



Mokyklinė istorija Lietuvoje – istorikų (ne)atrasta teritorija?

Dr. Rūta Šermukšnytė

Vilniaus universiteto Istorijos fakultetas, Universiteto g. 7, LT-01122 Vilnius
El. p. ruta.sermuksnyte@if.vu.lt
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7206-5175>

Dr. Darius Žiemelis

Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos Informacijos ir komunikacijos mokslų departamentas, Gedimino pr. 51, LT-01109 Vilnius
El. p. dariusziemelis@inbox.lt
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4958-9883>

Anotacija. Per nepriklausomybės laikotarpį išryškėjo tendencija, jog Lietuvos istorikai menkai įsitraukia į istorijos didaktikos barus. Prielaidaujama, kad tokios situacijos priežastys slypi ir akademinė istorikų tam tikrose nuostatose, patirtyse, darbo įpročiuose. Straipsnyje pasitelkus dalyko literatūros analizę ir dvylikos Lietuvos akademinė istorikų kokybinį (empirinį) tyrimą siekiama išsiaiškinti akademinė istorikų santykį su mokykline istorija, istorijos mokytojais, jų istorinių tyrimų orientaciją (arba ne) į mokyklinę istoriją. Tyrimas atskleidė, kad Lietuvos akademiniai istorikai deda tam tikras pastangas perduodami savo disciplinos žinias ir gebėjimus istorijos mokytojams, tobulindami istorijos ugdymo turinį, tačiau susiduria su tam tikrais barjeriais. Tai – mokytojų nesidomėjimas už programų ir egzaminų rėmų išeinančiais praeities aspektais, akademinė istorikų mokslo sklaidai reikalingų kompetencijų, asmeninių savybių, noro, laiko stoka. Be to, bendradarbiavimui nepalanki mokslininkų ir jų tyrimo vertinimo tvarka – mokslo sklaidos darbai neįtraukiami į vertinimo balų sistemą, iš tyrėjo reikalaujama rašyti prestižinėse užsienio leidyklose anglų kalba, dėl ko tyrimai tampa sunkiai prieinami mokyklai. Straipsnyje pateikiamos rekomendacinės gairės abiejų pusių bendradarbiavimui palaikyti.

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

Abstract. During the period of state independence, there was a clear trend for Lithuanian historians to be poorly involved into the field of history didactics. We presume that such a situation is predetermined, among other factors, by certain approaches, experiences, and working habits of academic historians. The article, by building on subject literature analysis and qualitative study of twelve Lithuanian academic historians, has the purpose to determine the connection of academic historians with school history and teachers of history as well as the focus (or its absence) of their historical research on school history. It is evident from the study that Lithuanian academic historians undertake some effort to share the knowledge of their discipline and related skills with teachers of history as regards the improvement of the content of the history education, but they face certain barriers. These barriers are the lack of interest by teachers of history in aspects of the past that are beyond the scope of curriculum and exams as well as the deficit of competences, personal qualities, and free time needed for the dissemination of academic historians' research. Furthermore, the partnership suffers from unfavourable procedures of the evaluation of researchers and their studies: research dissemination work is not part of the evaluation scoring system and the fact that researchers are required to publish in English in prestigious foreign venues makes the research not entirely appropriate for schools. The article presents recommendation guidelines for sustaining mutual cooperation.

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

Įvadas

Savaime suprantama, kad istorijos mokymas neįsivaizduojamas ne tik be pedagogikos, didaktikos, psichologijos, ugdymo filosofijos ir švietimo sistemos gero išmanymo, bet ir istorijos pažinimo. Antai lietuviškosios istorijos didaktikos klasikas Stanislovas Stašaitis teigė:

Autoriai, rašydami istorijos vadovėlius, be vadovėliams keliamų reikalavimų, privalo gerai išmanyti rašomo kurso ar laikotarpio istoriją. Mokytojas, mokydamas istorijos, turi pats ją išmanyti. <...>. Be to, mokytojas turi gebėti naudotis įvairiais istorijos šaltiniais, būti susipažinęs su įvairiomis istorikų nuomonėmis apie svarbiausius istorijos įvykius ir reiškinius. Visa tai taip pat sieja istorijos didaktiką su pačiu dalyku – istorija¹.

Ilgą laiką tiek Lietuvoje, tiek už jos ribų istorijos mokymas(is) koncentravosi ties istorinių faktų atsiminimu. Nuo XX a. 8-ojo dešimtmečio Vakarų pasaulyje imti kelti ambicingesni tikslai, tarp kurių – suprasti, kaip istorikai tiria ir rašo istoriją, kaip istorikai naudoja duomenis kurdami istorinius pasakojimus ir interpretacijas². Dar daugiau,

¹ STAŠAITIS, Stanislovas. *Istorijos didaktika ir jos uždaviniai: įvadinė paskaita VPU istorijos specialybės studentams*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2002, p. 8.

² Žr. FITZGERALD, James. History in the Curriculum: Debate on Aims and Values. *History and Theory*, 1983, Vol. 22, No 4, p. 84; SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*.

garsūs Kanados didaktai Peteris Seixasas ir Tomas Mortonas, remdamiesi istoriko mąstymo esminiais konceptais ir sprendžiamomis problemomis, sukūrė šešių didžiųjų istorinio mąstymo idėjų (*The Big Six Historical Thinking Concepts*) modelį, remiantis kuriuo siūloma mokyti mokinius mąstyti ir dirbti kaip istorikus³. Šiame mokyklinės istorijos posūkio link *istorinio mąstymo* procese itin svarbi istorijos mokytojų ir akademinė istorikų kooperacija. Mokyklai tampa svarbu perimti tyrėjų šaltinių ir istoriografijos analizės, aiškinimo, klausinėjimo patirtis. Istorijos mokytojų santykiui su akademinė istorija ir akademiniais istorikais jau skyrėme tam tikrą dėmesį keldami klausimą: ar akademinė istorija ir santykiai su jos atstovais – akademiniais istorikais yra vienas iš pagrindų, į kurį remiasi Lietuvos istorijos mokytojų dalyko žinios ir praktika. Buvo išsiaiškinta, kad dalis mokytojų neturi galimybių ar noro susipažinti su naujausiais moksliniais tyrimais, pamokose daugiau naudojama istorinė publicistika nei patys istoriografijos veikalai, plačios ir gylio stokojančios programos bei egzamino užduotys neskatina domėtis istoriografija ir ją taikyti ir t. t.⁴ Šiame straipsnyje siekiama išgirsti kitą pusę – akademinus istorikus. Tad tyrimo tikslas ir yra išsiaiškinti akademinė istorikų santykį su mokykline istorija, istorijos mokytojais, jų istorinių tyrimų orientaciją (arba ne) į mokyklinę istoriją. Jį aktualina nepriklausomybės metais pastebima tendencija, jog Lietuvos istorikai gana menkai įsitraukia į istorijos didaktikos barus. Istorijos didaktikos specialistas Benediktas Šetkus straipsnyje „Istorijos didaktika Lietuvoje: jos raida ir nūdienu“ situaciją nusakė taip:

Keletas iš jų [t. y. akademinė istorikų – str. aut. pats.] yra istorijos vadovėlių ar kitų mokymo priemonių autoriai, tačiau tik vienetai yra tų, kurie yra atlikę bent nedidelės apimties tyrimą, istorijos mokymo patirties apžvalgą ar kt. bei paskelbę publikacijų⁵.

Tai leidžia daryti prielaidą, kad atskleistos istorijos mokytojų santykio su akademinė istorija ir akademiniais istorikais problemos slypi ne tik pedagogų, bet ir akademinė istorikų tam tikrose nuostatose, patirtyse, darbo įpročiuose. Permaščius akademinės bendruomenės santykį su mokykline istorija ir istorijos mokytojais galima būtų kurti rekomendacines gaires abiejų pusių bendradarbiavimui palaikyti. Tad straipsniu siekiama atsakyti į šiuos klausimus: kaip akademiniai istorikai mato savo santykius su istorijos mokytojais – kas juos žinių, gebėjimų, veiklos ir pan. srityse sieja ir skiria? Kokį vaidmenį akademiniai istorikai mato mokyklinė žinių kūrime? Kokias išvelgia mokyklinės istorijos problemas ir jų įveikos būdus? Kaip akademiniai istorikai suvokia bendradarbiavimą tarp akademinio lauko ir mokyklinės istorijos barų? Panašius klausimus gvildenantis tyrimas Lietuvoje buvo atliktas tik 1997 metais. Tai Alfredo Bumblausko

Toronto: Nelson Education Ltd, 2013, p. v.

³ SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*, p. 76.

⁴ Plačiau žr. ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Ar istorijos mokytojams Lietuvoje reikia akademinės istorijos ir akademinė istorikų? *Istorija*, 2020, t. 120, Nr. 4, p. 67–102.

⁵ ŠETKUS, Benediktas. Istorijos didaktika Lietuvoje: jos raida ir nūdienu. *Istorija*, 2014, t. 96, Nr. 4, p. 49.

straipsnis „Akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirta“⁶. Tyrime atskleista hierarchinė žinių sklaidos schema, pozityvistinės akademinės istorijos nepajėgumas orientuotis į mokyklinės istorijos realijas ir aktualijas, akademinė istorikų abejingumas istorijos didaktikai. Jo esminė išvada skamba taip: *akademiniai tyrimai pas mus yra atitrūkę nuo mokyklos poreikių*⁷.

Straipsnis sudarytas iš dviejų dalių: teorinės ir empirinės. Pirmoje dalyje remiantis istorine, sociologine, edukologine užsienio ir Lietuvos literatūra analizuojamos atotrūkio tarp mokyklinės istorijos ir akademinės istorijos prielaidos ir įveikos keliai. Antroji straipsnio dalis – empirinio tyrimo pristatymas ir rezultatų pateikimas. Šios dalies pradžioje glaustai pristatomi empirinio tyrimo metodiką, klausimų gaires ir tyrimo dalyvius, toliau siekiama aiškintis: kaip akademiniai istorikai mato savo santykius su istorijos mokytojais? Kokį vaidmenį akademiniai istorikai mato mokyklinių žinių kūrime? Kokias išvelgia mokyklinės istorijos problemas ir jų įveikos būdus? Kaip akademiniai istorikai suvokia bendradarbiavimą tarp akademinio lauko ir mokyklinės istorijos barų? Straipsnio pabaigoje pateikiamos išvados ir rekomendacijos.

Tikėtina, kad šis tyrimas leis: 1) akademinė istorikų ir istorijos mokytojų santykio problemas sugrąžinti į istorikų diskusijų darbotvarę; 2) palaikyti geresnį bendradarbiavimą tarp akademinė istorikų ir istorijos mokytojų; 3) prisidėti prie šiuo metu atnaujinamų istorijos bendrojo ugdymo programų tobulinimo.

Mokyklinės istorijos vaidmens paieškos istorijos disciplinoje

Pasak istorikės Ludmillos Jordanovos, *profesijos reprodukuoja save per jų gebėjimų mokymą ir jų žinių perdavimą kitiems*⁸. Tad atrodytų, kad istorijos profesijos atstovams turėtų rūpėti, ar jų tyrimai pasiekia mokyklą. Juolab kad šiuolaikiniam istorijos mokslui orientuojantis į atminties tyrimų barus, mokykla yra vienas iš svarbiausių atminties veiksmių. Juk kaip teigia atminties tyrinėtojai S. Reicheris ir N. Hopkinsas, simbolių konkurencijoje laimi tos praeities interpretacijos, kurios skleidžiamos platesniu mastu, intensyviau ir anksčiau už kitas⁹. Todėl, jų nuomone, itin reikšmingos yra švietimo keliu perduodamos praeities interpretacijos. Tačiau dar 2000 m. Donaldas Schwarzas pastebėjo,

⁶ BUMBLAUSKAS, Alfredas. Akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirta. In: *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika* (Švietimo studijų sąsiuvinis Nr. 2), sudarytojas A. Poviliūnas. Vilnius: Solertija, 1997, p. 56–65. Beje, jis pirmasis atkreipė dėmesį į tradicinį, dar XIX a. susiformavusį mokyklinės istorijos ir akademinės istorijos santykį, jį vaizdžiai nusakdamas taip: *istorikas mokytojas laukia, kol istorikas mokslininkas parašys programą atitinkančią knygą (būtų geriau, kad kiek galint plačiau ir suprantamiau), jis šią knygą su pagarba perskaitys, po to perduos jos turinį dar mažiau suprantantiems ir skaitantiems, t. y. mokiniams*. Žr. ten pat, p. 56.

⁷ Ten pat, p. 64.

⁸ JORDANOVA, Ludmilla. *History in Practice / Second Edition*. London: Bloomsbury, 2006, p. 167.

⁹ Remiamės: ŠUTINIENĖ, Irena. Tautos istorijos simboliai Lietuvos gyventojų tautinėje vaizduotėje: herojų įvaizdžiai ir jų kaita. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 2009, t. 1, Nr. 24, p. 44.

kad daugelis istorijos dėstytojų neįaučia jokio asmeninio ar akademinio ryšio su pradiniais ir viduriniu mokymu. Daugumos istorijos dėstytojų dėstymo ir tyrimų atsakomybė nėra susijusi su pradinių ir vidurinių mokyklų mokytojų rengimu. Dar daugiau – priimant sprendimus dėl pareigų ir paaukštinimo nesutelkiamas dėmesys į istorijos profesoriaus indėlį rengiant pradinės ar vidurinės pakopos socialinių studijų mokytojus¹⁰. Tam tikras abejingumas mokyklinės istorijos realijoms matosi ir pavarčius įvairius istorijos disciplinas ir istoriko praktikai skirtus veikalus. Arba istorijos mokymo problematika šiuose veikaluose visai neaptariama¹¹, arba ji suvokiama tik universitetinio mokymo rėmuose¹². Skirtinga situacija yra dėl dėmesio viešai istorijos edukacijai, viešajai istorijai, kuris jau išsikovojo deramą istorikų dėmesį. Lietuviškos situacijos atspindžiu galėtų būti Aurimo Švedo naujausia studija „Istoriko teritorija“¹³, kurioje, kaip nurodo ir pats knygos pavadinimas, siekiama nubrėžti kiek kitokias istoriko ir istorijos disciplinos tyrinėjimo erdves. Deja, bet ir čia mokyklinis istorijos matmuo yra už istoriko teritorijos ribų.

Tačiau istoriką nuo mokyklinės istorijos atribojančios priežastys gali slypėti ne tik akademinės istorijos disciplinos tradicijoje, bet ir švietimo sektoriuje. Tai rodo 2012 m. Lindos Symcox atliktas akademinė istorikų bendradarbiavimo švietimo lauke tyrimas. Jos teigimu, kvalifikacijos kėlimo agentūros, valstybinės švietimo tarybos, mokyklų apskritys ir t. t. daugiausia rūpinasi pedagogika ir švietimo procesu, o akademiniai istorikai – interpretacijos ir turinio klausimais¹⁴. Jos atliktas empirinis tyrimas rodo, kad kai kartais švietimo agentūros ir biurokratai kviečia istorikus bendradarbiauti, jie paskiria istorikams kruopščiai apibrėžtus turinio ekspertų ir faktų tikrintojų vaidmenis, susijusius su vadovėlių aprobavimu, testo klausimais, mokymo programos struktūra, kvalifikacijos kėlimo reikalavimais ir t. t. Tačiau istorikai ir kiti ekspertai šiose partnerystėse retai turi didelę galią priimti sprendimus ir iš esmės į juos kreipiamasi po to, kai pagrindiniai sprendimai jau yra priimti¹⁵. Taip pat interviu su akademiniais istorikais atskleidė, kad retai prašoma istorikų tyrėjų atskleisti jų pačių istorinį mąstymą, supažindinti su istorine analize, lemiančia jų mokslinę kūrybą¹⁶. Žodžiu, švietimo sektorių domina, ką istorikai žino, bet ne kaip jie tai sužino.

Jungiamoji grandis tarp akademinės istorijos ir mokyklinės istorijos galėtų būti istorijos didaktika, kuri suvokiama kaip diskursas apie istorijos mokymą¹⁷. Visgi situacija

¹⁰ Žr. SCHWARTZ, Donald. Using History Departments to Train Secondary Social Studies Teachers: A Challenge for the Profession in the 21st Century. *The History Teacher*, 2000, Vol. 34, No. 1, p. 36.

¹¹ Žr., pavyzdžiui: *Making History: An Introduction to the History and Practices of a Discipline*. Eds. Peter Lambert, Phillipp Schofield. London: Routledge, 2004.

¹² Žr., pavyzdžiui: JORDANOVA, Ludmilla. *History in Practice*, p. 166–169.

¹³ ŠVEDAS, Aurimas. *Istoriko teritorija*. Vilnius: Aukso žuvis, 2020.

¹⁴ SYMCOX, Linda. Forging New Partnerships: Collaboration between University Professors and Classroom Teachers to Improve History Teaching, 1983–2011. *The History Teacher*, 2012, Vol. 45, No. 3, p. 368.

¹⁵ Žr. ten pat, p. 368.

¹⁶ Žr. ten pat, p. 370.

¹⁷ Žr. GÖTZ, Georg. How Teaching the English Revolution (or not) Became a Landmark Debate in German History Didactics. *Paedagogica Historica*, 2018, Vol. 54, No. 5, p. 532. <https://doi.org/10.1080/00309230>.

yra ne tokia paprasta, kaip gali pasirodyti iš pirmo žvilgsnio. Istorikas ir sociologas Georgas Götzas teigia, kad anglakalbėse šalyse istorijos mokymo tyrimai glaudžiau susiję su ugdymo mokslu arba pedagogika, o ne istorijos disciplina¹⁸. Suomijos edukologijos specialisto Pertti Kansaneno tyrimo duomenimis, britiškoje ir amerikietiškoje akademinėje tradicijoje didaktika nėra išsiskyrusi kaip atskira tyrimo sritis, o pačioje edukacijos sąvokoje telpa labiau į empiriką orientuoti mokymo tyrimai¹⁹. Visgi nepaisant šių atskirties tendencijų, anglakalbėse valstybėse yra švietimo srities profesorių (juos galime įvardyti didaktais), kurie savo tyrimuose apjungia švietimo sistemos ir akademinės istorijos klausimus. Tai Samuelis Wineburgas, Peteris Seixasas, Peteris Lee, Denisas Shemiltas, Alaricas Dickinsonas ir kt., kurių daugumos dėmesio centre yra atsidūrę istorinio mąstymo procesai²⁰. Jų darbai įvardijami kaip kylanti studijų sritis ir kurią, pasak L. Symcox, turėtų labiau pripažinti kolegų istorikai²¹.

Užsienio ir lietuviškoje literatūroje unikalia laikoma vokiška istorijos didaktika. Dėl savito pažinimo lauko jos terminas kitakalbėje literatūroje kartais neverčiamas ir vartojama *Geschichtsdidaktik* sąvoka²². Tačiau šis savitumas labiau išryškėjo nuo XX a. 7–8-ojo dešimtmečio. Iki XX a. 7-ojo dešimtmečio Vakarų Vokietijoje istorijos profesoriaus pozicija reiškė dvigubą paskirtį – kompetenciją tiek XY periode, tiek ir šio periodo didaktikoje²³. Šis dualizmas paprasčiausiai reiškė, kad istorikai tiekė žinias, kurias istorijos mokytojai turėjo paversti istorijos pamokomis. Klausimas, ko mokyti per istorijos pamokas, tapo klausimu, kaip supaprastinti bet kokią istoriją²⁴. Šią istorijos didaktikos sampratą istorijos teoretikas Jörnās Rūsenas apibrėžė taip:

<...> ji iš esmės neturi nieko bendra su istorikų veikla jų pačių disciplinoje <...>. Apeinamos tikrosios problemos, susijusios su istorijos mokymusi ir mokymu bei su istorijos didaktikos ir istorijos tyrinėjimo santykiu²⁵.

2018.1482360

¹⁸ Ten pat, p. 543.

¹⁹ KANSANEN, Pertti. The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching. In: *TNTEE [The Thematic Network on Teacher Education] Publications*, 1999, Vol. 1, No. 1, p. 26.

²⁰ Žr. SYMCOX, Linda. *Forging New Partnerships: Collaboration between University Professors and Classroom Teachers to Improve History Teaching, 1983–2011*, p. 370; KÖRBER, Andreas. *Historical Consciousness, Historical Competencies – and beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2015, p. 19–20.

²¹ Apie tai žr. SYMCOX, Linda. *Forging New Partnerships: Collaboration between University Professors and Classroom Teachers to Improve History Teaching, 1983–2011*, p. 370.

²² Plačiau žr. FOINTAINE, Piet F. M. What is History Didactics? *International Society for History Didactics*, 1986, p. 90–102 [žiūrėta 2021-10-09]. Prieiga per internetą: <<https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/1046>>.

²³ Žr. GÖTZ, Georg. *How Teaching the English Revolution (or not) Became a Landmark Debate in German History Didactics*, p. 533.

²⁴ Ten pat, p. 534.

²⁵ RŪSENAS, Jörnās. Istorijos didaktika Vakarų Vokietijoje: nauji istorijos tyrinėjimai savižinos link. *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika* (Švietimo studijų sąsiuvinys Nr. 2). Sudarytojas A. Poviliūnas. Vilnius: Solertija, 1997, p. 14.

Istorijos (mokymo) krizė Vakarų Vokietijoje paskatino permąstyti istorijos (ir kartu istorijos mokslo) vaidmenį visuomenėje ir pateikti kiek kitokią istorijos didaktikos disciplinos sampratą. Praeito amžiaus 7–8-ąjį dešimtmečius Vakarų Vokietijoje J. Rüsenas įvardija kaip naują istorijos sąjūdį, siekiantį naujai apmąstyti istorijos tyrimo sąsajas su gyvenimo praktika, o kartu ir edukacija²⁶. Dėmesio centre atsидūrė istorinės sąmonės fenomenas, kuris aiškintas kaip praeities, dabarties, ateities susiejimas prasminiu ryšiu. Istorijos didaktikos teoretikams dėmesį nukreipus į istorinės sąmonės fenomeną, suvokta, kad istorijos didaktika (dėl jos rėmuose svarstomų klausimų) yra labiau istorijos mokslo, o ne pedagogikos subdisciplina.

Lietuvių didaktų S. Stašaičio²⁷ ir B. Šetkaus²⁸ tyrimai rodo, kad XX a. Lietuvoje (beje, kaip ir kaimyninėse šalyse) vyravo istorijos mokymo / dėstymo metodikos terminas ir jos kaip pedagogikos subdisciplinos samprata. Perėjimas prie istorijos didaktikos termino Lietuvoje matomas po 1990 metų. Žvelgdami į nepriklausomybės laikais pasirodžiusius negausius (istorijos) didaktikai skirtus tekstus matome, kad šis terminas suvokiamas skirtingai. Vieni (B. Šetkus, Leonas Jovaiša) tarp (istorijos) didaktikos ir (istorijos) mokymo metodikos disciplinos nemato jokių ar reikšmingesnių skirtumų ir laiko jas edukologijos dalimi²⁹. Toks suvokimas yra vyraujantis Lietuvoje. Istorijos didaktikai Lietuvoje esant edukologijos podukros vaidmenyje (t. y. egzistuojant sub-edukologiniam modeliui), konceptualūs ugdymo, auklėjimo, mokymo(si) klausimai dažniausiai svarstomi edukologų tekstuose istorikus paliekant šių problemų nuošalėje. Išimtimi iš šios taisyklės laikytina A. Bumblausko pozicija istorijos didaktikos atžvilgiu. Jis, remdamasis minėta vokiškąja tradicija, šiuolaikinės istorijos didaktikos pažinimo objektu laiko istorinės sąmonės tyrimą. Kaip ne kartą teigė A. Bumblauskas, jo dėmesys šiuolaikinei vokiškajai istorijos didaktikai (kaip, beje, ir istorijos teorijai) pirmiausia atsirado ne dėl poreikio gerinti mokyklinės istorijos Lietuvoje situaciją, o dėl siekio atnaujinti istorijos mokslą, atsigręžiant į visuomenės interesus įveikti jo istoristinį pasitenkinimą pačiu savimi³⁰. Jo teigimu,

[i]storijos didaktika ne tiek „perdirba“ tyrimą ir pateikia supaprastintą variantą, kiek tyrimu nukreipia, orientuoja perteikimui, t. y. tyrinėtojas turi suvokti ir pripažinti savojo darbo didaktines implikacijas³¹.

²⁶ Ten pat, p. 19.

²⁷ STAŠAITIS, Stanislovas. *Istorijos didaktika ir jos uždaviniai: įvadinė paskaita VPU istorijos specialybės studentams*, p. 6.

²⁸ ŠETKUS, Benediktas. *Istorijos didaktika Lietuvoje: jos raida ir nūdienu*, p. 38.

²⁹ Ten pat, p. 38; JOVAIŠA, Leonas. *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis, 2007, p. 56.

³⁰ Plačiau žr. BUMBLAUSKAS, Alfredas. *Akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirta*, p. 56–65; *Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui*. Pagrindinis teksto autorius A. Bumblauskas, sudarytojas G. Dabašinskas. Vilnius: Kultūros paveldo institutas, 1998, p. 19.

³¹ BUMBLAUSKAS, Alfredas. *Akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirta*, p. 62.

Taigi, istorikas akcentuoja vieną iš didaktiniam pritaikymui mokykloje, televizijoje, kine ar kitur būtinų judesių – *didaktinę refleksiją*. Ši glaudžiai susijusi su kitu didaktiniu principu, kuriuo šiuo atveju turėtų remtis istorikas – didaktas. Tai *orientacija į dabartį ir ateitį*. A. Bumblausko manymu, „atsigręždami į praeitį mes iš esmės sprendžiame ir ateities, ir dabarties problemas“³². Istorijos didaktikos domėjimasis atsižvelgimo į dabartį ir ateitį kategorijomis yra svarbus atsakant į klausimą, kaip gali būti užmegztas konkretus ryšys tarp dabarties ir praeities, tarp mokinių interesų ir mokslinių žinių.

Pateikti sociologiniai, istoriniai, edukologiniai tyrimai į akademikų ir mokyklos ryšius rodo egzistuojant įvairius barjerus ir tam tikrus bendradarbiavimo kelius tarp jų. Aptarta situacija skatina kelti klausimus, kaip Lietuvos akademiniai istorikai mato savo santykius su istorijos mokytojais, bendrojo ugdymo sektoriumi, kaip jie prisideda arba ne prie mokyklinių istorijos žinių kūrimo, kas skatina ar trukdo jų tarpusavio bendradarbiavimą. Į šiuos klausimus gilinamasi antroje straipsnio dalyje.

Empirinis tyrimas

Interviu metodai, dalyvių atranka ir klausimai

Empirinio akademinų istorikų tyrimo objektu pasirinkta aiškintis jų sampratas, patirtis, įsivaizdavimus apie Lietuvos istorijos mokytojus, jų ryšius su istorijos mokslo atstovais ir panašius klausimus. Tam buvo atliktas kokybinis tyrimas. Jame derinti du metodai. Vienas jų – vaidmens darybos metodas³³. Buvo prašoma akademinų istorikų sudaryti skirtingų „cechų“ istorikų: istorijos mokytojo ir akademinio istoriko vaidmenų, vertybių, funkcijų sąrašus. Vėliau mokslininkų buvo prašoma juos perskaityti ir pakoментuoti. Tiesa, buvo du istorikai, kurie neturėjo galimybės sudaryti sąrašą (interviu metu buvo lauke), o viena mokslininkė atsisakė tokį sąrašą sudaryti prieštaraudama, jos žodžiais tariant, dirbtiniam atskyrimo principui. Kitas tyrime taikytas metodas – pusiau struktūruotas interviu, kuriuo siekta išsiaiškinti, kaip mąsto mokslininkai, kokia jų patirtis, kokiomis sampratomis jie vadovaujasi. Klausimai sekdamo iš akademinų istorikų pateiktų vaidmenų sąrašų ir jų komentavimo arba iš anksto paruošto klausimyno. Jame buvo šie klausimų blokai:

Akademinė istorijos disciplina ir mokyklinė istorija – kas sieja ir skiria istorijos mokytoją ir akademinį istoriką? Kaip vertinate akademinų istorikų ir istorijos

³² *Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui*, p. 8.

³³ Metodas sukurtas sociologės Irenos Juozeliūnienės ir išpopuliarintas šios tyrinėtojos ir jos mokinių. Žr. visų pirma: JUOZELIŪNIENĖ, Irena. *Žemėlapių metodai vaizdu grįstame tyrime*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2014; JUOZELIŪNIENĖ, Irena; KANAPIENĖ, Laura. *Šeimos žemėlapių metodas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2012.

mokytojų bendradarbiavimą? Ką kiekviena pusė galėtų padaryti tam, kad pagerintų šį bendradarbiavimą? Koks turėtų būti istorikų akademikų indėlis į edukologiją, metodiką?

Santykis su istorijos mokytoju – koks Jūsų santykis su istorijos mokytojais? Kaip juos vertinate? Ar Jūsų pateiktam istorijos mokytojo portretui įtakos turėjo Jūsų paties istorijos mokytojas (mokytojai)? Koks turėtų būti šiuolaikinis istorijos mokytojas?

Santykis su mokykline istorija – ar domitės lietuviškosios mokyklinės istorijos aktualijomis: vadovėliais, mokymo programomis, istorijos egzaminais, metodika? Kokia Jūsų nuomonė apie lietuviškąją mokyklinę istoriją? Ar esate istorijos vadovėlio, metodinės priemonės ar kt. autorius? Ar dalyvaujate mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursuose kaip lektorius? Koks Jūsų požiūris į savo tyrimų orientavimą į visuomenę ir ypač mokyklą? Kaip manote, ar akademinio istoriko atestacijoje (ir ypač paaugštinime į profesūrą) turėtų atsispindėti jo indėlis į mokyklinę istoriją, švietimo sritį?

Tyrimas buvo atliekamas 2021 m. vasario–gegužės mėnesiais. Interviu ėmimo metu dėl COVID-19 pandemijos Lietuvoje buvo karantinas ir laikomasi socialinės distancijos, todėl su mokslininkais buvo bendraujama nuotoliniu būdu. Buvo naudojamos *Teams* platforma arba telefonu. Interviu truko nuo 30 minučių iki šiek tiek daugiau nei valandos. Interviu buvo įrašyti, vaidmenų sąrašai sukonspektuoti. Garso įrašai transkribuoti. Tyrimui tinkamos teksto dalys nagrinėtos remiantis kokybinio tyrimo analizės metodika. Straipsnyje pateikiamų interviu kalba netaisyta stengiantis perteikti autentišką tyrimo dalyvių „balsą“ ir jausenas.

Buvo paimta dvylika akademinų istorikų interviu. Tokį skaičių lėmė vadinamasis duomenų prisotinimas³⁴ – nauji interviu imti tol, kol informacija pradėjo kartotis ir nebeatskleisti naujų aspektų. Tyrimo dalyvių atrankos principai buvo šie. Pirmas – siekta apklausti mokslininkus, atstovaujančius visoms su istorijos tyrimais Lietuvoje susijusioms institucijoms. Buvo kalbinami Vilniaus universiteto (toliau – VU), Lietuvos istorijos instituto (toliau – III), Vytauto Didžiojo universiteto (toliau – VDU), Klaipėdos universiteto (toliau – KU) mokslininkai. Antras kriterijus – akademinų istorikų koks nors ryšys su mokykline istorija (t. y. dalyvavimas mokytojų kvalifikacijos kėlime, paskaitų, seminarų ir pan. mokytojams skaitymas, mokyklinių vadovėlių, metodinių priemonių, ugdymo programų, užduočių istorikų olimpiadoms ruošimas). Istorikų amžius svyruoja nuo 38 iki 64 metų, darbo mokslinėje institucijoje stažas – nuo 10 iki 42 metų, moksliniai laipsniai – mokslų daktarai, profesoriai, vienas doktorantas. Buvo apklaustos 5 moterys ir 7 vyrai. Nors buvo pabrėžiama, kad tai sampratų, požiūrių, įsitikinimų (t. y. mentaliteto) tyrimas, dalis mokslininkų prieš interviu pabrėžė, kad turi labai ribotą sąlytį su mokykline istorija, istorijos mokytojais, vadovėliais, o jų „žinojimas“ pagrįstas įsivaizdavimu ar pageidavimu, kaip turėtų būti. Beje, šie ar panašūs argumentai lėmė dalies akademinų istorikų atsisakymą dalyvauti šiame tyrime.

³⁴ Plačiau apie tai žr. GAIŽAUSKAITĖ, Inga; VALAVIČIENĖ, Natalija. *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: Registrų centras, 2016, p. 41.

Empirinio tyrimo rezultatai

„Istorijos mokytojas yra visiškai kitas reikalas“

Dauguma kalbintų akademinų istorikų pabrėžė esant gana minimalius ar nesant visiškai jokių dabartinių kontaktų su istorijos mokytojais. Tikėtina, kad menki kontaktai su mokytojais lėmė tai, kad pedagogų apibūdinimų paletė nebuvo gausi ir labai įvairi. Akademinų istorikų pateiktuose istorijos mokytojų apibūdinimuose neapsiribota tokių savaiame suprantamų panašumų kaip tas pats istorinis išsilavinimas, objektas, darbas švietimo (jei kalbama apie istorijos dėstytoją) srityje akcentavimu. Matyta tam tikra savotiška simbiozė tarp jų – *jei nebus mokytojų, nebus, kas tenkins akademinės istorijos poreikių; kita vertus, jei nebus akademinų istorikų, kuo naudosis istorijos mokytojai?* (A7). Tarp šių dviejų istorijos „cechų“ atstovų daugiau išvardyta skirtumų nei panašumų. Kaip vaizdžiai išsireiškė vienas kalbintas akademikas, *istorijos mokytojas yra visiškai kitas reikalas* (A5).

Deja, istorijos mokytojo apibūdinimuose dažniausiai minima jo neigiama darbo specifika, skirianti jį nuo akademinio istoriko veiklos pobūdžio. Tai laisvės stoka, griežtai „įrėmintas“, apibrėžtas darbas (įdomu tai, kad šio apibūdinimo nebuvo pačių istorijos mokytojų savo darbo specifikos apibrėžtyse³⁵):

Jo tikslas yra ugdyti. Ir čia, mano supratimu, jis neturi laisvės. Jis turi dirbti pagal aiškia mokyklinę programą. Jis gali interpretuoti vienokius ar kitokius dalykus, bet jis turi popierių ir jis metai iš metų tą patį [t. y. daro – interviuotojai.] (A5).

Mokytojo darbas apima įvairias veiklas, todėl reikia įvairių žinių: išmanyti ne tik dalyką, bet ir pedagoginius metodus, pažinti psichologiją, susigaudyti programose, rašant planus, gebėti palaikyti drausmę, organizuoti mokymo procesą ir t. t. Tai, kai kurių kalbintų istorikų nuomone, šalutiniai dalykai, nutolinantys jį nuo pačios istorijos. Viena vertus, griežtas darbo įrėminimas ir, kita vertus, išblaškymas kitoms tokioms veikloms (A2) lemia, mokslininkų nuomone, istorijos mokytojų energijos ir domėjimosi trūkumą, kūrybinės gyslės, improvizacijos stoką, užs ciklinimą ties įprastomis temomis ir darbo metodais:

<...> jie jau, matyt, nebeturi noro – didesnioji dalis dirba savo metodika, ką turi per eilę metų išdirbę kursą tą patį, gal pakeičia vieną kitą skaidrę. Mano supratimu, didesnioji dalis mokytojų istorijos verda, kaip čia pasakyti, savose sultyse ir galbūt nėra labai suinteresuoti (A5).

Kai kurių mokslininkų nuomone, programų, o kartu ir istorijos valstybinių brandos egzaminų diktatas sąlygoja perdėtą mokytojų praktiškumą – jiems iš akademinų istorikų įdomu sužinoti tik tai, kas atitinka programas ir tinka egzaminui:

³⁵ Žr. ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. *Ar istorijos mokytojams Lietuvoje reikia akademinės istorijos ir akademinų istorikų?*, p. 67–102.

Mokytojus dažniausiai domina praktinis pritaikomumas, kaip jie galėtų praktiškai įdiegti mano paskaitų ciklą savo pamokose. Aš, kaip suprantu, juos tiesiog riboja programos – na, yra programos, jų reikia griežtai laikytis. Yra pamokų planai. Jie visuomet klausia: – Viską mes gavome, viskas čia puiku, aktualu ir t. t., bet kaip tai pritaikyti? Va čia, šioje vietoje, mano kompetencijos baigiasi. Aš sakau: – Jūs esate praktikai, tai ir galvokite, kaip tai galima būtų pritaikyti (A7).

Kai kuriuos kalbintus istorijos tyrėjus erzina ne tik šis perdėm pragmatiškas mokytojų požiūris į gaunamas žinias, bet ir siektinų žinių pobūdis, susiredukuojantis į „vieną ir teisingą atsakymą“:

<...> kažkada mano vyresnis kolega yra pasakojęs savo patyrimus, kaip jis skaitė paskaitas 88–89 metais Atgimimo metu. Kai susirenka mokytojai, jisai mokytojams išdėsto: – Yra istorinis įvykis, kelios jo interpretacijos <...>. Galiausiai iš mokytojų kažkas neišlaiko ir sako: – Mums nereikia trijų versijų, mums vieną ir teisingą. <...> Jei jiems nėra tos tiesmukos tokios naudos, tai visa tai yra nieko verta. O ta galimybė praplėsti savo akiratį yra apskirtai nevertinama (A8).

<...> praktiniame lygmenyje kai pasiūlai kažkokias naujoves <...>, jie dažniausiai skeptiškai pasižiūri į tuos dalykus. Pagrindinis jų argumentas: – <...> jūs turite labai, kaip pasakyt, susintetintai, paprastai ir labai glaustai pateikti tuos naujausius dalykus <...> (A9).

Šios akademinų istorikų išsakytos patirtys siejasi su sociologo Arūno Poviliūno dar 1998 m. išsakytu klausimu:

<...> ar nėra taip, kad mūsų istorijos mokytojams bent prieš kelis metus labiau nei kvalifikacija rūpėjo aiški ir „aprobuota“ istorijos interpretacija, kuriai dėstyti ypatingos kvalifikacijos nereikia, reikia tik mokymo priemonių, o dar geriau vieno vienintelio vadovėlio?³⁶

Toks mokytojų siektinų žinių pobūdis sietinas ir su tris dešimtmečius Lietuvoje egzistuojančia istorijos valstybinio brandos egzamino sistema, didžia dalimi reikalaujančia žinoti faktus:

Jie įpratę dirbti egzamino paradigmoje, ruošti egzaminui, bet jeigu tai išeina už egzamino ribų, tai jiems jau yra sudėtinga (A9).

Tačiau, kita vertus, ši egzaminų sistema, pasak vieno iš kalbintų tyrinėtojų, sąlygoja Lietuvos istorijos mokytojų ir stipriąją pusę – puikų faktografinių žinių, priežasties ir

³⁶ POVILIŪNAS, Arūnas. Lietuvos moksleivių istorinė sąmonė ir švietimo reforma. *Istoriografija ir atvira visuomenė* (Tarptautinės mokslinės konferencijos Vilniaus universiteto Istorijos fakultete medžiaga 1996 09 24–29). Sudarytojai: U. Becher, A. Bumblauskas, J. Rūsen. Vilnius: Vilniaus universitetas, 1998, p. 249.

pasekmės ryšių, dokumentų analizės išmanymą. Jeigu minėtas laisvės dirbti laipsnis skiria istorijos mokytoją ir akademinį istoriką, tai lemtingų istorijos datų žinojimas šiuos istorijos cechų atstovus vienija. Viena kalbinta profesorė išsakė mintį, jog mokytojų redukcija ties „plika faktografija“, nenoras interpretuoti yra sukeltas švietimo sistemos reikalavimo mokytojams nevertinti istorinių faktų idant pedagogai išliktų visiškai objektyvūs, nešališki ir politiškai korektiški. Tai ne tik nuskurdina istorijos turinį, bet ir, jos nuomone, menkina istorijos mokytojo autoritetą:

Jeigu tu vaizdinio negali išsakyti, tada koks tu esi autoritetas moksleiviui? (...) Tu turi būti tik tarpininkas, kuris atneša informaciją, tą informaciją tau paduoda, [reikia] išmokyti kažkokių tai dalykų, kaip robotukui atlikti tam tikrus veiksmus: dirbti su žemėlapiu, dirbti su tuo, bet tu negali savo vaizdų ir teiginių, kas iš esmės reiškia tavo vertybinės pozicijos išsakymą, transliuoti moksleiviui (A6).

Kalbintų istorijos tyrinėtojų nuomonės išsiskyrė dėl to, ar ir jei taip, kokiu laipsniu istorijos mokytojas yra tyrėjas, informacijos kūrėjas (žinoma, kitokio pobūdžio nei mokslininkas). Vieni akademikai išsakė tokią pačią nuomonę, kaip ir kitame tyrime mokytojai³⁷, kad istorijos pedagogai yra akademiniai žinių retransliuotojai, supaprastintojai, „suvirškintojai“ tam tikro amžiaus tarpsnio vaikams ir paaugliams. Vadinas, jų aktyvumas šiuo atveju slypi gebėjime patraukliai, įdomiai, suprantamai pateikti istorinę medžiagą mokiniams. Tačiau dalis mokslininkų mato daug didesnę mokytojų potencialą. Viena vertus, kai kurių tirtų akademikų nuomone, pedagogams nebūtina pateikti „gatavos“, supaprastintos vadovėlinės istorijos versijos, kuria jie iš karto naudojasi ir duoda mokiniams įsisavinti. Priešingai, jie turi patys skaityti akademinis tekstus ir remdamiesi edukologijos principais ir didaktiniais gebėjimais juos adaptuoti prie mokinių:

Tas istorijos mokytojas nori realiai nelabai ką veikti – turėti gerą vadovėlį ir sau ramiai iš to vieno vadovėlio mokiniams dėstyti. Ir jam tada komfortas ir jam yra faina ir smagu. Na, bet mokytojas <...> ne toks turėtų būti. Tas vadovėlis n-toje vietoje mokykloje turėtų būti. <...> Aš manyčiau, kad mokytojas, bent jau gimnazijoje dirbdamas mokytojas ekspertas, turėtų pats kurti ir tą turinį pamokos ir pasiimti iš istorikų jau atliktus tuos tyrimus, jau turėtų pats juos atrinkti, ko jų vaikams geriausia reikia (A4).

Kita vertus, ypač vietos, krašto, regiono istorijoje ir kultūroje mokytojai gali būti ar yra *mažieji tyrėjai*:

Nesakau, kad mokytojas neturi būti tyrėjas. (...) Pristatyti moksleivių darbai rodo, kad mokytojai geba būti gerais tyrėjais ir geba išmokyti atlikti tyrimą savo moksleivius (A6).

³⁷ Žr. ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. *Ar istorijos mokytojams Lietuvoje reikia akademinės istorijos ir akademinis istorikų?*, p. 67–102.

<...> toj lokaliøj bendruomenėj tie kraštotyrimiai tyrimai (mokytojai visai gebėtų juos atlikti) tai jie irgi savotiški mini tyrimai. <...> Jeigu kelti tą istorijos mokytojo prestižą, tai jie tokie mažieji tyrėjai galėtų būti (A4).

Būdami, kaip viena profesorė pasakė, „arčiau paprastos visuomenės“, turintys gali- mybę „užčiuopti“ tėvų, mokinių pulsą, mokytojai yra ir gali būti istorijos mokslininkų konsultantai, informuojantys juos apie probleminius istorijos interpretavimo mokykloje ar vietos bendruomenėje aspektus ir tokiu būdu perteikiantys akademiniam sektoriui tam tikrą socialinį užsakymą. Žodžiu, ne tik akademinis istorikas gali duoti istorijos mokytojui žinių, bet ir pedagogas tyrėjui suteikti svarbios informacijos:

Tai vat mokytojas turi būti ne va tas tiesioginis vartotojas, jis yra labai glaudus bendra- darbis, kuris iš esmės kartais įkvepia istoriką kažkokį dalyką padaryti. (...) Jie vienas kitą veikia ir verčia vienas kitą tobulėti, atnaujinti kažkokius dalykus (A6).

Ir mokytojai gali, žinokit, labai paskatinti kažką tai pamatyti, su kuo jie susiduria kasdieną, kas yra problemos. <...> tautinių mažumų departamentas rengė istorijos mokytojams iš Vilniaus krašto tokį seminarą, tai labai naudinga išklausti, kokios jų problemos, kaip jie susiduria dirbant su Vilniaus krašto ta tokia sudėtinga istorija, kur čia etninių mažumų mišrainės. <...> (A3).

Istorijos mokytojų kūrybiškumas, anot kalbintų akademikų, matomas ir moksleivių vertybių, mąstymo ugdyme. Pasak vieno istorijos mokslininko, dėl artimo kontakto su mokiniais tiesiogiai ar per vadovėlių tekstus būtent pedagogai, o ne akademiniai istorikai yra vieni iš kertinių jų istorinės sąmonės veiksnių; akademiniais istorikams šiuo atveju tenka tenkintis istorinės sąmonės koreguotojų vaidmeniu. Tiesa, kokias vertybes mokytojai turi formuoti mokiniams, dalies apklaustų mokslininkų nuomonės išsiskyrė. Vieni akcentavo patriotizmą, nacionalinės valstybės vizijos puoselėjimą. Kitiems buvo svarbesnės demokratinės vertybės, tolerancija kitoms nuomonėms, atvirumas naujoms idėjoms, platus požiūris, kategoriškas nesilaikymas tam tikrų (tau- tinių, religinių) pažiūrų. Dar kiti akcentavo, kad svarbiausias jų uždavinys – kritinio mąstymo, leidžiančio vertinti ne tik praeities įvykius, bet ir politikos, visuomeninių reiškinių aktualijas, ugdymas.

Bendradarbiavimas tarp akademinio lauko ir mokyklinės istorijos barų – „galėtų būti intensyvesnis“

Paskaitos, seminarai, dirbtuvės (vadinamieji *workshopai*), kursai pedagogams, prae- nešimai konferencijose, kiti renginiai – tai dažniausiai tos vienintelės situacijos, kuriose dauguma kalbintų akademinų istorikų susiduria su istorijos mokytojais. Kalbinti VDU ir KU dėstytojai akcentavo, kad universitetų istorikai daug bendradarbiauja su moky- tojais ir mokiniais, nes jie *priversti vien dėl universiteto reklamos* (A4).

Kita susitikimo su mokytojais ir mokiniais forma – tyrimo rezultatų perteikimas paprastesne, suprantamesne forma pamokų metu. Mokslininkai supažindina mokinius su naujais, įdomiais Vilniaus, Holokausto ir kitos tematikos aspektais pavienių iniciatyvų ar didesnių projektų rėmuose:

Sakykim, [pavyzdys] iš mūsų universiteto, iš Klaipėdos universiteto praktikos, kada iki pandemijos mes turėjome tokią neblogą susiklosčiusią tradiciją – projektas „Iškeisk pamoką į paskaitą“. Toks modelis – arba įvairių gimnazijų ugdytiniai pasirenka paskaitas, kokias jie nori klausyti, <...> arba mes kaip lektoriai, kaip dėstytojai vykdavome į mokyklas ten tokias pamokėles vesti (A7).

Dalis kalbintų akademinų istorikų bendravimu ir bendradarbiavimu tarp skirtingų „cechų“ istorikų laiko tą patį akademinės literatūros skaitymą:

Mokytojai skaito, turbūt, aš manau, nemaža dalimi ne tik vadovėlius, bet ir visą kitą literatūrą. Tai yra tuos tyrimus skaito. Čia pagrindinis kanalas, per kurį vyksta, sakykim, tas <...> bendravimas, bendradarbiavimas (A11).

Viena mokslininkė mano, kad ši netiesioginė kontakto priemonė – mokytojų susipažinimas su naujausiais straipsniais, veikalais – vienintelė akademinio pasaulio poveikio priemonė mokyklai (A1). Kitas mokslininkas akcentavo kursų, paskaitų naudą – būtent jie apsaugo mokytoją nuo 18 (ir kartais atsitiktinių, nereikšmingų) knygų skaitymo ir nukreipia tinkamiausios lektūros link. Tačiau ar tikrai viskas taip paprasta? Kaip rodo atliktas istorijos mokytojų tyrimas, tik dalis jų skaito mokslinę literatūrą, dauguma mieliau renkasi istorinę publicistiką³⁸. Antra, viena kalbinta profesorė teigė, jog *jeigu pagal dabartines Lietuvos mokslo politikos tendencijas <...> akademiniai istorikai rašys straipsnius tiktai Scopus ir kitose tarptautinėse bazėse, labai uždarose ir mokamose (A4)*, tai, viena vertus, istorikai mokytojai prie jų fiziškai neprieis, antra, tikėtina, neturės kalbinių kompetencijų tuos tekstus suprasti.

Bendradarbiavimo tarp akademinų istorikų ir istorijos mokytojų temą suproblemina kelių profesorių mintis, jog kontaktas (konferencija ar seminaras) nėra lygu bendradarbiavimui ar dialogui – *kontaktas yra, bet kaip tokio bendradarbiavimo tame kontakte nėra (A2)*. To priežasčių esti kelios. Kaip minėta, bendradarbiavimas nesimezga, nes mokslininkai siekia atskleisti naujausius, įdomiausius tyrimus, įvairias fakto/reiškinio/proceso/asmenybės interpretacijas, tuo tarpu mokytojas visa tai vertina per pritaikomumo pamokai/egzaminui prizmę. Iš to seka ir dalies mokytojų nesidomėjimas už programos rėmų išeinančiais praeities aspektais, kaip dalis akademikų pastebėjo, nenoras ar negebėjimas diskutuoti conceptualiais istorijos klausimais. Žodžiu, išorinis mokytojo įrėminimas lemia jo vidujinį susivaržymą ir apsiribojimą. Tą atskleidė ir švietimo sociologės Jūratės Litvinaitės atliktas pedagogų empirinis tyrimas. Socialinių

³⁸ Žr. ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. *Ar istorijos mokytojams Lietuvoje reikia akademinės istorijos ir akademinų istorikų?*, p. 67–102.

agentų (medijų, valdžios, švietimo ekspertų, mokytojų kursų organizatorių, mokinių tėvų ir t. t.) reikalavimai Lietuvos mokytojams, kuriuos jie įsisavina, naikina mokytoją kaip savarankiškos profesinės veiklos atlikėją ir kaip asmenybę:

Nu ir sakau, tave taip kažkaip mala, mala, mala, spaudžia, spaudžia, ir paskui žiūri, kad, nu, o kur aš? Kur čia mano vieta? Kur čia aš kaip asmenybė? Kur čia aš taip galiu kažkaip kūrybiškai pasireikšti? Ir kur čia mano tas kažkas. Kaip nu ir nėra manęs, tik reikalavimai, reikalavimai, reikalavimai, kurių tu neišveži³⁹.

Kaip bendradarbiavimo tarp akademinų istorikų ir istorijos mokytojų kliūtis buvo paminėtas ir mokytojų krūvis:

Mano supratimu, kad bendravimas yra sudėtingas (jeigu praktiškai taip pasižiūrėti), nes, vienaip ar kitaip, mokytojai dirba nuo 8 iki 2 val. Jie turi didžiulį krūvį. Didžioji dalis mokytojų (ypač mažesniuose regionuose) jie nėra suinteresuoti, aš nenoriu pasakyti, plėsti akiratį, bet dalyvauti dar kažkokiose papildomose užklausinėse veiklose. Kitaip tariant, jam daug laiko tai kaštuoja ir atsiranda finansiniai dalykai (niekas nemoka už tuos dalykus) sukurti kažkokią įdomią popamokinę veiklą, sudominti mokinius kažkokius su akademine istorikais, [rengti] renginius kažkokius ir t. t. (A5).

Kitas trukdis kokybiškai bendradarbiauti – per paskaitas, seminarus ir pan. mokytojams siūlomų akademinų žinių pobūdis, kuris visiškai neatitinka mokyklinės istorijos žinių pobūdžio (beje, į tai atkreipė dėmesį akademinis istorikas, turintis pedagoginio darbo bendrojo ugdymo mokykloje patirties):

Paprastai akademikai yra savo siauros srities specialistai. Mokytojams nėra aktualu tas siauras [matymas] – jis turi gauti visuminį vaizdą ir ne vienos siauros srities. Didžioji dalis mokytojų turi būti plataus spektro specialistai (A5).

Kita problema – daliai akademinų istorikų susidarė įspūdis, kad mokytojams vedamos paskaitos, kursai neišplaukia iš konkrečių mokytojų poreikių, o yra nuleisti „iš viršaus“, tam, kad vienai ar kitai institucijai „užsidėti pliusiukus“:

Nes kartais tu jauti tą..., kaip čia pasakyti, mes dalyvaujame vienam renginy, mes suprantame savo roles, bet dažniausiai nei vienam, nei kitam to nereikia (A2).

<...> šiaip atitrūkę nuo gyvenimo visokie renginiai pro forma, kur būna dėl kažkokių atsiskaitymo – tai iš jų mažai naudos. Bet kad mokytojai patys galėtų diktuoti tematiką – dėl ko jie norėtų konsultuotis, pasikalbėti. Tai va toks būtų naudingesnis susitikimas arba diskusija <...> (A3).

Tikėtina, jeigu mokytojai turėtų daugiau laisvės sprenddami dėl kursų, paskaitų, seminarų temų, dingtų dalies jų apatiškumas, nuovargis, energijos trūkumas, ką pastebėjo

³⁹ LITVINAITĖ, Jūratė. Apie mokytojų homunkulą, įsikūrusį mūsų mąstyme. *Acta paedagogica Vilnensia*, 2018, t. 41, p. 107.

akademieniai istorikai (tačiau ne visi) susitikimų su istorijos mokytojais metu. Daugeliui mokslininkų susidarė įspūdis apie ataskaitinį, demonstracinį mokytojų kursų lankymo pobūdį. Daugelis kalbintų akademinių istorikų akcentavo, kad pedagogai ateina „dėl pliusiuko“, „pasidėt varnelę“, „eilinio kažkokio diplomėlio“, „kažkokios pažymėlės“, nes „reikia kvalifikacijos kėlimo“. Viename interviu buvo pasidalinta patirtimi, kad jeigu nėra galimybės gauti pažymėjimo ar sertifikato už išklaustas valandas, tai mokytojai tokiuose renginiuose nesilanko:

<...> taip jau supuolė, kad vis tiek laiks nuo laiko dalyvauju kažkokiuose konferencijose provincijoje ir tos konferencijos vyksta ne pamokų metu, jos vyksta tikrai parenkant tą laiką, kad galėtų sudalyvauti ir vietos mokytojai. Praktiškai niekas neateina, nedalyvauja ir nesiklauso. Nors vėlgi, gal sakytume, Vilniuje gal visi yra šiek tiek išpaikinti renginių gausos ir pasirinkimų galimybių, bet provincijos žmonės nėra to išpaikinti. Kiek žinau, yra informuojama apie tuos renginius ir mokytojai, ir yra dalyvaujama tik tada, jeigu jiems atsiranda galimybė gauti kažkokius sertifikatus už kažkokią papildomą valandą kaip kvalifikacijos kėlimą (A8).

Tačiau tikėtina, kad istorijos mokytojų bendradarbiavimo su istorijos mokslininkais problemos slypi ne tik pedagogų, bet ir akademinių istorikų tam tikrose nuostatose ir sampratos. Viena jų – tai, kad mokykla ir mokyklinė istorija yra kažkas nerimto, vaikiško:

Čia, manau, yra bėda, kad dalies akademikų (tikrai ne visi ir tikrai ne dauguma), kurie į istorijos mokymą, istorijos mokytojų, į pedagoginius dalykus jie gal žiūri kaip į nevisiškai rimtą dalyką. Na, kad tai yra nerimta, tai reiškia <...> kažkoks žinių atkartojimas, kad tai yra kažkas nerimto, vaikiško. O akademinis tyrimas, kur archyve kažką padarei, va čia jau rimta (A5).

Tokiai nuomonei oponuoja vienas kalbintas profesorius, radikaliai teigiantis, jog akademieniai tyrimai nereikalingi, jeigu jie neskirti mokyklai, jeigu jie neskirti bendro žinojimo plėtrai, kuri reiškia išsilavinimą (A12).

Dar kitas istorijos tyrėjų bendradarbiavimo su pedagogais barjeras – dalis akademikų nėra suinteresuoti įsitraukti į mokyklinės istorijos barus, nes, kaip rodo ir šis tyrimas, dalis jų su mokykla savo brandžiam gyvenime beveik nėra susidūrę. Dėl šios priežasties jis negali pasakyti, ko čia reikia (A5).

Bendradarbiavimo tarp akademinės istorijos lauko ir mokyklinės istorijos, kalbintų akademikų nuomone, iniciatoriais turėtų būti institucijos. Žinoma, kaip vienas mokslininkas išsireiškė, galima idealistiškai manyti, kad turi ir iš tos, ir iš tos pusės judėti, bet žmonės tiesiog kiekvienas savuose reikaluose paskendę (A10). Iniciatoriumi galėtų būti Švietimo ministerijos kažkokie atskiri departamentai, kurie galėtų dažniau kažkokius bendrus diskusijas, renginius padaryti (A3). Neatmestina ir savivaldybių pagalba inicijuojant mokyklų, mokytojų, vadovų susitikimus su akademikais (A3) ar kvalifikacijos kėlimo institucijos (A10). Visgi pagrindiniu „judintoju“ turi būti universitetai:

<...> universitetas turėtų užsiimti narodninkyste <...>. Iš esmės universitetas turi eiti pas mokytoją ir sakyti: – Kaip mes galime jus apginkluoti, kad jūs tinkamai išugdytumėte tą jaunąją kartą? <...> Inicijatyvioji pusė turi būti akademinis istorikas, nes jis galios turi daugiau. Mokytojas yra labai užspaustas toje mokyklinėje erdvėje <...> (A6).

Mokyklinės istorijos problemos ir akademinų istorikų pagalba jas sprendžiant

Tyrimas parodė, kad dauguma kalbintų mokslininkų nelabai domisi bendrosiomis istorijos ugdymo programomis – jie tiesiog žino, kad jos egzistuoja ir kad jų reikia griežtai laikytis. Programa (šalia pamokos laiko limito ir egzamino) laikoma vienu svarbiausių veiksnių, ribojančių mokytojų laisvę. Visgi dalis mokslininkų (dirbusių mokykloje, rašiusių vadovėlius, kuriančių užduotis istorijos olimpiadoms, atnaujinančių esamas istorijos ugdymo programas, vedančių pamokas mokiniam) detaliau susipažinę su programomis, dėl to kalba konkrečiau, lygina jas su kitų epochų (pavyzdžiui, sovietmečio) programomis. Visų pirma jie akcentuoja, kad *dabartinėse programose daug tuščios kalbos ir gražių frazių, kurios niekaip nekoreliuoja su egzaminavimo sistema* (A4). Antra, lietuviškoji istorijos ugdymo programa (kaip ir egzaminas, ir visa praktika mokykloje) – tai faktografijos žinių pergalė prieš proceso ir konteksto supratimą:

<...> programos, kokios jos yra, ir egzaminai, ir ten praktika, ko ten mokykloje [mokoma], ne visai teisingai pradėta mokyti <...> – realiai tai nuėjimas tokiu kalimo keliu, mano galva. Ir tas labai pasijaučia akademinėje srityje dirbant su pirmakursiais filologais – žinoti daug informacijos, daug faktų, datų, asmens, pavardžių, dar kažko, bet labai mažai stengtis suprasti kažkokį platesnį kontekstą, procesą (A11)⁴⁰.

Cituotas profesorius pabrėžė dar kelis su faktografijos vyravimu susijusius dalykus. Pirma, mokyklinės istorijos susikoncentravimas į faktus, detales, smulkmenas reiškia nutolinimą nuo istoriko darbo specifikos, istorijos sustabarėjimą, užkonservavimą, nes:

Akademiniai istorikai jie kaip dirba? Iš principo visą laiką apie tą faktą sužino kitaip ir naujai <...>. Nėra baigtinis tas istorijos supratimas – jis visą laiką yra kintantis, sakykim, yra gyvas (A11).

Tikėtina, kad susikoncentravimas į pavienius faktus, konceptualaus istorijos vaizdinio nebuvimas sąlygoja ir istorijos tarpdisciplininės integracijos su politologija ir kitais dalykais nebuvimą. Antra, nuėjimas nuo griežtų procesų, epochų, struktūrų apibrėžčių

⁴⁰ Beje, amerikiečių didaktas Mike'as Maxwellas teigia, kad faktų, vardų įsiminimas neatlieka jokios socialinės funkcijos, nes besimokantiems nepaaiškina, kaip veikia pasaulis, kodėl žmonės elgėsi būtent taip, o ne kitaip. Žr. MAXWELL, Mike. *Future-Focused History Teaching: Restoring the Power of Historical Learning*. Mancos, Colorado: Maxwell Learning, 2018, p. 11–13.

prie faktų, įvykių gausos šiandienos programose, pasak kalbinto profesoriaus, – tai sovietinių programų savotiškos deideologizacijos pasekmė:

<...> kuo turėjo privalumų ta sovietinė sistema? Tai buvo labai nuosekli programa ir būtent, kad ten <...> buvo labiau pagrįsta ir logiška schema, nepaisant to, kad jinai buvo ideologizuota. [Buvo] kažkokios santvarkos: vergovė, feodalizmas, kapitalizmas, socializmas, komunizmas ir t. t. Kai šito buvo atsisakyta, tai nueita prie įvykių, faktų. <...> Ten tokio nuoseklumo, kas skiria vieną epochą nuo kitos, yra labai mažai (A11).

Kaip dabartinių istorijos programų tobulinimo būdas matomas akademikų išitraukimas į jų kūrimo procesus. Tai, pasak vienos kalbintos tyrinėtojos, leistų šalia politizuotos ar valstybių istorijos (kuri dominuoja) daugiau vietos atrasti *žmogaus faktoriui istorijoje* (A2).

Kitas akademinį istorikų kritikuojamas mokyklinės istorijos aspektas – valstybinis istorijos brandos egzaminas. Egzamino rezultatai yra pagrindinis konkurencijos tarp mokyklų ir mokytojų rodiklis. Šiuo požiūriu, vieno istorijos mokslininko teigimu, *mokykla įmesta į labai realią kapitalistinę sistemą* (A9). Neigiamai egzaminas daugelio vertinamas ir dėl perdėm faktografinio pobūdžio. Šis jo pobūdis yra istorijos mokymą orientuojanti „kelrodė žvaigždė“:

Bėda yra ta, kad visas ugdymas yra orientuotas į egzaminą. Mokytojas tuos mokinius parengia egzaminui. Nuo 11, 12 klasės niekas nieko neveikia – tik kad ruošiasi egzaminui. Ir ten 12 klasėje gilintis į kažką neįmanoma. Tokia sistema orientuota į atsakymą, į žinojimą, išmokimą tų datų (A5).

Kaip buvo minėta, akademiniai istorikai pabrėžia, kad reikia tikrinti ne žinias (tiksliau – jų gausą), o proceso, priežastinių ryšių supratimą, dėl to toks egzaminas, koks jis yra dabar, nėra prasmingas dalykas:

Aš labai skeptiškai žiūriu į egzamino testavimą, nes apskritai žinių, gebėjimų tikrinimas testo metu tai yra tiesus kelias į absurdą. (...) Istorijoje svarbu ne tiek žinoti tam tikras datas, o suvokti tam tikrą procesą, priežastingumo ryšį ir visa kita. Aišku, negalima apsieiti be tam tikrų datų, bet aš įsivaizduoju, kad turi būti tam tikrų bendram išprusimui reikalingų datų rinkinys <...> (A8).

Konkrečių pasiūlymų, kaip keisti dabartinį valstybinį istorijos brandos egzaminą, mokslininkai nepateikė (tiesa, būta pasiūlymų visiškai atsisakyti egzamino), tačiau iš jų kritikos testo formai, faktografijos vyravimui peršasi išvada, kad reikia testą keisti arba papildyti naratyvinėmis dalimis, šalia „plikų žinių“ tikrinimo įvesti procesų, struktūrų supratimą įvertinančias užduotis.

Visgi daugiausia akademiniai istorikai žino apie mokyklinius istorijos vadovėlius. Jiems išsakyta daugiausia pastabų. Dauguma mokslininkų šias mokymo priemones pavarto vedami profesinio smalsumo sužinoti, kaip jų tyrinėjama tematika pristatoma mokykliniame lauke. Visų pirma interviuoti istorikai atkreipė dėmesį į mokyklinių

istorijos vadovėlių gausą, jų leidybos koordinavimo stoką, vadovėlio tapsmą biznio objektu. Visa tai neprisideda prie jų kokybės – *ta gausa <...> išbalansuoja, išsklaido tas visas kryptis* (A2). Antra, juose pastebimos faktografinės klaidos ar konceptualių požiūriu pasenę dalykai. Mokslininkai vardija kelias to priežastis. Pirma, kai kuriuos vadovėlius rašo vien mokytojų komandos, kompiliuojančios ne iš antrinių, o tretinių šaltinių (t. y. kitų vadovėlių). Be to, kaip atkreipė vienas tyrėjas, kartais vadovėlius rašo vis tie patys, „etatiniai“ istorijos mokytojai, *naujai leidžiamame vadovėlyje tik minimaliai ką nors pataisydami* (A9). Tiesa, visi kalbinti akademiniai istorikai pritarė minčiai, jog istorijos mokytojų dalyvavimas istorijos vadovėlio rašyme yra būtinas ar rekomenduotinas dalykas:

Kita vertus, tie mokytojai vadovėlių rašymo komandoje jie yra gerai, būtina, kad jie sudarytų dalį komandos. Jie dirba tiesiogiai su tuo adresatu – mokiniais. Tai jie tarsi tą praktinę pusę gerai išmano ir gali pasiūlyti sprendimų, kaip pateikti tą medžiagą įtaigiai, prieinamiau mokiniams (A10).

Tačiau taip pat dalis kalbintų akademikų atkreipė dėmesį į tai, kad būtina kitokia nei dabar vadovėlių recenzavimo tvarka:

Čia turėtų būti tas nepriklausomas recenzavimas. Nes dabar yra toks, manau, švietimo sistemoje ar prie švietimo ministerijos, vidinis toks recenzavimas – jis neišėina iš to rato. Na, mokytojai recenzuoja kitų mokytojų vadovėlius. Turėtų būti kažkas panašaus kaip su mokslininkų darbais ir anoniminis recenzentas, kuris neturi jokių ten interesų ir mato truputį kitaip. Tai tada ir vadovėlių, manau, kokybę kilstelėsimė <...> (A3).

Kitas vadovėlių kokybę kilstelėsiantis būdas, dėl kurio sutarė dauguma kalbintų mokslininkų, – tai akademikų indėlis į istorijos vadovėlių rašymą. Sutarta, kad kuriant šias metodines priemones turi dalyvauti abi istorikų stovyklos. Kitas siūlymas, galėsiantis praturtinti vadovėlių (ir kartu pamokų) turinį, – pagalba mokytojams sudarant pamokai reikalingus šaltinių (ypač vizualinių) registrus, sąvadus, nes *pagrindinė problema, kurią nurodys bet kuris mokytojas – jeigu tu nori įdomesnės užduoties, o iš kur gi gauti tų šaltinių, ypač vizualinių šaltinių?* (A6).

Vadovėliai kritikuojami ir dėl suaugusiųjų istorijos reprodukovimo – kaip vienas istorijos profesorius išsireiškė, *aš ten matau suaugusiųjų istoriją, sugromuliuotą vaikams* (A12). Kiti istorijos tyrinėtojai atkreipė dėmesį į tokias istorijos vadovėlių problemas, kurios laikytinos didesnių mokyklinės istorijos bėdų indikatoriais. Šios problemos – tai mokyklinės istorijos turinio tam tikras atsilikimas ir mokyklinės istorijos vizijos nebuvimas:

<...> man atrodo, kad vadovėliuose greičiau galėtų atsirasti bent Lietuvos istoriografijos ten, tarkim, naujesnių tyrimų rezultatai. Aš pastebėjau, kad labai lėtai istoriografinės naujovės 10–15 metų [praeina], kol pasiekia vadovėlių rašytojus, nebent pats akademikas rašo (A9).

Ten tie testai, daug tų paveikslėlių, karikatūros, idiotiški kitą kartą klausimai, į kuriuos gali ir taip, ir taip atsakyti. Ką aš žinau... matosi, kad krizėje yra ta mokykla ir mokyklinių vadovėlių autoriai, nes jie truptų pasimetę: – Tai kaip dabar mums tas vertybes perteikti? Nes tą tokį vieną kanoną, kad Lietuvoje čia viskas gerai, gražu, kad mes čia visus mylim, kad mes čia mylim žydus, kad prie to Holokausto neprisidėjom – jau lyg to kanono nebegali pasakoti. Turi pasakoti kitaip. O kaip kitaip, dar nemoka tie vadovėlių autoriai. Dar patys mokslininkai nėra sutarę šitose temose. Dar pati visuomenė nežino. Tai tokie tie vadovėliai praskydę gaunasi (A4).

Taigi, ne vienas kalbintas istorijos mokslininkas atkreipė dėmesį į mokyklinės istorijos turinio (programų, vadovėlių, mokytojų interpretacijų pamokos metu, egzaminų) atsilikimą nuo istoriografijos, šiuolaikinių realijų *per žingsnį ar du* (A3). Jie norėtų, kad švietimo sistema ir istorijos mokytojai greičiau priimtų naują informaciją, kad tai nebūtų taip atsieta nuo šiandieninio gyvenimo. Toks turinio atsilikimas sietinas ne tik su kai kurių istorijos mokytojų naujausios istoriografijos neskaitymu ir neišmanymu. Naujovių nepriėmimą lemia, pasak vieno interviuoto mokslininko, ir kai kurių pedagogų konservatyvios nuostatos:

Mokytojams nepatinka, jei [akademikai] visokias versijas kelia, ypač jei tai susiję su tuo tautiniu klausimu <...>. Pavadinkime taip, jautresnes temas jie atmeta dažniau <...>. Kai [mokytojai] siuntė programoms pasiūlymus, tai vieni yra labai tautiniai mokytojai – čia jiems tų tradicinių, sakykime, vos ne tokios šapokinės istorijos labai trūksta. Mažuma <...> kaip tik sveikina, kad va ateitų daugiau naujovių. Bet tokių vis dėlto yra mažuma. Gal tai susiję kad ir su istorijos mokytojų amžiumi – kadangi [jis] 40–50 metų; jaunesni mokytojai, jie, kaip taisyklė, pasisako už tas naujoves (A9).

Be su humoru ištarto pasiūlymo palaukti, kol pasikeis 1990-ųjų istorijos mokytojų karta, buvo ir kita rekomendacija, kaip deideologizuoti mokyklinę istoriją. Tai bendradarbiaujant su mokytojais jų dėmesį orientuoti į kritinį mąstymą:

Aš pastebėjau, gal per daug drąsiai pasakysiu, yra ten <...> mokytojų pusės kontekste jaučiamas toks ideologijos poveikis, tokio noro suideologizuoti tam tikrus [dalykus]: ir Holokausto istorijos, ir tam tikrus Holokausto atminimo kultūros tam tikrus procesus. Man tai šitie dalykai kliūna, kaip ir daliai kitų akademinių istorikų, nes nelieka to kritinio santykio. Tai vat iš akademinių istorikų pusės čia mokytojams šito galima būtų kažkaip įduoti. <...> Išsiugdyti šaltinio kritikos, šaltinio verifikavimo principus, kad neužtenka perskaityti vienus atsiminimus ir jais tiktai vadovautis. Visa tai reikia gretinti kontekste, verifikuoti, ieškoti kažkokių kritinių taškų, kaip prof. Saulius Sužiedėlis yra sakęs, konfrontuoti – jeigu istorikas nustoja konfrontuoti, <...> atsiranda nišos ideologijai, gal netgi kažkokiai propagandai įsigalėti (A7).

Tačiau lietuviškosios mokyklinės istorijos problemos sietinos ir su platesne – lietuviškojo istorijos naratyvo pobūdžio – problema. Ne vienas kalbintas akademikas teigė,

kad dekonstravus šapokinio tautinio pasakojimo kanoną, *čia irgi yra toks nesutarimas, kur link juda ta istorija* (A2). Kaip rodo kaip kurie tyrimai, Lietuvos historiografijoje populiarėjantys postmodernistiniai „mažieji“ istorijos pasakojimai į politinę bendruomenę cementuojančio didžiojo pasakojimo negali pakeisti. Kaip alternatyvūs tautiniam pasakojimui kuriami modernizacijos, europeizacijos (eurointegracijos), globaliosios istorijos ir pan. pasakojimai⁴¹. Taigi, mokyklinės istorijos pasimetimas ir trypciojimas vietoje – tai pačios Lietuvos istorikų bendruomenės ir galbūt visuomenės tam tikros istorijos krizės išdava.

Istorikų orientacija link mokyklinės istorijos – „negali sėdėti tam tvirtovės bokšte“

Šalia klausimų apie istorikų prisidėjimą prie konkrečių lietuviškosios mokyklinės istorijos problemų tyrime nuskambėjo ir klausimas, ar istorikai turi orientuoti istorinius tyrimus į visuomenę ir ypač į mokyklą? Dauguma apklaustųjų į šį klausimą atsakė teigiamai, teigdami, kad akademikai nebegali *sėdėti tam tvirtovės bokšte ir patys sau būti* (A2). Vienas kalbintas profesorius akademinį istorikų indėlį į mokyklinę istoriją įvardijo kaip formulių pateikimą:

Interviuotojas. O koks istoriko akademiko galėtų būti indėlis į istorijos didaktiką, mokyklinę istoriją?

A12. Formulės. <...> Turi duoti nuglaistytą idėją, kuri gal ne tiek nuglaistyta (tas žodis iš kulinarijos), nušlifluota, paruošta, kad tu gauni teiginius, pavyzdžiui, koks nors Antonovičius pasako, Lenkija buvo trečio Europos ešalono šalis, Lenkija XIV amžiuje. Susijungusi su Lietuva ji tapo antra. Tai vat ką turėtų akademikai duoti. Jie turėtų mokytojams pasakyti, kad esmė yra tai, šnekėti turinio esmėmis, faktų gali prisirankioti patys mokytojai, pilnas Google'as dabar. <...> Formulė yra asmeniškai išjausta, emociškai surišta su praeitimi, dabartimi, su tuo jaunu žmogum, kurį tu ug dai. Nu iš istorijos tu paverti tokį procesą, gyvybingą idėjų kaitą. Formulės leidžia įvertinti istoriją, leidžia sakyti: Vytautas buvo niekšas, bet geras imperatorius.

Tačiau pritardami pozicijai, kad akademiniai istorikai turi dalintis savo žiniomis su visuomene, tirti mokslininkai padarė ir tam tikrų išlygų. Visų pirma ne visi akademiniai tyrimai *turi būti orientuoti į eilinio buržujaus poreikius* (A8), nes, skirtingai nei Lenkijoje, Lietuvoje neatliekami jokie sociologiniai tyrimai, kas šiai visuomenei istorijoje aktualu, įdomu, kiek ta visuomenė domisi istorija. Taigi, turi būti darbų padalijimas, nes *ta pati knyga visoms reikmėms netinka* (A10). Neatsisakydami „grynojo mokslo“, visuomenės ar

⁴¹ Plačiau žr. ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Nuo reprodukcijos prie revizijos: tautos atminties kūrimo dinamika 1988–2005 m. Lietuvos dokumentiniame kine ir televizijoje. *Nacionalinio tapatumo tęstinumas ir savikūra eurointegracijos sąlygomis*. Sudarytojai: A. Andrijauskas, V. Rubavičius. Vilnius: Kronta, 2008, p. 258–275.

ministerijos užsakymu mokslininkai galėtų parašyti *kažkokių darbų truputį visuomenei priimtina forma*, <...> *kaip yra Bumblauskio ta istorija ar Venclova parašė tą istoriją* (A3). Kiti kalbinti akademikai teigė, kad *orientuojantis į didaktiką reikia rašyti fundamentinius darbus, sintezes didžiąsias – tada ir bus santykis su mokykla. Nes tada mokytojas ir mokykla turi galimybę [susipažinti]* (A5).

Visgi dalis kalbintų mokslininkų pripažino, kad akademinio lauko orientacija į visuomenę ir mokyklą yra veikiau siekiamybė, o ne realybė. To priežasčių yra keletas. Pirma, toli gražu ne visi akademikai geba rašyti ar kalbėti populiariai arba viešinti istoriją tarp mokinių:

Didžioji masė akademinų istorikų nėra geri kalbėtojai, geri, kaip čia pasakyti, scenos žinovai (juokiasi). Didžioji jų masė sėdi archyvuose, rašo tekstus (A7).

<...> *būtina mokėti, kaip čia pasakyti, viešinti, mokėti kalbėti ta kalba, kuri yra priimtina pagal amžiaus tas grupes. <...> Mano supratimu, didžiąjai daliai akademikų paaiškinti penktokui ar šeštokui kažkokių tai procesus ganėtinai būtų sudėtinga* (A5).

Daliai mokslininkų pats istorijos populiarinimas nėra priimtinas, neatitinkantis jų asmeninių savybių:

Labiau norėčiau sėdėti ir daryti tyrimus – mano natūra tokia yra intravertiška, aš į tą mokslą linkusi, o ne į tą sklaidą. Čia tokie yra asmeniniai dalykai. Jei manęs nepriverstų, aš su edukologija nieko bendra neturėčiau (A4).

Kaip kita akademinio pasaulio nesiorientavimo į visuomenę ir mokyklą priežastis buvo įvardyta istorijos mokslininkų vertinimo sistema. Viena vertus, mokslo sklaidos darbai neįtraukiami į vertinimo balų sistemą, kita vertus, tyrėjas prievartaujamas rašyti ne lietuviškai, o angliškai, kas automatiškai užkerta kelią plačiajai visuomenei ir mokyklai susipažinti su jo tyrimais:

Mes tikrai turėtumėme daugiau rašyti, tai, kas yra mokyklai svarbu. Bet čia jau mūsų pačios akademinės bendruomenės gaunasi didžiulės problemos, kaip mus prievartauja tiesiog ta sistema visa: nerašyk lietuviškai, kad kuo prestižiškesnėje leidykloje tik anglų kalba ta monografija išeitų. Jeigu mums primetama tikslųjų mokslų prieiga ir primetamas jų balų tas skaičiavimas už tas visas mūsų mokslines publikacijas, tai tada automatiškai tas akademikas spąstuose atsiduria (A4).

Galiausiai atkreiptas dėmesys į tai, kad pačiose mokslininkų bendruomenėse kartais kreivai žiūrima į mokslo sklaidą užsiimančius tyrinėtojus:

<...> *jei istorikas pereina į šią [mokslo sklaidos] sritį, jis tuo pačiu praranda to tikro istoriko regaliją. Ir tai laikoma nerimta, nesolidu, neprofesionalu* (A1).

Kalbintiems mokslininkams atkreipus dėmesį į tai, kad nesiorientavimą į mokyklinę istoriją lemia ir tyrėjo vertinimo sistema, buvo keltas klausimas, ar akademinio istoriko atestacijoje (ir ypač paaukštinime į profesūrą) turėtų atsispindėti jo indėlis į mokyklinę istoriją, švietimo sritį? Šalia dviejų atsakymų, esą tai yra utopija arba dar vienas papildomas biurokratinis reikalavimas, dauguma kalbintų akademinų istorikų į tokią idėją žiūrėjo teigiamai. Tačiau jie irgi išsakė tam tikras išlygas. Visų pirma tai turi būti taikoma tik universitetams:

<...> aš galbūt daryčiau skirtį vis tikrai tarp akademinio instituto (tarkim, kaip Lietuvos istorijos) ir universiteto. Nes universitetas turėtų būti net suinteresuotas (aš taip manyčiau). Nes tai, ką jie įdeda, po to kaip ir gauna <...>. <...> instituto darbuotojams tai būtų savotiškas balastas (A2).

Antra, tai gali būti taikoma aukščiausio pedagoginio laipsnio dėstytojams, t. y. profesoriams:

Na, profesoriams gal ir taip. Reikėtų pažiūrėti tą visumą reikalavimų, kurie turbūt yra nemenki. Bet, ko gero, būtų racijos tavo pasiūlyme šitam, kad kažkiek prisidėti prie mokyklinės didaktikos tam tikru mastu. Gal nebūtinai žvėriškos apimtys, nes neapreptų, neliktų laiko mokslui, bet kažkiek galbūt galėtų būti toksai kriterijus (A10).

Trečia, atsižvelgimas į mokslininko indėlį į mokyklinę istoriją galėtų būti rekomendacinio, neprivalomo pobūdžio:

Daug akademinų istorikų piktai į Jūsų klausimą sureaguotų. Kaip papildomas svarbus argumentas gaunant paaukštinimą tikrai galėtų būti, bet turbūt neprivalomas, nes labai daug kam nepatiktų (A9).

Išvados ir rekomendacijos

Sociologiniai, istoriniai, edukologiniai tyrimai apie akademinio pasaulio ir mokyklos ryšius rodo egzistuojant įvairius barjerus tarp jų. Vienas jų – griežtas institucinis pasidalijimas tarp akademinės istorijos ir mokyklinės istorijos. Kaip rodo užsienio ir Lietuvos istorikų tyrimo praktikai skirti ar istorijos disciplinos lauką apibrėžiantys veikalai, istorikai į savo teritoriją įsileidžia viešąją istoriją, viešąją edukaciją, tačiau kol kas ne mokyklinę istoriją. Potencialą tapti jungiamąja grandimi tarp akademinės istorijos ir mokyklinės istorijos galėtų turėti istorijos didaktikos disciplina. Tačiau vienur mokymo tyrimai nėra išsikristalizavę į savarankišką discipliną, kitur didaktika yra ne istorijos, o edukologijos ar pedagogikos subdisciplina, kas reiškia edukologų ar pedagogų pirmenybę konceptualių mokymo(si) klausimų svarstyme. Išimtimi laikytina vokiškoji istorijos didaktika, save pozicionuojanti kaip svarbi istorijos mokslo dalis.

Lietuvos akademių istorikų pateiktuose istorijos mokytojų apibūdinimuose pateikta ir panašumų, ir skirtumų tarp šių dviejų istorijos „cechų“ atstovų. Kaip svarbiausias skirtumas minėtas laisvės dirbant laipsnis. Akademiniai istorikai yra daug laisvesni sprendžiant apie temas, metodologijos, šaltinių, išvadų pasirinkimą nei programų turinio, pamokos laiko ir egzamino klausimų ribojami pedagogai. Visgi nepalankios mokytojų kūrybiškumui skatinti darbo sąlygos nereiškia, kad pedagogai nėra ar negali būti aktyviais mokomojo istorijos turinio kūrėjais, tų pačių istorijos mokslininkų įkvėpėjais ar vietas, krašto, regiono *mažaisiais tyrėjais*. Viena svarbiausių mokytojų kūrybiškumo pasireiškimo erdvių – moksleivių vertybių, mąstymo ugdymas.

Istorijos mokslininkų paskaitos, seminarai, dirbtuvės, konferencijos ir kiti renginiai, taip pat pamokų vedimas mokiniams – tai pagrindinės tyrėjų kontaktavimo ir bendradarbiavimo su istorijos mokytojais formos. Visgi dauguma kalbintų akademių istorikų šį bendradarbiavimą laiko kaip tobulintiną. Nepakankamo bendradarbiavimo priežasčių – nemažai. Tai – mokytojų nesidomėjimas už programų ir egzaminų rėmų išeinančiais praeities aspektais, didžiulis jų krūvis ir finansinis nesuinteresuotumas užsiimti papildoma veikla. Prie bendradarbiavimo neprisideda ir akademių siūlomas perdėm siauras, į jų tyrimo sritį orientuotas žinių pobūdis ar neatsižvelgimas į mokytojų pageidaujamas įgyti žinias. Tačiau istorijos mokytojų bendradarbiavimo su istorijos mokslininkais problemos slypi ir akademių istorikų tam tikrose nuostatose bei nesamose patirtyse. Tai įsivaizdavimas, kad mokykla ir mokyklinė istorija yra kažkas nerimto, ar tyrėjo visiškai nesusidūrimas brandžiame amžiuje su mokykla, dėl ko neišmanoma jos specifika, nežinoma, kaip su ja bendradarbiauti, kuo jai padėti.

Akademių istorikų išvardytame „didžiųjų mokyklinės istorijos problemų sąrašė“ rikiuojasi tuščios kalbos ir faktų prisodrintos istorijos ugdymo programos, žinių reprodukcijai tarnaujantys valstybiniai istorijos brandos egzaminai, faktinių klaidų ir pasenusių interpretacijų nestokojantys istorijos vadovėliai, konservatyvios, ideologinės istorijos mokytojų nuostatos. Tačiau akademiniai istorikai atkreipė ir ligi tol lietuviškoje mokslinėje ir populiariojoje didaktinėje literatūroje neakcentuotas problemas. Tai vadovėlių (o gal ir visos mokyklinės istorijos) atsilikimas nuo istoriografinių ir šiuolaikinio gyvenimo realių maždaug 10–15 metų, lietuviškos mokyklinės istorijos turinio vizijos nebuvimas. Buvo pasiūlyti konkretūs dalies šių problemų įveikos būdai, pavyzdžiui, keisti vadovėlių recenzavimo tvarką, labiau koordinuoti šių metodinių priemonių leidybą, vadovėlius rašyti jungtinėms akademių ir pedagogų komandoms. Tačiau dalis problemų, pavyzdžiui, mokyklinės istorijos naratyvo klausimas, didžia dalimi priklauso nuo akademių istorikų ir visos Lietuvos visuomenės judėjimo tam tikro Lietuvos istorijos pasakojimo link.

Daugumai akademių istorikų priimtina mintis tyrimus orientuoti į visuomenę ir mokyklą. Tačiau tuo pačiu teigiama, kad jokių būdu ne visi tyrimai turi tenkinti plačios visuomenės poreikius – turi likti ir „grynasis“, siauram specialistų ratui suprantamas mokslas. Mokslininkai mokslo sklaidos situaciją vertina kaip komplikuotą. Viena vertus,

ne visi tyrėjai turi komunikacijai reikalingų kompetencijų, asmeninių savybių, noro, laiko. Antra vertus, mokslo sklaidos darbai neįtraukiami į vertinimo balų sistemą, iš tyrėjo reikalaujama rašyti prestižinėse užsienio leidyklose anglų kalba, dėl ko tyrimai tampa sunkiai prieinami plačiajai visuomenei ir mokyklai.

Lyderystę skatinant bendradarbiavimą turėtų priiimti tie universitetai, kurie iš Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos gavo socialinę užsakymą ruošti istorijos dalyko pedagogus bei organizuoti jų kvalifikacijos kėlimo kursus. Šie universitetai, norėdami tapti realaus indėlio į istorijos ugdymo tobulinimą centrais, visų pirma turėtų skatinti mokslininkus prisidėti prie bendrajam ugdymui reikalingų leidinių, programų, mokymo priemonių ir kt. rengimo. Organizuodami mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursus ar kitus renginius universitetai ir kitos mokslo institucijos turėtų įdėmiau išanalizuoti bendrųjų ugdymo programų turinį bei istorijos mokytojų poreikius tam tikroms probleminėms istorijos temoms. Taip pat su istorijos tyrimais susiję universitetų padaliniai turėtų daugiau dėmesio skirti istorijos didaktikos disciplinos statuso ir vaidmens permaštymui. Tam reikia skatinti rengti disertacijas ir kitus mokslinius tyrimus istorijos didaktikos tematika, prisidėti prie akademinio istorijos vadovėlių, kitų mokymo priemonių ir mokyklinės istorijos reiškinų recenzavimo, analizavimo, organizuoti istorijos bendrajam ugdymui naudingų šaltinių ir istoriografijos rinkinių (ar bazių, platformų, svetainių) bei kitokių mokyklai adaptuotų leidinių kūrimo darbą.

Padėka

Straipsnio autoriai nuoširdžiai dėkoja visiems akademinės istorijos atstovams už jų dalyvavimą šiame tyrime. Taip pat dėkojame istorikei doc. dr. Daliai Bukelevičiūtei, šiuo metu dirbančiai švietimo politikos baruose, už pagalbą rengiant rekomendacines gaires.

Literatūra ir šaltiniai

1. BUMBLAUSKAS, Alfredas. Akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirta. *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika* (Švietimo studijų sąsiuvinis Nr. 2). Sudarytojas A. Poviliūnas. Vilnius: Solertija, 1997, p. 56–65.
2. FITZGERALD, James. History in the Curriculum: Debate on Aims and Values. *History and Theory*, 1983, Vol. 22, No 4, p. 81–100. Taip pat prieiga per internetą: <https://www.jstor.org/stable/2505217>.
3. FOINTAINE, Piet F. M. What is History Didactics? *International Society for History Didactics*, 1986, p. 90–102 [žiūrėta 2021-10-09]. Prieiga per internetu: <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/1046>.
4. GAIŽAUSKAITĖ, Inga; VALAVIČIENĖ, Natalija. *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius, Registrų centras, 2016.

5. GÖTZ, Georg. How Teaching the English Revolution (or not) Became a Landmark Debate in German History Didactics. *Paedagogica Historica*, 2018, Vol. 54, No. 5, p. 531–544. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1482360>.
6. *Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui*. Pagrindinis teksto autorius A. Bumblauskas, sudarytojas G. Dabašinskas. Vilnius: Kultūros paveldo institutas, 1998.
7. JORDANOVA, Ludmilla. *History in Practice*. Second Edition. London: Bloomsbury, 2006.
8. JOVAIŠA, Leonas. *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis, 2007.
9. JUOZELIŪNIENĖ, Irena. *Žemėlapių metodai vaizdu grįstame tyrime*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2014.
10. JUOZELIŪNIENĖ, Irena; KANAPIENĖ, Laura. *Šeimos žemėlapių metodas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2012.
11. KANSANEN, Pertti. The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching. *TNTEE [The Thematic Network on Teacher Education] Publications*, 1999, Vol. 1, No. 1, p. 21–35.
12. KÖRBER, Andreas. *Historical Consciousness, Historical Competencies – and beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2015. <https://doi.org/10.25656/01:1081>
13. LITVINAITĖ, Jūratė. Apie mokytojų homunkulą, įsikūrusį mūsų mąstyme. *Acta paedagogica Vilnensia*, 2018, t. 41, p. 87–111. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.41.12376>
14. *Making History: An Introduction to the History and Practices of a Discipline*. Eds. Peter Lambert, Phillipp Schofield. London: Routledge, 2004.
15. MAXWELL, Mike. *Future-Focused History Teaching: Restoring the Power of Historical Learning*. Mancos, Colorado: Maxwell Learning, 2018.
16. POVILIŪNAS, Arūnas. Lietuvos moksleivių istorinė sąmonė ir švietimo reforma. *Istoriografija ir atvira visuomenė* (Tarptautinės mokslinės konferencijos Vilniaus universiteto Istorijos fakultete medžiaga 1996 09 24-29). Sudarytojai: U. Becher, A. Bumblauskas, J. Rüsen. Vilnius: Vilniaus universitetas, 1998, p. 246–258.
17. RŪŠENAS, Jėrnas. Istorijos didaktika Vakarų Vokietijoje: nauji istorijos tyrinėjimai savižinos link. *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika* (Švietimo studijų sąsiuvinys Nr. 2). Sudarytojas A. Poviliūnas. Vilnius: Solertija, 1997, p. 14–27.
18. SCHWARTZ, Donald. Using History Departments to Train Secondary Social Studies Teachers: A Challenge for the Profession in the 21st Century. *The History Teacher*, 2000, Vol. 34, No. 1, p. 35–39. <https://doi.org/10.2307/3054373>
19. SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd, 2013.
20. SYMCOX, Linda. Forging New Partnerships: Collaboration between University Professors and Classroom Teachers to Improve History Teaching, 1983–2011. *The History Teacher*, 2012, Vol. 45, No. 3, p. 359–382. Taip pat prieiga per internetą: <https://www.jstor.org/stable/23265893>.

22. ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Ar istorijos mokytojams Lietuvoje reikia akademinės istorijos ir akademių istorikų? *Istorija*, 2020, t. 120, Nr. 4, p. 67–102. <https://doi.org/10.15823/istorija.2020.120.4>
23. ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Nuo reprodukcijos prie revizijos: tautos atminties kūrimo dinamika 1988–2005 m. Lietuvos dokumentiniame kine ir televizijoje. *Nacionalinio tapatumo tęstinumas ir savikūra eurointegracijos sąlygomis*. Sudarytojai: A. Andrijauskas, V. Rubavičius. Vilnius: Kronta, 2008, p. 258–275.
24. ŠETKUS, Benediktas. Istorijos didaktika Lietuvoje: jos raida ir nūdienu. *Istorija*, 2014, t. 96, Nr. 4, p. 38–64. <https://doi.org/10.15823/istorija.2014.13>
25. ŠUTINIENĖ, Irena. Tautos istorijos simboliai Lietuvos gyventojų tautinėje vaizduotėje: herojų įvaizdžiai ir jų kaita. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 2009, t. 1, Nr. 24, p. 40–62. <https://doi.org/10.15388/SocMintVei.2009.1.6076>
26. ŠVEDAS, Aurimas. *Istoriko teritorija*. Vilnius: Aukso žuvis, 2020.

School History in Lithuania: A Territory (Not Yet) Discovered by Historians?

Dr. Rūta Šermukšnytė

Vilnius University, Faculty of History, Universitetas g. 7, LT-01122 Vilnius

E-mail: ruta.sermuksnyte@if.vu.lt

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7206-5175>

Dr. Darius Žiemelis

Department of Information and Communication Sciences at the Martynas Mažvydas National Library of Lithuania, Gedimino pr. 51, LT-01109 Vilnius

E-mail: dariusziemelis@inbox.lt

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4958-9883>

Summary

During the period of state independence, there was a clear trend for Lithuanian historians to be poorly involved in the field of history didactics. We presume that such a situation is predetermined, among other factors, by certain approaches, experiences, and working habits of academic historians. This article, by building on subject literature analysis and qualitative study of twelve Lithuanian academic historians, aims to determine the connection of academic historians with school history and teachers of history, as well as the focus (or its absence) of their historical research on school history. It is evident from the study that Lithuanian academic

historians take some effort to share the knowledge of their discipline and related skills with teachers of history as regards the improvement of the content of the history education, but they face certain barriers. These barriers are the lack of interest by teachers of history in aspects of the past that are beyond the scope of curriculum and exams, as well as the deficit of competences, personal qualities, and free time needed for the dissemination of academic historians' research. Furthermore, the partnership suffers from unfavourable procedures of the evaluation of researchers and their studies: research dissemination work is not part of the evaluation scoring system and the fact that researchers are required to publish in English in prestigious foreign venues makes the research not entirely appropriate for schools. The leadership in promoting the partnership should be undertaken by those universities of Lithuania which have been charged with a social mandate by the Ministry of Education, Science, and Sports to qualify teachers of the history discipline and organise refresher training courses for them. In order to become true contributors to the improvement of history education, these universities should, in the first place, encourage researchers to have a hand in the preparation of publications, curriculum, teaching aids, etc. essential for general education. When organising refresher courses or other events for teachers, universities and other education institutions should do more in-depth analysis of the content of curriculum and demands of history teachers for certain problematic subjects of the history discipline. Again, university structural units related to history research should be more focused on rethinking the status and role of the discipline of history didactics. This implies the promoting of doing theses and other scholarly research on history didactics; contributing to the reviewing and analysing of history textbooks and other teaching aids, as well as of phenomena of the school history; and organising the preparation of sources and historiography selections (or databases, platforms, websites) and other publications adapted for school.

Gauta / Received 2021 12 13

Priimta / Accepted 2022 06 06