

Pilietiškumo ugdymo kontūrai Lietuvoje: tarp tiesos siekimo, bendruomenės vertybių ir politinės laisvės

Gintė Marija Ivanauskienė

Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto
Ugdymo mokslų institutas
Universiteto g. 9, LT-01131, Vilnius, Lietuva
ginte.ivanauskiene@fsf.vu.lt
<https://orcid.org/0009-0001-5366-3372>
<https://ror.org/03nadee84>

Santrauka. Straipsnyje analizuojama, kurios pilietiškumo ugdymo temos Lietuvos švietimo sistemoje yra akcentuojamos, o kurios – ignoruojamos. Remiantis kokybiniais interviu su pilietiškumo ugdymo ekspertais ir Sant (2021) trijų pilietiškumo ugdymo turinio dimensijų – tiesos siekimo, bendruomenės vertybių ir politinės laisvės – modelių, tiriamas pilietiškumo ugdymo turinio prioritetizavimas. Tyrimo rezultatai atskleidžia pilietiškumo ugdymo dimensijų asimetriją: dominuoja su politiniu-teisiniu raštingumu susijusios temos (pvz., Konstitucija, institucijos, rinkimai) ir bendruomenės vertybių, ypač nacionalinio saugumo ir patriotizmo, akcentavimas, o politinės laisvės dimensija – diskusiniai visuomenės klausimai, politinis dalyvavimas ir gebėjimas nesutarti – išlieka mažiausiai išplėtoti. Šie rezultatai rodo, kad pilietiškumo ugdymas Lietuvoje linkęs būti konstruojamas kaip pedagoginė erdvė, orientuota į stabilumą ir sutarimą, pirmenybę teikiant žinių perteikimui ir bendruomenės sutelktumui, o ne politinio subjektiškumo formavimuisi, kuris yra svarbus aktyviam dalyvavimui demokratiniam gyvenime.

Pagrindiniai žodžiai: pilietiškumas, pilietiškumo ugdymas, mokykla, politinė laisvė, bendruomenės vertybės, tiesos siekimas.

Contours of Citizenship Education in Lithuania: Between the Pursuit of Truth, Community Values, and Political Freedom

Summary. This article analyses how citizenship education is prioritised in the Lithuanian education system by examining which topics are emphasised and which remain largely ignored. Drawing on qualitative interviews with citizenship education experts, the study examines expert perceptions of current priorities, silences, and tensions in citizenship education. The analysis is guided by Sant's (2021) model of three dimensions of citizenship education curriculum: pursuit of truth, community values, and political freedom.

The findings reveal an imbalance between these dimensions. Citizenship education is predominantly oriented towards pursuit of truth (political literacy, legal knowledge), and normatively defined community values, while the themes related to political freedom – such as engagement with controversial public issues, political disagreement, and forms of participation beyond institutionalised frameworks – receive limited attention. As a result, citizenship education in Lithuania tends to be framed as a pedagogical space oriented towards stability and consensus, prioritising knowledge transmission and social cohesion over opportunities for political subject formation.

Received: 27/01/2026. **Accepted:** 23/03/2026

Copyright © Gintė Marija Ivanauskienė, 2026. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Licence](#) (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

The article argues that a balanced integration of all three dimensions is crucial for citizenship education that not only informs and socialises learners, but also enables them to develop autonomy, engage with disagreement, and participate meaningfully in democratic life.

Keywords: citizenship, citizenship education, school, political freedom, community values, pursuit of truth.

Įvadas

Vienas iš švietimo tikslų¹ – ugdyti pilietį. Tačiau klausimas, kokią pilietį ugdome, nėra tik pedagoginis sprendimas – jis visada apima ir normatyvinius pasirinkimus, koks pilietiškumas yra pageidaujamas ar tinkamas. Su kiekviena karta demokratijai gimstant iš naujo (Dewey, 1916/2013), šie pasirinkimai vis iš naujo sugrąžina klausimą, kokius piliečius – ir kartu kokią demokratiją – siekiame ugdyti: ar lojalius visuomenės reprodukuotojus, tik rinkėjais apsiribojančius piliečius ar aktyvius bendruomenės narius. Kadangi vieno atsakymo nėra, dažnai skirtingi, net prieštaringi pilietiškumo diskursai sugyvena vienos šalies švietimo sistemoje (Bickmore, 2014). Nuo XIX a., kai švietimui buvo keliami savarankiško mąstymo ir nacionalinės tapatybės formavimo uždaviniai, iki globalizacijos konteksto, kuriame atsirado europinės ir pasaulinės tapatybės dimensijos, pilietiškumo ugdymas išlieka nuolatinių politinių įtampų lauku (Sant, 2023).

Kaip pažymi Veugelers (2024), pilietiškumas apibrėžia ne tik teisinį ar politinį asmens statusą, bet ir visuomenės lūkestį dėl jos narių socialinio ir politinio vaidmens, todėl jo ugdymas neišvengiamai susijęs su klausimais apie vertybes, tapatybes ir pilietinio veikimo formas. Šiame kontekste pilietiškumo ugdymo samprata ir tikslai per pastaruosius dešimtmečius reikšmingai kito tiek pasaulyje, tiek ir Lietuvos (Zaleskienė, 2009; Čepaitė, 2013) kontekste: nuo demokratinių žinių (teisės, institucijų išmanymo) akcento prie piliečio kaip aktyvaus visuomenės kūrėjo sampratos (kritinis mąstymas, socialinis dalyvavimas, atsakomybė), o pastarąjį dešimtmetį prisidėjo ir globalaus pilietiškumo dimensija (gebėjimas veikti klimato kaitos, migracijos ar technologinių iššūkių kontekste) (Haste, Chopra, 2020). Prieš daugiau nei dešimtmetį atliktas Pilietinės visuomenės instituto tyrimas (Žiliukaitė, Stonkuvienė, Šupa, Petronytė, 2012) išryškino, kad, nepaisant šių konceptualių poslinkių, Lietuvos švietimo praktikoje pilietiškumas dažnai siejamas su žinių perdavimu, nors pačios tyrėjos ragino stiprinti praktinį aspektą.

Nepaisant šių įžvalgų, vis dar trūksta empirinių tyrimų, atskleidžiančių, kaip pilietiškumo ugdymo turinys realiai prioritetizuojamas praktikoje – kokios temos yra akcentuojamos, o kurios lieka paraštėse, ir kaip šie pasirinkimai gali būti interpretuojami skirtingų pilietiškumo ugdymo sampratų kontekste. Šiandien Lietuvoje pilietiškumo ugdymas įgyvendinamas keliais būdais: pilietiškumo kompetencija integruojama į įvairius mokomuosius dalykus, o 9–10 klasių mokiniai kartą per savaitę turi privalomą pamoką „Pilietiškumo pagrindai“. Be to, pilietiškumas ugdomas ir neformaliai – per popamokinę veiklą (mokinių tarybas, socialines-pilietines valandas) bei bendrą mokyklos kultūrą.

¹ Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme šis tikslas apibūdinamas taip: „sudaryti sąlygas asmeniui įgyti demokratijos tradicijas įkūnijančius pilietinės ir politinės kultūros pagrindus, išplėtoti gebėjimus ir patirtį, būtiną asmeniui, kaip kompetentingam Lietuvos Respublikos piliečiui, Europos ir pasaulio bendrijos, daugiakultūrės visuomenės nariui“ (p. 15, 2011).

Todėl analizuojant pilietiškumo ugdymą svarbu atsižvelgti ne tik į oficialiai reglamentuotą, bet ir į įgyvendinamą turinį – kaip skirtingos pilietiškumo ugdymo temos įgyja nevienodą svarbą ugdymo praktikoje. Šis įgyvendinamas turinys formuojamas įvairių švietimo lauko veikėjų pasirinkimų, interpretacijų ir kontekstinių veiksnių, todėl atspindi ne tik formalius ugdymo tikslus, bet ir normatyvines prielaidas apie tai, koks pilietiškumas laikomas pageidaujamu.

Šio straipsnio tikslas – išanalizuoti, kokios pilietiškumo ugdymo temos Lietuvos švietimo sistemoje yra akcentuojamos ir ignoruojamos, remiantis ekspertų įžvalgomis, bei interpretuoti šiuos teminius prioritetus pasitelkiant Sant (2021) pilietiškumo ugdymo turinio dimensijų modelį. Sant (2021) modelis šiame tyrime pasitelkiamas kaip analitinis rėmas, leidžiantis ne tik identifikuoti temų pasiskirstymą, bet ir atskleisti, kaip skirtingos pilietiškumo ugdymo dimensijos – tiesos siekimas, bendruomenės vertybės ir politinė laisvė – praktikoje yra akcentuojamos ar marginalizuojamos, suprantant pilietiškumo ugdymą kaip normatyviai struktūruotą lauką, kuriame šios dimensijos susipina.

Pilietiškumo ugdymo turinio dimensijos

Pilietiškumo ugdymo programose įtvirtinamos skirtingos „gero piliečio“ sampratos nėra neutralios ir atspindi politinius pasirinkimus, turinčius demokratinį pasekmę (Westheimer & Kahne, 2004). Sant (2021) siūlo žvelgti į pilietiškumo ugdymo turinį per tris tarpusavyje susipinančias dimensijas, atspindinčias skirtingas „gero gyvenimo“ sampratas: tiesos siekimo, bendruomenės vertybių ir politinės laisvės². Toliau šios dimensijos aptariamos dialoge su kitų pilietiškumo ugdymo teoretikų įžvalgomis, siekiant atskleisti pilietiškumo ugdymo daugiasluoksniškumą ir vidines įtampas.

Tiesos siekimas

Sant (2021) pilietiškumo ugdymo turinyje išskiria tiesos siekimo (angl. *pursuit of truth*) dimensiją, siejamą su politinio raštingumo ugdymu, kuris praktikoje dažniausiai suprantamas kaip žinių apie politinę sistemą, institucijas, teises ir pareigas perteikimas, kartu akcentuojant gebėjimą faktais ir argumentais grįsti savo poziciją. Ši dimensija grindžiama kartesiška racionalumo samprata³, pagal kurią tiesa suvokiama kaip objektyvios realybės pažinimas, nepriklausantis nuo konkrečių moralinių ar politinių vertybinių pozicijų (Sant, 2021). Tokiu būdu daroma prielaida, kad politinis raštingumas suteikia pagrindą politinei laisvei: „tie, kurie turi daugiau žinių, laikomi ir autonomiškesniais“ (Sant, 2021, p. 10). Nors politinės žinios yra būtina sąmoningo politinio dalyvavimo prielaida, problemiškas tampa jų išskirtinis dominavimas, kai politinis raštingumas sutapatinamas su pilietiškumu apskritai.

² Sant (2021) modelis šiame straipsnyje taikomas kaip pagrindinis analitinis rėmas, konceptualiai derantis su Biestos (2009, 2022) ugdymo kvalifikacijos, socializacijos ir subjektyvizacijos samprata; pastaroji čia pasitelkiama kaip platesnis teorinis kontekstas, o ne kaip atskiras analitinis modelis.

³ Kartesiška racionalumo samprata, kilusi iš Renė Descartes'o filosofijos, remiasi aiškia atskirtimi tarp mąstančio subjekto ir pažįstamos objektyvios realybės, kurią protas gali tiksliai pavaizduoti loginiu mąstymu. Joje racionalumas suprantamas kaip gebėjimas argumentuoti ir metodiškai pasiekti „objektyvią tiesą“, atskirtą nuo moralinių ar vertybinių vertinimų.

Sant (2021) pabrėžia, kad tiesos siekimas, nors dažnai pristatomas kaip neutralus, neišvengiamai yra įreminamas tam tikrame pasaulėvaizdyje. Žinios ir racionalumas čia veikia ne tik kaip priemonės, bet ir kaip normos, apibrėžiančios, kas laikoma „teisinga“ ir „pagrįsta“. Pavyzdžiui, mokiniai gali būti mokomi ne to, kad rūšiuoti yra „gerai“, bet to, kad rūšiuoti yra „teisinga“, o teisingumas savaime suprantamas kaip „geras“ (Sant, 2021). Tokiu būdu racionalumas tampa normatyviniu kriterijumi, formuojančiu priimtiną „gero gyvenimo“ ribas.

Panašią „neutralumo“ problemą pilietiškumo ugdyme aptaria ir Biesta (2009), pabrėždamas, kad politinis raštingumas gali būti įgyvendinamas labai skirtingai: tiek kaip faktinių politinių žinių perteikimas, tiek kaip kritinė politinių procesų ir galios santykių analizė. Vis dėlto ugdymo praktikoje dažniau pasirenkama siauroji, faktinė samprata, kuri dera su tiesos siekimo logika ir leidžia pilietiškumo ugdymą pristatyti kaip tariamai neutralų, nuo vertybinių pozicijų atsietą procesą, padedantį išvengti kaltinimų politine indoktrinacija.

Visgi ugdymo turinys niekada nėra ideologiškai neutralus – jis visada atspindi tam tikrą galios ir vertybių sistemą (Apple, 2004). Todėl pilietiškumo ugdyme deklaruojamas „neutralumo“ siekis pats savaime tampa politiniu pasirinkimu. Šiame kontekste Sant „tiesos siekimo“ dimensija leidžia atskleisti politinio raštingumo, pristatomo kaip objektyvaus ir nešališko, normatyvines prielaidas, kurios gali riboti kritinės ir autonomiškos pilietinės pozicijos ugdymą.

Bendruomenės vertybės

Bendruomenės vertybės – daugumos priimami įsitikinimai, praktikos, normos, kuriomis grindžiama visuomenės sanglauda ir kolektyvinė tapatybė. Šia pilietiškumo ugdymo turinio dimensija, anot Sant (2021), siekiama „išsaugoti bendruomenines gero gyvenimo sampratas, socializuojant jaunimą į tam tikrus etinius rėmus ir ugdant jų gebėjimus dalyvauti bendruomeniniame gyvenime“ (p. 9), taip užtikrinant kultūros tęstinumą, solidarumą ir bendrą atskaitos taškų egzistavimą. Ši dimensija glaudžiai susijusi su Biestos (2009) aprašyta socializacijos funkcija, kurią ugdymas atlieka net ir tada, kai to tiesiogiai nesiekia, įtraukiant mokinius į esamas (ir pageidaujamas) socialines, kultūrinės ir politinės tvarkas bei jų normas.

Kadangi bendruomenės vertybės formuojamos konkrečiuose politiniuose ir kultūriniuose kontekstuose, skirtingos politinės bendruomenės ir skirtingi priklausymo lygmenys – nuo nacionalinio iki europinio ar globalaus – pilietiškumo ugdyme įtvirtina nevienodas „gero piliečio“ sampratas. Pavyzdžiui, Europos lygmeniu pilietiškumo ugdymas dažnai grindžiamas demokratijos, žmogaus teisių, lygybės ir kultūrinės įvairovės vertybėmis, o nacionaliniuose kontekstuose, tokiuose kaip Lietuva, jis labiau siejamas su patriotizmu, pilietine pareiga, istorine atmintimi ir valstybės saugumu. Nors mokytojai pilietines priklausomybes dažnai suvokia kaip daugialypes (Osler, 2011), ugdymo praktikoje šios perspektyvos ne visada lygiavertiškai integruojamos, sukurdamos vertybines įtampas.

Taigi, kaip pabrėžia Sant (2021), bendruomenės vertybių dimensija, kaip ir tiesos siekimo, niekada nėra neutrali. Nors bendruomenės vertybės dažnai pristatomos kaip savaime suprantamos, depolitizuotos psichologinės nuostatos ar net asmeninės savybės,

bendruomenės vertybės veikia kaip politiškai sukonstruoti kriterijai, apibrėžiantys, kas laikoma teisėta, teisinga ar priimtina. Tokiu būdu jos ne tik telkia bendruomenę ir palaido solidarumą, bet ir brėžia politinio dalyvavimo ribas – nustatydamos, kiek kritika, įvairovė ar autonomija laikomos leistinomis. Sant (2021) teigimu, politinė laisvė ugdymo kontekste dažnai pripažįstama tik tiek, kiek ji neperžengia šių ribų. Ši įtampa atskleidžia esminę pilietiškumo ugdymo dilemą: kaip ugdyti bendruomenei priklausančius piliečius, kartu neužkertant kelio jaunų žmonių tapsmui savarankiškais politiniais subjektais.

Politinė laisvė

Pilietiškumo ugdymo turiniu siekiama ne tik įdiegti bendruomenės vertybes, suteikti žinių, įgalinančių pasiekti tiesą, tačiau ir „padėti ugdytiniais atrasti savo unikalias perspektyvas ir būdus, kaip jas įgyvendinti“ (Sant, 2021, p. 8). Ši pilietiškumo ugdymo sluoksnyje Sant (2021) apibrėžia kaip politinės laisvės (angl. *political freedom*) dimensiją, kurioje laisvė suprantama kaip ugdymo kuriama galimybė jauniems žmonėms tapti savarankiškais politiniais subjektais⁴, galinčiais ištraukti į politinius procesus ne tik paklūstant egzistuojančioms taisyklėms, bet ir jas reflektuojant, ginčijant ar transformuojant. Skirtingai nei tiesos siekimo ar bendruomenės vertybių dimensijose, čia nėra orientacijos į „teisingų“ žinių, normų ar tapatybių perteikimą.

Kaip ir kitos pilietiškumo ugdymo dimensijos, politinės laisvės dimensija nėra neutrali: ugdymo praktikoje autonomija, unikalumas ir politinis veiklumas pateikiami kaip normatyviai reikšmingi ir pageidaujami pilietiškumo ugdymo tikslai. Vis dėlto Sant (2021) politinę laisvę siūlo suprasti ne vien kaip individualią autonomiją ar savarankiško veikimo gebėjimą, bet kaip santykišką ir atvirą buvimą su kitais, kuriame politinė galia nėra lokalizuojama vien individe. Tokiu požiūriu politinė laisvė pergalvojama ne kaip iš anksto apibrėžta kompetencija, bet kaip procesas, susijęs su galimybe atsiverti skirtingoms buvimui ir politinio veikimo formoms (Sant, 2021). Tai rezonuoja su Biestos (2022) mintimi, kad ugdymas, rimtai traktuojantis subjektyvizaciją, turi padėti ugdytiniais išbūti „vidurio erdvėje“ – tarp žinojimo ir nežinojimo, tarp prisitaikymo ir pasipriešinimo, tarp saugumo ir rizikos. Būtent šis atvirumas neapibrėžtumui ryškiai kontrastuoja su kitomis dviem dimensijomis, nes nėra apie teisingą atsakymą (kaip tiesos siekimas) ar teisingą priklausymą (kaip bendruomenės vertybės). Dėl neapibrėžtumo ir orientacijos į procesą politinės laisvės dimensija išlieka viena sudėtingiausiai institucionalizuojamų pilietiškumo ugdyme.

Dimensijų tarpusavio ryšiai

Apibendrinant reikia pažymėti, kad Sant (2021) siūlomas pilietiškumo ugdymo turinio modelis leidžia pilietiškumo ugdymą analizuoti kaip normatyviai struktūruotą lauką, kuriame susipina trys susijusios dimensijos – tiesos siekimas, bendruomenės vertybės ir politinė laisvė. Šios dimensijos nėra savarankiškos ar hierarchiškai išdėstytos: tiesos

⁴ Sant (2021) politinės laisvės dimensiją sieja su Biestos (2009) subjektyvizacijos (angl. *subjectification*) samprata, pabrėžiančia ugdymą kaip procesą, kuris įgalina mokinius tapti savarankiškais subjektais, o ne iš anksto apibrėžtų šablonų reprodukuotojais.

siekimas, pasireiškiantis politiniu raštingumu, sudaro svarbias prielaidas pilietiniam veikimui, bendruomenės vertybės apibrėžia politinio dalyvavimo ribas, o politinė laisvė atveria galimybes šias ribas reflektuoti, ginčyti ar transformuoti. Taigi, šios dimensijos yra glaudžiai susijusios ir viena kitą įrėmina: pavyzdžiui, politinė laisvė nėra absoliuti, bet visada realizuojama bendruomenės vertybių ir tiesos siekio kontekste.

Tačiau šių dimensijų sąveika neišvengiamai kuria įtampas: tiesos siekimo dominavimas gali lemti technokratinį pilietiškumo supratimą, bendruomenės vertybių akcentavimas – nekritišką socialinės tvarkos reproduktivumą, o politinės laisvės prioritetizavimas – didesnį ugdymo neapibrėžtumą. Mokyklos klasė kaip pliuralistinė erdvė kartu sudaro prielaidas politinei laisvei ir ją riboja, nes mokinių diskusijos ir pasirinkimai visada yra įrėminami ugdymo turinio, grindžiamo bendruomeninėmis vertybėmis ir racionalių argumentų normomis (Sant, 2021). Taigi, esminiu pilietiškumo ugdymo klausimu tampa ne vienos ar kitos dimensijos pasirinkimas, bet jų tarpusavio pusiausvyra ugdymo kontekste. Ši pusiausvyros problema atsispindi ir švietimo politikos dokumentuose, kuriuose pilietiškumo ugdymas apibrėžiamas kaip daugiataasis procesas, apimantis žinias, socializaciją ir politinį veiklumą (Council of Europe, 2016). Vis dėlto tiek politikos diskurso analizės, tiek empiriniai tyrimai rodo, kad praktikoje šių dimensijų pusiausvyra dažnai išsikreipia, vienoms dimensijoms įgyjant dominuojančią poziciją kitų sąskaita (Nordensvård, 2014; Joris & Agirdag, 2019).

Todėl Sant (2021) pilietiškumo ugdymo turinio dimensijų modelis šiame straipsnyje pasitelkiamas kaip analitinis rėmas, leidžiantis tirti ne atskirų dimensijų buvimą ar nebuvimą, bet tai, kaip jų tarpusavio pusiausvyra Lietuvos švietimo kontekste praktikoje formuojama per tai, kurios dimensijos tampa akcentuojamos, o kurios – ignoruojamos.

Metodologija

Tyrimas grindžiamas kokybine interpretacine tyrimo prieiga, siekiant atskleisti pilietiškumo ugdymo turinio prioritetizavimą ekspertų įžvalgose. 2024 m. balandžio – birželio mėnesiais buvo atlikta 13 pusiau struktūruotų interviu su Lietuvos pilietiškumo ugdymo ekspertais; interviu trukmė siekė nuo 28 minučių iki 1 valandos 27 minučių. Ekspertai buvo pasirinkti kaip tyrimo dalyviai, nes juos galima laikyti praktinių vidinių žinių „kristalizacijos centrais“, kurių įžvalgos leidžia reflektuoti platesnį pilietiškumo ugdymo lauką (Bogner et al., 2009). Jų žinios laikomos aiškiomis ir išskirtinėmis, tačiau apribotomis konkrečia išmanoma sritimi (Schütz, 1946).

Šiame tyrime ekspertais buvo laikomi švietimo sistemos atstovai, pilietiškumo ugdymo srityje dirbantys daugiau nei dešimt metų. Siekiant atspindėti skirtingas šio lauko pozicijas, informantai buvo atrinkti iš įvairių suinteresuotųjų sričių: bendrojo ugdymo, ugdymo turinio kūrimo, švietimo politikos, mokslo ir nevyriausybinių sektoriaus. Jų įžvalgos rėmėsi tiek dabartine, tiek ankstesne profesine patirtimi, todėl 1 lentelėje nurodytos kelios jų veiklos sritys. Šiame tyrime ekspertų profesinė sritis nebuvo analizuojama kaip atskiras analitinis aspektas, nes siekta identifikuoti bendras pilietiškumo ugdymo turinio prioritetizavimo tendencijas, o ne lyginti skirtingų sričių ekspertų požiūrius. Informantų atrankai papildomai taikyta „sniego gniūžtės“ atranka. Tyrimo planą patvirtino Vilniaus

universiteto Filosofijos fakulteto Sociologijos ir socialinio darbo bei Ugdymo mokslų institutų tyrimų etikos komitetas.

1 lentelė. Tyrimo dalyvių – ekspertų darbo sritys

Tyrimo dalyvis*	Darbo sritis (-ys)
Agnė	Mokslas
Artūras	Nevyriausybiniis sektorius
Dainius	Bendrasis ugdymas, švietimo politika
Eglė	Nevyriausybiniis sektorius, švietimo politika
Gabija	Nevyriausybiniis sektorius, mokslas
Ingrida	Bendrasis ugdymas
Jonas	Bendrasis ugdymas
Laura	Nevyriausybiniis sektorius, bendrasis ugdymas
Linas	Bendrasis ugdymas, ugdymo turinio kūrimas
Monika	Nevyriausybiniis sektorius
Petras	Bendrasis ugdymas, ugdymo turinio kūrimas
Saulius	Švietimo politika
Tomas	Bendrasis ugdymas, mokslas, ugdymo turinio kūrimas

*Vardai pakeisti

Interviu pradžioje ekspertų buvo prašoma įvardyti, kurios pilietiškumo ugdymo temos Lietuvos švietimo sistemoje, jų manymu, yra labiausiai akcentuojamos, o kurios – ignoruojamos. Klausimas buvo formuluojamas atvirai, siekiant sudaryti sąlygas informantams patiems apibrėžti jiems reikšmingus pilietiškumo ugdymo akcentus; tolesnė analizė remiasi šiais pasisakymais.

Tyrime „akcentuojamos“ ir „ignoruojamos“ temos suprantamos ne pagal jų faktinį dažnumą ugdymo praktikoje, bet pagal joms priskiriamą svarbą ekspertų diskurse – kaip dominuojančios arba, priešingai, marginalizuojamos pilietiškumo ugdymo dalys. Daroma prielaida, kad šie akcentai atspindi normatyvinius pilietiškumo supratimus ugdymo erdvėje; tokia analizės logika taikyta ir ankstesniuose tyrimuose (pvz., Joris & Agirdag, 2019). Sant (2021) trijų dimensijų modelis taikomas kaip analitinis rėmas ekspertų pasisakymams struktūruoti ir interpretuoti.

Interviu klausimuose sąvoka „pilietiškumo ugdymas“ vartojama kaip ugdymo tikslas, o ne kaip atskiras mokomasis dalykas, nors ir atskiri ugdomieji dalykai laikyti svarbiais šiam tikslui pasiekti. Ekspertai šią sąvoką interpretavo plačiai: nuo pilietiškumo pagrindų pamokų iki platesnio formaliojo ir neformaliojo ugdymo konteksto. Kadangi dalis atsakymų nebuvo formuluojami kaip aiškiai apibrėžtos temos, analizės metu siekta juos apibendrinti ir sugrupuoti pagal turinį, išryškinant temų sampynas bei jų interpretacijų įvairovę. Analizei taikyta turinio analizė (angl. *content analysis*), derinant kiekybinius (temų dažnumo analizė) ir kokybinius jos elementus, ir deduktyvus kodavimas pagal Sant (2021) trijų dimensijų modelį, pripažįstant, kad praktikoje šios dimensijos susisieja ir temų priskyrimas priklauso nuo ekspertų interpretacijos.

Lietuvos pilietiškumo ugdymo akcentuojamos ir ignoruojamos temos

Toliau pristatomos ekspertų įvardytos pilietiškumo ugdymo temos, kurios, jų manymu, Lietuvos švietimo sistemoje yra labiausiai akcentuojamos arba, priešingai, yra ignoruojamos, tad lieka nuošalyje. Šie akcentai suprantami ne kaip objektyvus ugdymo turinio „žemėlapis“, bet kaip ekspertiniame diskurse ryškėjantys pilietiškumo ugdymo kontūrai, atskleidžiantys, kurios temos laikomos įprastomis ir svarbiomis, o kurios – labiau marginalizuotomis ar praktikoje sudėtingomis.

Kadangi daugelis ekspertų įvardytų temų gali būti interpretuojamos įvairiai ir praktikoje susisieja, todėl jų priskyrimas analitinėms dimensijoms rėmėsi ne vien temų pavadinimais, bet ir tuo, kaip patys ekspertai apibrėžė jų reikšmę. Pavyzdžiui, tiesos siekimo dimensijai buvo priskiriamos tokios formuluotės kaip „raštingumas“, „supratimas“, „žinios“ ar tai, ką reikėtų „išmanyti“. Su bendruomenės vertybių dimensija dažniau sietos normatyvinės nuostatos, tokios kaip „patriotiškumas“, taip pat praktinės veiklos, orientuotos į socializaciją („krašto gynyba“, „socialinės valandos“). Tuo tarpu politinės laisvės dimensijai buvo priskirti klausimai ir temos, neturinčios vieno aiškaus ar iš anksto apibrėžto atsakymo.

2 lentelėje pateikiamas apibendrintas vaizdas, parodantis, kurios pilietiškumo ugdymo temos ekspertų diskurse dažniau įvardijamos kaip akcentuojamos, o kurios – kaip ignoruojamos. Skaičiai lentelėje rodo, kiek ekspertų paminėjo konkrečią temą, kas leidžia matyti ne temų „svarbą“ siaurąja prasme, bet labiau jų diskursinį svorį pilietiškumo ugdymo lauke. Toliau empirinėje dalyje kiekviena iš trijų dimensijų analizuojama atskirai, siekiant atskleisti ne tik temų pasiskirstymą, bet ir tai, kaip per šiuos akcentus praktikoje prioritetizuojamos skirtingos pilietiškumo ugdymo dimensijos ir kokias tai skatina normatyvines prielaidas.

2 lentelė. Ekspertų išskirtos akcentuojamos ir ignoruojamos pilietiškumo ugdymo temos

Sant (2021) pilietiškumo ugdymo turinio dimensija	Akcentuojamos temos (kiek ekspertų paminėjo)	Ignoruojamos temos (kiek ekspertų paminėjo)
Tiesos siekimas	Konstitucija (5) Institucijos (4) Rinkimai (3) Medijų raštingumas (3) Teisinė sistema (1) Žmogaus teisės (1) Teisės ir pareigos (1) Tarptautinės organizacijos (1) NVO (1)	Politinis raštingumas (2) Aktualijos (1) Medijų raštingumas (2)
Bendruomenės vertybės	Nacionalinis saugumas (7) Patriotizmas (2) Valstybingumas (1) Socialinis jautrumas (1) Socialinės valandos (2) Aplinkosauginės iniciatyvos (1) Klimato kaita, vartojimas (1) Mokinių savivalda (1)	Demokratinė kultūra (2) Demokratijos praktinis patyrimas (2) Globalus pilietiškumas (1) Darnus vystymasis (1)
Politinė laisvė		Diskusiniai visuomeniniai klausimai (4) Politinis dalyvavimas (2) Gebėjimas politiškai nesutarti ir derėtis (3)

Tiesos siekimo dimensija: tarp Konstitucijos ir „gyvo“ politinio gyvenimo

Dauguma ekspertų akcentuojamų pilietiškumo ugdymo temų tiesos siekimo dimensijoje – institucijų veikimas, piliečių teisės ir pareigos, teisinės sistemos pagrindai – yra tiesiogiai siejamos su Konstitucija, kuri atsakymuose išryškėja kaip centrinė politinio-teisinio raštingumo ašis. Dėmesys jai siejamas ne tik su pačiu jos statusu, bet ir su institucinėmis ugdymo praktikomis – Konstitucijos įtraukimu į istorijos dalyko programą bei anksčiau egzistavusiu atskiru Konstitucijos egzaminu, kuris, pasak Tomo, prisidėjo prie šios temos išskirtinio matomumo ugdyme. Greta Konstitucijos dažnai minimos ir politinės institucijos – jų vaidmenys ir sąveika, apimantys tiek konkrečių institucijų (Seimo, Vyriausybės, Prezidento, teismų) funkcionavimą, tiek pamatinius jų veikimo principus, tokius kaip valdžių atskyrimas ar valdymo struktūra. Pavieniui įvardijamos ir tarptautinės organizacijos bei NVO, pristatomos kaip politinio raštingumo žinių dalis, plečianti politinio lauko suvokimą už nacionalinės valstybės ribų.

Rinkimų tema ekspertų pasisakymuose taip pat iškyla kaip svarbi tiesos siekimo dimensijos dalis, glaudžiai siejama su politinių institucijų veikimu. Interviu atlikimo laikotarpiu vykę rinkimai⁵ dar labiau sustiprino šios temos matomumą ugdyme, tačiau, ekspertų teigimu, ji dažniau pristatoma procedūriniu, instituciskai „saugiu“ būdu – aiškinant rinkimų mechanizmus, o ne nagrinėjant aktualijas kaip ginčytinus, kintančius politinius klausimus. Šią tendenciją rodo ir Tomo pastebėjimas, kad aktualijos ugdyme dažnai lieka nuošalyje, nes, jo teigimu, mokiniai jų nemėgsta, todėl jis pats mėgindavo ieškoti būdų šį požiūrį „perlaužti“ integruodamas aktualijas į pamokas.

Panašiai ir medijų raštingumas ekspertų atsakymuose įvardijamas kaip aktuali, tačiau daugiausia per siaurą prizmę suprantama tema, minėta ir tarp akcentuojamų, ir tarp ignoruojamų temų. Petras ir Saulius medijų raštingumą siejo su gebėjimu atpažinti dezinformaciją, o Petras dar pridėjo ir sąsają su tvarkymusi su informacijos pertekliumi ir psichohigiena virtualiojoje erdvėje. Monikos mintis apibendrina, kad ši tema šiandien tampa ypač svarbi dėl didėjančios visuomenės priklausomybės nuo technologijų, kuri daro įtaką tiek asmeniniam, tiek profesiniam gyvenimui. Anot Petro, medijų raštingumo tema dažnai lieka ugdymo nuošalyje, nes mokytojai stokoja kompetencijų, o siūlomi mokymai neretai vertinami kaip paviršutiniški ar formaliai reaguojantys į problemą. Šis kompetencijų trūkumas eksperto pasisakyme siejamas ne tik su institucinių išteklių stoka, bet ir su skirtinga kartų patirtimi medijų aplinkoje, kurią dar labiau komplikuoja sparčiai kintanti medijų ir technologijų aplinka, apsunkinanti platesnio, politiškai jautresnio medijų raštingumo supratimo ir įtvirtinimo ugdyme galimybes.

Greta formaliai apibrėžtų politinio-teisinio raštingumo temų ekspertų pasisakymuose išryškėja ir teisės bei pareigos, kurios pilietiškumo ugdyme laikomos viena iš labiausiai akcentuojamų temų. Tačiau, kaip pažymi Tomas, jos dažnai aptariamos stereotipiškai, apsiribojant mokiniams perteikiama supaprastinta priešprieša – „mes turime daugybę teisių, bet mažai pareigų“, nors, anot eksperto, mokiniai iš esmės neišmano nei vieno, nei kito. Tai susiję ir su tuo, kad ugdyme dažnai vengiama platesnių ir politiškai jautresnių

⁵ 2024 metais vyko Prezidento, Europos Parlamento ir Seimo rinkimai.

teisinės lygybės klausimų. „Jeigu mes kalbame apie teises, tai mes kalbame apie mokinio teises į poilsį (juokiasi), nekalbame apie platesnius tuos teisinius dalykus“, – teigė Tomas, vėliau patikslindamas, jog turi omenyje, pavyzdžiui, LGBTQ+ bendruomenės teises. Tokiu būdu teisės ir pareigos, nors formaliai priskiriamos prie akcentuojamų tiesos siekimo temų, praktiškai įgyvendinamos depolitizuotai – kaip normatyvinės, konfliktų vengiančios žinios, menkai susiejamos su realiomis galios, nelygybės ar politinio ginčo situacijomis, ką matysime ryškėjant ir politinės laisvės dimensijos analizėje.

Nors politinio-teisinio raštingumo turinys pilietiškumo ugdyme telkiasi aplink Konstituciją ir formaliai atrodo išsamus, ekspertų pasisakymuose politinis raštingumas – kaip gebėjimas orientuotis „gyvame“ politiniame gyvenime – išryškėja kaip viena iš labiausiai ignoruojamų tiesos siekimo dimensijos dalių. Dainius šią spragą įvardija ypač ryškiai, politinį raštingumą suprasdamas kaip gebėjimą realiai veikti politinėje sistemoje ir dalyvauti demokratinuose procesuose:

kaip institucijos veikia, ir kaip man pačiam veikti institucijas, ir kaip parengti peticiją, ir kaip dalyvauti rinkimuose, ir kaip skaityti rinkimų programą ar reikšti politinius reikalavimus, ir kaip yra formuojama valdžia, kaip priimami sprendimai – tai yra tokie, sakykim, politinės technologijos, pozityviaja prasme, klausimai, kurie yra visiškai ignoruojami, apie tai yra nekalbama.

Taigi, jo teigimu, pilietiškumo ugdyme dažnai ignoruojamas pats „politisnis gyvenimas“ – tai, kaip piliečiai gali naudotis esamomis institucijomis ar daryti joms įtaką. Šią procedūrinę politinio raštingumo sampratą papildė Agnės išsakytas platesnis požiūris: anot jos, vien Konstitucijos ar formalių politinių procedūrų žinojimas nėra pakankamas, kad mokiniai galėtų tapti „politiniais veikėjais“. Tam reikia ir sociologinio bei ekonominio supratimo, leidžiančio suvokti visuomenės struktūrą, galios santykius ir savo paties poziciją šioje sistemoje. Tokiu būdu politinis raštingumas apibrėžiamas ne tik kaip faktinių žinių ar procedūrų išmanymas, bet ir kaip gebėjimas interpretuoti socialinius procesus bei juose orientuotis kaip politiniam subjektui. Šios dvi Dainiaus ir Agnės paminėtos politinio raštingumo sampratos atskleidžia esminę tiesos siekimo dimensijos įtampą: nors ugdyme nuosekliai perteikiamos stabilios, formaliai apibrėžtos politinės žinios, mažiau dėmesio skiriama jų ryšiui su gyvu politiniu gyvenimu ir realiomis pilietinio veikimo galimybėmis. Dėl to pilietiškumo ugdyme dominuojanti tiesos siekimo samprata remiasi instituciskai įtvirtintais politiniais ir teisiniais žinojimo rėmais, o tiesa kaip socialiai ir politiškai ginčijamas procesas ugdyme lieka menkiau artikuliuota.

Bendruomenės vertybės: nacionalinis saugumas, socialinis jautrumas ir demokratija

Bendruomenės vertybių dimensijoje pilietiškumo ugdymo turinys orientuojamas į jaunų žmonių socializaciją į tam tikras bendruomenėje pripažįstamas „gero piliečio“ ir „gero gyvenimo“ sampratas (Sant, 2021). Ekspertų pasisakymuose ši dimensija daugiausia reiškėsi per vertybines nuostatas ir bendruomenę telkiančias socializacijos praktikas. Nacionalinio saugumo tema šioje plotmėje iškyla kaip viena iš ryškiausių, dažniausiai

siejama su krašto gynyba ir savanoriška tarnyba kariuomenėje. Šios temos aktualumas ekspertų buvo suvokiamas kaip kintamas ir priklausomas nuo geopolitinio konteksto: kaip pažymi Tomas, ji „ateityje gali didėti arba gali visiškai nuslopti [...], čia taip jau yra: jei atsiranda grėsmė, tai tada ta tema iškyla“. Su saugumo diskursu glaudžiai siejamas ir patriotizmo akcentavimas, apimantis ne tik pasirengimą ginti valstybę (Margarita), bet ir platesnį valstybingumo bei „lietuviškumo“ išsaugojimo supratimą (Laura). Šios informantės neabejoja temos svarba, tačiau Margarita pažymi, kad patriotizmas gali kelti ir grėsmių, kai jis lieka paviršutiniškas:

Be to viso konteksto, be to giluminio dalyvavimo, įsitraukimo, supratimo, sąmoningumo ugdymo, patriotinis ugdymas gali būti labai bukas. Jei pradėsi mokyti šaudyti, kaip naudoti ginklus, tai tas ginklas, jeigu nebus to pagrindo, gali atsisukti prieš mus pačius.

Ši pastaba leidžia matyti, kad bendruomenės vertybių ugdymas čia suvokiamas ne tik kaip telkiantis, bet ir kaip reikalaujantis refleksijos, be kurios nacionalinis saugumas ar patriotizmo ugdymas gali virsti paviršutiniška ar net destruktvyvia praktika.

Kitas temų blokas susijęs su Dainiaus paminėtu socialiniu jautrumu, kuris „apima ne tik santykius tarp žmonių šalies viduje, bet ir platesnį tarptautinį kontekstą, taip pat jautrumą gamtai bei gyvūnams“. Su šiuo bloku sietinos socialinės valandos, skatinančios jaunimą savanoriauti ir dalyvauti akcijose, tarp jų – ir aplinkosauginėse iniciatyvose. Su pastarąja tema siejamos ir Monikos paminėtos klimato kaitos bei vartojimo temos, kurios, anot jos, yra akcentuojamos, mat yra „patogios“ – „taip neskauda ir labai neliečia asmeniškai, galbūt neliečia stipriai vertybinių pamatų ir tų [klausimų], kurie paskui sukelia aršias diskusijas visuomenėje“. Nors šios temos konceptualiai susijusios su globalaus pilietiškumo ir darnaus vystymosi problematika, ugdyme jos dažnai įgauna depolitizuotą, mažiau konfliktišką formą. Tuo tarpu Margarita pabrėžia, kad globalus pilietiškumas ir darnus vystymasis apskritai menkai integruojami į ugdymą: jos teigimu, šios temos dažnai lieka „paraštėse“, nes jos priskiriamos 30 proc. laisvojo ugdymo turinio daliai, tačiau reikalauja papildomų žinių, nėra lengvai perteikiamos ir stokoja praktinio taikymo. Šį atsietumą ji vaizdžiai apibūdina „tvorų“ metafora – „tiesiog vis tik dar esam atsitvėrę savam daržely ir įsivaizduojam, kad medinėm tvorom galim atsitverti irgi nuo pasaulio“ – kuri išryškina ribą tarp „vidaus“ ir „išorės“ ir papildo bendrą tendenciją, jog pilietiškumo ugdyme prioritetas teikiamas nacionalinio saugumo, patriotizmo ir valstybingumo temoms.

Nors bendruomenės vertybių dimensija siejama su socializacija, ekspertų pasisakymuose demokratija ir politika dažniausiai pasirodo kaip vertybės, kurioms ugdyme trūksta kasdienės praktikos ir patyrimo, todėl jos išlieka fragmentiškos. Jono manymu, pilietiškumo ugdymas turėtų būti planuojamas nuosekliau, remiantis Europos Tarybos demokratinės kultūros kompetencijų modeliu (angl. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*), o ne pavienėmis „madingomis“ temomis, kurios neužtikrina nuoseklumo. Šis modelis orientuojasi į demokratijos ugdymą kaip kasdienę praktiką ir kultūrą, o ne pavienes, temiškaizoliuotas veiklas, jį naudojant akcentuojama, kad demokratijos kompetencijos turi būti ugdomos kompleksiskai – kaip praktinių gebėjimų

ir vertybinių nuostatų visuma, leidžianti realiai veikti demokratinėje erdvėje, o ne tik ją suprasti teoriškai (Council of Europe, 2018). Tą pačią problemą iš empirinės perspektyvos akcentuoja ir Margarita, jos teigimu, demokratinis ugdymas dažnai suprantamas fragmentiškai ir teoriškai, o ne kaip visuminė kultūros dalis; ji pateikia Ukrainos pavyzdį, kur tos mokyklos, kurios nuosekliai integravo demokratijos principus į valdyseną ir kasdienę veiklą, karo metu reagavo greičiau ir lanksčiau. Gabija taip pat pažymi, kad, nors demokratijos sąvoka pilietiškumo ugdyme aptariama teoriškai, trūksta praktinio jos patyrimo ir refleksijos. Ji pabrėžia poreikį skirti daugiau dėmesio gebėjimui politiškai nesutarti ir ieškoti kompromiso, nes šių gebėjimų stoka gali prisidėti prie aštrėjančios visuomenės poliarizacijos:

akcento tam, kad politika yra dažnai apie konfliktą, apie skirtingas pozicijas, apie interesų grupes, apie tai, kad nuomonės yra skirtingos. Ir tada demokratija kaip metodas yra skirtas tam, kad mes surastumėme tuos [sprendimus], net ir tada, kai vis tiek nesutariam tuo pačiu klausimu.

Šią įtampą tarp deklaruojamo demokratinio ugdymo ir jo praktinio patyrimo gerai iliustruoja ir mokinių savivaldos tema. Gabija ją išskiria kaip akcentuojamą simuliacinę praktiką, suteikiančią mokiniams galimybę patirti dalyvavimą viešajame gyvenime. Vis dėlto kitų informantų pasisakymuose mokinių savivalda vertinama kur kas kritiškiau – ji dažniau apibūdinama kaip formali demokratinės tvarkos imitacija, o ne reali politinio veikimo erdvė. Dainiaus manymu, tai yra „žymiai silpnesnė grandis negu visas dalyvavimas jaunimo visuomeniniame socialiniame gyvenime“, jis pabrėžia, kad savivalda retai peržengia simbolinio įsitraukimo ribas. Tokiu būdu mokinių savivalda atsiskleidžia kaip formaliai akcentuojama, tačiau empiriškai menkai veikianti praktika, labiau socializuojanti į esamą tvarką nei leidžianti patirti demokratiją kaip konfliktų, sprendimų ir atsakomybės lauką. Būtent dėl šios priežasties ji šiame tyrime nėra priskiriama politinės laisvės dimensijai, o analizuojama bendruomenės vertybių kontekste – kaip socializacijos, o ne subjektyvaus politinio veikimo praktika.

Taigi, bendruomenės vertybių ugdymas Lietuvoje balansuoja tarp valstybingumo ir socialinio jautrumo temų, tačiau stokoja nuoseklaus ryšio su demokratinės kultūros ir globalaus pilietiškumo ugdymu, nes šios sritys reikalauja konfliktinės, „nepatogios“ refleksijos ir didesnės pedagoginės drąsos.

Politinė laisvė: diskusiniai klausimai ir kitos paraštės

Sant (2021) politinės laisvės dimensija akcentuoja ugdymą kaip erdvę savarankiškam politiniam veikimui, asmeninės nuomonės ir politinių tapatybių formavimuisi, tačiau empiriniai duomenys rodo ribotą šios dimensijos įsitvirtinimą mokyklinėje praktikoje. Ekspertai neišskyrė nė vienos šiai dimensijai priskiriamos temos, kuri būtų akcentuojama. Potencialiai tai galėtų būti Gabijos paminėta mokinių savivalda, tačiau jau ankstesniame skyrelyje aptarta, kad, nors formaliai pristatoma kaip dalyvavimo erdvė, mokinių savivalda, pačios ekspertės vertinimu, labiau primena „socializaciją į demokratiją“ nei suteikia tikrą erdvę mokinių balsui, todėl nebuvo priskirta politinės laisvės dimensijai.

Tai, jog akcentuotų politinės laisvės temų neišryškėjo, leidžia teigti, kad politinė laisvė pilietiškumo ugdyme galimai funkcionuoja labiau kaip numanomas idealas nei kaip realiai patiriama ugdymo praktika.

Kur kas ryškiau atsiskleidė tai, kas, informantų manymu, politinės laisvės dimensijoje yra ignoruojama. Ekspertų teigimu, ugdyme dažnai vengiama diskusinių visuomeninių klausimų:

Diskusinių klausimų, kurie kyla – politinių, visuomeninių – yra vengiama, pavadinkime tai „politikuoti“. Tarkim, rinkimų laikotarpiu tarsi negalima su mokiniais kalbėtis apie kandidatų programas, rinkimines agitacijas ar kviestis politikų, nes, „neduok Dieve“, pažeisi kažką. Ir aš manau, kad čia yra nesąmonė. Aš visada tai darydavau: diskutuodavome, ir mokiniai balsuodavo, už ką jie pasirinktų, klausdavau, ar tai atitinka jų tėvų politines preferencijas ir pan. (Tomas)

Monika diskusines temas apibūdina kaip „nepatogias“, nes jos gali išprovokuoti aštrias diskusijas ar konfliktą, todėl mokyklose jų dažnai vengiama. Prie tokių temų ji priskiria migrantų ir imigracijos klausimus. Petras papildomai mini lytiškumo ugdymą bei LGBTQ+ temą, kuri dažnai ir kitų ekspertų buvo išskiriama kaip problemiška ir jautri, siejama apskritai su žmogaus teisių problematika. Šių temų vengimas atskleidžia, kad galimai ugdyme dažniau pasirenkamas konfliktų neutralizavimas nei mokinių įtraukimas į realius, vertybiškai įtemptus politinius klausimus.

Kartu su diskusinių temų vengimu ekspertų pasisakymuose ryškėja ir platesnė politinio dalyvavimo problema. Dainius ir Laura pažymi, kad piliečio dalyvavimas politiniame gyvenime iš esmės yra ignoruojamas. Laura atkreipia dėmesį į protestus kaip į būdą „pasipriešinti tiems dalykams, kurie atrodo neteisingi“ ir išreikšti savo balsą ne tik rinkimuose, tačiau ši tema išlieka paraštėse: „apie tai yra per mažai kalbama, nors tai yra vienas iš būdų būti aktyviam piliečiui“. Tai susiję su ankstesniame skyrelyje aptarta demokratinio dalyvavimo samprata, kuri, anot Margaritos, pilietiškumo ugdyme dažnai išlieka fragmentiška ir neįtvirtinama kaip visuminės demokratinės kultūros dalis.

Gabija šią problemą įvardija kalbėdama apie demokratinį „raumenį“ – būtinybę ugdyme nuosekliai lavinti gebėjimą veikti pliuralistinėje visuomenėje, priimti ir išklausti skirtingas nuomones, neišsigąstant konflikto ir nesupaprastinant politikos iki „gerųjų“ ir „blogųjų“ priešpriešos. Taigi, politinė laisvė čia siejama ne tik su asmeninės nuomonės formavimusi, bet ir su gebėjimu (iš)būti skirtingų nuomonių ir interesų lauke. Skirtingai nei tiesos siekimo ar bendruomenės vertybių dimensijose, kuriose dominuoja stabilumas ir normatyvinis aiškumas, politinės laisvės dimensija reikalauja išbūti neapibrėžtume ir konflikte. Kaip pabrėžia Sant (2021) ir Biesta (2022), ši ugdymo funkcija nėra orientuota į „teisingus“ atsakymus ar pageidaujamas tapatybes, bet į sąlygų kūrimą savarankiškam politiniam subjektyvumui atsiskleisti. Empiriniai duomenys rodo, kad būtent dėl šio atvirumo rizikai ir neapibrėžtumui politinė laisvė pilietiškumo ugdyme išlieka labiausiai pažeidžiama ir sunkiausiai įgyvendinama praktiškai.

Diskusija ir išvados

Analizuojant ekspertų įžvalgas, išryškėjo, kad Lietuvoje dominuoja pilietiškumo ugdymo temos, priskiriamos tiesos siekimo dimensijai (Sant, 2021) – žinios apie Konstituciją, institucijas ir rinkimus, – atskleidžiant stiprų orientavimąsi į politinio-teisinio raštingumo pagrindus. Tuo pat metu aiškiai išryškėjo, jog bendruomenės vertybių dimensijoje akcentuojamos nacionalinio saugumo ir patriotizmo temos, bet mažiau dėmesio skiriama demokratinės kultūros bei su globaliu pilietiškumu susijusioms temoms, o politinės laisvės dimensija yra labiausiai paraštėse, ypač ignoruojant diskusinius visuomenės klausimus bei mokinių praktinį politinį dalyvavimą. Tokia disproporcija rodo, kad pilietiškumo ugdymas Lietuvoje labiau siejamas su stabilaus žinių pagrindo bei kolektyvinės tapatybės formavimu, bet kur kas mažiau – su politinės saviraiškos ir aktyvaus pilietiškumo ugdymu. Šie akcentai ir nutylėjimai leidžia manyti, kad pilietiškumo ugdymo turinio prioritetizavimas nėra neutralus ar atsitiktinis, bet atspindi tam tikras normatyvines ir politines prielaidas apie tai, koks pilietiškumas pripažįstamas saugiu, pageidaujamu ar „tinkamu“ ugdymo erdvėje.

Tokie rezultatai rodo platesnę Lietuvos švietimo konteksto tendenciją – pilietiškumo ugdymas dažnai suvokiamas kaip politinis-teisinis raštingumas, apimantis žinias apie Konstituciją, institucijas ir rinkimus. Tarptautiniame kontekste ši kryptis siejama su pilietiniu ugdymu (angl. *civic education*), orientuotu į politinės sistemos pažinimą, o pilietiškumo ugdymas (angl. *citizenship education*) apima platesnes socialinės atsakomybės ir dalyvavimo kompetencijas (European Education and Culture Executive Agency, 2018). Nors pilietinės žinios dažnai pasirenkamos kaip tariamai neutralios ir „saugios“, Biesta (2009) pabrėžia, kad toks neutralumas tėra iliuzija. Šiame tyrime tiesos siekimo dimensijai priskiriamos temos, tokios kaip Konstitucija ar institucijos, gali būti pasitelkiamos ir bendruomenės vertybių tikslams, o visuomenės kaitos, aktualijų ir platesnio politinio raštingumo temos lieka šios dimensijos paraštėse, nors būtent jos galėtų remti politinės laisvės dimensiją ir įgalinti mokinius tapti aktyviais politiniais subjektais. Vis dėlto šie rezultatai neturėtų būti interpretuojami kaip pilietinių žinių nereikšmingumo įrodymas. Tarptautinio pilietinio ugdymo ir pilietiškumo tyrimo (angl. *International Civic and Citizenship Education Study*, ICCS) duomenys rodo, kad pilietinės žinios, derinamos su dalyvavimo patirtimis, susijusios su didesniu politiniu aktyvumu ateityje (Schulz et al., 2023). Visgi, analizuodami to paties ICCS tyrimo normatyvines prielaidas, Joris ir Agirdag (2019) parodė, kad, nors Europos pilietiškumo ugdymo politikoje deklaruojamas visų Biestos (2009) trijų ugdymo funkcijų – kvalifikacijos, socializacijos ir politinės subjektyvizacijos (artimai siejamos su Sant išskiriamomis) – derinimas, empiriniai vertinimo instrumentai iš esmės privilegijuoja pirmąsias dvi, palikdami politinę subjektyvizaciją paraštėse. Galimai ši tendencija pasireiškia ir dėl vertinimo sudėtingumo: subjektyvizacija apima procesinius, sunkiai pamatuojamus politinio veikimo aspektus, todėl pilietiškumo ugdyme dažniau akcentuojamos lengviau operacionalizuojamos dimensijos.

Šalia Lietuvos vykstancio karo kontekste suprantama, kad pilietiškumo ugdymo bendruomenės vertybių dimensija stipriai siejama su nacionaliniu saugumu ir patriotizmu,

tačiau šią tendenciją patvirtina ir ankstesni tyrimai (Žiliukaitė ir kt., 2012). Lingvistiiniu požiūriu pati pilietiškumo sąvoka Lietuvoje stokoja conceptualaus aiškumo: žodis „pilietiškumas“ dažnai vartojamas itin artimai „patriotiškumui“ (t. y. lojalumui valstybei), o jaunimo suvokime apskritai šios sąvokos dažnai susipina (Smetona, 2024). Tokia semantinė sąsaja galimai riboja platesnį pilietiškumo supratimą ir sukuria įtampą su bendruomenės vertybių dimensijoje ignoruojamomis temomis, tokiomis kaip globalus pilietiškumas ar demokratinė kultūra, kurios karo kontekste gali skambėti net oksimoroniškai ir taip pat prisideda prie politinės laisvės dimensijos ignoravimo. Todėl, siekiant skirtingų pilietiškumo ugdymo dimensijų balanso, diskusijose su ekspertais išryškėjo poreikis aiškesnio normatyvinio rėmo, kuris leistų pilietiškumo ugdymą sieti ne tik su lojalumu valstybei, bet ir su demokratinėmis kompetencijomis, gebėjimu veikti pluralistinėje visuomenėje. Šiame kontekste vienas ekspertas Jonas pilietiškumo ugdymo nuoseklumą siejo su Europos Tarybos demokratinės kultūros kompetencijų modeliu, kas leidžia svarstyti, ar platesnis demokratinio pilietiškumo ugdymo terminas, įprastai vartojamas Europos Tarybos, vartojimas galėtų padėti aiškiau artikuliuoti šias ugdymo kryptis Lietuvos kontekste.

Tyrime užfiksuotos temos atspindi ir platesnes visuomenės vertybines įtampas, kurios pastaraisiais metais vis dažniau išryškėja viešajame diskurse. Informantai nurodė, kad pilietiškumo ugdymo srityje egzistuoja aiškus skirtumas tarp „patogių“ ir „nepatogių“ temų – pastarosios dažniausiai siejamos su politinės laisvės dimensija. „Nepatogiomis“ laikomos temos, tokios kaip LGBTQ+ teisės, lytiškumo ugdymas ar migracija, dažnai vengiamos aptarti dėl baimės sukelti konfliktą ar būti apkaltintiems „politizavimu“. Šis atsargumas atspindi ir bendresnį visuomenės klimatą. 2024 m. Pilietinės galios indekso (PGI) duomenimis (Pilietinės visuomenės institutas, 2025), didžioji dalis Lietuvos gyventojų (68 proc.) visuomenės susipriešinimą sieja būtent su LGBTQ+ teisių klausimais, o reikšminga dalis gyventojų (34 proc.) nejaučia galinti laisvai reikšti savo nuomonės. Tokia nuostata gali daryti poveikį ir mokyklos erdvei – vengiant kontroversinių temų, siaurėja erdvė politinei laisvei, dialogui ir refleksijai. Tuo pat metu PGI duomenys rodo, kad galimybė laisvai reikšti nuomonę susijusi su stipresniu pilietiškumo jausmu ir didesniu lojalumu valstybei, atskleidžiant glaudų politinės laisvės ir bendruomenės vertybių ryšį.

Analizuojant ekspertų tyrimo rezultatus, išryškėja įtampa tarp stabilumo ir kaitos pilietiškumo ugdyme. Dauguma akcentuojamų temų siejamos su norminiu, nekintamu turiniu – Konstitucija, teisėmis ir institucijomis, – tuo tarpu aktualijos, politinis gyvenimas ar globalus pilietiškumas dažniau lieka paraštėse. Tai rodo, kad pilietiškumo ugdymas Lietuvoje labiau orientuotas į žinių stabilumą nei į refleksiją ir gebėjimą veikti kintančioje, neapibrėžtoje aplinkoje. Nors tokia kryptis svarbi perteikiant vertybinį pagrindą, ji kartu riboja politinio veiklumo ugdymą ir gali lemti paviršutinišką pilietiškumo sampratą, kai mokiniai socializuojami į lojalumo ir paklusnumo modelį, bet neįgalinami būti aktyvūs demokratijos dalyviai. Ši įtampa tarp socializacijos ir subjektyvizacijos yra ne tik pedagoginė, bet ir politinė. Šią dinamiką ryškiai atskleidžia ir klimato kaitos tema: nors ugdyme ji dažnai institucionalizuojama kaip depolitizuota žinių ar elgsenos sritis, jaunų žmonių klimato aktyvizmo patirtys rodo jos politiškai konfliktišką pobūdį (Kairė,

2021). Tai leidžia manyti, kad pilietiškumo ugdyme kaita neretai „neutralizuojama“, išlaikant orientaciją į stabilumą, o ne į veikimą politiškai įtemptose situacijose.

Šios įtampos išryškina ir pedagoginį pilietiškumo ugdymo aspektą – daugelis temų nėra be išlygų priskiriamos vienai dimensijai, o jų prasmė priklauso nuo to, kaip jas pateikia ugdytojas. Kaip pabrėžė vienas iš ekspertų, mokytojui „geriausiai seksis atskleisti žinias, susijusias su mokytojo kitu dėstomu dalyku arba asmeninėmis iniciatyvomis“, todėl galima teigti, jog pilietiškumo ugdymo rezultatai daugiausia priklauso nuo pedagogų. Tai susiję ir su vienu iš šio tyrimo ribotumų – temų priskyrimas Sant (2021) dimensijoms. Kategorizacija buvo atliekama remiantis trumpais ekspertų komentarais, todėl ji iš dalies yra interpretacinė. Praktikoje daugelis temų gali būti pateikiamos įvairiai: pavyzdžiui, Konstitucijos tema gali būti perteikiama kaip teisinė žinių bazė (tiesos siekimas), kaip vertybinio lojalumo pagrindas (bendruomenės vertybė) arba kaip kritinės refleksijos erdvė (politinė laisvė). Tokiu būdu pedagogo vaidmuo tampa esminis – jis veikia kaip pliuralizmo (tuo pačiu ir politinės laisvės) „vartininkas“ (Ivanauskienė, 2025), sprendžiantis, ar konkreti tema bus perteikiama kaip neutrali žinių sistema, kaip lojalumo bendruomenei forma ar kaip erdvė politinės tapatybės formavimuisi. Vis dėlto mokytojų sprendimai niekada nevyksta vakuume – jie yra formuojami institucinėse ir politinėse ribose, tokiose kaip ugdymo programos, vertinimo sistemos, politinis klimatas, „indoktrinacijos“ baimė bei (ne)pakankama profesinės paramos infrastruktūra. Todėl vyraujantys pilietiškumo ugdymo akcentai atspindi ne tik individualius pedagoginius pasirinkimus, bet ir platesnes politines prielaidas apie tai, kurios pilietiškumo dimensijos laikomos teisėtomis, o tai, anot Sant (2021), gali būti suprantama kaip konkuruojančių politinių vizijų laukas.

Šią dinamiką galima sieti ir su platesniu Europos švietimo kontekstu. Kaip pažymi Veugelers (2024), dėl pilietiškumo ugdymo ideologinio jautrumo daugelyje Europos šalių sunku pasiekti plačiu sutarimu grįstą šios srities viziją, todėl ugdymo turinys dažnai formuojamas laikantis „politiškas, bet ne per arti“ principo. Toks kompromisas leidžia išlaikyti tariamą neutralumą, tačiau kartu riboja galimybes nuosekliai ugdyti politinę laisvę ir kritinį politinį veiklumą. Lietuvos ekspertų įvardytas politinės laisvės dimensijos silpnumas gali būti suprantamas kaip tokio struktūrinio kompromiso pasekmė, o ne vien individualių ugdytojų pasirinkimų rezultatas.

Taip pat svarbu atsižvelgti į tai, kad šis tyrimas grindžiamas 13 Lietuvos pilietiškumo ugdymo ekspertų įžvalgomis, todėl pateikiami rezultatai turėtų būti vertinami kaip preliminarūs pilietiškumo ugdymo teminių akcentų kontūrai, o ne kaip visapusiškas ir galutinis šio ugdymo lauko vaizdas. Siekiant išsamesnio supratimo, ateities tyrimuose būtų tikslinga derinti ekspertų perspektyvą su ugdymo turinio analize, ugdymo praktikos stebėjimu bei interviu su mokytojais ir mokiniais. Vertingų įžvalgų taip pat galėtų suteikti tyrimų rezultatų gretinimas su platesniu politiniu ir visuomeniniu Lietuvos kontekstu, leidžiantis geriau suprasti, kaip ugdymo akcentai susiję su realiomis pilietinėmis praktikomis ir politiniais procesais. Kita vertus, ši analizė prisideda prie platesnio pilietiškumo ugdymo diskurso, atverdamą erdvę kritiniam svarstymui, kaip skirtingi pilietiškumo ugdymo turinio aspektai – tiesos

siekimas, bendruomenės vertybės ir politinė laisvė – gali būti tarpusavyje derinami. Šių dimensių pusiausvyrą yra būtina siekiant, kad pilietiškumo ugdymas Lietuvoje neapsiribotų vien žinių perdavimu ar vertybinių lojalumų, bet taptų erdve dialogui, asmeninių politinių tapatybių formavimuisi ir demokratinei praktikai.

Literatūros sąrašas

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Bickmore, K. (2014). Citizenship education in Canada: ‘Democratic’ engagement with differences, conflicts and equity issues? *Citizenship Teaching & Learning*, 9(3), 257–278. https://doi.org/10.1386/ctl.9.3.257_1
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (Eds.). (2009). *Interviewing experts*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230244276>
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC), Volume 1* (Prems-008318-GBR-2508). <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Čepaitė, V. (2013). *Švietimo problemas analizė. Pilietinio ugdymo įgyvendinimo politika: tikslai, priemonės, rezultatai*. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras. <https://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/Pilietinio-ugdymo-igyvendinimo-politika.pdf>
- Dewey, J. (1916/2013). *Demokratija ir ugdymas. Įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic Printing House.
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency, De Coster, I., Sigalas, E., Noorani, S., & McCallum, E. (2018). *Citizenship education at school in Europe, 2017*. Publications Office. <https://doi.org/10.2797/778483>
- Haste, H., Chopra V. (2020). *The futures of education for participation in 2050: educating for managing uncertainty and ambiguity*. UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374441?posInSet=1&queryId=db4c2781-6054-4fd0-a839-014e83028429>
- Ivanauskienė, G. M. (2025). Educators as gatekeepers of pluralism: Traces of agonistic pedagogy in Lithuanian democratic citizenship education. *J SSE - Journal of Social Science Education*, 24(3). <https://doi.org/10.11576/jsse-7683>
- Joris, M., Agirdag, O. (2019). In search of good citizenship education: A normative analysis of the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). *European Journal of Education*, 54(2), 287–298. <https://doi.org/10.1111/ejed.12331>
- Kairė, S. (2021). Ugdymas antropoceno epochoje: nuo teoretikų iki jaunų klimato kaitos aktyvistų. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, 10–24. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.47.1>
- Nordensvärd, J. (2014). The Politics of Education: Education from a Political and Citizenship Discourse. *Policy Futures in Education*, 12(3), 340–346. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.340>
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: National identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.503245>
- Sant, E. (2021). *Political education in times of populism: Towards a radical democratic education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-76299-5>
- Sant, E. (2023). Different approaches to teaching civic and national identity. In H. Tam (Ed.), *Who's afraid of political education? The challenge to teach civic competence and democratic participation* (pp. 96–111). Policy Press. <https://doi.org/10.2307/jj.2711500.11>
- Schütz, A. (1946). The well-informed citizen: An essay on the social distribution of knowledge. *Social Research*, 13(4), 463–478. <https://www.jstor.org/stable/40958880>

- Smetona, M. (2024). Pilietiškumas lietuviškuose leksikografiniuose šaltiniuose, jaunimo pasaulėvaizdyje ir medijų tekstuose. *Lietuvių kalba*, 19, 17–30. <https://doi.org/10.15388/LK.2024.19.2>
- Veugelers, W. (2024). Citizenship Education for a Diverse Europe. In L. Nucci, T. Krettenauer, W. C. Thompson (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (3rd Ed) (pp. 341–355). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003374077>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Zaleskienė, I. (2009). Citizenship Education in Changing Lithuanian Society. *Social science tribune*, 14(55), 211–228.
- Žiliukaitė, R., Degutis, M., Ramonaitė, A., Petronytė-Urbanavičienė, I. (2025). *Pilietinės galios indeksas: 2024 m. Pilietinės visuomenės institutas*. https://www.civitas.lt/wp-content/uploads/2025/03/PGI_2024metai.pdf
- Žiliukaitė, R., Stonkuvienė, I., Šupa, M., Petronytė, I. (2012). *Pilietiškumo ugdymo būklės kokybinis tyrimas: Tyrimo ataskaita*. http://www.civitas.lt/wp-content/uploads/2015/07/Kokybinio_tyrimo_ataskaita_final_su.logais_.07.18.pdf