą savarankiškai suvokti kuriamo istorijos pasakojimo procesą.

Todėl Lietuvoje esama bendroji ugdymo programa, mokymo priemonių turinys ir jų kokybė besimokantiems istorijos pamokoje nepadeda visapusiškai ugdyti kritinio mąstymo gebėjimų savarankiškai mokytis analizuoti istorinius šaltinius. Tai formuoja ryškų mokinių istorinio suvokimo atotrūkį aktualizuojant Lietuvos istorinių įvykių praeityje reikšmę su šiandienos procesais mūsų valstybės visuomenėje. Remiantis gautais rezultatais, tolesnis kelias turi eiti nuo istorijos prasmės supratimo iki jos aiškinimo galimybių. Taigi ypatingas vaidmuo turi būti skiriamas darbui su istorijos šaltiniais, pateikiamas moksleiviams kaip esminė istorijos mokymosi forma, susijusi su objektyvios istorijos aiškinimo kintamumo problema. Remiantis atlikto tyrimo rezultatais, identifiukuota istorijos mokymosi mokykloje pertvarkymo būtinybė.

Svarbiausias šiuolaikinės istorijos didaktikos laimėjimas mokykloje turėtų būti „objektyviai“ mokomos istorijos atmetimas, kuris veda į jos „supratimą“ tik per istorijos naratyvą, formuojamą mokyklinėse mokymosi priemonėse ar mokytojo pasakojimu¹²⁷.

Taigi Lietuvos švietimo sistemos situacija neleidžia pasinaudoti didesniu kiekiu istorijos šaltinių, todėl istorijos mokymas(is), kaip parodė atliktas empirinis tyrimas, yra tik mokinių faktinių žinių kaupimas.

Išvados

Istorinio raštingumo terminas vartojamas įvairiems aukštesnio lygio gebėjimams, susijusiems su istoriniu mąstymu, supratimu ir tyrimais, pabrėžti. Išanalizavus Lietuvos ir užsienio autorių akademinę literatūrą, galima konstatuoti, kad istorinio raštingumo koncepcijos esmę sudaro keturi tarpusavyje susiję segmentai – istorijos žinios, istorijos supratimas, istorinė sąmonė ir istorinis metodas. Istorijos sampratoje pagrindinį vaidmenį, ugdant istorinį raštingumą, atlieka darbas su šaltiniais, gebėjimas juos suprasti ir paaiškinti, kodėl kiekvienas įvykis vyko viename ar kitame istorijos kontekste, o ugdant istorinį supratimą – pokyčių ir tęstinumo suvokimas, įvykių vertinimas per

¹²⁷ ЗАНДКЮЛЕР, Томас. Изучение истории. Теория для практики. Вестник Мининского университета, 2016, Nr. 1–2, p. 1–17.

daugiaperspektyvumo prizmę, nesusitelkiant į vieną istorinį naratyvą, gebant istoriniuose faktuose pamatyti prasmes ir idėjas.

Ugdant istorinį raštingumą, svarbu gebėti pastebėti šaltinį (dokumentą) ir jį įvertinti. Informacijos pasitikrinimas reiškia istorinį tyrimą, kai istoriškai raštingas asmuo sutikrina dokumente nurodytus faktus su kitais dokumentais. Istorinio raštingumo ugdymo(si) procesą sudaro trys pakopos: pirmoji (žemiausia) – apsirūpinimas informacija, antroji (vidurinė) – informacijos patikra ir trečioji (aukščiausia) – kontekstualizacija. Kad taptų istoriškai raštingas, mokinys turi išmokti dirbti su istoriniais šaltiniais, kaip to tikimasi iš profesionalių istorikų.

Lietuvos pagrindinio ugdymo istorijos bendrojoje programoje daug metų akcentuojama, kad istorijos mokymo tikslas yra lavinti mokinių kritinio ir istorinio mąstymo įgūdžius, tačiau jie vis tiek linkę į istoriją žiūrėti kaip į vieną praeities istoriją. Tai rodo, kad iki šiol yra neatitikimų tarp mokymo programos uždavinių ir jos realizavimo galimybių pamokoje. Mokiniai pageidauja elementaraus praeities pasakojimo, siekdami sutelkti dėmesį į faktus, o ne į interpretacijas, todėl jiems trūksta žinių ir gebėjimų kurti istorinį kontekstą. Daugumai gimnazistų trūksta kritinio ir kūrybinio mąstymo, reikalingo užduotims atlikti, todėl jiems labai sunku „skaityti tarp eilučių“.

Mokinių tyrimas apie mokymo(si) proceso organizavimą savarankiškai dirbant su istoriniais šaltiniais parodė, kad gimnazijos mokiniams III koncentre sunkiai sekasi dirbti su skirtingo žanro šaltinių tektais be mokytojų pagalbos. Tai lemia, jog lietuviškuose vadovėliuose trūksta kelių istorinių perspektyvų pateikimo, todėl esamoje jų koncepcijoje negalima užtikrinti istorinio raštingumo segmentų (istorijos žinių, istorijos supratimo, istorijos faktų interpretavimo ir istorijos mokslo tyrimo metodų) ugdymo. Tai lėmė, kad ženkli mokinių dalis istoriją tebesuvokia tik kaip praeities faktų rinkinį, o bet koks tekstas tebėra tiesioginis jų įrodymas. Konstatuotina, kad mokinių gebėjimas savarankiškai ir kritiškai atlikti šaltinių analizę su skirtingo žanro istoriniais šaltiniais yra didelis iššūkis, siekiant ugdyti gebėjimą savarankiškai suvokti kuriamo istorijos pasakojimo procesą.

Literatūra:

1. ARONOWITZ, Stanley, GIROUX, Henry. Textual authority, culture, and the politics of literacy. In: M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (eds.), *The politics of the textbook*. New York: Routledge, 1991, p. 233.
2. BARTON, Keith. A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 2001, vol. 38(4), p. 881.
3. BILUSHCHAK, Tetiana; KOMOVA, Maria; PELESHCHYSHYN, Andriy. Development of method of search and identification of historical information in the social environment

- of the Internet. 2017 12th International Scientific and Technical Conference on Computer Sciences and Information Technologies (CSIT), 2017, vol. 1, p. 196–199.
4. BITAUTAS, Algis. *Daugiaperspektyvio požiūrio ugdymo raiška Lietuvos istorijos vadovėliuose: daktaro disertacija*. Vilnius, 2018, 287 p.
5. BITINAS, Bronius. Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai. *Pedagogika*, 2006, t. 83, p. 9–15.
6. BOIX-MANSILLA, Veronica. Historical understanding: Beyond the past into the present. In: P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing and teaching and learning in History: National and international perspectives*. New York: New York University, 2000, p. 406.
7. BORRIES, von Bodo. (Re-)Constructing History and Moral Judgment: on Relationships Between Interpretations of the Past and Perceptions of the Present. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, 1994, p. 346.
8. BRADSHAW, Matthew. Creating controversy in the classroom: Making progress with historical significance. *Teaching History*, 2007, vol. 125, p. 18–25.
9. BUMBLAUSKAS, Alfredas. Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui. Sud. Dabašinskas G. *Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui*. Vilnius: Kultūros paveldo institutas, 1998, 72 p.
10. CHAPMAN, Arthur. Historical interpretations. In: I. Davis (ed.), *Debates in History Teaching*. New York: Routledge, 2011, p. 99, 102, 103.
11. CHARTIER, Anne Marie; HEBRARD, Jean. Literacy and Schooling from a Cultural Point of View. In: T. Popkewitz et. al. (eds.), *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. London: Routledge and Farmer, 2001, p. 263–288.
12. CLIFFORD, Geraldine Joncich. Buch und lesen: Historical perspectives on literacy and schooling. *Review of Educational Research*, 1984, vol. 54(4), p. 472–500.
13. ČELKIS, Tomas. Istorinė kartografija: Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės urbanistikos istorijos šaltinis. *Acta Academiae artium Vilnensis*, 2017, Nr. 86–87, p. 12.
14. DAVIS, Ozro Luke. In pursuit of historical empathy. In: E. A. Yeager & S. J. Foster (eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001, p. 1–12.
15. DAWSON, Ian. Time for chronology: Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 2006, vol. 117, p. 14–22.
16. DUOBLIENĖ, Lilija. Medijų raštingumo ugdymas: globaliosios tendencijos ir lietuviškojo kelio paieškos. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 2010, t. 18, p. 16–28.
17. EVANS, Jennifer; PATE, Gemma. Does scaffolding make them fail? Reflecting on strategies for developing causal argument in Years 8 and 11. *Teaching History*, 2007, vol. 128, p. 18–28.
18. GIRDZIJAUSKIENĖ, Rūta; PENKAUSKIENĖ, Daiva; SRUOGINIS, Laimė Vincė. *Mokinių kūrybiškumo ugdymo lietuvių (gimtosios) kalbos pamokose būklės (tyrimų) apibendrinimas*. Vilnius: Šiuolaikinių mokymų centras, 2012.

19. GRAFF, Harvey J. Teaching and historical understanding: Disciplining historical imagination with historical context. *Interchange*, 1999, vol. 30(2), p. 149–151.
20. GRANT, S. G. *History lessons: Teaching, learning, and testing in U.S. high school classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2003.
21. GRIGARAVIČIŪTĖ, Sandra. *Istorijos žinios ir jų struktūravimas: mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto I-kla, 2006, 60 p.
22. GRITĖNAS, Paulius. Istorikas Alfredas Bumblauskas: Žiūrėjime į Lietuvos istoriją kaip į sėkmės istoriją ir mažiau isterikuokim. 2017 12 03, *www.15min.lt*, Prieiga per internetą: <https://www.15min.lt/naujiena/aktualu/istorija/istorikas-alfredas-bumblauskas-ziurekime-i-lietuvas-istorija-kaip-i-sekmes-istorija-ir-maziau-isterikuokim-582-890044>.
23. GUDŽINSKIENĖ, Vida. Kritinio mąstymo interpretacijos ir jų analizė. *Pedagogika*, 2006, vol. 8, p. 110 (107–114).
24. HAYDN, Terry; ARTHUR, James; HUNT, Martin. *Learning to teach history in the secondary school* (2nd Ed). London: Routledge Falmer, 2003, p. 97, 116.
25. HIRSCH, Eric Donald. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books, 1988, 251 p.
26. HUSBANDS, Chris; KITSON, Alison; PENDRY, Anna. *Understanding History teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools*. Berkshire: Open University Press, 2003, p. 173.
27. YEAGER, Elizabeth Anne; FOSTE, Stuart J. The role of empathy in the development of historical understanding. In: O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager & S. J. Foster (eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001, p. 13–20.
28. YEHOSHUA, Mathias. Cultivating Historical Literacy in a Post-Literate Age: Historical Movies in Classroom. *Journal of Research in Teacher Education*, 2007, 14, Nr. 4, p. 37–54.
29. INDRAŠIENĖ, Valdonė; MATONYTĖ, Asta; PENKAUSKIENĖ, Daiva; SUBOČ, Violeta. *Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą*. Vilnius: Šiuolaikinių didaktikų centras, 2010.
30. JACOTT, Liliana; LOPEZ-MANJON, Asuncion; CARRETERO, Mario. Generating explanations in History. In: M. Carretero & J. F. Voss (eds.), *Learning and reasoning in History*. International Review of History Education. Woburn Press, 2000.
31. JONUTYTĖ, Jurga. Istorijos vyksmo modeliai ir tradicijos sąvoka. *Darbai ir dienos*, 2005, vol. 41, p. 7–15.
32. KALVAITIS, Albinas. Vadovėlių papildančių mokymo priemonių naudojimo tendencijos Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pamokose. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2015, vol. 32, p. 147–160.
33. KARDELIS, Kęstutis. *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas, 2007, p. 259 (398 p.).
34. KAVOLIS, Vytautas. *Struktūra ir energija: civilizacijų analizės perspektyvos link*. *Civilizacijų analizė*. Vilnius: Baltos lankos, 1998, p. 174.

35. KOSTINIENĖ, Nelė. Kaip Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės ir Abiejų Tautų Respublikos parlamentarizmas atskleistas šiandieniniuose istorijos vadovėliuose? *Parlamento studijos*, 2015, Vol. 19, p. 106, 109.
36. KUČINSKAITĖ, Justina. *Vilniaus teatro afišos Lietuvos mokslų akademijos Vrublevskių bibliotekos fonduose*. Lietuvos mokslų akademijos Vrublevskių biblioteka, 2013, p. 50–64.
37. LAVILLE, Christian. Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second. *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, 2006.
38. LEE, Peter. Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2004, vol. 5(1), p. 1–12.
39. LEVSTIK, Linda S. Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. In: P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Historical thinking and other unnatural acts: Chartering the future of teaching the past*. Temple University Press, 2000.
40. LOWENTHAL, David. Dilemmas and delights of learning history. In: P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing, teaching, and learning history*. New York: New York University Press, 2000, p. 63–82.
41. LOWENTHAL, David. Towards historical literacy. In: M. Ferro (ed.), *History and Its Interpretations*. Strasbourg: Parliamentary Assembly, Council of Europe Publishing, 1997, p. 50–51.
42. MALONAITIENĖ, Vilija. *Mokinių istorinio pasaulėvaizdžio formavimasis taikant dalykinius žaidimus 5–6 klasėse*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilniaus pedagoginis universitetas, 2011, 235 p.
43. MANIUŠIS, Martynas. Mokinių kritinio mąstymo gebėjimų ugdymas dirbant su istoriniais šaltiniais Lietuvoje ir užsienyje. *Istorija*, 2018, t. 111, Nr. 3, p. 97–128.
44. 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.
45. MAPOSA, Marshall; WASSERMANN, Johan. Conceptualising historical literacy – a review of the literature. *Yesterday and Today*, 2009, vol. 4, p. 41–66.
46. NORKUS, Zenonas. *Istorika: istorinis įvadas*. 1996, 247 p.
47. Pagrindinio ugdymo bendrosios programos. *Socialinis ugdymas* (priedas Nr. 6), p. 956, 971. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/6_Socialinis-ugdymas.pdf.
48. PENKAUSKIENĖ, Daiva. Kritinio ir kūrybinio mąstymo sąsaja. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 2016, Nr. 13, 90–104.
49. PERFETTI, A. Charles; BRITT, M. Anne; ROUET, Jean Francois; GEORGI, C. Mara; MASON, A. Robert. How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. In: M. Carretero and J. F. Voss (eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1994, p. 260–262 (257–283).

50. PHILLIPS, Rob. Historical significance: The forgotten key element? *Teaching History*, 2006, vol. 106, p. 14–19.
51. POCIUS, Mindaugas. Apie kritiką be „emocijų“. *Bernardinai.lt*, 2010 02 22. Prieiga per internetą: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2010-02-22-mindaugas-pocius-apie-kritika-be-emociju/40788>.
52. POVILIŪNAS, Arūnas. Sociologinės įžvalgos sociologijos didaktikai. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 2013, t. 33, Nr. 2, 197.
53. PUKENĖ, Rūta. Alfredas Bumblauskas pažėrė kritikos mokytojams: priėjome iki kažkokio akligatvio. 2018 02 18, *www.delfi.lt.*, Prieiga per internetą: <https://www.delfi.lt/news/daily/lithuania/bumblauskas-pazere-kritikos-mokytojams-priejome-iki-kazkokio-akligatvio.d?id=77223271>.
54. RAGAUSKAS, Aivas. Keletas pastabų dėl istorijos metodologijos tarpukario Lietuvoje. *Lietuvių katalikų mokslo akademijos metraštis*, 2001, t. 19, p. 59–70.
55. RAVITCH, Diana. The plight of History in American schools. In: P. Gagnon (ed.), *Historical Literacy: The case for History in American education*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1989.
56. RÜSEN, Jörn. The development of narrative competence in historical learning: An ontological hypothesis concerning moral consciousness. In: P. Duvenage (ed.), *Studies in metahistory*. Pretoria: HSRC, 1993.
57. SCHEIBER, Harry N. Recapturing a usable past: Knowledge and skills in the high school American history curriculum. *History Teacher*, 1978, vol. 1–2, p. 481–492.
58. SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.
59. SEIXAS, Peter. Schweigen! Die Kinder! Or Does Postmod-ern History Have a Place in the Schools? In: P. Stearns, P. Seixas and S. Weinburg (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, 2000, p. 19–37.
60. SEIXAS, Peter. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2006, p. 3–20.
61. SHEMILT, Denis; HOWSON, Jonathan. Frameworks of knowledge: dilemmas and debates. In: I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, 2nd edition. London and New York: Routledge, 2017, p. 66–79.
62. SHEMILT, Denis. The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in History teaching. In: P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing and teaching and learning in History: National and international perspectives*. New York: New York University, 2000, p. 94.
63. SIMON, Roger. The pedagogical insistence of public memory. In: P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2006, p. 183–201.

64. STOBART, Maitland. The basic concept of historical literacy. In: M. Ferro (ed.), *History and Its Interpretations*. Strasbourg: Parliamentary Assembly, Council of Europe Publishing, 1997, p. 65.
65. STRIPLING, Barbara K. Inquiry-based learning. In: B. K. Stripling, & S. Hughes-Hassell (eds.), *Curriculum connections through the library*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2003, p. 3–39.
66. ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Kam reikia mokytis istorijos Lietuvos mokykloje? Tikslų analizė teorinės didaktikos kontekste. *Lietuvos istorijos studijos*, 2017, t. 39, p. 105–123 (110).
67. ŠETKUS, Benediktas. Istorija bendrojo lavinimo mokykloje: moksleivių požiūris. *Istorija, Lietuvos aukštųjų mokyklų mokslo darbai*, 2004, t. 61, p. 65–68.
68. ŠETKUS, Benediktas. Istorijos mokymo naudojant žemėlapius lygmenys: teoriniai ir praktiniai aspektai. *Istorija*, 2009, t. 74, p. 44–50.
69. ŠETKUS, Benediktas. Kai kurie užduočių ir klausimų istorijos vadovėliuose pateikimo aspektai. *Istorija: Lietuvos aukštųjų mokyklų mokslo darbai*, 2003, t. 57, p. 62–67.
70. ŠETKUS, Benediktas. *Istorinio ugdymo raida edukacinių paradigų kaitos sąlygomis: habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas, 2013, 108 p.
71. ŠETKUS, Benediktas. Keletas išvalgų dėl istorijos dokumentų pateikimo istorijos vadovėliuose. *Istorija*, 2011, t. 82/2, p. 28–37.
72. ŠVEDAS, Aurimas. Istorijos randai ir empatija. *Literatūra ir menas*, 2019, Nr. 14. Prieiga per internetą: <https://literaturairmenas.lt/publicistika/aurimas-svedas-istorijos-randai-ir-empatija>.
73. ŠVEDAS, Aurimas. Kodėl rašytojų kuriami pasakojimai apie istoriją yra reikalingi praeities tyrinėtojams? In *Colloquia*, 2018, vol. 41, p. 13.
74. TAYLOR, Tony. Historical literacy. Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools. *Curriculum Corporation*, 2003, p. 33.
75. VAREIKIS, Vygantas. Kontroversiniai Antrojo pasaulinio karo vertinimai. *Acta historica universitatis Klaipedensis*, 2009, Nr. 18, p. 7–25.
76. VIRTĀ, Arja. Historical literacy: Thinking, reading and understanding history. *Journal of Research in Teacher Education*, 2007, vol. 14(4), p. 11–25.
77. WERTSCH, James. Specific narratives and schematic narrative templates. In: P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2006, p. 49–62.
78. WINEBURG, Sam S. Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 1991, vol. 83(1), p. 73–87.
79. WINEBURG, Sam S. *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
80. WINEBURG, Sam S. Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 1991, vol. 83(1), p. 73–87.

81. ŽEMGULIENĖ, Aušra. Šiuolaikinės didaktikos kaita: istorijos mokymo pradiniam ugdyme didaktinės tendencijos. Iš: R. Bruzgelevičienė (red.), *Ugdymo paradigmu iššūkiai didaktikai: kolektyvinė monografija*. Vilnius: LEU leidykla, 2014, p. 199–249.
82. ŽYDŽIŪNAITĖ, Vilma; JONUŠAITĖ, Simona. Fenomenografija – kokybinis diagnostinis metodas: metodologinis pagrindas. *Pedagogika*, 2007, t. 85, p. 76–80.
83. ŽYGELIS, Dalius; VARANAVIČIUS, Darius. Jie nugulėjo! *Karys*, 2017, Nr. 9. p. 3–7.
84. ЗАНДКЮЛЕР, Томас. Изучение истории. Теория для практики. Вестник Мининского университета, 2016, Nr. 1–2, p. 1–17.

Challenges of Historical Literacy Education when Students Work with Historical Sources

Martynas Maniušis

Vytautas Magnus University, Academy of Education, T. Ševčenkos str. 31, Vilnius
E-mail: martynas.maniusis@vdu.lt

Summary

The article presents the emergence of the concept/term of historical literacy in the academic literature. The development of the concept/concept of historical literacy is introduced. The latter is revealed through the structure of historical literacy segments, i.e. which segments (elements or components) constitute historical literacy. The main ideas of different authors about historical literacy and its constituent segments are presented.

The contextualisation of historical literacy involves a certain relationship between knowledge and power. This means that any literacy crisis that exists in society should first be defined as an epistemological and political problem that is also relevant to today's didactics of Lithuanian history at school.

The object of the research is the segments of historical literacy and their definitions in theoretical works, programme requirements, practical problems and challenges of historical literacy education in Lithuanian gymnasiums. The aim of the research is to conduct a study in Lithuania and abroad in the 20th–21st centuries' analysis of published research on the ability to work with historical sources as a segment of historical literacy, and to show the correlation of the conclusions reached in them with the results of pedagogical research conducted in Lithuania.

The first part of the article analyses the concept of historical literacy in academic literature and reveals its content and structure. After analysing the academic literature of Lithuanian and foreign authors, it was stated that the essence of the concept of historical literacy consists of four interrelated segments: knowledge of history, understanding of history, historical consciousness

and historical method. In the concept of history, the main role in developing historical literacy is played by sources, the ability to understand them and explain why each event took place in one or other historical context, and in the development of historical understanding – perception of change and continuity, being able to see meanings and ideas in historical facts.

The second part reveals the concept of conceptual source and its place in the context of historical literacy education. Verification of information means a historical investigation in which a historically literate person verifies the facts set forth in a document in other documents. The process of developing historical literacy consists of three stages: the first (lowest) is the provision of information, the second (secondary) is the verification of information and the third (highest) is contextualisation. To become historically literate, a student must learn to work with historical sources as expected of professional historians.

The third part, based on the performed empirical research, presents the abilities of Lithuanian students in the first grade of the gymnasium to analyse primary and secondary historical sources and reveal their compliance with the requirements of the general curriculum of students in the first grade of the basic education programme. For many years, the Lithuanian Basic Education History Curriculum has emphasised that the goal of history teaching is to develop students' critical and historical thinking skills, but they still tend to view history as one of the stories of the past. This shows that so far there are discrepancies between the objectives of the curriculum and the possibilities of its implementation in the lesson. Students prefer an elementary narrative of the past in order to focus on facts rather than interpretations, so they lack the knowledge and ability to create a historical context.

In the fourth part, based on the second research-survey, the organisation of the history teaching/learning process and the challenges faced by students in the history lesson in grades 9–10 during independent work with historical sources are revealed. Challenges arise for several reasons: 1) Lithuanian textbooks lack several historical perspectives; 2) a significant proportion of students still perceive history only as a set of facts from the past, and any text remains direct evidence of them; 3) Insufficient time is devoted to students' ability to independently and critically analyse sources with historical sources of different genres and to understand the process of creating a narrative. The listed reasons are obstacles to the development of historical literacy segments (historical knowledge, understanding of history, interpretation of historical facts and methods of historical research).

Gauta / Received 2021 03 24

Priimta / Accepted 2021 08 03