

Istorinio raštingumo ugdymo turinys Lietuvos ir užsienio šalių teorinėje didaktikoje ir Pagrindinio ugdymo bendrosiose programose

Martynas Maniušis

Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Ugdymo pagrindų katedra, Studentų g. 39, Vilnius
el. p. martynas.maniusis@leu.lt

Anotacija. Straipsnyje analizuojamas istorinio raštingumo turinys ir jo atitiktis šiandieninėse Pagrindinio ugdymo bendrosiose programose istorijos ugdymui keliamiems reikalavimams. Siūloma nauja paradigma, atitinkanti mokyklinio Bendrųjų ugdymo programų turinį, padės siekti istorinio raštingumo kaip ugdymo(si) rezultato. Remiantis šiuolaikinių užsienio ir Lietuvos istorijos didaktikos tyrėjų darbais, Lietuvos bei užsienio šalių (Australijos ir Kanados) istorijos ugdymo programomis, nagrinėjamas istorinio raštingumo turinys ir pateikiama istorinio raštingumo ugdymo programų reikalavimų lyginamoji analizė.

Esminiai žodžiai: istorinis raštingumas, istorinė sąmonė, istorinis mąstymas, ugdymo turinys, ugdymo programos.

Abstract. The article analyses the content of historical literacy and its compliance with the requirements applied to history education in the present-day Core Curriculum for Lower Secondary Education. The proposed new paradigm consistent with the content of the Core Curriculum will contribute to historical literacy as a learning outcome. By referring to the studies by contemporary foreign and Lithuanian researchers of history didactics, Lithuanian and foreign (Australian and Canadian) curricula of history, the article examines the content of historical literacy and presents the comparative analysis of the requirements for historical literacy set out in the Core Curriculum.

Keywords: historical literacy, historical consciousness, historical thinking, educational content, core curriculum.

Įvadas

Lietuvos bendrojo lavinimo pagrindinėje ir vidurinėje mokykloje istorijos mokymas išsiskiria dualiniais ypatumais. Pagrindinio ugdymo bendrosiose programose¹ istorija priskiriama prie socialinio ugdymo mokomųjų dalykų bloko, kurio tikslas – ugdyti mokinio pilietinę ir socialinę kultūrą, paremtą demokratijos vertybėmis ir principais. Kita vertus, istorijos kaip humanitarinių mokslų (pagal mokslo sričių klasifikaciją²) grupės dalyko paskirtis – suteikti ne tik žinių, bet ir gebėjimą interpretuoti turimas žinias, susieti jas su bendrosiomis vertybėmis.

Straipsnio tikslas – išanalizuoti istorinio raštingumo ugdymo turinį Lietuvos ir užsienio šalių pagrindinio ugdymo bendrosiose programose, teorinėje didaktikoje ir atskleisti galimybes ugdyti moksleivių aktyvaus prasmų suvokimo bei kūrimo gebėjimus.

Tikslui pasiekti keliami šie uždaviniai: 1) remiantis Bendrųjų programų istorijos pasiekimų reikalavimais išnagrinėti istorinio raštingumo ugdymo turinį pagrindinėje mokykloje; 2) atlikti istorinio raštingumo turinio ir jo įgyvendinimo būdų teorinę analizę; 3) ištirti Lietuvos ir užsienio šalių (Australijos, Kanados) istorijos programų turinį ir palyginti mokinių, besimokančių pagal Pagrindinio ugdymo bendrąją programą, istorijos mokymosi pasiekimus.

Palygintos pažangiausiomis šiuo metu Vakarų šalyse laikomos Australijos ir Kanados ugdymo bendrosios programos, siūlančios inovatyviausias, tinkamiausias istorijos mokymo(si) priemones (metodus), ugdančios mokinių kūrybiškumą, gebėjimą kritiškai mąstyti, skatinančios formuluoti probleminius klausimus ir kontekstualiai vertinti istorinius procesus.

Iki šiol Lietuvoje išsamiausiai tirtos kelios su istorinio raštingumo ugdymu susijusios temos – istorinio ugdymo raidos ypatumai ir edukacinės paradigmos problemos kaitos sąlygomis³, istorijos žinių struktūravimas⁴, istorijos programų tikslai⁵, istorinio kritinio mąstymo ugdymas⁶, istorinių naratyvų pliuralizmo problematika⁷, istorijos

¹ Plačiau žr. *Pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Socialinis ugdymas (6 priedas)*. Vilnius, 2008, p. 937–975.

² Plačiau žr. *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. spalio 16 d. įsakymu Nr. V-1457 patvirtintas klasifikatorius*.

³ ŠETKUS, Benediktas. *Istorinio ugdymo raida edukacinių paradigmos kaitos sąlygomis: habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga*. Vilnius: LEU, 2013, p. 10–49.

⁴ GRIGARAVIČIŪTĖ, Sandra. *Istorijos žinios ir jų struktūravimas: mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: VPU I-kla, 2006, p. 7–45.

⁵ ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Kam reikia mokyti(s) istorijos Lietuvos mokykloje? Tikslų analizė teorinės didaktikos kontekstuose. *Lietuvos istorijos studijos*, 2017, t. 39, p. 105–120.

⁶ BAKONIS, Evaldas. Kritinis mąstymas ir istorijos vadovėliai. Iš: *Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika*. Vilnius: Garnelis, 2001, p. 57–70.

⁷ KAZLAUSKAITĖ-GŪRBŪZ, Rūta. Tarp tiesos ir vertybių: istorijos mokymas mokykloje ir istorinių naratyvų pliuralizmas. Iš: *Atminties daugiasluoksniškumas: miestas, valstybė, regionas*. Vilnius: Lietuvos istorijos instituto leidykla, 2013, p. 89–110.

mokymas koncentrų sistemoje⁸, istorijos didaktikos kaita XX–XXI a. sandūroje⁹, istorijos vadovėlių užduočių tinkamumas ugdant mokinių istorijos pasiekimus¹⁰. Tačiau istorinio raštingumo ugdymo turinys Lietuvos pagrindinio ugdymo programose ir jo galimybės ugdyti moksleivių aktyvaus prasišlavimo bei kūrimo gebėjimus dar nesulaukė istorikų ir istorijos didaktų susidomėjimo.

Istorinio raštingumo ugdymo turinys Lietuvos pagrindinio ugdymo bendrosiose programose

Pagrindinio ugdymo pakopoje istorijos mokymo tikslas – padėti mokiniams formuoti istorinę sąmonę, supratimą, kad šiandienos pasaulis, jo tvarka ir vertybės yra istoriškai nulemtos ir kintančios. Vidurinio¹¹ ugdymo pakopoje dėstant istorijos kursą formuojamas istorinis požiūris, padedantis suprasti Lietuvos visuomenės raidos Europos kontekste tendencijas ir savo kaip Lietuvos piliečio, europiečio tapatybę. Ugdymo sistemoje istorijos mokymo siekis – kad mokiniai gebėtų per praeitį aiškintis ir suprasti dabartį, suvoktų savo tapatybę ir kompetentingai naudotųsi istorine informacija kasdieniame gyvenime.

Taigi, mokiniai turėtų būti mokomi naudotis istorijos žiniomis, kad gebėtų kritiškai vertinti įvykius, procesus ir interpretuoti pateikiamus istorijos faktus. „Daugumai mokytojų visada ir dažnai taikant įprastus, mokiniams mažai patinkančius (klausinėjimo, teksto skaitymo, rašymo) metodus, nepakankamai išnaudojamos sąveikos ir mokymosi metodų (didaktinio žaidimo, dramos ir imitacijos, tyrinėjimo, mokymosi iš patirties ir kt.) teikiamos galimybės. Todėl dauguma mokinių dažniausiai nekritiškai perima tai, ką perteikia mokytojas, nes nesudaromos sąlygos mokiniams patiems aktyviau dalyvauti kuriant mokymosi turinį, perimti aktualią, praktiškai pritaikomą mokymo(si) medžiagą.“¹²

Visgi Pagrindinio ugdymo bendrosios programos turinyje išryškėja teiginiai, kuriais istorijos mokymo svarba paaiškinama tuo, jog istorija besimokančiajam kasdieniame jo gyvenime bus naudinga iš sudabartintos praeities įgyjant ateities situacijoms reikalingas kompetencijas¹³. Taip pat programoje keliami uždaviniai, kuriais siekiama parodyti, ką mokiniai turėtų žinoti, suprasti ir gebėti. „Tai sietina su istorijos dalyko turiniu bei

⁸ SKIRIUS, Juozas. Istorijos mokymas vidurinėje mokykloje – naujas požiūris ir kitokio pobūdžio vadovėliai. *Istorija*, 2009, t. 76, p. 62–67.

⁹ ŽEMGULIENĖ, Aušra. Šiuolaikinės didaktikos kaita: istorijos mokymo pradiniam ugdyme didaktinės tendencijos. Ugdymo paradigms iššūkiai didaktikai. Vilnius: LEU leidykla, 2014, p. 199–249.

¹⁰ JAŠINAUSKAS, Linas; ŽIBURYTĖ, Rasa. 5–8 klasių istorijos vadovėlių užduočių tinkamumas mokinių istorijos pasiekimams ugdyti(s). *Pedagogika*, 2016, t. 121, p. 171–182.

¹¹ Plačiau žr. *Vidurinio ugdymo bendrosios programos. Socialinis ugdymas (5 priedas)*. Vilnius, 2011, p. 2–31.

¹² TARGAMADZĖ, Vilija. Didaktinės problemos bendrojo lavinimo mokykloje – pedagogų rengimo kaitos agentas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2010, t. 25, p. 130.

¹³ ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Kam reikia mokytis istorijos Lietuvos mokykloje? Tikslų analizė teorinės didaktikos kontekstuose. *Lietuvos istorijos studijos*, 2017, t. 39, p. 112.

pamatiniais istorijos mokslo principais (kritinis mąstymas, kūrybiškumas, istorija kaip sudėtinga ir sąryšinga visuma). Nors į dalyką orientuoti tikslai per mažai leidžia pažinti dalyko temų asmeninę reikšmę, juos siejant su mokinių gyvenimo praktikos poreikiais, vis dėlto gali būti pasiekta tikslų dermė.¹⁴

Vakarų Europos ugdymo turinio (*curriculum*) teoretikai¹⁵ yra iškėlę integralių bendrųjų ir dalykinių kompetencijų ugdymo problemą visuose mokyklinio švietimo lygmenyse, kuriuose akcentuojami principiniai švietimo ugdymo(si) tikslai ir įvardijami siekiniai – savarankiškai besimokantis, kritiškai, kūrybiškai mąstantis, bendradarbiaujantis, sėkmingai besiuogdantis asmuo ir atsakingas pilietis. Pastarieji siekiniai keliami šalyse, kuriose mokymosi pasiekimai geriausi (Singapūre, Kanadoje, JAV, Jungtinėje Karalystėje, Australijoje). Lietuvoje atlikus tyrimus konstatuojama, jog „didaktinė problemų priežasčių įvairovė bendrojo lavinimo mokykloje vis dar yra susijusi su mokytojo ir mokinio sąveikoje mokinio, kaip visaverčio šio proceso subjekto, nepripažinimu; mokymo(si) tikslų, turinio, metodų modeliavimo laisvojo ugdymo metodologinėje priėjoje kompetencijų stoka bei grįžtamojo proceso organizavimo nekokybišku projektavimu“¹⁶.

Todėl svarbu, kad istorijos mokytojas, remdamasis konstruktyvistine mokymosi teorija, ugdymo programose akcentuojamu mokinių istorinio mąstymo ugdymu(si), numatytų priemones (pvz., problemų sprendimo, tyrimu pagrįsto ir istorijos šaltiniais paremto mokymosi), kurias naudodami besimokantieji gebėtų išvelgti skirtingas istorijos aiškinimo interpretacijas ir perspektyvas, darytų išvadas ir apibendrinimus, kauptų ir gebėtų išreikti savo žinojimą bendroje mokymosi aplinkoje¹⁷. XXI a. žmogui svarbi, įsimintina ir vertinga ta informacija, kuri padėtų paaiškinti, kas, kodėl ir kaip buvo ir koks mano supratimas – mūsų ir kitų santykis su tuo, kas vyko praeityje. Todėl istorijos pamokose privalu išnaudoti visas galimybes aiškintis ir dabar svarbių klausimų, problemų sprendimo būdus praeityje, pagrįsti jų patirties aktualumą dabarčiai.

Istorinio raštingumo turinys ir jo įgyvendinimo būdai

Ugdant mokinių kritinį mąstymą, labai svarbu, kad mokytojas sudarytų galimybę kritiškai išanalizuoti pateiktą informaciją ir padėtų naujai pažvelgti į vyraujančią požiūrį. Jis turėtų reikalauti, kad mokiniai skaitytų sudėtingesnius, probleminius klausimus

¹⁴ ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Kam reikia mokyti(s) istorijos Lietuvos mokykloje? Tikslų analizė teorinės didaktikos kontekstuose. *Lietuvos istorijos studijos*, 2017, t. 39, p. 112.

¹⁵ POLLARD, Andrew. *Reflective teaching. Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius, Garnelis, 2006, p. 85–339.

¹⁶ TARGAMADZĖ, Vilija. Didaktinės problemos bendrojo lavinimo mokykloje – pedagogų rengimo kaitos agentas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2010, t. 25, p. 135.

¹⁷ JAŠINAUSKAS, Linas; ŽIBURYTĖ, Rasa. 5–8 klasių istorijos vadovėlių užduočių tinkamumas mokinių istorijos pasiekimams ugdyti(s). *Pedagogika*, 2016, t. 121, p. 171–186.

keliančius ir į juos atsakančius tekstus, kuriais remdamiesi gebėtų kurti argumentuotas, faktine ir įvairiapusiška informacija pagrįstas išvadas¹⁸. Kritinis požiūris į istoriją bei jos mokymą(si) gali padėti suprasti, kodėl žmonės nesutinka su vienokiu ar kitokiu praeities įvykių vertinimu ir kodėl laikui bėgant interpretacijos keičiasi. Tai patvirtina, kad istorijos mokslas iš dalies yra apie šiuolaikines vertybes, nes jos vertintojai dažnai bando suprasti įvykius, jų idėjas ir įsitikinimus iš esamos laiko ir vietos perspektyvos. Todėl naudojantis istorinio raštingumo įgūdžiais svarbu gebėti įvairiais aspektais išnagrinėti šalies istorijos įvykių raidą bei juose dalyvavusių istorinių asmenybių priimtus sprendimus ne tik per to meto nacionalinių, bet ir tarptautinių aplinkybių prizmę¹⁹.

Mokydamiesi istorijos tiek Pagrindinio, tiek ir Vidurinio ugdymo bendrųjų programų centruose mokiniai turi mokytis skaityti ir suprasti istorijos šaltinius bei istorikų tekstus, grožinės literatūros kūrinius, taip pat įvairaus pobūdžio istorinę informaciją, pateiktą grafikuose, lentelėse, diagramose, schemose, žemėlapiuose. Todėl mokiniai turi tobulinti kritinio mąstymo įgūdžius, surasti ir atrinkti tam tikrą reikiamą istorinę informaciją, pateikiamą žiniasklaidoje, gebėti ją apibendrinti ir kritiškai vertinti.

XX–XXI a. sandūroje istorijos didaktikai pasiūlyta nuo tikslo įsiminti ir atgaminti istorinę medžiagą persiorientuoti į siekį ugdyti istorinio mąstymo gebėjimus. Anot G. Petty, „mokymasis – tai ne tobulas atkartojimas to, kas buvo mokoma, o aktyvus prasmų kūrimo procesas, kurio metu atsiranda asmeninės interpretacijos to, ko buvo mokoma. Tai apima ne vien asmeninių faktų ir sąvokų interpretacijų saugojimą, bet ir jų sujungimą taip, kad vienos sąvokos būtų susijusios su kitomis bei anksčiau išmoktais dalykais ir tokiu būdu sukurtą prasmę bei suvokimą“²⁰.

Socialinio konstruktyvizmo „išryškintas asmens aktyvumas kuriant individualias kognityvaus supratimo struktūras vedė prie išvados, kad mokiniai neturi perimti tikrovės kopijų apie mokslo dėsnius ar struktūras. Nauji ugdymo(si) proceso orientyrai akcentuoja, jog:

- žinios nėra baigtinės, jos priklauso nuo individualių ir socialinių jų konstravimo procesų;
- mokymasis yra daugiaperspektyvus ir sistemiškas;
- mokymasis yra aktyvus ir konstruktyvus procesas;
- mokytojas turi kiek įmanoma mažiau kontroliuoti iš išorės mokymąsi;
- mokytojas mokymosi procese funkcionuoja kaip tarpininkas ir pagalbininkas“²¹.

Kuriant istorinio raštingumo koncepciją istorijos mokslo ir pedagogikos profesionalai skatinami susitelkti, kad bendromis jėgomis susitartų kurti ir skleisti naują paradigminį

¹⁸ COWGILL II, Daniel. A. Primary Sources in the Social Studies Classroom: Historical Inquiry with Book Backdrops. *Social Studies Research & Practice*, 2015, Vol. 10 (1), p. 65–83.

¹⁹ TAYLOR, Tony; YOUNG, Carmel. *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*, 2004, p. 8.

²⁰ PETTY, Geoff. *Įrodymais pagrįstas mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba, 2008, p. 22.

²¹ ŽEMGULIENĖ, Aušra. Šiuolaikinės didaktikos kaita: istorijos mokymo pradiniam ugdyme didaktinės tendencijos. Iš: *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai*. Vilnius, LEU leidykla, 2014, p. 207.

požiūrį atitinkantį mokyklinio ugdymo turinį. Taigi J. D. Nokes²², apžvelgęs skirtingus autorių požiūrius į istorinį raštingumą, konstatavo:

- istorinis raštingumas reikalauja atitinkamo pažinimo ir supratimo, plėtojant brandų supratimą apie tai, jog nėra vieno praeities pasakojimo;
- istorinis raštingumas reikalauja įvairių mokymosi (įrodymais grįstų problemų sprendimo, šaltinių turinio lyginimo ir jų kontekstualizavimo bandant įsivaizduoti vietą, laiką ir kitas šaltinio sukūrimo aplinkybes) strategijų taikymo dirbant su istorijos šaltiniais;
- vietoj enciklopedinių žinių kiekio istorinis raštingumas reikalauja suvokti istorijos turinį ir įgyti gebėjimų rinkinį (gebėti skaityti istorinį šaltinį ir jame atrasti istorinių procesų priežastingumą, turint faktinių ir koncepcinių žinių lengviau kyla istorinio raštingumo lygis), padedantį mokyti tyrinėjant;
- istorinis raštingumas reikalauja istorinio įsijautimo, arba istorinio konteksto (suvokti praeityje gyvenusių žmonių vertybes, idėjas ir įsitikinimus priimant konkrečius sprendimus) supratimo;
- istorinis raštingumas reikalauja suprasti ir aiškinant atskleisti istorijos sudėtingumą (mokiniai turėtų suprasti laiko tėkmę ir pokyčius per laiką, priežasčių ir pasekmių ryšį, įrodymų patikimumo reikšmę, istorijos aiškinimo perspektyvą);
- istorinis raštingumas įgalina mokinius savarankiškai kurti praeities interpretacijas, pagrįstas istoriniais įrodymais (aiškinti praeities įvykius per savo suvokimo lauką, remiantis pirminiais šaltiniais savo gautoms išvadoms pagrįsti raštu bei žodžiu, o ne vienareikšmiškai priimti kito asmens sukurtą įvykio vertinimą). Remiantis šiais apibendrinimais, nebūtina, kad visi taptų istorikais, tačiau visi turi išmokti analizuoti ir suprasti informacijos šaltinius bei paaiškinti savo požiūrį į juos. „Istorinis raštingumas – tai tam tikrus gebėjimus, nuostatas ir konceptualų supratimą apimantis sistemingas procesas, kuris daro įtaką istorinei sąmonei ir ją formuoja. Tokiu būdu, anot jų, mokyklinė istorija formuoja ir turtina sąmoningą kolektyvinę atmintį kaip moksleivių visą gyvenimą trunkančio mokymosi dalį.“²³

Istorijos didaktikos darbuose ir ugdymo programose, kalbant apie istorinį raštingumą, sąvokos *kolektyvinė atmintis* ir *istorinė sąmonė* vartojamos kaip sinonimai, deja, jomis apibūdinami skirtingi reiškiniai. „Kolektyvinė atmintis yra apibrėžiama kaip tam tikram kolektyvui bendri atsiminimai, o istorinė sąmonė nurodo specifinį santykio su praeitimi būdą, kurio esmė yra praeities sudabartinimas. Nagrinėdami kolektyvinę atmintį keliame klausimą, kaip žmonės atsitema tam tikrus istorinius įvykius, o nagrinėdami istorinę sąmonę aiškinamės, ar jie domisi praeitimi, ką apie ją žino ir kaip atsirenka iš neretai

²² NOKES, Jeffery. D. *Historical Literacy*, 2011. Prieiga per internetą: <<http://www.slcschools.org/departments/curriculum/social-studies/documents/Historical-Literacy.pdf>>.

²³ ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Kam reikia mokyti(s) istorijos Lietuvos mokykloje? Tikslų analizė teorinės didaktikos kontekstuose. *Lietuvos istorijos studijos*, 2017, t. 39, p. 118.

konfliktuojančių praeities reprezentacijų. Todėl istorinė sąmonė gali būti traktuojama kaip kolektyvinės atminties formavimosi terpė, savotiškas atminties turinio generavimo mechanizmas.²⁴ Istorinė sąmonė apima ne vien istorinės kaitos supratimą, praeities–dabarties–ateities prasminį susiejimą, „tai subjektyviai vertinama praeities interpretacija, teikianti vertybinę orientaciją. Teigiama, kad, tik tapusi savastimi, ji tampa gyvenimo mokytoja“²⁵.

Šiandieninio istorijos mokymo turinio trūkumas – tai konsensuso stoka istorijos naratyve, kuomet dėl prieštaringai vertinamų istorijos įvykių (1926 m. gruodžio 17 d. perversmas, Vilniaus krašto klausimas santykiuose su Lenkija, 1941 m. birželio sukilimas ir Laikinosios Vyriausybės veikla, 1944–1953 m. partizaninis karas, lietuvių kolaboravimas su LKP) ir asmenybių (A. Smetonos, J. Ambrazevičiaus, K. Škirpos, V. Krėvės-Mickevičiaus) veiklos juose kyla daug ginčų. Ugdant istorinę raštingumą svarbiausia išmokyti mokinius įvertinti ir atnaujinti savo turimas žinias apie praeitį, taip pat ugdyti gebėjimą panaudoti tai, ką jie išmoko, priimant dabarties ar ateities sprendimus, todėl tai tampa istorinės sąmonės (o pastaroji – istorijos didaktikos) objektu. Ugdant mokinių istorinę raštingumą svarbiausia ašimi tampa dabartyje vykstančių procesų visuomenėje supratimas, kurie turėtų tapti atspirtimi keliaujant į praeitį ir sukurti istorinį pasakojimą, kurio autoriumi turėtų tapti pats mokinys.

Mokinių istorinis raštingumas galėtų būti ugdomas ne tik per mokymąsi analizuoti dokumentus, amžininko žodinių ar rašytinių pasakojimą (pvz., dienoraščius, atsiminimus, tardymo protokolus). Grožinės literatūros nagrinėjimas taip pat gali padėti kritiškai pažvelgti į istorinius procesus bei juose vaizduojamus asmenis. Tai padėtų ugdyti gebėjimą suvokti nagrinėjamo istorinio laikotarpio politinį, socialinį ir kultūrinį kontekstą²⁶. Pasirinkto kūrinio (pvz., I. Šeiniaus „Raudonasis tvanas“) analizė leistų mokiniams bent trumpai įsijausti į istorikų darbo specifiką, ugdytų istorikams reikalingas kompetencijas, lavintų kritinį mąstymą. Kūrinio analizė leistų mokiniams ne tik pagilinti žinias, bet ir pasimokyti iš įvykio padarinių²⁷.

Vienas iš būdų ugdyti istorinę raštingumą – tai supažindinti su istorinio mąstymo samprata. Užsienio šalių tyrimai rodo, kad istorijos pamokos dažnai skatina vis dar gana tradicinį mokymą(si) tik iš vadovėlių. Deja, istorijos vadovėliais naudojamosi nekritiškai (juose pateiktais tekstais, užduotimis), todėl lyg šiol nekyla klausimų dėl jų turinio tikslingumo ir esamų užduočių kritinio mąstymo ugdymo(si) (Norvegijos atvejis, analogiškas Lietuvai). Tai neleidžia mokiniams suvokti (lietuvių ir lenkų konflikto

²⁴ VINOGRADNAITĖ, Inga. Istorija ir mąstymas tautomis: Lietuvių istorinės sąmonės ir atminties būklė. Iš: *Istorija Kaip Politinio Mąstymo Veiksny.* Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2012, p. 144.

²⁵ ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Kam reikia mokyti(s) istorijos Lietuvos mokykloje? Tikslų analizė teorinės didaktikos kontekstuose. *Lietuvos istorijos studijos*, 2017, t. 39, p. 112.

²⁶ MUNTĖ, Rosa. The Convergence of Historical Facts and Literary Fiction: Jorge SEMPRÚN's Autofiction on the Holocaust. *Forum: Qualitative Social Research*, 2011, Vol. 12 (3), p. 1–12.

²⁷ TAMOŠAITIS, Mindaugas. Igno Šeiniaus literatūros kūrinys „Raudonasis tvanas“ istorijos pamokose. *Istorija*, 2015, t. 97, p. 66–76.

Vilniaus krašte esmės, lietuvių vaidmens naciams vykdant holokaustą Lietuvoje, lietuviškojo kaimo tradicinės kultūros nykimo kolektyvizacijos laikotarpiu, lietuvių išeivijos vaidmens priešinant Lietuvos aneksijos pripažinimui Vakaruose), kaip rašoma (istorijos vadovėlių autorių pasakojama) istorija ir kuo ji gali būti svarbi esamai dabarčiai ir ateičiai²⁸.

Pastebėtina, kad istorinis raštingumas apima suvokimą (dalykinius įgūdžius ir procedūras, kurias istorikai naudoja analizuodami praeitį) ir istorines kategorijas (atliekamo tyrimo konceptualius modelius, kuriuos istorikai naudoja įvykių, reiškinių prasmėms praeityje išvelgti). Pastarieji istorinio raštingumo segmentai yra įtraukti į visus istorijos dalyko mokymo(si) standartus. Iš tiesų atskiri istorijos standartų aspektai paprastai sujungti neišskiriant jų tarpusavio ryšio²⁹. „Istorinis naratyvas išryškina, kokius istorinio proceso įvykius, asmenybes, tarpsnius turėtume prisiminti, kuo jie svarbūs mūsų tapatybei ir kokiomis priežastingumo bei pasekmių sąsajomis šie praeities elementai siejasi su valstybės ir tautos dabartimi, kokias pamokas ir gaires vienaip ar kitaip suprasta praeitis suteikia mūsų veiklai ateityje.“³⁰

Istorijos programų turinys ir istorijos mokymosi pasiekimai, numatyti Lietuvos ir užsienio šalių programose

Mokykla per istorijos pamokas sutvirtindama bendruosius istorijos pagrindus teorinėmis bei faktinėmis žiniomis padeda (kaip ir šeima bei visuomenė) auklėti ir lavinti mokinius. Taigi Pasaulio ir Lietuvos istorijos žinios³¹ – tai lyg žmogaus išsilavinimo stuburas, kurio tvirtumas lemia asmenybės kritinio mąstymo išsiugdymo lygį, o tai kiekvienam piliečiui yra gyvenimo būtinybė³².

²⁸ JOHANSON, Lisbeth. B. The Norwegian curriculum in history and historical thinking: a case study of three lower secondary schools. *Acta Didactica Norge*, 2015, Vol. 9, No. 1, Art-5, p. 3.

²⁹ MANDELL, Nikki. Thinking like a Historian: A Framework for Teaching and Learning. *OAH Magazine Of History*, 2008, Vol. 22, No. 2, p. 55–63.

³⁰ KAZLAUSKAITĖ-GŪRBŪZ, Rūta. Tarp tiesos ir vertybių: istorijos mokymas mokykloje ir istorinių naratyvų pliuralizmas. Iš: *Atminties daugiasluoksniškumas: miestas, valstybė, regionas*. Vilnius: Lietuvos istorijos instituto leidykla, 2013, p. 89.

³¹ GRIGARAVIČIŪTĖ, Sandra. *Istorijos žinios ir jų struktūravimas: mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: VPU I-kla, 2006, p. 9.

³² SKIRIUS, Juozas. Istorijos mokymas vidurinėje mokykloje – naujas požiūris ir kitokio pobūdžio vadovėliai. *Istorija*, 2009, t. 76, p. 62–67.

Susipažinus ir palyginus Lietuvos³³, Australijos³⁴ ir Kanados³⁵ (Ontarijo provincijos) istorijos pagrindinio ugdymo bendrąsias programas, pastebėta bendra tendencija, jog jų turinys suteikia galimybę plėtoti istorinį supratimą per antrines sąvokas (metasąvokas)³⁶, kaip antai: *testinumas ir kaita, patikimumo įrodymas, priežastis ir pasekmė, perspektyva, empatija, reikšmingumas ir konkurencingumas*. Šios sąvokos gali padėti išnagrinėti tam tikrą istorinį kontekstą, atlikti istorinį tyrimą, kuris palengvintų praeities supratimą. Tačiau Kanados pagrindinio ugdymo programoje numatyta istorijos mokyti per probleminių klausimų formulavimą ir atsakymų į juos paiešką. Mokydamiesi Kanados ir pasaulio istorijos, mokiniai ugdomi kritinius mąstymo įgūdžius: jie turi gebėti savarankiškai užduoti sau veiksmingus klausimus, kurie padėtų interpretuoti turimą informaciją, nustatyti šaltinių tendencingumą, atsakyti, kodėl šaltinis gali išreikšti tam tikrą šališkumą, bei įvertinti įvairių grupių ir individų vertybines nuostatas ir jų perspektyvą³⁷. Mokantis istorijos, reikia išmokti ją ne papasakoti, bet argumentuotai įrodyti ar pateikti kritinį vertinimą. Todėl kiekvienu atveju išsakoma argumentacija turi būti aiškiai išnagrinėta ir suformuluota taip, kad būtų matyti, ką mokinys teigia ir kuo grindžia savo teiginius. Taigi pasakojimą, kaip istorinės istoriografijos pamėgtą dėstymo formą, turi pakeisti istorinė argumentacija³⁸.

Jörnās Rūsenas išskyrė tris metodinio tyrimo pakopas – „euristiką, kritiką ir interpretaciją. Euristika tiesiogiai siejama su pasirengimu ieškojimui, t. y. istorinių klausimų kėlimui. Juk tyrimo rezultatai priklausys nuo to, kaip tikslingai darbo pradžioje bus iškelti ir suformuluoti klausimai. Antras etapas – kritika, kuri reiškia žengimą į empirinį žinojimą ir pirmajame etape išsikeltų klausimų panaudojimą. Šiame etape nustatoma, ar šaltinis kokybiškas ir kokia faktų sandara jame. Trečioji pakopa, interpretacija, per šaltinių kritiką surastus faktus intersubjektyviai patikrina ir jungia su laiko tėkme, kuri gali būti pavaizduota kaip istorija“³⁹.

Taigi, istorinės analizės pagrindą sudaro klausimai, susiję su istorine medžiaga. Dažniausiai moksleivių atliekama istorinė analizė remiasi istorijos tyrimo metodais (apklausų, indukcijos, euristinių). JAV nacionaliniuose istorijos standartuose išskirti

³³ Plačiau žr. *Pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Socialinis ugdymas (6 priedas)*. Vilnius, 2008, p. 937–975.

³⁴ Plačiau žr. *Australian curriculum. Humanities and Social Sciences*. Sydney, 2015. Prieiga per internetą: <<http://www.australiancurriculum.edu.au/humanities-and-social-sciences/history/curriculum/f-10?layout=1#level9>>.

³⁵ Plačiau žr. *The Ontario curriculum grades 9 and 10. Canadian and World Studies*. Ontario, 2013, p. 103–125.

³⁶ *The Historical Thinking Projects*, 2016. Promoting critical historical literacy for the 21st century [žiūrėta 2018 01 07]. Prieiga per internetą: <<http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>>.

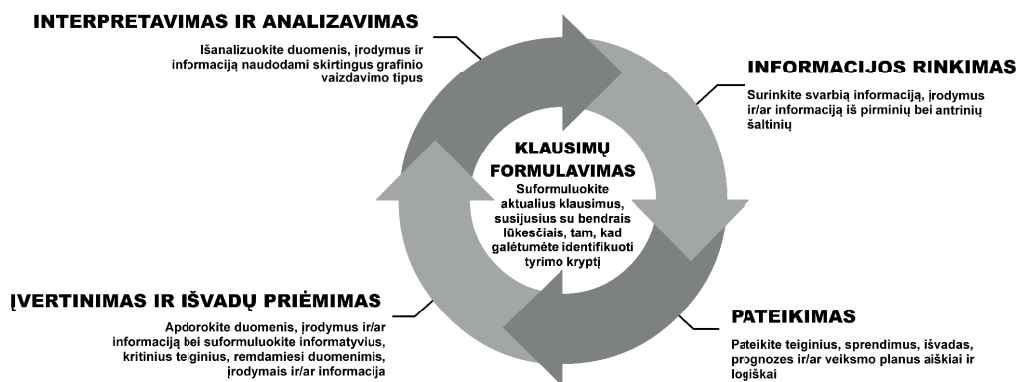
³⁷ Ten pat, p. 52.

³⁸ SEIXAS, Peter. *Benchmarks of Historical Thinking: a Framework for Assessment in Canada*, 2006. [žiūrėta 2017 01 10]. Prieiga per internetą: <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr8/tns/tn1.pdf>.

³⁹ DRAGENYTĖ, Ramutė. Šiuolaikinės istoriografijos pokyčiai: Jörnō Rūseno koncepcija. *Senoji Lietuvos literatūra*, 2010, t. 30, p. 279.

keturi istorinės analizės, paremtos dalyko žiniomis, tipai: istorinis supratimas, istorinė analizė ir interpretacija, gebėjimas atlikti istorinį tyrimą, istorinių veikalų analizė ir sprendimų priėmimas⁴⁰.

Kanados⁴¹ mokomųjų dalykų (tarp jų ir istorijos) programos remiasi tuo pačiu bendroju modeliu, nors terminai, turinys, mąstymo sąvokos ir užduodamų klausimų rūšys skiriasi – tai priklauso nuo dalyko. Šis modelis (1 pav.) parodo procesą, kurio metu mokiniai geba sistemingai ir nuosekliai analizuoti įvykius, jų pokyčius bei spręsti problemas, sukurti veiklos planą, formuluoti apibendrinimus ir išvadas. Mokant šio dalyko tyrimo procesą sudaro penkios dalys: klausimų formulavimas; informacijos, faktų rinkimas ir sisteminimas; surinktų duomenų aiškinimas ir interpretavimas; informacijos vertinimas ir išvadų darymas; parengtų išvadų apibendrinimas.



1 pav. Klausimo formulavimas mokantis istorijos mokomojo dalyko. Tyrimo proceso schema⁴²

Anot B. Šetkaus⁴³, moksleivių gebėjimus (rinkti informaciją iš istorijos šaltinių, kurti istorinį aiškinimą, kritiškai vertinti nuomones ir pateikiamas įvykių versijas) iš esmės galima ugdyti tik remiantis pirminiais šaltiniais. Todėl pirminiai šaltiniai, arba dokumentai, lyginant juos su antriniais šaltiniais, turi keletą esminių pranašumų: dokumentas yra tiesioginis praeities įvykių liudininkas, kuris atspindi praeities koloritą, padeda geriau suvokti nagrinėjamojo laikotarpio dvasią; naudojant dokumentus yra sudaromos sąlygos savarankiškai tirti praeitį, ją interpretuoti ir grįsti savo pasirinktais argumentais.

⁴⁰ GRIGARAVIČIŪTĖ, Sandra. *Istorijos žinios ir jų struktūravimas: mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: VPU I-kla, 2006, p. 22.

⁴¹ Plačiau žr. *The Ontario curriculum grades 9 and 10. Canadian and World Studies*. Ontario, 2013, p. 26–27.

⁴² Ten pat.

⁴³ ŠETKUS, Benediktas. *Istorinio ugdymo raida edukacinių paradigimų kaitos sąlygomis: habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga*. Vilnius: LEU, 2013, p. 30–31.

Akivaizdu, kad, bandant išsiugdyti gebėjimą objektyviai suvokti visuomeninius reiškinius istoriniame kontekste, labai svarbu išmokti sutelkti dėmesį į keturis pagrindinius įgūdžius: mokėjimą įvertinti šaltinio kilmę bei jo autoriaus požiūrį; gebėjimą gauti kontekstualų vaizdą, kas vyko tuo metu ir kokį poveikį tai turi dabarčiai; suvokimą, jog būtina pasitikrinti turimos informacijos patikimumą (šališkumą, tendencingumą) sugrupuojant prieštarigų istorijų (anekdotų) ir faktų turinį; mokėjimą atidžiai bei kritiškai skaityti tekstus, analizuojant žodžių ir sakinių prasmę⁴⁴.

Pagrindiniai mokinių gebėjimai ir įgūdžiai skirstomi į šešias pagrindines kategorijas, pradedant nuo žemesniųjų (įsiminimas, supratimas, taikymas) iki aukštesniųjų (analizė, vertinimas, kūryba) mąstymo gebėjimų (žr. 1 lent.), su pastaraisiais ir siejamas kritinio mąstymo ugdymas. Tai reiškia, kad mokiniai ne tik įgyja žinių ir įgūdžių, bet ir gali juos pritaikyti naujoms situacijoms analizuoti, palaipsniui ugdydami ir lavindami mąstymą nuo įsiminimo iki kūrybos⁴⁵.

1 lentelė. Mąstymo gebėjimų klasifikavimas⁴⁶

Gebėjimų lygiai	Mąstymo kategorijos	Esminiai žodžiai
1 lygis	įsiminimas	atpažinti, atkurti, prisiminti
2 lygis	supratimas	apibendrinti, paaiškinti, formuluoti išvadas, palyginti
3 lygis	taikymas	atlikti, įgyvendinti, įvykdyti
4 lygis	analizė	sisteminti, diferencijuoti, pri-skirti
5 lygis	įvertinimas	tikrinti, kritikuoti
6 lygis	kūryba	generuoti, planuoti, sukurti

Remiantis E. Bakonio⁴⁷ apibendrinimais, atliktais išanalizavus JAV istorijos moky-mo(si) programas, išskirti pagrindiniai kritinio mąstymo mokantis istorijos įgūdžiai, sudaryti iš šešių pakopų (žr. 2 lent.).

⁴⁴ GEWERTZ, Catherine. History Lessons Blend Content Knowledge, Literacy. *Education Digest*, 2012, Vol. 78 (4), p. 11–16.

⁴⁵ COLLINS, Robyn. Skills for the 21st Century: teaching higher-order thinking. *Curriculum & Leadership*, 2014, t. 12, No. 14.

⁴⁶ Ten pat.

⁴⁷ BAKONIS, Evaldas. Kritinis mąstymas ir istorijos vadovėliai. Iš: *Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika*. Vilnius: Garnelis, 2001, p. 58–59.

2 lentelė. Kritinio mąstymo ugdymo šešių pakopų samprata

Pakopa	Apibrėžimas
Interpretacija	– tai bandymas nustatyti faktų, idėjų, vertybių ryšius. Interpretacija pasiekiamą apibrėžiant priežasties ir pasekmės ryšį; apibendrinant ir pagrindžiant; nustatant reikšmes ir darant išvadas; išaiškinant tendencingumą, šališkumą.
Analizė	– tai naujų (perskaitytų, išgirstų, pamatytų) žinių supratimo demonstravimas, kuomet informacija suskaidoma į dalis, tam tikrus prasminius vienetus; tarp šių dalių nustatomos sąsajos; siekiama suvokti, kodėl informacija pateikiama būtent tokiu būdu.
Pertvarkymas ir sintezė	– tai informacija, pateikiama kita forma, nei buvo įgyta, ir jos paaiškinimas.
Problemų sprendimas	– tai įvairių alternatyvų numatymas; kiekvienos alternatyvos padarinių nuspėjimas; sprendimo priėmimas.
Hipotezių formulavimas	– tai tam tikros faktais ir įrodymais pagrįstos teorijos pateikimas.
Įvertinimas	– tai veiksmas, susijęs su priežastimis, kurios skatina pasirinkti vieną ar kitą vertinimą.

Kiekvienas mokomasis dalykas per turinį suteikia priegią prie tam tikro mąstymo būdo ir kitokį požiūrį į tyrimo procesą. Užduodamų klausimų tipai mokiniams turėtų priklausyti nuo turimos informacijos, surinktų duomenų (įrodymų), kurie leistų atlikti analizę ir parengti išvadas.

Palyginus Lietuvos, Australijos ir Kanados istorijos pagrindinio ugdymo bendrųjų programų ugdymo gaires, galima konstatuoti, kad jose trumpais teiginiais pateikiama pagrindinė tematika, kurių aprašuose nurodoma, ko ir kaip išsamiai reikia mokytis. Nurodyti pagrindiniai proceso bruožai, formuojantys mokinių žinias, jų supratimą, gebėjimus ir nuostatas. Mokytojui pateikiamos gairės, kaip planuoti ugdymo procesą.

Minėtos programos apima dvi kryptis: istorijos žinias ir jų supratimą bei istorijos gebėjimų ugdymą. Šios kryptys tarpusavyje yra susijusios, kai tenka integruoti ir pritaikyti prie konkrečios mokymo(si) aplinkos. Lietuvos ir Australijos programų panašumai: padeda plėtoti mokinių istorijos žinias ir pokyčių supratimo gebėjimus, teikia tyrimo klausimus per skirtingų šaltinių naudojimą ir jų aiškinimą. Tačiau pastarojoje programoje pabrėžiamas gebėjimas mokėti parašyti esė (pateikiami pavyzdžiai), kadangi tai skatina mokinį papildomai perskaityti daugiau literatūros pasirinkta tema, nei yra vadovėlyje, skatina aiškiai bei argumentuotai išdėstyti savo kritišką požiūrį į mokslinėje literatūroje pateikiamus teiginius, nagrinėjamas problemas, pasiūlyti jų sprendimo būdus, pakviesti diskusijai. Pagrindinės temos, kurios yra mokymo(si) ašis 10 klasėje, pateiktos 3 lentelėje.

3 lentelė. Lietuvos, Kanados ir Australijos istorijos bendrųjų programų tematinė struktūra

Lietuvos pagrindinio ugdymo programa	Kanados pagrindinio ugdymo programa	Australijos pagrindinio ugdymo programa
Tarp dviejų pasaulinių karų ir Pirmoji Lietuvos Respublika (1918–1940 m.)	Kanada ir pasaulio įvykiai nuo Pirmojo pasaulinio karo iki Didžiosios ekonominės krizės (1914–1929 m.)	Tarp Pirmojo ir Antrojo pasaulinių karų (1918–1939 m.)
Antrasis pasaulinis karas ir Pirmoji sovietinė (1939–1941 m.) bei nacistinės Vokietijos okupacija (1941–1944 m.)	Tarp Didžiosios ekonominės krizės ir Antrojo pasaulinio karo pabaigos (1929–1945 m.)	Antrasis pasaulinis karas Europoje bei Azijoje ir Australijos patirtis jame (1939–1945 m.)
Šaltasis karas ir Antroji sovietinė okupacija (1944/45–1990 m.)	Kanada ir pasaulis nuo Antrojo pasaulinio karo padarinių iki Kanados konstitucijos paskelbimo (1945–1982 m.)	Teisės ir laisvės Australijoje bei už jos ribų, skirtingų kultūrų pažinimas, jų pagarba ir atsakomybė (1945 m. – dabartis)
Komunizmo žlugimas Europoje ir Lietuvos visuomenės kaita nepriklausomoje Lietuvoje (nuo 1990 m. iki mūsų dienų)	Kanados konstitucijos paskelbimas 1982 m. ir valstybės bei visuomenės kaita iki mūsų dienų	Populiarioji kultūra pasaulyje bei Australijos indėlis į ją (muzika, kinas ir sportas) (1945 m. – dabartis)
		Pasaulinių bei regioninių įvykių reikšmė migracijos patirčiai (1945 m. – dabartis)
		Aplinkosauginiai judėjimai Australijoje ir pasaulyje. Urbanizacija, industrializacija bei klimato kaita (1960 m. – dabartis)

Kanados istorijos kurso programa aiškiai orientuota į istorinio tyrimo procesą, o suformuluoti konkretūs klausimai nukreipia mokinius savarankiškai tyrinėti istorinius įvykius ir jų procesus. Pastarosios programos temoms nagrinėti pateikiami tematinio požiūriu koreliuojantys klausimai. Jais akcentuojamos mokinių galimybės savarankiškai mokantis ir taikant konkrečią tyrinėjimo koncepciją argumentuotai atsakyti į pateiktą probleminį klausimą bei taip atrasti įvykių, reiškinių tarpusavio ryšį⁴⁸.

Pastebėtina, jog visose trijose šalyse Istorijos pagrindinio ugdymo bendrosiose programose nurodoma, jog bus plėtojamos antrinės istorijos sampratų – *laiko tėkmės ir pokyčių per laiką, priežasties ir pasekmės ryšio, istorijos šaltinių įrodymų patikimumo, skirtingų istorijos aiškinimų perspektyvos* – supratimas. Pagal išskirtas istorinio mąstymo sampratų kategorijas 4 lentelėje pateikta Pagrindinio ugdymo programos „Istorinės raidos supratimas“ srities mokinių gebėjimų pasiekimų definicija.

⁴⁸ Plačiau žr. *The Ontario curriculum grades 9 and 10. Canadian and World Studies*. Ontario, 2013, p. 112–140.

4 lentelė. Žinių ir supratimo pasiekimai Pagrindinio ugdymo Lietuvos, Australijos ir Kanados programose

Kategorijos	Lietuvos pagrindinio ugdymo programa	Australijos pagrindinio ugdymo programa	Kanados pagrindinio ugdymo programa
Laiko tėkmės ir pokyčių per laiką samprata	Gebėti lyginti svarbiausius pasaulio ir Lietuvos istorijos laikotarpius, nustatyti Lietuvos vietą Europos ir pasaulio istorijoje skirtingais istorijos laikotarpiais, aiškinti žemėlapyje lokalizuotų įvykių ir reiškinų eigą.	Naudojant chronologinę seką gebėti parodyti ryšį tarp skirtingų laikotarpių įvykių bei vietų ir gebėti nusakyti jų tarpusavio koreliaciją.	Mokėti nustatyti pasikeitimus per tam tikrą laikotarpį tarp dviejų konkrečių istorijos objektų, lyginant praeitę ir dabarties tarpusavio ryšį.
Priežasčių ir pasekmių ryšių samprata	Išvelgti tiesioginį pagrindinių pasaulio, Lietuvos istorijos įvykių, reiškinų ir procesų ryšį.	Naudojant interaktyviasias laiko juostas įvertinti įvairiausių istorijos įvykių pavyzdžius ir jų poveikį skirtingose geografinėse vietovėse.	Atsižvelgiant į tam tikros žmonių grupės gyvenimo būdą, politinę situaciją, ekonominę praktiką, santykius su aplinka, socialines vertybes ir įsitikinimus, įvertinti istorijos reiškinio tęstinumą ir jo pokytį.
Istorijos šaltinių įrodymų patikimumo samprata	Nustatyti istorijos įvykių priežastis ir pasekmes.	Nurodyti akivaizdžias istorinių įvykių priežastis ir pasekmes.	Nustatyti veiksmius, kurie paskatino veiksmą (pvz., įvykį, situaciją, sąveiką) ir taip sukėlė tam tikrą poveikį / padarinius.
	Išvokti skirtingas istorijos šaltinių atsiradimo sąlygas.	Suovkti priežasčių daugialypiškumą, kadangi jų visuma dažnai yra didelė atsiktinumo realybė.	Suovkti priežasčių ir pasekmių sudėtingumą, kad situaciją gali sukelti daugiau nei vienas veiksnys ir tai gali turėti daug pasekmių, tiek numatytų, tiek ir nenumatytų.
	Rasti ir panaudoti regionų kraštovyros medžiagą aiškinant Lietuvos istorijos įvykius.	Tyrimo žingsniai apima keletą klausimų, nukreiptiančių analizuoti šaltinius ir, naudojant gautus įrodymus, plėtoti argumentuotą pasakojimą apie praeitį.	Suovkti, kad tam tikra informacija gali būti istoriškai reikšminga vienai grupei, o kitai neturėti tokios reikšmės kaip pastarajai.
	Atsirinkti informaciją iš įvairių istorijos šaltinių, kompiuterinių mokymo priemonių, internetinių tinklalapių, vertinti jos patikimumą mokantis istorijos.	Nustatyti ir rasti atitinkamus šaltinius, taikant IKT ir kitus metodus.	Gebėti suovkti įvykio ilgalaikiškumo poveikį tam tikrai žmonių grupei.
	Išskirti iš nagrinėjamų istorijos šaltinių skirtingus pozicinius į juose perteikiamus įvykius ir juos paaikškinti.	Keičiant pagrindinį klausimą ar šaltinius klausimus, atlikti tyrimą, atsižvelgiant į turimų šaltinių tinkamumą.	Identifikuoti įvykio reikšmingumą praeityje ir tai, kaip jis siejasi su šiandieniniais procesais ar problemomis.
			Mokėti nustatyti situacijos praeityje (pvz., problemos, įvykio, raidos, asmens, vietos, sąveikos) svarbą.

Kategorijos	Lietuvos pagrindinio ugdymo programa	Australijos pagrindinio ugdymo programa	Kanados pagrindinio ugdymo programa
	Savarankiškai kelti mokymosi uždavinius ir jų kryptingai siekti mokantis istorijos.	Nustatyti užrašyto istorijos šaltinio autorių (pvz., Vietnamo karo veteranų, neseniai atvykusių imigrantų).	Mokėti nustatyti kiekvieno šaltinio tikslą ir paskirtį.
	Klasifikuoti istorijos šaltinius pagal pateiktus kriterijus.	Apdoroti ir apibendrinti informaciją (turinį) iš įvairiausių šaltinių, kurių paskirtis, remiantis jais kaip įrodymais, – argumentuoti konkretaus istorinio laikotarpio įvykius.	Gebėti identifikuoti požūrių skirtumus surinktuose šaltiniuose.
		Suprasti, kad nuo šaltinio patikimumo ir informatyvumo priklauso užduodami klausimai.	Savarankiškai nuspręsti, ar pakankamai surinkta įrodymų ir informacijos atsakant į keliamus klausimus.
		Kurti tekstus, ypač aprašymus diskusijoms, kuriuose kaip įrodymas būtų naudojami įvairūs šaltiniai.	Taikant įvairius metodus mokėti susisteminti informaciją, gautą iš skirtingų šaltinių.
Skirtingų istorijos aiškinių perspektyvų samprata	Gebėti paaiškinti skirtingas tų pačių įvykių, reiškiniių ir procesų interpretacijas.	Identifikuoti ir išanalizuoti įvairias istorines įvykių interpretacijas.	Gebėti suprasti socialinį, kultūrinį, politinį, ekonominį ir intelektualinį kontekstą, asmenines vertybes bei įsitikinimus, kurie formuoja žmonių gyvenimus ir veiksmus.
	Susieti istorinių asmenybių veiklą su konkrečiais istorijos laikotarpiais ir ją įvertinti.	Mokėti išanalizuoti skirtingų visuomenių perspektyvas iš praeities į dabartį.	Sąmoningai suprasti, kad šiandienos vertybių ir etinių standartų negalima nustatyti iš praeities perspektyvos.
	Formuluoti probleminius istorijos klausimus, diskusijose argumentuoti savo nuomonę ir savarankiškai daryti išvadas.	Suprasti konkrečius istorinius klausimus ir jų problemas, juos nagrinėjant individualiai ar dirbant grupėje.	Suvokti, kad kiekvienam konkrečiam istorijos laikotarpiui žmonės gali turėti skirtingas perspektyvas tuo pačiu klausimu, įvykio raidai ar svarstomai problemai.

Iš 4 lentelės duomenų matyti, kad ir šiuo atveju daugiausia dėmesio programose skiriama „istorijos šaltinių įrodymų patikimumo sampratos“ kategorijos gebėjimams ugdyti. Tačiau Lietuvos programos reikalavimai susiję su gebėjimu analizuoti (t. y. 4-asis supratimo lygmuo). O jis tik pirmas iš aukštesniųjų mąstymo gebėjimų lygmens. Taip pat Australijos istorijos bendrojo ugdymo programoje yra nurodyti metodologiškai svarbūs „įrankiai“ chronologijos supratimui ugdyti, tokie kaip interaktyvioji laiko juosta.

Akivaizdu, jog Lietuvos istorijos pagrindinio ugdymo bendrojoje programoje nėra numatyto tikslo atskirti informaciją nuo liudijimo (prašoma atrinkti informaciją iš šaltinių) ir įvertinti jos patikimumą. Kokių pagrindų jie turėtų tai įvertinti? Klystama, kuomet sakoma, jog vienas šaltinis yra teisingas, o kitas – klaidingas. Pagrindinio ir Vidurinio ugdymo bendrosiose programose siekiama, kad būtų analizuojami skirtingi šaltiniai. Tokiu būdu ugdomas supratimas, jog nepakanka vieno šaltinio, kad istorikui reikia plėsti tyrimą ir žinoti apie rūpimus įvykius iš įvairių šaltinių. Pastebima, kad Australijos ir Kanados programose keliami prasmingi klausimai, jungiant skirtingų šaltinių duomenis (5-asis supratimo gebėjimų lygmuo). Taip pat aiškiai akcentuojamas šaltinių interpretavimo gebėjimų ugdymas (kurti tekstus, naudojant šaltinius kaip įrodymą). Tai 6-asis supratimo lygmuo, kuomet yra ugdomas supratimas, kad šaltinius reikia vertinti turint galvoje jų atsiradimo laikotarpį ir kontekstą⁴⁹. Skirtingų istorijos perspektyvų aiškinimo samprata Lietuvos ir Australijos programose gana panaši, tačiau Lietuvos orientuoja į asmenybių veiklą, o Australijos – į visuomenės perspektyvas, kintančias laike.

Susipažinus su lentelėje pateiktais istorijos žinių ir supratimo pasiekimais minėtose dviejose šalyse (Lietuvoje ir Australijoje) išryškėja, kad ugdant mokinių istorinį mąstymą plėtojamos keturios mąstymo kategorijos: atsiminimas, supratimas, taikymas ir analizė. Taigi aukščiausiasis mąstymo elementas pastarosiose programose sudaro galimybę mokiniams bandyti interpretuoti istoriją, lyginant idėjas, faktus, klausimus, turimą vaizdą. O Kanados programoje iš aptariamų žinių ir supratimo pasiekimų gairių galima matyti, kad ryškėja penktoji ir šeštoji (įvertinimas ir kūryba) mąstymo kategorijos. Jais remiantis pateikiama įrodymų, argumentų, pagrindžiančių asmeninį požiūrį, skatinama kelti papildomus klausimus apie praeities sprendimus, naudojant surinktus įrodymus, pagrindžiančius argumentus. Tai skatina peržiūrėti praeitį ir daryti naujas išvadas remiantis naujomis požiūrių sistemomis.

Viena iš pagrindinių istorijos mokymo problemų, pastebimų Lietuvos istorijos pagrindinio ugdymo bendrojoje programoje (lyginant su Australijos ir Kanados istorijos pagrindinio ugdymo bendrąja programa), kad nereikalaujama ugdyti mokinių aukštesnius gebėjimus, t. y. analizuoti brandų tekstą, mokėti interpretuoti skirtingus tekstus, ir savarankiškai pagrįsto teksto kūrimo gebėjimus. Ypač svarbu, kad mokiniai gebėtų rašyti struktūruotą rašinį – istorijos esė (kurti pasakojimą) – ir, atlikę analizę,

⁴⁹ ŽEMGULIENĖ, Aušra. Šiuolaikinės didaktikos kaita: istorijos mokymo pradiniam ugdyme didaktinės tendencijos. Iš: *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai*. Vilnius: LEU leidykla, 2014, p. 226.

atsakytų į probleminį klausimą. Kita vertus, rašydami istorinį rašinį, jie turi ne tik galimybę įvertinti istorijos įvykį ar procesą, bet ir savarankiškais samprotavimais atskleisti aukštesnius gebėjimus. Šiandieninėje Lietuvos istorijos mokymo pedagoginėje erdvėje yra miglotai suvokiama, kaip turėtų būti tobulinamos programos ir mokymo priemonės, kad bent minimaliai būtų ugdoma asmenybė, gebanti kritiškai ir savarankiškai mąstyti. Nors pastaruoju metu bandoma teoriškai apibrėžti pasiekimų lygius (patenkinamas, vidutinis ir aukštesnysis), tačiau praktiškai mokymo procese tai veikia be aiškaus moksliai pagrįsto sisteminio įgyvendinimo.

Antroji problema – istorijos mokymo pagal Pagrindinio ir Vidurinio ugdymo programą orientavimas į kiekybinį, bet ne į kokybinį turinio aspektą. Tokiu principu parengta programa atima galimybę siekti aukštesnės istorijos, kaip mokslo, supratimo mokymo kokybės ir ugdyti mokinių aukštesnius gebėjimus. Dauguma istorijos pamokų yra nukreiptos į mechaniską istorinių faktų atkartojimą, kurių daugelis mokinių nesugeba net įsiminti. Gebėjimas analizuoti įvykius ir juos vertinti dažniausiai lieka už istorijos mokymo ribų. Atskiros istorijos temos pristatomos paviršutiniškai be rimtesnio bandymo iš esmės išsiaiškinti nagrinėjamą klausimą. Todėl nenuostabu, kad visuomenėje ir toliau išlieka stereotipinis požiūris į istoriją kaip dalyką, nereikalaujantį rimtesnių intelektinių pastangų ir gebėjimo mąstyti.

Akivaizdu, kad skirtingo amžiaus mokinių aukštesnieji gebėjimai istorijos pamokose gali būti ugdomi tik pradėjus skaityti tikslingai parinktų ir parengtų istorikų įvairių tekstų ištraukas. Skaitant tokius tekstus ugdomas kritinis mąstymas ir brandesnis tekstų suvokimas. Manau, kad visiškai neįmanoma ir neįsivaizduojama rimtai mokyti istorijos be tokio pobūdžio tekstų skaitymo. Išties, kaip galima paaiškinti ir suprasti istorinio įvykio esminius dalykus, perskaičius tik vadovėlio tekstą.

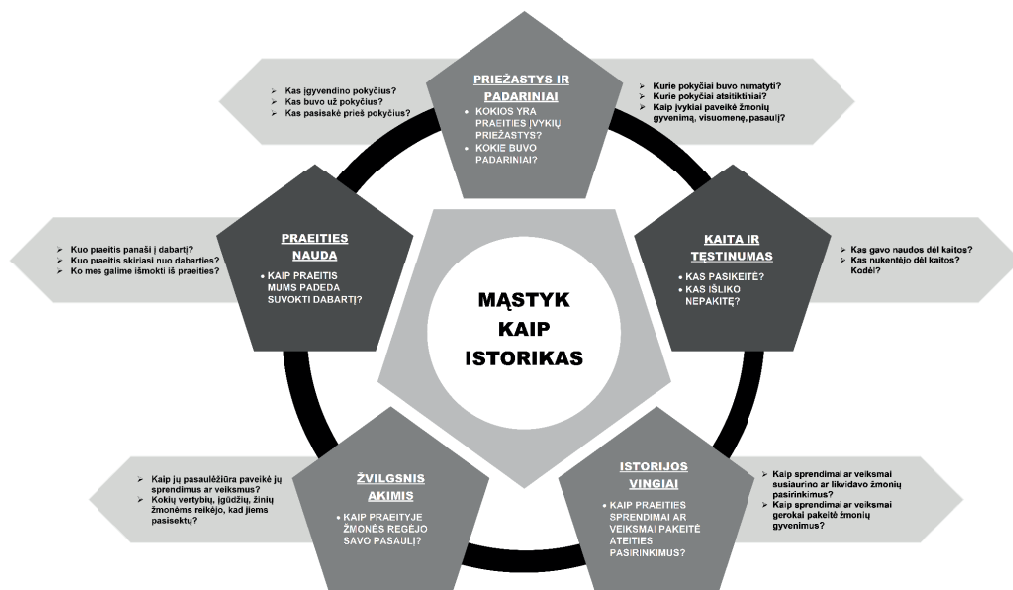
Remiantis S. Grigaravičiūtės⁵⁰ apibendrinimais, istorijos žinias sudaro dvi grupės: konstatuojamosios ir procedūrinės žinios. *Konstatuojamosioms žinioms* priskiriami istoriniai faktai (įvykiai, reiškiniai, procesai), asmenybės, sąvokos, idėjos, teorijos; *procedūrinėms žinioms* – mąstymo operacijos (analizė, lyginimas, sintetinis). Procedūrinėms žinioms priskiriami ir kiti istorijos tyrimo būdai: įrodinėjimas, išvadų darymas, apibendrinimas, interpretavimas, vertinimas, siejimas, rekonstrukcija arba mąstymo operacijos: skaidymas, sisteminimas, abstrahavimas, klasifikavimas, konkretizavimas.

Reaguodama į istorinio raštingumo mokymo iššūkius Viskonsino universiteto istorijos profesorė N. Mandell sukūrė metodiką „Mąstyti kaip istorikas“, kuri, anot mokslininkės, mokytojams ir mokiniams padės geriau suprasti istorinių įvykių tarpusavio ryšį, nustatyti jų priežastis ir pasekmes, kaitos ir tęstinumo reikšmę iš dabarties perspektyvos. Taigi, mokymo(si) procese mokytojai turi atrasti skirtingus prieigos taškus: pateikdami mokiniams klausimus ir paprašydami jų atlikti tyrimą renkant įrodymais

⁵⁰ GRIGARAVIČIŪTĖ, Sandra. *Istorijos žinios ir jų struktūravimas: mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: VPU I-kl., 2006, p. 29.

pagrįstus faktus, informaciją bei jos pagrindu atlikti analizę; mokiniams pateikdami įrodymų ir paprašydami jų atlikti informacijos analizę, o jos pagrindu padaryti išvadas; paprašydami mokinių patiems savarankiškai taikyti visą procesą.

Naudojant šią (žr. 2 pav.) istorinio raštingumo ugdymosi specifinių klausimų struktūrą mokiniai įtraukiami į savarankišką mokymąsi tirti istorinius reiškinius, ieškant pagrįstų įrodymų, keliant aiškius klausimus, formuluojant argumentuotas išvadas, paaiškinančias istorinių procesų raidą.



2 pav. Mąstau kaip istorikas: istorinio raštingumo pagrindai⁵¹

Anot S. Wineburgo⁵², mokiniams reikia padėti mokytis naudotis istorinėmis žiniomis, pratintis vertinti ir kontekstualizuoti istorinius įvykius. Rekomenduojama istorijos mokytis taip pat, kaip tai daro tikri istorijos mokslininkai, kurie, aiškindamiesi faktus ir įvykius, tyrinėja pirminių šaltinių įrodymus, papildo juos įtraukdami praeities kontekstą, atskleisdami veikėjų motyvus, išsiaiškindami įvykių liudininkų paliktus įrodymus. Mokymasis tyrinėjant, pertvarkant savo žinojimą, suvokiant ir priimant skirtingas

⁵¹ MANDELL, Nikki. Thinking like a Historian: A Framework for Teaching and Learning. *OAH Magazine Of History*, 2008, Vol. 22, No. 2, p. 55–63

⁵² WINEBUR, Sam. *Thinking Like a Historian*. 2010 [žiūrėta 2017 12 18]. Prieiga per internetą: <http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/article.html>.

požiūrių perspektyvas išryškino sampratą, jog istorijos mokymasis yra istorijos žinių tyrimo ir kūrimo procesas, nepateikiantis vienareikšmiškų atsakymų⁵³.

Išvados

Mokant pagal dabartines Lietuvos istorijos mokymo programas siekiama ugdyti mokinių istorinio supratimo kompetenciją, reikalingą nagrinėjant patirties istoriją. Orientuojamasi į žinių ir įgūdžių, kurie padėtų visa tai tarpusavyje susieti ir ugdytų gebėjimą visa tai reflektuoti, įgijimą. Istorijos mokymasis Lietuvos istorijos mokymo programose padalytas tarp „žinojimo, kaip ir kodėl“, ir „žinojimo, kas“. Šių dviejų žinių aspektų integravimas Lietuvos mokyklinėje istorijos didaktikoje yra sudėtingas procesas, todėl istorija kaip dalykas vis dar yra praktikuojama kaip „žinojimas, kas“, o ne „žinojimas, kaip ir kodėl“, o tai neskatina moksleivių aktyviai suvokti ir kurti prasmes.

Atlikus teorinę analizę išaiškėjo, kad istorinio raštingumo raiška – gebėjimas kurti istorinį pasakojimą per istorinio mąstymo sąvokas ir formuluoti įrodymais grįstus argumentus, reikalaujančius nustatyti šaltinio šališkumą, lyginti faktus, kontekstualizuoti pateikti argumentus, atsižvelgti į skirtingas perspektyvas. Istorinis raštingumas pasiekiamas ugdant brandaus teksto skaitymo, kritinio mąstymo, vertinimo gebėjimus ir naudojant mokiniams mokyti(s) pritaikytą medžiagą, skatinančią taikyti įvairius mokinių aktyvaus mokymosi būdus ir aktyviai suvokti prasmes bei jų kūrimo procesą.

Išanalizavus Lietuvos, Kanados ir Australijos istorijos programų turinį ir palyginus projektuojamus istorijos mokymosi pasiekimus išaiškėjo skirtumai ugdant mokinių kritinį istorinį mąstymą. Aukščiausiasis mąstymo elementas Lietuvos istorijos ugdymo bendrosiose programose – siekis išugdyti mokinių gebėjimą interpretuoti istoriją lyginant idėjas, faktus, klausimus, turimą vaizdą – neatliepia aukštesniojo pasiekimų lygmens ir nesudaro prielaidų aktyviai suvokti ir kurti prasmes. Kanados istorijos programos ir koncepcija, ir turinio struktūra skatina mokinius pateikti argumentuotus įrodymus bei kelti papildomus klausimus (juos vertinti) apie praeities sprendimų reikšmę dabarčiai pagrindžiant asmeniniu mokinio požiūriu. Australijos programa plėtoja mokinių istorijos žinių per pokyčius supratimą bei mokymąsi rašyti konceptualų pasakojimą (esė), išdėstant argumentuotą (įrodymais grįstą) asmeninį kritinį požiūrį į pateikiamus istorinius teiginius ir formuluojamus probleminius klausimus.

⁵³ SURVUTAITATĖ, Dalia; VAIČEKUSKIENĖ, Snieguolė. Didaktikos paradigmų atspindžiai istorijos pamokų kokybės vertinime. Iš: *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai: kolektyvinė monografija*. Vilnius: LEU leidykla, 2014, p. 259.

Literatūra

1. *Australian curriculum*, 2015. Humanities and Social Sciences. Prieiga per internetą: <<http://www.australiancurriculum.edu.au/humanities-and-social-sciences/history/curriculum/f-10?layout=1#level9>>.
2. BAKONIS, Evaldas. Kritinis mąstymas ir istorijos vadovėliai. Iš: *Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika*. Sud. D. Penkauskienė. Vilnius: Garnelis, 2001.
3. COLLINS, Robyn. Skills for the 21st Century: teaching higher-order thinking. *Curriculum & Leadership*, 2014, t. 12, No. 14. Prieiga per internetą: <http://www.curriculum.edu.au/leader/teaching_higher_order_thinking,37431.html?issueID=12910>.
4. COWGILL II, Daniel. A. Primary Sources in the Social Studies Classroom: Historical Inquiry with Book Backdrops. *Social Studies Research & Practice*, 2015, Vol. 10 (1), p. 65–83.
5. DRAGENYTĖ, Ramutė. Šiuolaikinės istoriografijos pokyčiai: Jørno Rüseno koncepcija. *Senoji Lietuvos literatūra*, 2010, Nr. 30, p. 275–304.
6. GEWERTZ, Catherine. History Lessons Blend Content Knowledge, Literacy. *Education Digest*, 2012, No. 78 (4), p. 11–16.
7. GRIGARAVIČIŪTĖ, Sandra. *Istorijos žinios ir jų struktūravimas: mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto I-kla, 2006.
8. JAŠINAUSKAS, Linas; ŽIBURYTĖ, Rasa. 5–8 klasių istorijos vadovėlių užduočių tinkamumas mokinių istorijos pasiekimams ugdyti(s). *Pedagogika*, 2016, t. 121, p. 171–186.
9. JOHANSON, Lisbeth. B. The Norwegian curriculum in history and historical thinking: a case study of three lower secondary schools. *Acta Didactica Norge*, 2015, Vol. 9 (1), Art-5.
10. KAZLAUSKAITĖ-GÛRBÛZ, Rūta. Tarp tiesos ir vertybių: istorijos mokymas mokykloje ir istorinių naratyvų pluralizmas. Iš: *Atminties daugiasluoksniškumas: miestas, valstybė, regionas*. Vilnius: Lietuvos istorijos instituto leidykla, 2013, p. 89–109.
11. *The Ontario curriculum grades 9 and 10. Canadian and World Studies*, 2013. Prieiga per internetą: <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr2013.pdf>>.
12. MANDELL, Nikki. Thinking like a Historian: A Framework for Teaching and Learning. *OAH Magazine Of History*, 2008, Vol. 22 (2), p. 55–63.
13. MUNTĖ, Rosa. The Convergence of Historical Facts and Literary Fiction: Jorge SEMPRÚN's Autofiction on the Holocaust. *Forum: Qualitative Social Research*, 2011, Vol. 12 (3), p. 1–12.
14. NOKES, Jeffery. D. *Historical Literacy*, 2011. Prieiga per internetą: <<http://www.slcschools.org/departments/curriculum/social-studies/documents/Historical-Literacy.pdf>>.
15. *Pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. Vilnius: UPC, 2008. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/6_Socialinis-ugdymas.pdf>.
16. PETTY, Geoff. *Irodymais pagrįstas mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba, 2008.
17. POLLARD, Andrew; COLLINS, Janet; SIMCO, Neil. *Reflective teaching. Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius, 2006.

18. SEIXAS, Peter. *Benchmarks of Historical Thinking: a Framework for Assessment in Canada*, 2006 [žiūrėta 2018 01 10]. Prieiga per internetą: <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr8/tns/tn1.pdf>.
19. SKIRIUS, Juozas. Istorijos mokymas vidurinėje mokykloje – naujas požiūris ir kitokio pobūdžio vadovėliai. *Istorija*, 2009, t. 76, p. 62–67.
20. SURVUTAITĖ, Dalia; VAIČEKUSKIENĖ, Snieguolė. Didaktikos paradigmų atspindžiai istorijos pamokų kokybės vertinime. Iš: *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai: kolektyvinė monografija*. Red. R. Bruzgelevičienė. Vilnius: LEU leidykla, 2014, p. 253–282.
21. ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Kam reikia mokytis istorijos Lietuvos mokykloje? Tikslų analizė teorinės didaktikos kontekstuose. *Lietuvos istorijos studijos*, 2017, t. 39, p. 105–123.
22. ŠETKUS, Benediktas. *Istorinio ugdymo raida edukacinių paradigmų kaitos sąlygomis: habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas, 2013.
23. TAYLOR, Tony; YOUNG, Carmel. *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*, 2004, p. 8. Prieiga per internetą: <<http://gslps.vic.edu.au/wp-content/uploads/2016/03/Teaching-and-Learning-in-History.pdf>>.
24. TAMOŠAITIS, Mindaugas. Igno Šeiniiaus literatūros kūriny „Raudonasis tvanas“ istorijos pamokose. *Istorija*, 2015, t. 97, p. 66–76.
25. TARGAMADŽĖ, Vilija. Didaktinės problemos bendrojo lavinimo mokykloje – pedagogų rengimo kaitos agentas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2010, t. 25, p. 127–136.
26. *The Historical Thinking Projects*, 2016. Promoting critical historical literacy for the 21st century [žiūrėta 2017 01 07]. Prieiga per internetą: <<http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>>.
27. *Vidurinio ugdymo bendrosios programos*. Vilnius: UPC, 2011. Prieiga per internetą: <https://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/2011/Socialinis_ugdymas_5_priedas.pdf>.
28. VINOGRADNAITĖ, Inga. Istorija ir mąstymas tautomis: Lietuvių istorinės sąmonės ir atminties būklė. Iš: *Istorija Kaip Politinio Mąstymo Veiksny*. Vilnius: VU leidykla, 2012, p. 144–181.
29. WINEBUR, Sam. *Thinking Like a Historian*, 2010 [žiūrėta 2016 12 18] Prieiga per internetą: <http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/article.html>.
30. 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.

Educational Content of Historical Literacy in Lithuanian and Foreign Theoretical Didactics and the Core Curriculum for Lower Secondary Education

Martynas Maniušis

Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Education, Studentų St. 39, Vilnius, Lithuania
e-mail: martynas.maniusis@leu.lt

Summary

Several topics relating to the development of historical literacy have until now been most extensively explored in Lithuania – the peculiarities of the development of history education and the problems of the changing education paradigm (Šetkus), the structuring of historical knowledge (Grigaravičiūtė), the aims of the curriculum of history (Šermukšnytė), the development of historical critical thinking (Bakonis), the problems relating to the pluralism of historical narratives (Kazlauskaitė-Gürbüz), history teaching in the system of centres (Skirius), changes in history didactics at the turning-point between the 20th and the 21st century (Žemgulienė), the suitability of history textbook activities for developing pupils' achievements in the subject of history (Jašinauskas, Žiburytė). The educational content of historical literacy in the Core Curriculum for the Lithuanian Lower Secondary Education and its potential to develop the pupils' skills of active comprehension and creation of meanings have not until now drawn the attention of historians and the researchers of history didactics.

The article analyses the educational content of historical literacy in the Lithuanian and foreign core curriculum for lower secondary education and theoretical didactics and reveals its potential to develop the pupils' skills of active comprehension and creation of meanings. A new paradigm was proposed for the theoreticians and practitioners of history didactics. It is consistent with the school curriculum and will contribute to the development of historical literacy as a learning outcome.

The comparative analysis of the content of Lithuanian, Canadian and Australian curricula of history and the expected learning outcomes of history entails a conclusion that the supreme element of thinking in the Lithuanian curriculum of history – the objective to develop the pupils' skill to interpret history by comparing ideas, facts, questions and the given image – is not consistent with the higher level of achievements and does not create preconditions for the active comprehension and creation of meanings. It is concluded that the present-day Lithuanian curriculum of history seeks to develop the pupils' competence of historical understanding required in the analysis of the history of experience. Instead of focusing on the pupils' active comprehension

and creation of meanings, the curriculum centres on the acquisition of knowledge and skills which would enable to interconnect everything and to develop the ability to reflect on that.

The theoretical analysis revealed that historical literacy manifests itself as the ability to create a historical narrative through the concepts of historical thinking and to formulate evidence-based arguments requiring the evaluation of the bias of the source, the comparison of facts, the contextualised presentation of arguments, the consideration of different perspectives and skills. Historical literacy is achieved through the development of mature reading of the text, critical thinking and evaluation skills and through the use of the teaching aids adjusted to the teaching/learning of pupils which encourage the application of the diversity of methods for the active learning of pupils and the active process of comprehension and creation of meanings.

Īteikta / Received 2018 02 19
Priimta / Accepted 2018 03 07