

VILNIAUS UNIVERSITETAS

ŠARŪNĖ NAGROCKAITĖ

LIETUVOS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOS UGDYMO TURINIO  
SAMPRATA: DISKURSO ANALIZĖ

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Vilnius, 2015 metai

Disertacija rengta 2010–2014 metais Vilniaus universitete

**Mokslinis vadovas** – doc. dr. Tatjana Bulajeva (Vilniaus universitetas,  
socialiniai mokslai,  
edukologija – 07 S)

**Darbą redagavo** – Alesia Paškevičienė (Vilniaus universitetas, Filologijos  
fakultetas)

## TURINYS

ĮVADAS .....	4
1. UGDYMO TURINIO SAMPRATOS PROBLEMATIKA.....	16
1.1. Globalizacija ir pasaulinis ugdymo turinio diskursas.....	17
1.2. Sampratų įvairovės problema .....	25
2. CURRICULUM SAMPRATA TARPTAUTINIAME EDUKOLOGIJOS DISKURSE.....	31
2.1. Curriculum – moderniosios ir postmoderniosios paradigų požiūriu.....	33
2.2. Teorinių mokyklų curriculum sampratos .....	40
2.2.1. Tradicionalistų curriculum samprata.....	41
2.2.2. Rekonceptualistų curriculum samprata .....	51
3. UGDYMO TURINIO SAMPRATA IR JOS KAITA LIETUVOS EDUKOLOGIJOS DISKURSE.....	61
3.1. Ugdymo turinys tarp ugdymo ir mokymo .....	63
3.2. Lietuviškosios ugdymo turinio sampratos paieškos curriculum sąvokoje .....	69
4. LIETUVOS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOS UGDYMO TURINIO SAMPRATOS DISKURSO EMPIRINIS TYRIMAS .....	73
4.1. Tyrimo metodologija .....	73
4.2. Tyrimo metodai .....	81
5. UGDYMO TURINIO SAMPRATOS POLITINIAME DISKURSE ANALIZĖ .....	90
5.1. Ugdymo turinio sampratos kaita: savos sampratos paieškos ir kitų patirties integravimas.....	91
5.2. Sampratos fragmentiškumas.....	102
6. UGDYMO TURINIO SAMPRATOS PEDAGOGINIO DISKURSO ANALIZĖ .....	107
6.1. Ugdymo turinio sampratos Diskursas iš didžiosios „D“ .....	109
6.2. Plačioji ugdymo turinio samprata.....	115
6.3. Ugdymo procesas: curriculum ir ugdymo turinio sampratų skirtumai.....	118
6.4. Ugdymo turinio sampratos „kritinis taškas“ .....	122
6.5. Ugdymo turinio sampratos kūrėjai ar formuotojai?.....	131
7. DISKUSIJA: TYRIMO REZULTATŲ APTARIMAS IR UGDYMO TURINIO SAMPRATOS REKONCEPTUALIZAVIMAS .....	138
IŠVADOS .....	149
LITERATŪRA .....	154
PRIEDAI.....	168

## ĮVADAS

Ugdymo teoretikai ir praktikai susiduria su nuolatos kintančiu ugdymo kontekstu, kuriame tarpusavyje sąveikauja įvairūs ugdymo elementai. Bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinys – pagrindinis ugdymo elementas. W. Nullas (Null, 2011) ugdymo turinį (*curriculum*) laiko ugdymo širdimi. Ugdymo turinys suteikia ugdymui atpažįstamą formą ir priartina prie skirtingų ugdymo kontekstų, nes juo sujungiamos dvi ugdymo dimensijos – teorija ir praktika, kitaip tariant, ugdymo idėja ir jos praktinė išraiška. Kaita yra neatsiejama ugdymo turinio dalis. Ugdymo turinys transformuojasi dėl jį veikiančios nacionalinio ir tarptautinio lygmens mokslinės, politinės, socialinės ir kultūrinės įtakos. Todėl įvairiai patiriamas ir interpretuojamas ugdymo turinio pokytis keičia ugdymo turinio suvokimą. Grįžtama ne tik prie įprastų ugdymo turinio klausimų *ką, kaip ir kodėl*, bet prie pamatinių – *kas yra ugdymo turinys*. Tai klausimas, padedantis apsibrėžti filosofines, metodologines ugdymo turinio prieigas, kurios svarbios formuojant tolimesnes ugdymo turinio kaitos kryptis ir jų įgyvendinimą. Ugdymo turinio sampratos kintamumo, įvairiapusiškumo, teorinio (re)konceptualizavimo supratimas padeda ne tik susikalbėti ugdymo dalyviams, bet ir įsisąmoninti jų priimamus sprendimus ir daromus ugdymo turinio pokyčius.

### **Tyrimo aktualumas**

Praėjus daugiau nei 20 metų nuo Lietuvos nepriklausomybės atgavimo ir *Tautinės mokyklos* koncepcijos įgyvendinimo pradžios, įžvelgiama, kad Lietuvos ugdymo turinio kaita susijusi tiek su vidiniais (lokaliaisiais), tiek su išoriniais (tarptautiniais arba globaliais) pokyčiais. Vidinei (lokaliajai) kaitai priskiriama paradigminė ugdymo ir sisteminė švietimo kaita, prasidėjusi Lietuvai atgavus nepriklausomybę. Išorinei (tarptautinei) kaitai priskiriami globalizacijos reiškinys ir tarptautinės mokslininkų diskusijos dėl kintančių mokslo paradigmu, formuojančių naują tikrovės pažinimą ir supratimą.

Lietuvos paradigminiai ugdymo pokyčiai siejami su atkūrus Lietuvos

nepriklausomybę sustiprėjusiomis mokslo ir švietimo bendruomenių iniciatyvomis keisti ugdymo vertybines orientacijas, tikslus ir patirtis, kurios buvo taikomos sovietinėje švietimo sistemoje. Buvo siekiama sukurti lankstesnę ir patrauklesnę švietimo sistemą, orientuotą į mokinį, jo sociokultūrinę aplinką ir aktyvų dalyvavimą ugdymo procese. Šiuos pokyčius pirmiausiai įteisino *Tautinės mokyklos* (1989) ir *Lietuvos švietimo* (1992) koncepcijos. *Tautinės mokyklos koncepcija* edukologijos diskurse siejama su *naujuoju ugdymo turiniu*, pakeitusiu į mokymą orientuotą pedagoginę teoriją ir praktiką. M. Lukšienė *Tautinės mokyklos koncepcijoje* (1989), kalbėdama apie naujos ugdymo turinio krypties pasirinkimo motyvus, teigia:

„Dabartinė mokykla yra ne ugdymo, o mokymo įstaiga. Ugdymo turinys tapatinamas su mokymo turiniu, kuris vienpusiškai orientuotas į žinias, mokėjimus ir įgūdžius. Iki šiol, keičiant mokymo turinį, buvo plečiama žinių apimtis, dėstomi nauji dalykai, t. y. eita mokymo ekstensyvinimo keliu. Turinys buvo suskaldytas į atskirus mokymo dalykus, tarp kurių neliko ryšio, jis unifikuotas visos šalies mastu, privalomas visiems mokiniams, niveliuojantis ir kultūrų, ir mokinių skirtybes“ (Lukšienė, 1989, p. 23).

Naujos ugdymo idėjos, išdėstytos *Tautinės mokyklos* koncepcijoje, susidūrė su minėtais išoriniais Lietuvos švietimo pokyčiais. Švietimo teoretikams, politikams ir praktikams ugdymo turinio kaitos įgyvendinimas tapo didesnių švietimo pokyčių, integracijos į tarptautinę švietimo ir mokslo erdvę dalimi. Lietuvos valstybinėse švietimo strategijose kalbama apie siekį „įsitvirtinti Vakarų kultūros ir ūkio erdvėje“ (Valstybinė švietimo strategija, 2003–2012), apie įsiliejimą į „pasaulinę bendruomenę“, siekiant būti „tarp 10 pažangiausių Europos Sąjungos valstybių narių, o kiekvienas asmuo taptų savarankiškai savo sėkmę kuriančiu sąmoningu piliečiu, įsiliejančiu į tokių pat asmenų nacionalinę ir pasaulinę bendruomenę“ (Lietuvos švietimo strategija, 2013–2022).

Paradigmų kaita (nuo moderniosios link postmoderniosios) ir globalizacija pristatomos kaip pagrindinės ugdymo turinio ir jo sampratos kaitos priežastys tarptautinėse ugdymo mokslo bendruomenės tyrimuose. Mokslininkų teigimu,

pasikeitus ugdymo kontekstui ir pažinimo teorijoms (paradigmoms), reikia permąstyti ugdymo turinio (*curriculum*) supratimą. Tai skatina naujų sampratų paieškas naujomis sąlygomis, siekiant surasti ryšį su kintančia ugdomąja praktika ir ugdymo kontekstu. C. J. Maršo (Marsh, 2008) teigimu, kintančiame ugdymo kontekste „reikia konstruoti naują žodyną, naujus terminus ir naujas metaforas, jei norime padaryti bet kokią pažangą“ (2008, p. 199). Daugėja tyrimų ir mokslo studijų, skirtų ugdymo turiniui pažinti ir suprasti, kuriose analizuojamas įvairialypis ugdymo turinio sampratos diskursas (Henchey, 1981; Portelli, 1987; Jackson, 1992; Kansanen, 1999; Westbury, 1999, 2000, 2008; Behar-Horenstein & Glanz, 2000; Gundem, Hopmann, 2002; Marsh, 2008; Christodoulou, Philippou, 2009 a ir b; Pinar, 1999, 2006, 2011; Pinar ir kt., 2008; Schubert, 1986, 2008, 2010).

Lietuvos švietimo pertvarkos ir ugdymo kaitos laikotarpis, dabartinis globalus švietimo kontekstas, taip pat tarptautinės mokslininkų diskusijos dėl moderniosios ir postmoderniosios paradigmu įtakos skatina vis iš naujo permąstyti pamatines idėjas, kurios keičia ugdymo turinio sampratą. Pastaraisiais metais atliekami tyrimai ir jų pagrindu yra pasirodžiusios monografijos (Bulajeva, Duoblienė, 2009; Duoblienė, 2011; Bruzgelevičienė, 2014), kuriose pristatomi įvairūs ugdymo pokyčiai. Kalbėdamos apie postmoderniojo laikotarpio daromą įtaką ugdymo turiniui, R. Bruzgelevičienė priskiria *daugybiškumo*, o L. Duoblienė (2009, 2011) – *sumaišties, imitacinės kaitos* charakteristikas, kurios pastebimos besikeičiant Lietuvos bendrosioms programoms (1992, 1994, 1997, 1999, 2002, 2003, 2008, 2011) ir įgyvendinant ugdymo turinį. Bendrosios programos nuolatos papildomos naujais ugdymo tikslais, naujomis ugdymo sritimis, vis labiau detalizuotais mokinių mokymosi pasiekimais – visa tai prisideda prie ugdymo turinio sampratos ir jos diskurso kaitos. Bendrosiose programose galima rasti įvairias ugdymo turinio kryptis rodančių ženklų, pabrėžiant *kūrybiškumą, tarpkultūriškumą, tautiškumą, medių raštingumą, kompetencijas, bendradarbiavimą, lyderystę, kritinį mąstymą, problemų sprendimą, įsivertinimą* ir pan. Kinta bendrųjų programų sąvokų žodynas, daugėja žodžių su sangražos dalelyte *-si-* (*mokymasis, ugdymasis,*

įsivertinimas ir t. t.), kurie akcentuoja aktyvų mokinio dalyvavimą ugdymo procese. Nacionalumas ir globalumas persipina tarpusavyje ir kuria daugiakrypčius ugdymo turinio formavimo ir jo įgyvendinimo orientyrus. Tai skatina peržvelgti senąjį žodyną ir pateikti naują terminiją, naujų paaiškinimų, kurie labiau atitiktų šiuolaikinę ugdymo turinio sampratą ir jos diskursą.

### **Tyrimo problema**

Lietuvos edukologų tyrimuose, skirtuose bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turiniui, daugiau dėmesio skiriama bendrųjų programų analizei ir ugdymo proceso tyrimams. Buvo tiriami pedagoginės sistemos elementai (tikslai ir uždaviniai, turinys, mokymo(si) proceso organizavimas, mokymo(si) metodų pasirinkimas) ir su jais susijusios problemos, remiantis mokytojų ir mokinių nuomone bei mokymo(si) patirtimi. Tyrėjai teigia, kad perėjimas nuo poveikio link sąveikos paradigmos<sup>1</sup> tebevyksta, ir ugdyme vis dar pastebima moderniosios (pagal tyrėjų vartojamą terminiją – poveikio) paradigmos požymių. (Jucevičienė, Simonaitienė, Bankauskienė ir kt., 2005; Targamadžė, Stonkuvienė, Nauckūnaitė, 2010). Kitas tyrimas, analizavęs bendrųjų programų naudojimą ir naudingumą, atskleidė, kad bendrosios programos, reglamentuojančios ugdymo turinį, nėra mokytojams patogios naudoti planuojant ir organizuojant ugdymo procesą. Todėl dalis mokytojų renkasi kito tipo dokumentus, pavyzdžiui, egzaminų programas ar vadovėlius, nepaisant nuolatinio bendrųjų programų atnaujinimo ir tobulinimo. Tyrimas taip pat parodė, kad programų panaudojimas ir jų vertinimas priklauso nuo ugdymo pakopos. Palankiausiai bendrųjų programų atžvilgiu nusiteikę pradinio ugdymo pakopos mokytojai, pesimistiškiausi – pagrindinės, o kritiškiausi – vidurinės ugdymo pakopos mokytojai (Duoblienė, Bulajeva, Stonkuvienė, 2008). Kitas tyrimas buvo skirtas ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermės analizei (Jovaiša, Monkevičienė, Žemgulienė, ir kt. 2012). Jis

---

<sup>1</sup> Lietuvos edukologų darbuose naudojami įvairūs ugdymo paradigmos apibūdinimai: nuo klasikinės link laisvojo ugdymo; nuo moderniosios link postmoderniosios; nuo tradicinės link šiuolaikinės. (Bruzgelevičienė, 2013, p. 49). Kiti Lietuvos tyrėjais bando išvelgti trijų tipų „edukacines paradigmas“: poveikio, sąveikos ir mokymosi (Jucevičienė ir kt., 2005; Targamadžė ir kt., 2010).

parodė, kad tarp programos elementų (tikslų, uždavinių, principų) stokojama dermės, taip pat trūksta programų dermės su kitais tarptautiniais ir nacionaliniais švietimo dokumentais. Pristatyti tyrimai atskleidė įvairias ugdymo turinio problemas ir tik keletas darbų skirta ugdymo turinio sampratai (Bitinas, 2011; Laužackas, 2008; Pukelis, Sajienė, 2000). Jie parodė ugdymo turinio lietuviškosios sampratos ribas, palyginę ugdymo turinį su tarptautinėje edukologų bendruomenėje vartojamu daugiaprasmiu *curriculum* terminu. Anot R. Laužacko, „negausios mokslinės publikacijos Lietuvos mokslinėje literatūroje <...> duoda pagrindą teigti, kad vartojant „ugdymo turinio“ terminą labai dažnai turima galvoje visai kita prasmė nei *curriculum* sąvoka. Todėl ši problema laukia sprendimo, ugdymo teoretikų ir praktikų diskusijos ir sutarimo“ (Laužackas, 2008, p. 45). R. Laužacko žodžiai tebėra aktualūs ir šiandien, nes nėra išsamių tyrimų, analizuojančių ugdymo turinio sampratos pokyčius. Trūksta metodologinio bei filosofinio ugdymo turinio sampratos ir jos pokyčių pagrindimo, peržengiant sampratos lokalumo ribas ir integruojant tarptautines, šiuolaikines ugdymo turinio teorijas. Remiantis negausiomis publikacijomis, skirtomis ugdymo turinio sampratai aptarti, galima teigti, kad Lietuvos edukologijos mokslo ir švietimo kaitos sąlygomis neišspręstas ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimas. Menkas ugdymo turinio sampratos ištyrimas leidžia formuluoti šio disertacinio tyrimo probleminius klausimus:

- Kokia Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio samprata vadovaujama ugdymo turinį kuriančių ir įgyvendinančių ugdymo dalyvių diskurse, pasikeitus paradigminėms ugdymo mokslo ir politinėms švietimo sąlygoms Lietuvoje?
- Kaip keičiasi ugdymo turinio samprata ir kokios ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimo kryptys?
- Kokios yra ugdymo turinio lietuviškos sampratos ribos ir perspektyvos, kaip jos pasireiškia šiuolaikiniame ugdymo turinio diskurse, lyginant su tarptautinėje mokslo erdvėje pristatomais *curriculum* sampratos pokyčiais?



Taigi šiuo tyrimu siekiama iširti ugdymo turinio sampratos diskursą, t. y. kaip yra suprantamas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinys pasikeitus švietimo bei ugdymo kontekstui Lietuvoje, atkūrus nepriklausomybę, ir palyginti, kuo lietuviškoji ugdymo turinio samprata panaši, kuo skiriasi nuo šiuolaikinės tarptautinės mokslininkų bendruomenės vartojamos *curriculum* sampratos.

**Objektas** – bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio samprata<sup>2</sup> ir jos kaita

**Tikslas** – iširti Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio sampratos diskursą.

**Uždaviniai:**

1. Aptarti ugdymo turinio sampratos problematiką ir veiksnius, darančius įtaką ugdymo turinio sampratos kaitai.
2. Pristatyti ugdymo turinio kaip *curriculum* sampratą, analizuojant tarptautinį mokslinį diskursą.
3. Išanalizuoti ir pristatyti ugdymo turinio sampratos kaitą ir jos problematiką Lietuvos moksliniame diskurse.
4. Iširti Lietuvos politinį ugdymo turinio sampratos diskursą, atliekant švietimo dokumentų ir švietimo politikų, formuojančių ugdymo turinį, interviu analizę.
5. Iširti pedagoginį ugdymo turinio sampratos diskursą, atliekant mokytojų ir pavaduotojų ugdymui interviu analizę.
6. Parengti Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimo metmenis, remiantis teorine ir empirine ugdymo turinio sampratos diskurso analize.

**Tyrimo metodologija**

Darbo metodologinį pagrindą sudaro teorijos, priskiriamos postmoderniajai ugdymo turinio paradigmai. **Postmodernioji paradigma**

---

<sup>2</sup> Darbe pristatomos įvairios ugdymo sampratos, bet kalbant apie patį tyrimo objektą kaip fenomeną naudojama vienaskaitos forma.

atsisako apibrėžtos konkrečios ugdymo turinio sampratos, nes „nepasitiki metapasakojimais“ (Lyotard, 2010). Ja siekiama dekonstruoti kalbą, siekiant keisti nusistovėjusį žinojimą, nusistovėjusius naratyvus. Todėl šiame darbe tirama ne konkreti, nusistovėjusi ugdymo turinio samprata ir kaip ja vadovaujamasi, o siekiama apčiuopti ugdymo turinio sampratos fenomeną, kuris susideda iš daugybės mažesniųjų sampratų, kurių skirtingo konteksto ir skirtingų ugdymo turinio kūrėjų. Žodis „kūrimas“ geriausiai perteikia ugdymo turinio sampratos fenomeną postmoderniuoju požiūriu, nes ugdymo samprata – ne pastovi, o nuolatos kintanti, įgaunanti skirtingas formas ir išraiškas. Kaip teigia J. F. Lyotardas, „postmodernus žinojimas <...> tobulina mūsų jautrumą skirtumams ir sustiprina mūsų gebėjimą toleruoti nebendramatiškumą“ (2010, p. 16) **Rekonceptualistų ugdymo turinio teorinė mokykla** sukonkretina tyrimo metodologiją. Rekonceptualistai W. F. Pinaras, W. M. Reynoldsas, P. Slattery, W. H. Schubertas, P. M. Taubmanas ir kt., vadovaudamiesi postmoderniąja paradigma ir postruktūralistine tyrimų prieiga, koncentruojasi į ugdymo turinio supratimą (*curriculum understanding*), ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimą ir jos teorinį pagrindimą. Konceptualizuojant tyrimo metodologiją, vadovaujamasi šiais rekonceptualistų principais:

- *Ugdymo turinys* kuriamas skirtingų socialinių, kultūrinių, politinių bei asmeninių (individualių) kontekstų, todėl nėra visiems bendros *ugdymo turinio* sampratos, o jos tyrimų sritis laikoma „sudėtingu pokalbiu“ (*complicated conversation*);

- *Ugdymo turinio* supratimas yra grindžiamas diskursų analize, t. y., kas, ką ir kaip apie jį kalbama;

- *Ugdymo turinio* supratimas – vis naujai apsvairstoma ugdymo patirtis ir jos diskursyvūs pristatymai, kad suprastume praeitį, dabartį ir kuria kryptimi gali nuvesti gautas supratimas (Pinar ir kt. 2008, p. 866).

Išsamiau apie rekonceptualistus ir jų ugdymo turinio sampratos pažinimo teoriją, ryšį su postmoderniąja paradigma bus kalbama atskirame poskyryje, pristatant *curriculum* teorines mokyklas.

Siekiant iširti ugdymo turinio sampratą, jos pokyčius, problematiką tarptautiniame mokslininkų diskurse, daugiausiai remiamasi amerikiečių autorių (Pinar, 2006, 2011; Pinar ir kt., 2008; Doll, 1993; Behar-Horenstein & Glanz, 2000; Slattery, 2006; Marsh, 2008; Schubert, 1986, 2008, 2010) *curriculum* teorijomis, kurios sparčiai populiarėja šiuolaikinio ugdymo turinio mokslo<sup>3</sup> srityje. Tokį pasirinkimą taip pat nulėmė *curriculum* ir lietuviško *ugdymo turinio* sąvokų vartojimas, kuris siejamas su bendrojo ugdymo mokyklos lygmeniu. B. Bitino (2011) tyrimas, atlikus pagrindinių Lietuvos švietimo dokumentų kiekybinę (*content*) turinio analizę, parodė, kad Lietuvoje *ugdymo* sąvoka siejama tik su bendrojo ugdymo sistema. (2011, p. 11) Sąvoka *curriculum* taip pat siejama su mokykliniu kontekstu. W. Pinaro (2008) teiginys, jog ugdymo turinys yra „apie tai, kas vyksta mokyklose“ (*about what happens in schools*), pristato *curriculum* tyrimų lauką bendrojo ugdymo lygmeniu. (2008, p. 7). W. H. Schubertas (1986), analizuodamas *curriculum* diskursą, atkreipė dėmesį, kad nuo XX a. pradžios JAV apie *curriculum* buvo išleista daugiau nei 1100 knygų, kuriose, nepaisant sampratų įvairovės, *curriculum* dažniausiai buvo tapatinamas su bendrojo ugdymo mokyklos lygmeniu (1986, p. 222).

Analizuojant ugdymo turinio sampratos diskursą ir konstruojant empirinio tyrimo instrumentus, naudojama diskurso analizė, kuri papildo ir empiriškai pritaiko minėtas rekonceptualistų mokyklos teorines nuostatas. „Diskurso metodologija tampa tinkama socialinių-educacinių tyrimų tradicija tada, kai siekiama sistemiškai aprėpti visumą konkrečioje kultūroje egzistuojančių pažiūrų į ugdymo(si) reiškinius“ (Juodaitytė, Rūdytė, 2012, p. 63). Šiame darbe **diskurso analizė** laikoma tiek tyrimo metodologija, tiek tyrimo metodu. Todėl, remiantis diskurso tyrėjais Gee (2010, 2011, 2013), Fairclough (2010, 2013), Rogers (2011) ir jų pristatoma diskurso kaip vartojamos kalbos (*language in use*) analize, tiriamas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio

---

<sup>3</sup>Nuo 1990 iki 1998 m. Kiel'io simpoziumai, o nuo 2001 m. stiprėjanti IAACS (*International Association for the Advancement of Curriculum*) veikla prisidėjo prie JAV susiformavusių teorinių *curriculum* mokyklų populiarinimo tarptautiniame kontekste. Daugėja straipsnių, analizuojančių *curriculum* sampratą ir jos integraciją į lokaliuosius ugdymo turinio sampratos diskursus (Christodoulou, Philippou, 2009 a ir b; Gundem, Hopmann, 2002; Englund, 2007, 2013).

sampratos diskursas. Diskursu laikoma kalba (*language*) plačiąja prasme, kuri vartojama skirtingų diskurso subjektų, išreiškiant idėjas ir jų prasmes, kuriomis reprezentuojama, informuojama, jų pagrindu veikiama, kuriamas tapatumas ir konstruojamas gyvenamos tikrovės vaizdas. Šiame darbe, vadovaujantis tyrimo metodologinėmis nuostatomis, ugdymo turinio sampratos diskurso subjektai yra vadinami ugdymo turinio sampratos *diskurso kūrėjų grupėmis*. Atliekant diskurso analizę pripažįstamos įvairios tyrimų prieigos: *Kritinė Diskurso Analizė*, naratyvinė, etnografinė, sociolingvistinė ir t. t.<sup>4</sup>

Empirinio tyrimo duomenų analizei pasitelkiama sociolingvistinė ir kritinė diskurso analizės perspektyvos. R. Rogers atkreipia dėmesį, kad įvairioje ir plačiai taikomoje kritinėje diskurso analizėje galima atskirti *Kritinę Diskurso Analizę* (KDA) iš didžiųjų raidžių (*Critical Discourse Analysis (CDA) in all capital letters*) ir diskurso analizę iš kritinės perspektyvos (*critical approaches to discourse*) (Rogers, 2011, p. 4). Formuojant tyrimo metodologiją nesiremiamos kritinėmis teorijomis, kurios yra KDA pagrindas, bet, vadovaujantis postmoderniosios ugdymo turinio paradigmos prieiga, neatmetamas refleksyvus ir kritiškas žvilgsnis, siekiant dekonstruoti ugdymo turinio sampratą. Todėl empirinio tyrimo diskurso analizę labiau tiktų įvardyti kaip diskurso analizę iš kritinės perspektyvos, kuri taikoma analizuojant diskursą iš didžiosios „D“ ir mažosios „d“, kaip skirtis tarp dominuojančio oficialaus ir neoficialaus diskurso, analizuojant diskurso kaitą ir diskurso „kolonizatorius“ (Gee, 2010, 2011, 2013; Fairclough, 2010, 2013). Sociolingvistinė diskurso analizė padeda atpažinti, kaip skirtingi socialiniai kontekstai, socialinės grupės sukuria tam tikrą socialiai suformuotą diskursą ir juo formuojamą suvokimą apie tiriamą reiškinį. Sociolingvistinė diskurso analizė remiasi diskursu ir jo sąveika su socialiniu kontekstu, diskurso kūrėjais, diskursą formuojančiais ir perteikiančiais tipiniais žodžiais (*figured words*) (Gee, 2010, 2011, 2013).

---

<sup>4</sup> Išsamiau įvairios diskurso tyrimų prieigos aptariamoms empirinio tyrimo dalyje, pristatant tyrimo metodologiją.

## **Teorinio ir empirinio tyrimo metodika**

Pasirinktas kokybinis tyrimas pasitelkiant šiuos tyrimo metodus:

- mokslinės literatūros ir švietimo dokumentų analizę;
- pusiau struktūruotą interviu su skirtingomis ugdymo turinio sampratos diskurso kūrėjų grupėmis, siekiant ištirti švietimo politikų ir praktikų (pavaduotojų ugdymui ir mokytojų) požiūrį į ugdymo turinį ir jo sampratą;
- švietimo dokumentų, interviu tekstų turinio analizę ir metaanalizę.

Analizuojant interviu ir švietimo dokumentus buvo panaudota turinio analizės programa MAXQDA.

## **Tyrimo naujumas (praktinis ir teorinis reikšmingumas)**

Kaip buvo minėta, Lietuvos ugdymo mokslo srityje nėra atlikta tyrimų, analizuojančių, kaip suvokiamas ugdymo turinys, pasikeitus ugdymo kontekstui Lietuvoje. Ugdymo turinio sampratos analizė padeda suprasti, kokios vyrauja Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio sampratos, kuriomis vadovaujasi skirtingi ugdymo kūrėjai (švietimo politikai, mokslininkai, mokytojai), planuodami ir įgyvendindami ugdymo turinio pokyčius Lietuvoje. Atlikta Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio sampratos diskurso analizė padėtų susikalbėti ugdymo turinio kūrėjams ir įgyvendintojams, siekiant surasti bendrų požiūrio taškų, suprasti jų skirtumus, sėkmingai kurti ir realizuoti ugdymo programas. Šis tyrimas leidžia išplėsti ugdymo turinio sampratos ribas integruojant į ją ugdymo dalyvių (švietimo politikų, administratorių, mokytojų, mokinių) individualų kontekstą ir patirtį, atsižvelgti į tarptautines ir Lietuvos ugdymo turinio diskursui būdingas tendencijas.

Teorinėje dalyje pristatytos skirtingos *curriculum* teorijos, apžvelgtos žinomos XX a. *curriculum* teorinės mokyklos, moderniosios ir postmoderniosios paradigmų kryptys, kurios formuoja ir perteikia skirtingas *curriculum* sampratas. Ši darbo dalis praplečia Lietuvos ugdymo turinio teorinį

lauką, papildo Lietuvos ugdymo turinio teorinį diskursą, atsižvelgiant į šiuolaikines pasaulio *curriculum* tyrimų tendencijas, ir padeda spręsti *curriculum* sąvokos vertimo į lietuvių kalbą problemą, siekiant rasti geriausią lietuvišką atitikmenį ir paaiškinimą, atitinkantį šiuolaikines ugdymo turinio teorijas.

Empirinio ir teorinio tyrimo rezultatai parodė galimus lietuviškojo ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimo metmenis, kurie gali padėti formuoti naujai dialogo formai tarp bendrųjų programų rengėjų ir jų įgyvendintojų, kai konceptualūs su ugdymo turinio samprata susiję aspektai yra apmąstomi, kritiškai vertinami ir reflektuojami, atsižvelgiant į šiuolaikinį kiekvieno ugdymo dalyvio kontekstą ir patirtį, kiekvienam suteikiant ugdymo turinio sampratos kūrėjo statusą. Taip būtų atrasta daugiau dermės tarp ugdymo turinio vizijos ir realaus jo strategijos įgyvendinimo.

### **Disertacinio tyrimo rezultatų aprobavimas**

Publikuoti straipsniai recenzuojamuose leidiniuose:

1. Bulajeva, Tatjana, **Nagročkaitė, Šarūnė**. *(Re)conceptualisation of curriculum in contemporary educational discourse: international and Lithuanian perspectives* // Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Band 28: Bildungswissenschaften und akademisches Selbstverständnis in einer globalisierten Welt = Education and Academic Self-Concept in the Globalized World. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2014, p. 323–336. ISSN 1434-8748. ISBN 9783631656105.
2. Nagročkaitė, Šarūnė. *Holistinis ugdymas kaip ugdymo tikslų kūrimo prieiga* // Leonas Jovaiša: nuo pedagogikos edukologijos link. Mokslo studija, sudarytoja Vanda Aramavičiūtė. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2013, p. 81–95. ISBN 9786094591822.
3. Nagročkaitė, Šarūnė. *Lietuvos bendrojo ugdymo turinio standartizavimas: kokybė vs kontrolė* // Acta paedagogica Vilnensia. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2012, t. 29, p. 85–99. ISSN 1392-5016.

Konferencijose skaityti pranešimai disertacijos tema:

1. Nagrockaitė, Šarūnė. *Lietuvos bendrojo ugdymo turinio standartizavimas: kokybė vs kontrolė*. Vilniaus universiteto organizuota tarptautinė mokslinė konferencija „Švietimo politikos transformacijos: nacionalinis, transnacionalinis ir supranacionalinis diskursas“, 2011 m. lapkričio 11–12 d.
2. Bulajeva, Tatjana, Nagrockaitė, Šarūnė. *Lietuviško ugdymo turinio tapatybės problema šiuolaikiniame edukologijos diskurse / The Identity Problem of Lithuanian School Curriculum in Contemporary Educational Discourse*. Lietuvos edukologijos universiteto organizuota tarptautinė mokslinė konferencija „Edukologijos mokslas globalaus identiteto paieškose“, 2013 m. lapkričio 10–11 d.
3. Nagrockaitė, Šarūnė. *Ugdymo turinio kaita: galimybės ir iššūkiai*. Tarptautinė mokslinė-praktinė konferencija „Katalikiška mokykla šiandieninių ugdymo(si) pokyčių kontekste: geroji patirtis ir iššūkiai“, 2014 m. vasario 28 d.

### **Disertacijos struktūra**

Disertaciją sudaro įvadas, 7 skyriai, išvados, literatūros sąrašas, pateiktos 4 lentelės, 7 paveikslai, 8 priedai (6 lentelės, 1 interviu kodavimo su MXQDA pavyzdys, transkribuoti interviu išrašai su 3 skirtingais informantais). Panaudoti 167 literatūros šaltiniai lietuvių ir anglų kalbomis.

## 1. Ugdymo turinio sampratos problematika

Analizuojant šiuolaikinį ugdymo turinio diskursą, atpažįstamos kelios dominuojančios ugdymo turinio probleminės kryptys. Dažniausiai keliamas klausimas – *koks turėtų būti ugdymo turinys*, kad atitiktų šiuolaikinės visuomenės lūkesčius, kultūros ir mokslo kaitą. Į klausimą siekiama atsakyti analizuojant ugdymo tikslus, uždavinius, juos atitinkančius ugdymo metodus, priemones, programas, vertinimo strategijas, tobulinimo, įgyvendinimo galimybes ir naujas perspektyvas. Kita ugdymo turinio probleminė kryptis perkeliama nuo to *koks jis turėtų būti* į klausimą *kas yra ugdymo turinys*. Iškeliamą pati ugdymo turinio sampratos problema, kuri kaip orientyras padeda suprasti šį kintantį ir įvairialypį ugdymo fenomeną.

W. Pinaras, W. Schubertas, N. Henchey, P. Kansanenas pripažįsta, jog ugdymo turinio samprata susijusi su ugdymo kontekstu, kuriame ji formuojama ir (arba) kuriama. Ugdymo kontekstas tiesiogiai veikia ugdymo turinio sampratos esmę. Šiandien ugdymo turinio poslinkius žymi ne tik lokalūs nacionaliniai švietimo pokyčiai ir vykstanti paradigmos kaita, bet ir globali įtaka. Kai suabejojama pamatinėmis ugdymo idėjomis, imama dvejoti ir dėl jas apibrėžiančių sąvokų. Todėl sampratos ribos gali siaurėti arba plėstis ir apimti naujas prasmes, priklausomai nuo kintančios ugdymo realybės.

Dabartinė ugdymo turinio sampratos problema susijusi su konceptualių tyrimų stoka (ypač Lietuvoje), analizuojančių, kas ir kaip formuoja ugdymo turinio sampratą, kaip suvokiamas ugdymo turinys, kaip keičiasi jo samprata, koks ryšys tarp ugdymo turinio koncepcijos ir praktinio naudojimo. Visi šie klausimai susiję su ugdymo turinio suvokimu (*conceptualizing curriculum*) ir ugdymo turinio tyrimų sritimi (*curriculum field of study or curriculum field*) (Pinar, 2006, 2011; Jackson, 1992; Schubert, 1986). Jie taip pat susiję su pirmąja ugdymo turinio problemine kryptimi, nes ieškant atsakymo, kas yra ugdymo turinys, lengviau paaiškinti, koks jis yra arba koks turėtų būti.

Šiame skyriuje pristatomos dvi pagrindinės ugdymo turinio sampratos problemos, kurios atpažįstamos dabartiniame ugdymo mokslo diskurse.



Pirmiausiai bus analizuojama ugdymo turinio sampratų supanašėjimo problema, labiausiai akcentuojant ugdymo turinio standartizacijos procesą politiniu ir praktiniu lygmenimis, teorines diskusijas apie lokalias ir globalias ugdymo turinio sampratas. Paskui, priešingai negu pirmame poskyryje, analizuojama su sampratų įvairove susijusios problemos ir ugdymo turinio teoretikų požiūriai tuo klausimu.

### **1.1. Globalizacija ir pasaulinis ugdymo turinio diskursas**

Globalizacija paskatino daug pokyčių, išskėlė globalumo ir lokalumo problemas šalių politinėse, visuomeninėse, kultūrinėse sferose. J. Tomlinsonas (Tomlinson, 2002), analizuodamas globalizacijos įtaką kultūrai, teigia, kad „globalizacija dažnai siejama su priešpriešinių principų ir tendencijų „dialektika“ – lokalumas ir globalumas, universalumas ir atskirumas“ (2002, p. 25). Globalizacija, anot J. Tomlinsono, kaip susisaistymo įrankis, šiandien išskirtinai pabrėžia įvairių jungčių ir tinklų įtaką, dėl kurios vyksta nuolatiniai pokyčiai per susisaistymo kanalus. Tai keičia reiškinų pažinimo principus. Autorius pabrėžia, kad „susisaistymas suponuoja vienovę <...>, norėdami suprasti vietinę patirtį, ją turime iškelti į „vieno pasaulio“ akiratį, o vietinę veiklą ir gyvenimo būdą vis labiau reikia nagrinėti bei vertinti globalinių pasekmių atžvilgiu“ (2002, p. 22). Globalizacija skatindama priešybių dialektiką, skatina nuomonių, idėjų ir teorijų pliuralizmą ir eklektiką. Ieškoma ryšio tarp lokalumo ir globalumo. Kiek tai skatina pliuralizmą, o kiek universalumą ir niveliaciją, priklauso nuo globalios ideologijos ir jai palankios politikos formavimo bei supranacionalinių galių veikimo (Duoblienė, 2011; Želvys, 2009, 2014). Anot L. Duoblienės, „nacionalinė valstybių švietimo sistema perstruktūruojama taip, kad atitiktų pasaulinius standartus“ (2011, p. 129). M. Rosenmundas (Rosenmund, 2007), atlikęs lyginamąją ugdymo turinio kaitos diskurso analizę (naudojo 100 šalių ataskaitas apie ugdymo turinio pokyčius 1990–2001 metų laikotarpiu), pažymėjo, jog politiniame ugdymo turinio diskurse atpažįstama ugdymo turinio orientacija į pasaulio visuomenės (*world society*) kūrimą. Ši

orientacija perteikiama 3 temomis: kai kalbama apie globalizaciją kaip reiškini, nacionalinį prisitaikymą prie globalių tendencijų ir tarptautinius mainus bei integraciją.

Globalizacija prisidėjo ir prie ugdymo turinio sampratos pokyčių, kurie analizuojami ir pastebimi, siekiant numatyti tolesnę perspektyvą. J. A. Pacheco (2013) analizuodamas šiuolaikinį ugdymo turinį pripažįsta, kad pastarasis yra globalus. Globalizacija ir sampratų įvairovė paskatino atsirasti naują ugdymo turinio charakteristiką, kaip autorius įvardija, – pasaulinį (*worldliness*) ugdymo turinį (2013, p. 1). Šis terminas vartojamas siekiant pabrėžti tarptautinio masto diskusijas ugdymo turinio sampratos ir teorijos klausimais, taip pat jį galima taikyti kalbant apie bendras ugdymo turinio charakteristikas, principus, atpažįstamus nacionalinėse šalių švietimo sistemose, pavyzdžiui, ugdymo turinio standartizacijos kontekste.

Globalizacijos poveikis ugdymo turinio sampratai moksliniu lygmeniu pasireiškia per tarptautinį diskursą, o politiniu – per politinius sprendimus ir ugdymo turinio reglamentavimą. Kiekvienas jų daro savo poveikį ir pasekmes ugdymo turinio sampratai, naujų probleminių klausimų ugdymo turinio atžvilgiu formavimui. Šiame darbe, aptariant, kaip globalizacija prisideda prie ugdymo turinio koncepcijos pokyčių, pirmiausia pristatomos tarptautinės mokslinės diskusijos ugdymo turinio sampratos klausimu ir *curriculum* sampratų paplitimas moksliniame diskurse, vėliau – apžvelgiamas globalizacijos poveikis ugdymo turinio sampratai politiniame diskurse.

Analizuojant tarptautinį ugdymo turinio mokslinį diskursą, naujų idėjų sklaida pasireiškė stengiantis rasti lokalsios terminijos ekvivalentus, kurie galėtų paaiškinti globalias sąvokas, arba atvirkščiai. Pavyzdžiui, paskutiniame XX a. dešimtmetyje anglakalbių šalių *curriculum* sampratos klausimas persikėlė į naujas diskursų erdves, kuriose egzistavo lokalsios ugdymo turinio sampratos ir jas perteikiantys terminai, sąvokos, būdingi tik tam tikros šalies ar regiono mokslininkų bendruomenės diskursui. Šiuos pokyčius rodo tarptautinio lygmens mokslo bendruomenės iniciatyvos, perkėlusios ugdymo turinio sampratų klausimą į tarptautinę erdvę. Nuo 1990 iki 1998 m. Kylio simpoziumai

(Hopmann, 2007; Hamilton, Gudmundsdottir, 1994) ir nuo 2001 m. stiprėjanti IAACS (*International Association for the Advancement of Curriculum*)<sup>5</sup> veikla prisidėjo prie tarptautinių diskusijų dėl ugdymo turinio sampratos ir jos teorijų išpopuliarinimo. Kylio simpoziumai labiausiai paskatino tarptautinį dialogą tarp dviejų ugdymo turinio sampratos tradicijų: vokiškosios *Didaktik* ir anglakalbių šalių *curriculum*. Šių dviejų skirtingų ugdymo turinio tradicijų analizė yra, kaip teigia Sh. S. Pettersson ir kt. (2015), tarptautinės ugdymo turinio teorijos dalis (*transnational curriculum theory*). IAACS veikla taip pat skatina tarpkultūrinį dialogą ir tyrimus, siekiant plėsti ir tobulinti ugdymo turinio tyrimų perspektyvą tarptautiniu mastu, gilinantis į nacionalinius švietimo kontekstus. Todėl pasirinktas tikslas – globaliu žvilgsniu analizuoti lokalias problemas. W. Pinaras tai įvardija kaip *international curriculum studies* (Pinar, 2003, 2013). Jo teigimu, dabartinis laikotarpis kupinas persipynusių kultūrų. Mokslininkas klausia: „Kaip aš galiu neanalizuoti Brazilijos, Meksikos ir Pietų Afrikos kultūros, švietimo ir jų ugdymo turinio sampratos, kai tai sudaro pagrindinę Šiaurės Amerikos imigrantų grupę?“ (Pinar, 2011, p. 5).

Taigi, tarptautinės mokslininkų diskusijos, kalbant apie teorinį ugdymo turinio lauką, išpopuliarino skirtingas *curriculum* sampratas (labiausiai JAV teoretikų), ypač tose šalyse ir regionuose, kur buvo įprasta vadovautis *Didaktik* teorijos koncepcijomis, – Vokietijoje, Austrijoje, Lenkijoje, Skandinavijos, Baltijos šalyse ir kt.). Todėl susiformavo nauja problema, susijusi su naujomis ugdymo turinio sampratomis, jas perteikiančiais terminais ir identifikacija vietiniame diskurse, susidūrus skirtingoms sampratas formuojančioms mokslo teorinėms tradicijoms. Tai rodo publikacijos (Christodoulou, Philippou, 2009 a ir b; Gundem, Hopmann, 2002; Englund, 2007, 2013; Pettersson ir kt., 2015;

---

<sup>5</sup> *Tarptautinė ugdymo turinio (curriculum) pažangos asociacija*. Amerikiečių ugdymo turinio teoretikų iniciatyva 2001 m. buvo įsteigta tarptautinė asociacija *International Association for the Advancement of Curriculum Studies* (IAACS). Šios asociacijos tikslas plėsti ir tobulinti ugdymo turinio tyrimus tarptautiniu mastu, siekiant gilintis į nacionalinius ugdymo turinio kontekstus. Todėl pasirinkta perspektyva – globaliu žvilgsniu analizuoti lokalias problemas. (Pinar, 2003, p. 1). Šiai organizacijai priklauso 33 valstybės iš 6 skirtingų kontinentų, kas tris metus rengiama tarptautinė konferencija, publikuojama konferencijų medžiaga mokslo studijose ir asociacijai priklausančiame žurnale *Transnational Curriculum Inquiry* (TCI). Asociacijos parengtoje mokslo studijoje *International handbook of curriculum research* (2003) paskelbta 33 esė apie ugdymo turinį ir jo tyrimus, kurios parengtos 29 skirtingų šalių mokslininkų.

Pukelis, Sajienė, 2000), kuriose nusistovėjusios ugdymo turinio sampratos analizuojamos ir lyginamos su lokaliai susiformavusiomis tam tikros šalies ar regiono mokslininkų bendruomenei priimtinomis ugdymo turinio sampratomis bei terminais. Tai skatina iš naujo peržiūrėti vartojamą edukologijos mokslo žodyną ir nusistovėjusias sąvokas, kalbėtis apie ugdymo turinio sampratos pokyčius naudojant naujas ugdymo turinio teorijas. Daugiausiai dėmesio minėtiems pokyčiams pristatyti šiame darbe skirta Lietuvos mokslinio diskurso analizės skyriuje, aptariant lietuviškosios ugdymo turinio sampratos kaitą nuo Lietuvos nepriklausomybės atgavimo iki šių dienų.

Kitas bruožas, būdingas globaliam ugdymo turiniui, pastebimas nacionalinėje švietimo politikoje, kuriai taikomi tarptautinės švietimo politikos principai. Pavyzdžiui, ugdymo turinio standartizavimas ir kitų globalių tendencijų išskyrimas. Kaip teigia L. Duoblienė, „globalizacija turi ne tik pozityvią, bet ir negatyvią reikšmę, nes šio proceso metu tai, kas, atrodytų, kartu su atsivėrusiomis valstybių sienomis ir prieigomis suteikia daugiau galimybių, iš tiesų veikia ir atvirkščiai. <...> Globaliai ekonomikai ir politikai būdinga netiesiogiai konstruoti šalių švietimą pagal tikslingai jam keliamus reikalavimus. Vienas iš tokių pavyzdžių švietimo srityje, kai lokalsios reikmės akivaizdžiai varžomos globalių procesų, yra šalių dalyvavimas tarptautinėse varžybose, pavyzdžiui, moksleivių testavimas. <...> Valstybės, siekdamos kuo geriau pasirodyti, privalo užtikrinti savo dalyvių lygį, taigi į nacionalinį ugdymo turinį integruoja vis daugiau elementų, kurie užtikrintų mechanizmą, leidžiantį pasiekti atitinkamus rezultatus, t. y. orientuojasi į tarptautinius standartus“ (Duoblienė, 2011, p. 128, 129).

Pasaulio banko ekspertas ir ugdymo teoretikas P. Sahlbergas (Sahlberg, 2004) analizuodamas XX a. antros pusės švietimo reformas, išskyrė ugdymo turinio standartizacijos kryptį kaip šiuolaikinio švietimo kaitos tendenciją, kurios esminis tikslas – gerinti švietimo kokybę nustatant mokymo(si) pasiekimų standartus ir sukurti juos atitinkančią pasiekimų vertinimo sistemą (2004, p. 4, 5). Standartizacijos kryptis tendencingai apibrėžė ugdymo turinio paskirtį ir jo struktūrą, kuri analizuojama ir aptariama daugybės tyrėjų (Au, 2011; Weeden,

Winter, Broadfoot, 2005; Hargreaves, 1999, 2008; Shalberg, 2004; McNeil, 2000; Taubman, 2009; Anderson-Levitt, 2008). P. Sahlbergo pateikti ugdymo turinio standartizavimo etapai padeda įsivardinti, kokia mokymo(si) pasiekimų standarto reikšmė ir kaip jie prisideda prie ugdymo turinio paskirties ir struktūros pokyčių. Visų pirma stengiamasi detalizuoti mokymo(si) pasiekimus bendrosiose programose ir centralizuoti jų vertinimą. L. Duoblienė (2009), remdamasi kritinės pedagogikos atstovu M. Apple'u, atkreipė dėmesį, jog didėjančią ugdymo turinio kontrolę išduoda smulkiai ir aiškiai apibrėžti mokymo(si) pasiekimų standartai, arba įvairiausi gebėjimų bei įgūdžių skaidymo konstruktai (*deskilling, reskilling*), kurie „neleidžia ugdytojui ištrūkti iš jam apibrėžtų darbo rėmų ir reikalauja įsprausti ugdytinį į konkrečių reikalavimų rėmus, nepaliekant laisvės kūrybai.“ (Duoblienė, 2009, p. 120) Mokslininkė patikslina, kad prie to prisideda įvairūs dokumentai, apibrėžiantys konkrečius reikalavimus, pavyzdžiui, pasiekimų standartų, kompetencijų aprašai, metodinės priemonės, žinių ir gebėjimų testai. Tokiu būdu sustiprėja švietimo dokumentų reikšmė formuojant ugdymo turinį. Konkrečių dokumentų (programų ar strategijų) svarbumas priklauso nuo to, kaip jie susiję su atliekamu mokinių mokymo(si) pasiekimų vertinimu. Lietuvos atveju ne vienas tyrimas parodė (Duoblienė, Bulajeva, Stonkuvienė, 2008; Nagrockaitė, 2012), kad brandos egzaminų programos yra pagrindinis ugdymo turinio dokumentas vidurinio ugdymo pakopoje, o brandos egzaminais vertinami mokinių mokymo(si) pasiekimai laikomi svarbiu rodikliu vertinant mokyklos veiklos ir nacionalinio švietimo kokybę.

Mokymo(si) pasiekimų standartai Lietuvos bendrosiose programose atsirado tuo pačiu metu, kai švietimo sistemoje pradėta spręsti kokybės ir stebėsenos problemas. Pirmasis mokymo(si) pasiekimų standartų projektinis variantas pasirodė švietimo reformos pirmojo etapo pabaigoje ir buvo skirtas I–X klasėms (Bendrojo išsilavinimo standartai I–X klasėms. Projektas, 1997 m.). Antrajame švietimo reformos etape pradėtos kurti naujos priemonės, turėjusios padėti užtikrinti ugdymo turinio kaitos valdymą ir vertinimą. Tuo metu kokybė

tapo vienu iš svarbiausių antrojo ir trečiojo švietimo reformos etapų šūkių. Naujose bendrosiose programose atsirado to laikotarpio vadinamieji *išsilavinimo standartai* (2002, 2003), kurie pirmą kartą po nepriklausomybės atgavimo buvo formaliai įteisinti nacionaliniu lygiu. Atnaujintame variante standartai buvo suskirstyti pagal gebėjimų specifiką, susmulkinti ir matuojami kas dvejus metus kiekvieno koncentro. Naujausiuose bendrosiose programose (2008, 2011) *išsilavinimo standartų* sąvoką pakeitė *mokymo(si) pasiekimai*. Pasikeitė programų struktūra, bet išlaikytas pasiekimų skaidymo ir smulkinimo principas: išsamiai apibrėžtos žinios, gebėjimai, nuostatos, o ugdymo gairėse aprašyti mokymo(si) pasiekimų įgyvendinimo pavyzdžiai (Nagročkaitė, 2012, p. 4).

Į ugdymo turinio kontrolę orientuoti standartizavimo etapai susiję su išorės kontrole ir ugdymo dalyvių elgsenos formavimu naudojant apdovanojimus ar nuobaudas už pasiektus arba nepasiektus mokymo(si) standartus. Nuobaudos ir atlygiai, veikdami per asmens baimes arba pasitenkinimą, formuoja tam tikras nuostatas ir pasirinkimus ugdymo turinio atžvilgiu, pavyzdžiui, mokomųjų dalykų hierarchiją ir motyvaciją jų mokytis. Lietuvos atveju tai tapo aktualu vidurinio ugdymo pakopoje, nes tik joje brandos egzaminais atliekamas centralizuotas vertinimas sudaro sąlygas vykdyti įvairius lyginamuosius vertinimus nacionaliniu mastu. Analizuojant Lietuvos bendrojo ugdymo turinio standartizacijos situaciją galima sakyti, kad valstybiniu lygmeniu mūsų šalies švietimo kokybės užtikrinimo sistemoje brandos egzaminų rezultatų reikšmingumas ribojamas, bet, kaip atskleidė šio darbo švietimo ekspertų kokybinis tyrimas, ugdymo kontrolė veikia netiesiogiai, t. y. per nuobaudas ir atlygius, naudojant viešus mokyklų reitingus ir mokinių galimybę įstoti arba neįstoti į aukštąsias mokyklas. Pagal šiuos kriterijus atitinkamai formuojama viešoji nuomonė apie mokyklų veiklos kokybę, tai lemia mokinių ir mokytojų sprendimus dėl ugdymo turinio, pavyzdžiui, siaurinti ugdymo turinio programą, jos įgyvendinimą organizuojant pagal brandos egzaminų reikalavimus, t. y. vidurinio ugdymo tikslu tampa pasiruošimas brandos egzaminams (Nagročkaitė, 2012, p. 13).

Kitas globalizacijos, kaip išorinės įtakos, stiprinimas nacionaliniam ugdymo turiniui – tai valstybių įsitraukimas į tarptautinius lyginamuosius tyrimus ir ugdymo turinio formavimą, atsižvelgiant į rezultatus. J. Vaitekaitis (2015) analizavo globalizacijos pasekmes Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turiniui, remdamasis tarptautiniais mokinių pasiekimų tyrimais ir švietimo ekspertų interviu. Jis teigia: „Lietuvos švietimo sistemoje ir formuojant ugdymo turinį pastebimi panašūs pokyčiai. Tarptautinio tyrimo PISA rodikliai yra minimi Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje, Lietuvos Pažangos strategijoje „Lietuva 2030“, organizuojami PISA mokymai bei seminarai pedagogams, vadovėlių autoriams, akcentuojamas vertinimo ir įsivertinimo mechanizmų diegimas mokyklose, stiprinamos atskaitingumo sistemos, didelis dėmesys skiriamas matematiniam ir gamtamoksliniam raštingumui, juos sujungiant į STEM<sup>6</sup>, įvedamas privalomas matematikos egzaminas, akcentuojamas gabijų ugdymas ir orientacija į aukštus pasiekimus“ (Vaitekaitis, 2015, p. 77). Kaip teigia globalumo ir rinkos ekonomikos principus švietime analizuojanti tyrėja L. Duoblienė (2011), būtent orientacija į tarptautinius lyginamuosius mokinių mokymo(si) pasiekimų tyrimus sukuria bendras ugdymo turinio tendencijas. „Valstybės, siekdamos kuo geriau pasirodyti, privalo užtikrinti savo dalyvių lygį, taigi į nacionalinį ugdymo turinį integruoja vis daugiau elementų, kurie užtikrintų mechanizmą, leidžiantį pasiekti atitinkamus rezultatus, t. y. orientuojasi į tarptautinius standartus“ (Duoblienė, 2011, p. 129). J. Vaitekaičio empirinis tyrimas, atliktas siekiant suprasti, kokią įtaką Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turiniui turi dalyvavimas tarptautiniuose lyginamuosiuose tyrimuose, patvirtino teorines tyrimo išvagas: Lietuvos švietimo ekspertai patvirtino, jog yra „didelis politinių jėgų metimas, siekiant aukštesnių nacionalinių pasiekimų tarptautiniuose tyrimuose“, todėl tai prisideda prie ugdymo turinio siaurinimo“ (Vaitekaitis, 2015, p. 77).

Apibendrinus globalias ugdymo turinio tendencijas galima sakyti, kad

---

<sup>6</sup> STEM – trumpinys, reiškiantis tiksluosius gamtos, technologijų, inžinerijos ir matematikos mokslus (angl. *science, technology, engineering, maths*) jungiančią programą.

keičiasi ne tik ugdymo turinio paskirtis ir struktūra, bet ir jo sampratos ribos. Ugdymo turinio standartizavimas ir orientavimasis į tarptautinius lyginamuosius mokinių mokymosi pasiekimų tyrimus sustiprino politinio diskurso įtaką ugdymo turinio sampratai. Ugdymo turinys, veikiamas standartizacijos proceso, tapo labiau orientuotas į rezultatus, į mokinių mokymo(si) pasiekimus. Stiprėja jo kaip planuojamo, siekiamo ir įgyvendinto ugdymo turinio charakteristika.

K. M. Anderson-Levitt teigia, kad dėl globalizacijos proceso ir valstybių įsitraukimo į globalaus švietimo kūrimą ugdymo turinys tampa panašesnis, vienodesnis (*more uniform*) (Anderson-Levitt, 2008, p. 30). Tai formuoja visiems bendrą supratimą, kas yra ugdymo turinys ir koks jis turi būti. Tyrėjos manymu, panašėjimas ir susiejimas į bendras formas, nuostatas, tikslus labiausiai pastebimas nacionalinio, t. y. valstybinio lygmens ugdymo turinyje. K. M. Anderson-Levitt tai įvardija kaip *common curriculum* ir *intended curriculum*. Kita vertus, kai kalbama apie ugdymo turinio įgyvendinimą (*enacted curriculum*) ir klasės lygmenį, minėti panašumai nyksta. Anot tyrėjos, tai yra ugdymo turinio unikalumo ir skirtybių kūrimo erdvė. Tik čia galima pamatyti ugdymo turinio ir jo sampratų įvairovę (2008, p. 31). Žvilgsnis į klasės lygmenį, į kasdienį ugdymo procesą leidžia pamatyti ir suprasti, koks įvairus yra ugdymo turinys ir kaip skirtingai jis gali būti suprantamas. Daugėja kokybinių tyrimų, skirtų ugdymui ir ugdymo turiniui tirti klasės lygmeniu, todėl į ugdymo turinio fenomeną žvelgiama plačiau, ne vien kaip į suplanuotus ir pagal tai įgyvendintus ugdymo tikslus, būdingus politinio ir institucinio ugdymo turinio tyrimams. Be to, kaip buvo minėta pradžioje, globalizacija susijusi ir su priešybių dialektika, kultūriniu pliuralizmu, kuris taip pat sustiprina įvairovės fenomeną kaip homogenizacijos procesų opoziciją.

Toliau, aptariant ugdymo turinio sampratos problematiką, kalbama apie įvairiai suvokiamo ugdymo problemą, atpažįstamą ugdymo turinio moksliniame diskurse. Kokių iššūkių kyla, kai atsiranda vis daugiau skirtingų ugdymo turinio sampratų? Kokios pozicijos laikosi ugdymo turinio teoretikai, kalbėdami apie ugdymo turinio sampratų įvairovę ir gausą?



## 1.2. Sampratų įvairovės problema

Šiame poskyryje analizuojamos tarptautiniame ugdymo turinio mokslo diskurse kilusios diskusijos dėl ugdymo turinio sampratų įvairovės ir su tuo susijusios problemos. Įvairios ugdymo turinio sampratos išsamiau bus pristatytos antrame disertacijos skyriuje, siejant jas su moksliniu sampratas formavusiu diskursu. Šio poskyrio paskirtis – įvesti į teorinį ugdymo turinio sampratų diskursą ir pristatyti, kokios problemos kyla dėl ugdymo turinio sampratų įvairovės ir kokios pozicijos laikosi ugdymo turinio teoretikai.

Nuo XX a. antros pusės tarptautinio ugdymo mokslo srityje daugėja publikacijų apie ugdymo turinio sampratos problemišumą. C. J. Marshas (Marsh, 2008) teigia, kad ši tyrimų sritis praėjusio amžiaus pabaigoje buvo viena iš sudėtingesnių ir mažiau tyrinėtų, palyginti su kitomis ugdymo turinio sritimis (ugdymo tikslais, metodais, proceso valdymu, vertinimu ir t. t.). Komplikuotą ugdymo turinio sampratos tyrimų situaciją nurodo ir kiti autoriai (Young, 2013; Pinar, 2011; Pinar ir kt. 2008; Jackson, 1992; Schubert, 1986), akcentuodami sampratos sudėtingumą, aspektų gausą ir poreikį ugdymo turinį suprasti bei apibrėžti kintančiame ugdymo kontekste. Todėl metaforiškai tokia situacija apibūdinama kaip „sudėtingas pokalbis“ (*complicated conversation*) (Pinar, 2008, 2011) arba „teorinė painiava“ (Jackson, 1992), kuri susiformavo dėl vartojamų ugdymo turinio apibrėžimų gausos ir įvairovės. Dažnai užsienio autorių darbuose cituojamas C. Rule, XX a. aštuntajame dešimtmetyje analizavęs tuo metu žinomus *curriculum* apibrėžimus, savo disertacijoje „A Philosophical Inquiry into the Meaning(s) of „Curriculum“ (1973 m.) pateikė 119 skirtingų *curriculum* definicijų, parodančių įvairių ir platų jo sampratos žodyną, suvokties lauką (Portelli, 1987, p. 357).

Apibendrinat ugdymo turinio sampratos situaciją tarptautiniame edukologijos diskurse per paskutiniuosius penkis dešimtmečius, galima įvardyti du skirtingus požiūrius į ugdymo turinio sampratų įvairovės ir gausėjimo problemą. Vieni teoretikai teigia, kad tai kelia nesusikalbėjimo problemą tarp ugdymo teoretikų ir praktikų. Siekiama rasti tinkamiausią sampratą ir ją

atitinkančią sąvoką, perteikiančią šiuolaikinį ugdymo ir švietimo kontekstą. Kitokio požiūrio teoretikai sutinka, kad ugdymo turinys yra daugiaprasmis ir platus reiškiny, todėl kalbama ne apie vieną, o daug sampratų, egzistuojančių tuo pačiu metu, taigi problema kyla ne dėl nesusikalbėjimo, bet sampratos kilmės nesupratimo.

Pirmajai požiūrio grupei priklausantys tyrėjai daug dėmesio skiria ugdymo turinio sampratos elementams apibendrinti ir išgryninti, sprendžia dėl ugdymo turinio sampratos įvairovės susidariusią nesusikalbėjimo tarp ugdymo dalyvių problemą. Pavyzdžiui, ugdymo turinį bandoma suprasti ir apibrėžti per klausimus ar pateikti įvairių ugdymo turinio apibrėžimų (Cuban, 1992; Dillton, 2009; Null, 2011; Marsh, 2008; Portelli, 1987) arba pristatyti savo ugdymo turinio sampratos sistemą (Lewy, 1998; Kelly, 2004; Ross, 2006 ir t. t.). Šiai požiūrio grupei taip pat priklauso mokslininkai, kurie atlieka tyrimus, susijusius su ugdymo turinio praktika, kai orientuojamasi į jo planavimą, įgyvendinimą, vertinimą. Šiuo atžvilgiu tyrėjams svarbu nubrėžti ugdymo turinio sampratos ribas, todėl greta pasvarstymų apie įvairias ugdymo turinio sampratas pasirenkamos vartoti tradicinės ir nusistovėjusios arba nacionaliniu lygiu sutartos (pavyzdžiui, švietimo dokumentų) sąvokos. Tai būdinga ir Lietuvos moksliniam diskursui, kuris bus pristatytas 3 skyriuje.

Kitaip ugdymo turinio sampratų įvairovės problemą vertina tyrėjai, kurie daugiausiai dėmesio skiria sampratos kilmės tyrimams. N. Henchey (1981, 1999) teigia, kad pagrindinė problema – ne apibrėžimų gausa, o nuostatos, kuriomis bandoma suprasti ir paaiškinti ugdymo turinį. Anot tyrėjo, keičiantis ugdymo realybei jau nebegalioja ankstesni apibrėžimai, paaiškinantys ugdymo turinį taip, kad būtų galima pažodžiui jį vartoti ir atpažinti ugdymo praktikoje. Siekiant ugdymo turinį paaiškinti vienu ar keliais nusistovėjusiais apibrėžimais, pažeidžiamas ugdymo turinio ryšys su daugiaprasmiu ugdymo reiškiniu. Tokiu būdu neįmanoma suvokti ir suprasti ugdymo turinio kompleksiškos prigimties. N. Henchey (1981) teigia: kuo labiau esama įsitikinus konkrečia ugdymo turinio samprata, tuo stipresnis mitas, kas yra ugdymo turinys.

W. Schubertas (Schubert, 1986) teigė, kad egzistuoja daugybė skirtingų

ugdymo turinio įvaizdžių (*images*), kuriuos autoriai mato iš skirtingų perspektyvų, todėl mokslininkas, kalbėdamas apie ugdymo turinio sampratą, atsisako ugdymo turinio suvokimą vadinti apibrėžimu (*definition*), nes tai yra plačiau nei į vienos suvokties ribas įspaustas paaiškinimas – apibrėžimas. Labiau tai tiktų įvardyti kaip įsivaizdavimą ar idėją(-as) (*image*) arba charakteristiką (*characterization*) (1986, p. 26).

W. Pinaras (Pinar, 2011) apibendrina XX a. ugdymo turinio supratimo situaciją ir teigė, kad nėra visiems bendros ugdymo turinio sampratos, nes ją formuoja skirtingi socialiniai, politiniai, kultūriniai ir asmeniniai kontekstai. W. Pinaras, panašiai kaip W. Schubertas, *ugdymo turinį* supranta kaip žodžių ir idėjų diskursą, t. y. kas, ką ir kaip apie jį kalbama (Pinar ir kt., 2008). Panašios nuomonės P. Kansanenas (Kansanen, 1999): jis teigia, kad ugdymo turinio samprata ir jos apibrėžimas priklauso nuo skirtingų semantinių kontekstų, dėl kurių ugdymo turinys yra kuriamas (1999, p. 26).

Taigi, šiai grupei priklauso tyrėjai, kurie perėjo nuo sampratų įvairovės prie kilmės supratimo problemos. Tai apima tuos tyrimus, kuriuose analizuojama, kaip kuriamos ir formuojamos ugdymo turinio sampratos, kaip ir kodėl jos ima dominuoti. Tai daugiausiai nagrinėjama ugdymo turinio diskurso tyrimuose, kuriuose analizuojama, kas ir kaip yra kalbama apie ugdymo turinį, kas kuria jo sampratas. Ši ugdymo turinio sampratos probleminė kryptis susijusi su bendromis ugdymo mokslo tendencijomis, kai vis daugiau dėmesio skiriama kokybiniais tyrimams. Diskurso tyrimai tapo vienu iš pagrindinių tyrimo instrumentų analizuojant ugdymo turinio sampratą. Jie buvo perkelti tiek į švietimo politikos, tiek į mokyklos ar klasės lygmenį – įvairias švietimo erdves, kurios formuoja ir kuria ugdymo turinį. Šie tyrimai (Pinar, 1999; Schubert, 2010; Scott, 2006; Cazden, 2001; Rosenmund, 2007) padeda suprasti ugdymo turinio sampratos šaknis, jos susiformavimo prielaidas ir diskursyvines formas.

W. Pinaras ir bendraautoriai pateikė didelės apimties studiją „Understanding Curriculum. Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses“ (2008), kurioje pristatė įvairius

požiūrius, kaip galima suprasti ugdymo turinį (*Understanding Curriculum as...*) ir kokie diskursai formuoja jo sampratą (žr. 1 lentelę p. 28, 29).

**1 lentelė. Diskursai, formuojantys ugdymo turinio sampratą**

Diskursų tipai	Tematika	Autoriai <sup>7</sup>
Istorinis diskursas <i>Understanding curriculum as historical text</i>	Istorinė ugdymo turinio teorijos raida, reformos ir judėjimai, paradigminiai pokyčiai, rekonceptualizavimo sąjūdis	H. Kliebard, I. Goodson, D. Tanner, L. Tanner, B. Franklin, W. Schubert, P. Jackson, W. Pinar, W. Reynolds, P. Slattery, P. M. Taubman
Politinis diskursas <sup>8</sup> <i>Understanding curriculum as political text</i>	Politinės teorijos, kritinė teorija, ideologijos ir ugdymo turinys	M. Apple, H. Giroux, P. McLaren, J. Whitson, Ph. Wexler, H. Shapiro
Rasinis diskursas <i>Understanding curriculum as racial text</i>	Rasinė teorija, multikultūralizmas, identitetas ir represijos	W. Watkins, C. McCarthy, L. Castenell, W. Pinar
Lytiškumo diskursas <i>Understanding curriculum as gender text</i>	Feminizmas ir lyčių analizė, feministinė pedagogika ir politika, lyčių identitetai, lyčių santykiai švietime	R. Grumet, J. Miller, J. Pagano, J. Sears, P. M. Taubman, B. Mitrano, T. Jennings
Fenomenologinis diskursas <i>Understanding curriculum as phenomenological text</i>	Fenomenologiniai ugdymo turinio pagrindai, hermeneutika, ugdymo turinys ir kalba	M. van Manen, A. Aoki, M. Grumet, D. Jardine, D. Huebner, D. Smith, W. Reynolds
Postmodernusis diskursas	Poststruktūralizmas, dekonstrukcija, feminizmas ir postmodernioji politinė	E. Doll, P. McLaren, P. M. Taubman, H. A. Giroux, P. Slattery, J.

<sup>7</sup> Pristatomi tik pagrindiniai mokslininkai, atstovaujantys tam tikram *curriculum* diskursui.

Atkreiptinas dėmesys, kad tie patys mokslininkai gali būti priskiriami keliems skirtingiems *curriculum* diskursams. Pavyzdžiui, postmodernusis ir politinis diskursas turi daug panašumų, ypač kai kalbama apie kritinės pedagogikos teoretikus ir jų idėjas.

<sup>8</sup> Tyrėjai politinį diskursą sieja su kritine teorija ir jos atstovais, todėl politinis ugdymo turinio diskursas pristatomas tik iš šios tyrimų perspektyvos. Mokslininkai išskiria, kad su kritine teorija susiformavusi politinės galios ugdymo turiniui kritika išpopuliarino politinį ugdymo turinio diskursą. Dalis politinio diskurso yra pristatoma istorinio, institucinio ir tarptautinio diskurso analizėse. Pagal Lietuvos edukologijos tyrimų tradiciją politinis ugdymo turinio diskursas sietųsi su instituciniu diskursu.

<i>Understanding curriculum as postmodern text</i>	teorija, tradicinės ugdymo teorijos kritika, kritinė pedagogikos teorija	Jakodzinski, W. Pinar, M. Apple, C. H. Cherryholmes, J. Kincheloe, J. Norris
Autobiografinis arba biografinis diskursas <i>Understanding curriculum as autobiographical/biographical text</i>	Autobiografinė teorija, asmenybė kaip diskursyvi sandara, biografinės studijos	M. Grumet, J. Miller, W. Pinar, I. Goodson, R. Walker
Estetinis diskursas <i>Understanding curriculum as aesthetic text</i>	Meno reikšmingumas, estetiškai patirtis ir tyrimai, XX a. menas ugdymo turinio teorijoje, menas ir visuomenė, postmodernizmo menas, meninis ugdymas	E. Eisner, M. Grumet, R. Padgham, L. Beyer, J. Jakodzinski,
Teologinis diskursas <i>Understanding Curriculum as theological text</i>	Moralinės ir etinės dimensijos, hermeneutika, laisvoji teologija, kosmologija	M. Green, D. Huebner, D. Purpel, N. Noddings
Įsigalėjęs, paplitęs diskursas <sup>9</sup> <i>Understanding Curriculum as institutionalized text</i>	Ugdymo turinio strategija, mokyklų reforma, ugdymo programų planavimas, struktūra ir organizavimas, įgyvendinimas, valdymas ir plėtra, edukacinės technologijos, pedagogų rengimas	M. Carnoy, L. McNeil, I. Goodson, L. Shulman, H. Shapiro, H. Weiler, D. Tanner, L. Tanner, A. Hargeaves, M. Fullan, P. Jackson, J. Goodlad, J. McDonald
Tarptautinis diskursas <i>Understanding Curriculum as internacional text</i>	Tarptautiniai tyrimai ir perspektyvos, pasaulinė praktika ir globalizacija	W. Pinar, T. O'Connor, L. Hargeaves, K. Anderson-Levitt, Carson T.

**Šaltinis: Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman, 2008<sup>10</sup>**

Diskurso tyrimai paskatino į ugdymo turinio sampratą žvelgti tarpdiscipliniškai, todėl ugdymo turinio sampratų analizei naudojamos istorinės,

<sup>9</sup> Šis diskursas daugiausiai perteikia švietimo sistemos institucijose, švietimo dokumentuose reglamentuojama ir, įtvirtinta pripažinta *curriculum* sampratą.

<sup>10</sup> Lentelė sudaryta disertacijos autorės pagal mokslo studiją *Understanding Curriculum. Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses* (Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman, 2008)

politinės, sociologinės, kultūrinės ar filosofinės tyrimų prieigos. Pirmasis disertacijos skyrius yra įvadas į kitą darbo skyrių, kuriame pristatytos pagrindinės teorinės kryptys (paradigmos ir teorinės mokyklos), formuojančios ir kuriančios šiuolaikinio ugdymo turinio sampratą. Joms būdingas panašus ugdymo turinio sampratos įvairovės vertinimas. Iš tiesų, tam tikras ugdymo turinio sampratų įvairovės vertinimas leidžia atpažinti, kokia ugdymo turinio samprata vadovaujasi tyrėjas. Ir, atvirkščiai, nuo to, kaip suprantama ugdymo turinio samprata, galima daryti prielaidas, kaip bus vertinama ugdymo turinio sampratos įvairovė ir kokios problemos bus sprendžiamos. Diskursai, formuojantys ugdymo turinio sampratą (žr. 1 lentelę, p. 28, 29), parodo, kaip plačiai suprantamas ugdymo turinys, bet toks platus ugdymo turinio matymas nėra visų priimamas kaip norma. Tai priklauso nuo tyrėjo ir tyrimų prieigos – kokia metodologine prieiga mokslininkas vadovaujasi pasirinkdamas vieną ar kitą ugdymo turinio sampratą. Pristatytų diskursų visuma parodo ugdymo turinio sampratos įvairovę, nes jis suvokiamas iš skirtingų požiūrio taškų. Kita vertus, dalis šių diskursų gali būti priskiriami prie formuojančių siaurąją ugdymo turinio sampratą. Antrame skyriuje, kaip buvo minėta, analizuojamos skirtingos *curriculum* teorijos, pristatomos žinomiausios XX a. *curriculum* teorinės mokyklos, moderniosios ir postmoderniosios paradigimų kryptys, kurias analizuoja ir formuoja skirtingas *curriculum* sampratas ir joms atstovaujančias mokyklas, kurios yra laikomos *curriculum* teorijos pagrindu.

## 2. *Curriculum* samprata tarptautiniame edukologijos diskurse

*Curriculum* suvokimas kuriamas praktiniame ir teoriniame ugdymo kontekstuose. Praktinis *curriculum* sampratos diskursas kuriamas kasdienėje ugdymo veikloje. Teorinį *curriculum* sampratos diskursą veikia įvairios mokslo paradigmos ir teorinės *curriculum* mokyklos. Paradigmomis laikomos mokslo bendruomenių pripažintos bendrosios mokslo idėjos, kurios susiformavo per ilgesnę mokslo tradiciją ir naudojamos ne vienoje mokslo kryptyje. Teorinės mokyklos labiau siejamos su konkrečia mokslo šaka ar mokslo šakos objektu, laikomos siauresnėmis nei paradigmos. Skirtis ir panašumai tarp teorinės mokyklos ir paradigmos yra mokslininkų diskusijos objektas, todėl galima pateikti vis naujesnių jų skirtumų ir panašumų. Pagrindinis dėmesys šiame skyriuje skiriamas *curriculum* sampratai, analizuojant tarptautinį edukologijos diskursą, kurį formuoja paradigmos, teorinės mokyklos ir t. t. Šis *curriculum* sampratos teorinis laukas įvairiai skirstomas ir apibūdinamas: kalbama apie paradigmas, teorines mokyklas ar kryptis, perspektyvas (*theoretical perspectives*).

Tyrėjai remiasi įvairia *curriculum* paradigmu, teorinių mokyklų ar krypčių tipologija. Pavyzdžiui, W. Schubertas (Schubert, 2008) aptaria B. Bersteino pasiūlytą tipologiją – empirinę-analitinę (*empirical-analytic*), hermeneutinę (*hermeneutic*), kritinę (*critical*) ir postmoderniąją (*postmodern*) (2008, p. 400). *Curriculum*, remiantis moderniąja ir postmoderniąja paradigmomis, analizuoja W. Dollas (Doll, 1993), D. Hartley (1997), L. Behar-Horenstein ir J. Glanzas (Behar-Horenstein, Glanz, 2000), P. Slattery (2006), M. Koutselini (2012). G. Posneris (Posner, 2004) išskiria tokias *curriculum* teorines perspektyvas: tradicinę (*traditional*), eksperimentinę (*experimental*), disciplininę (*structure of the discipline*), bihevioristinę (*bibehavioral*), konstruktyvistinę (*constructivist*) (ankstesniuose leidimuose buvo išskyręs ir kognityvinę (*cognitive*)) (2004, p. 63–65). Kiti autoriai *curriculum* analizuoja remdamiesi teorinėmis tradicionalistų ir rekonceptualistų mokyklomis (Pinar ir kt. 2008; Westbury, 2005; Hlebowitsh, 2005; Wraga, 2003). Svarbu paminėti, kad W. Dollas (1993)

pateikia paradigmu ir teoriniu mokyklų sintezę, pavyzdžiui, tradicionalistus ir rekonceptualistus įvardina kaip *mažesniąsias paradigmas*, nes kiekviena jų atstovauja *megaparadigmoms*.

Tiek teorinės mokyklos, tiek paradigmos yra tarpusavyje susijusios, todėl ne visada tarp jų pastebima skirtis. Jas galima įvardinti teoriniais konstruktais, kurie skiriasi objekto pažinimo priegomis ir iš to susiformavusiomis epistemologinėmis sistemomis. Būna, kad ugdymo turinio teorinės mokyklos ne visada visiškai perteikia teorinį ugdymo turinio diskursą, nes jis gali būti siauresnis, palyginti su plačiu paradigmos teoriniu lauku, todėl dažnai kelios teorinės mokyklos priskiriamos vienai arba kitai paradigmai.

Lietuvos ugdymo mokslo srityje taip pat kalbama apie paradigminius ugdymo pokyčius, bet nekalbama apie ugdymo turinio teorines mokyklas, todėl mūsų šalies edukologijos ugdymo turinio sampratą formuojantis teorinis diskursas siejamas su paradigmomis, o ne su teorinėmis mokyklomis. R. Bruzgelevičienė (2013) pateikia įvairius Lietuvos edukologijos srityje vartojamus paradigmu apibūdinimus: *klasikinė* ir *laisvojo ugdymo*, *modernioji* ir *postmodernioji*, *tradicinė* ir *šiuolaikinė* (2013, p. 49). Kiti Lietuvos tyrėjais bando išvelgti trijų tipų edukacines paradigmas: *poveikio*, *sąveikos* ir *mokymosi* (Jucevičienė ir kt., 2005; Targamadzė ir kt., 2010). Jas galima grupuoti pagal laikotarpius: *klasikinė*, *modernioji*, *poveikio* ir *tradicinė* susijusios su ankstesniosiomis ugdymo idėjomis, kurios būdingos sovietinio švietimo sistemai, o *laisvojo ugdymo*, *postmodernioji*, *sąveikos* ir *šiuolaikinė* – su ugdymo idėjomis, atstovaujančiomis naują Lietuvos švietimo sistemos ir ugdymo mokslo paradigmą atgavus Lietuvos nepriklausomybę.

Nors Lietuvos ir tarptautiniame edukologijos diskurse pateikiami skirtingi ugdymo turinio paradigmu apibūdinimai ir tipologijos. Paradigmas sieja bendros charakteristikos: 1) jos yra viena kitai oponuojančios ir gali būti svarbios vienu metu, labiausiai tai pasireiškia pereinamuoju laikotarpiu – nuo vienos paradigmos link kitos; 2) perėjimas nuo vienos paradigmos link kitos sąlygoja ugdymo turinio pokyčius.



Atsižvelgus į tarptautines *curriculum* (Doll, 1993; Hartley, 1997; Behar-Horenstein, Glanz, 2000; Slattery, 2006; Koutselini, 2012) ir Lietuvos šiuolaikiniame edukologijos diskurse išskiriamas ugdymo turinio paradigmas (Bruzgelevičienė, 2013, 2014; Duoblienė, 2011), pasirinktos *modernioji* ir *postmodernioji* paradigmos, kurios aptartos pristatant *curriculum* sampratą. Kalbant apie šiuolaikines *curriculum* teorines mokyklas, pasirinktos amerikiečių XX a. **tradicionalistų** ir **rekonceptualistų** mokyklos, kurios atstovauja dviem skirtingoms *curriculum* sampratomis, plinta į kitų šalių ugdymo turinio sampratų diskursus, skatina teorines diskusijas ir keičia nusistovėjusias šalių ugdymo turinio sampratas (Christodoulou, Philippou, 2009 a ir b; Gundem, Hopmann, 2002; Englund, 2007, 2013; Pettersson ir kt., 2015). Pasirinktos paradigmos ir teorinės mokyklos yra tarpusavyje susijusios ir pristato šiuolaikines *curriculum* sampratos tendencijas edukologijos diskurse. Taigi, šiame skyriuje pirmiausiai aptariama *moderniosios* ir *postmoderniosios* paradigmos įtaka *curriculum* sampratai, vėliau analizuojamos tradicionalistų ir rekonceptualistų teorinės mokyklos, jų *curriculum* sampratos, nurodomi ryšiai su minėtomis paradigmomis.

## **2.1. Curriculum – moderniosios ir postmoderniosios paradigmos požiūriu**

Kaip buvo minėta pirmo skyriaus įvade, šiame darbe pasirinkta naudoti *moderniosios* ir *postmoderniosios* paradigmos priešpriešą, kuri nurodo dvi viena kitai oponuojančias paradigmines kryptis, formavusias skirtingas *curriculum* sampratas. Šios paradigmos prisidėjo prie esminių *curriculum* pokyčių, o jų įtaka atpažįstama iki šių dienų. Taip pat tokį paradigmos pasirinkimą lėmė analizuotos literatūros teorija (Doll, 1993; Hartley, 1997; Behar-Horenstein, Glanz, 2000; Malewski, 2010; Slattery, 2006; Koutselini, 2012), kalbanti apie *curriculum* paradigminius pokyčius.

W. Dollas teigia, jog „vyksta radikali intelektualinė, visuomeninė ir politinė kaita. Mes keičiame paradigmas (galbūt net *megaparadigmas*) iš moderniosios link postmoderniosios“ (Doll, 1993, p. 157). XX a. buvo

pereinamasis laikotarpis iš vienos mokslo paradigmos į kitą, iš modernizmo į postmodernizmą. W. Dollas (1993), analizuodamas *curriculum* pokyčius, remiasi platesniu mokslo istorijos raidos kontekstu, todėl *curriculum*, kaip ir ugdymo (*education*) kaitą, analizuoja trijų *megaparadigmų* (*megaparadigms*) kontekste: ikimoderniosios (*pre-modernist*), moderniosios (*modernist*), postmoderniosios (*post-modernist*), kurioms priklauso daugybė kitų mažesnių paradigmų (*smaller paradigms*). Pastarąsias galima vadinti teorinėmis mokyklomis. Autorius teigia, kad toks paradigmų skirstymas remiasi Vakarų intelektualinės minties raida – jos skiriasi epistemologinėmis prieigomis ir sąlygoja įvairių mokslo krypčių pokyčius (1993, p. 3).

Dažniausiai modernioji ir postmodernioji paradigmos yra pristatomos per skirtumus, kaip būdinga dviem viena kitai oponuojančioms teorijoms. Postmoderniosios paradigmos atsiradimo prielaida susiformavo iš kritinio diskurso, parodant skirtingą ir prieštarinę požiūrį į moderniąją paradigmą (Behar-Horenstein, Glanz, 2000; Hartley, 1997; Doll, 1993). Diskusijos, kurios tebekyla iki šiol tarp skirtingas paradigmas atstovaujančių *curriculum* teoretikų, koncentruojasi į šiuos probleminius klausimus: dėl teorijos teisėtumo (*legitimacy*), tinkamumo (*feasibility*), naudingumo (*utility*) ir pritaikymo ugdymo praktikoje (Behar-Horenstein, Glanz, 2000, p. 25). Kaip šios skirtingos paradigmos formuoja *curriculum* sampratą?

D. Hartley (1997) pabrėžia, kad moderniosios paradigmos formavimosi kontekstas susijęs su urbanizacijos ir gamyklų mechanizacijos procesais, išplitusiais XIX a. pabaigoje – XX a. pradžioje. W. Dollas (1993) modernizmą sieja su kontrole, kuri buvo formuojama „naujųjų industrialistų“ (*new industrialists*) ir technokratų, siekiant produktyvios sėkmės. Tai turi ryšį su modernizmui būdingu pozityvizmu, „kai pozityvistinis žinojimas lengvai pritaikomas technikoms, susijusioms su žmogumi ir materija, ir tampa nepamainomu sistemos produktyvumo varikliu“ (Loytard, 2010, p. 39). Su „naujųjų industrialistų“ požiūriu stiprėjo visuomeninio ugdymo ir *curriculum* modeliai, kurie turėjo užtikrinti produktyvią visuomenės sėkmę, kuri skatintų ieškoti bendrų modelių, padedančių sisteminti, sutvarkyti ir kontroliuoti

visuomeninius procesus, įskaitant ir ugdymą. Anot W. Dollo, moderniąją paradigmą perteikiantis *curriculum* puikiai atsiskleidžia per mokytojo ir mokinio santykį. *Curriculum* būdinga iš anksto apibrėžti ir numatyti tikslai (*goals*), kuriais *curriculum* „vairuojamas“ (*driving*). Mokytojai tampa dažniausiai *kažkieno* transporto priemonės „vairuotojais“ (*the driver*), o mokiniai – „keleiviais“ (*a passenger*) (Doll, 1993, p. 16). Metaforiškas W. Dollo *curriculum* palyginimas atspindi ne pagrindinių ugdymo dalyvių (mokytojo ir mokinio), o *kažkieno* formuojamą *curriculum*, kuris yra kontroliuojamas (*monitoring*), iš anksto numatomas ir žinomas (*predictable*), produktyvus (*efficient*), susijęs su biurokratiniu, pagal W. Dollą (1993), mechanistiniu mąstymu ir t. t. (Hartley, 1997, p. 44, 46). Todėl mokytojas, kaip *curriculum* „vairuotojas“, atlieka labiau *curriculum* įgyvendintojo, o ne kūrėjo vaidmenį. Šią moderniajai paradigmai priskiriamą *curriculum* sampratą galima sieti su ugdymo turinio standartizacijos procesu, aptartu pirmajame skyriuje. Ugdymo turinio standartizacija gali būti modernistinio *curriculum* išraiška šiuolaikiniame švietimo kontekste, kurio požymių matoma ir Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinyje. Tai parodo ir L. Behar-Horenstein (2000), kalbėdama apie moderniąją *curriculum* sampratą, kurią ji sieja su šiais principais (2000, p. 6):

- su visuomenės nuomone ir lūkesčiais, kokia turėtų būti mokykla ir ugdymas;
- su standartizuotais testais, kurie naudojami mokinių mokymo(si) pasiekimams vertinti;
- su mokytojų atskaitomybe už mokinių mokymo(si) pasiekimus;
- su gamyklos metafora, tik apibūdina mokyklos sistemą ir jos veiklą;
- su konkuruojančiais požiūriais, sprendžiant, koks ir kieno žinojimas yra vertingiausias.

Pirmasis principas, parodantis ryšį su visuomenės interesais ir lūkesčiais, perteikia *curriculum* kaitos motyvą, dažnai naudojamą reformoms ir pokyčiams pagrįsti. Antras, trečias ir ketvirtas susiję su ugdymo turinio standartizacijos

reiškiniu, o paskutinis perteikia modernistams būdingą nuostatą surasti geriausią praktiką – *best practice*, kaip teigia D. Hartley (1997, p. 46).

Taigi, *curriculum* samprata, pagal moderniąją paradigmą, apsiriboja technokratišku ir redukcionistiniu požiūriu. Pagrindinis dėmesys čia teikiamas *curriculum* kaip aiškiai apibrėžtam modeliui, kuris formuojamas per tikslus, numatytus rezultatus, mokymosi būdus ir įvairias priemones (nacionalines programas, centralizuotą vertinimą, vadovėlius ir t. t.), padedančias įgyvendinti *curriculum*.

Modernistų požiūriu, tiriant ir tobulinant *curriculum* produktyvumą (*efficiency*), taikomos mokslinio instrumentalizmo (*scientific instrumentalism*) idėjos (Behar-Horenstein, 2000; Doll, 1993). Mokslinis instrumentalizmas parodo moksliniais metodais pagrįsto *curriculum* formavimą ir tobulinimą, kuris pasižymi aiškia logika ir struktūra. Instrumentalizmas perteikia požiūrį į *curriculum*, kai *curriculum* laikomas priemone ugdymo tikslams ir uždaviniams pasiekti. D. Hartley (1997) pabrėžia biheviorizmo idėjų įtaką moderniajam *curriculum*. Didelis dėmesys skiriamas mokinių mokymo(si) pasiekimams – tiriama, koks ryšys tarp iš anksto numatomų tikslų, uždavinių, mokytojo ir mokinio elgesio, mokymo(si) rezultatų. Moderniosios paradigmos atstovų taikomas mokslinis instrumentalizmas, kaip įžvelgia L. Behar-Horenstein (2000), be reikalo eliminuoja iš tyrimo lauko tuos objektus ir metodus, kurie yra mažiau apčiuopiami, ne taip lengvai ištiriami, bet labai svarbūs ugdymo procesui ir jo rezultatams. Moderniosios paradigmos siekis sukurti bendrus, lengvai pritaikomus *curriculum* modelius formuoja visiems bendrą *curriculum* sampratą. Ji virsta metanaratyvu, kuris nekvestionuojamas, perduodamas iš kartos į kartą, kol susiformuoja naujas visiems bendras *curriculum* modelis su nauja *curriculum* samprata.

Postmodernioji paradigmos kryptis, kritiškai vertinanti moderniąją paradigmą, pristato kitokią *curriculum* sampratą. W. Dollas (1993) teigia, kad postmodernioji paradigma turi daug idėjinio potencialo, autorius išskiria jos kūrybines, kritines galias naujai suprasti ir keisti *curriculum* sampratą.

Postmodernioji paradigmos kryptis pirmiausiai formavosi kaip kritika, nukreipta į modernistų pasaulėžiūrą ir jų daromą įtaką *curriculum*. „Jie turėtų performuluoti ugdymo turinį (*curriculum*), remdamiesi platesniais ir humaniškesniais būdais, o ne tais, kurie buvo įtvirtinti XX a. pirmoje pusėje. Jie turėtų pakeisti biheavioristinę ir empirinę dimensijas, visa, kas yra suprantama kaip politizuotas veikimas, skatinant ugdymo turinio tobulinimą“ (Behar-Horenstein, 2000, p. 18). Todėl siekiant suprasti postmodernistų požiūrį į *curriculum*, svarbu atkreipti dėmesį į moderniojo *curriculum* kritiką. Moderniosios paradigmos suformuotą *curriculum* jie vadina absurdišku (*ludicrous*) ir griaua savaime suprantamą, neabejotiną *curriculum* suvokimą. Dėl plataus ir įvairaus požiūrio į *curriculum* postmodernistai gali būti siejami su įvairiomis teorinėmis kryptimis, (pavyzdžiui, su kritinės pedagogikos atstovais, fenomenologais, rekonceptualistais ir t. t.). L. Duoblienė (2011) postmodernizmą skirsto į žaidybinį ir kritinį. Žaidybinis postmodernizmas siejamas su kalbos vartojimu, jos daugiasluoksniškumu, susijęs su žaidimu, nepastovumu, todėl šių postmodernistų (pavyzdžiui, J. Derridos, J. F. Loytardo) išvalgos siejamos su tekstu, jo skaitymui būtina savirefleksija, teksto dekonstrukcija. Kita kritinio postmodernizmo kryptis, siejama su įvairių socialinių segmentų (ypač ekonomikos, politikos) įtakų analize, demaskuojant jiems būdingų praktikų taikymą formuojant *curriculum* per galių santykius (Duoblienė, 2011, p. 90). Tačiau skirtingas postmodernizmo kryptis jungia bendras požiūris, pripažįstantis nesuplanuotą, nepastovų, kintantį ir nuolatos (besi)kuriantį ir kuriamą *curriculum*.

Postmodernistai kalba apie nepriklausomą (*emancipatory*), įgalinantį (*empowering*) ir išlaisvinantį (*liberating*) *curriculum*. (Behar-Horenstein, 2000, p. 18) W. Dollo idėjos nepriklausomumą ir išlaisvinimą sieja su mažesne tvarka ir didesniu neapibrėžtumu. Modernistų tvarka ir struktūra įrėmino *curriculum*, susipriešino su laisvo žmogaus prigimtimi ir dabartine postmoderniaja visuomenės būkle:

„Esant nuolatinei kaitai, prognozavimas ir kontrolė, kaip pagrindiniai moderniojo *curriculum* elementai, tapo mažiau „sutvarkyti“ (arba numatomi –

aut. past.) (*less „ordered“*) ir daug labiau neapibrėžti, neaiškūs (*more „fuzzy“*). Formuojasi naujas pojūtis, kuris yra ne simetriškas, o chaotiškas. Mes tik pradedame atsiskleisti naujo postmoderniojo mokslo srityje“ (Doll, 1993, p. 4).

W. Dollas neatmeta tvarkos, bet siūlo lanksčiau ir plačiau pažvelgti į tvarkos ir chaoso ryšį, formuoti naujas *curriculum* sampratas:

„Postmodernizmas padeda pamatyti mūsų pačių prigimtį kaip lanksčią tvarką, kurioje tvarka ir chaosas nėra priešingi vienas kitam. Šis pastebėjimas skatina mus iš naujo apibrėžti tvarką ir chaosą: <...> Tai naujo tipo tvarka, kuri yra griozdiška (*lumpy*), kompleksiška (*complex*) ir daugiasluoksni (multilayered)“ (Doll, 1993, p. 29).

„Naujo tipo tvarka“, anot W. Dollo (1993), tai šiuolaikinio *curriculum* charakteristika, kuri dėl savo kompleksiškumo, aspektų gausos yra sudėtingesnė nei modernistų struktūruotas ir aiškus *curriculum*. Jei neturi aiškios sistemos, toks *curriculum*, modernistų požiūriu, yra rizikingas projektas. Be to, prieštaringa turėti laisvą ir nepriklausomą *curriculum* aiškiai apibrėžtoje švietimo sistemoje. Postmodernistų *curriculum* yra ambicingas projektas, nes reikalauja ne tik keisti patį *curriculum*, bet ir švietimo sistemą, kurioje *curriculum* yra kuriamas ir įgyvendinamas. Kūrybinės *curriculum* galias postmodernistai perduoda mokytojui ir mokiniui, sumažina politikų, administratorių ar institucijų galias kurti ir kontroliuoti *curriculum*. Kiekvienas tampa *curriculum* kūrėju, nes „postmodernistai skeptiškai vertina žinojimą ir jo perdavimą. <...> Žinojimą, pagrindinį visuomenės pažangos svertą, išstumia individualių tiesų perpasakojimas, kitaip tariant, naratyvas. Kiekvienas žmogus yra interpretatorius, naujo pasakojimo kūrėjas, kiekvienas pretenduoja į žinojimo perdavimą, sąmoningai ar nesąmoningai jį individualizuodamas“ (Duoblienė, 2006, p. 53).

Tačiau W. Dollo (1993) požiūris į postmoderniąją ir moderniąją paradigmas, jų skirtumus – nuosaikesnis. Nors jis neneigia egzistuojančių skirtumų, siūlo nepamesti ryšio tarp paradigms. Anot autoriaus, paradigms kaita yra evoliucinio pobūdžio, visada turi savo istorines šaknis, tarsi būseną „iki paradigms“. Kadangi W. Dollas kalba apie ankstyvosios stadijos

postmodernizmą, būseną „iki paradigmu“, vaizduojant ryšį su kitomis mokslo teorijomis ir paradigmomis, yra svarbi.

„Mes dalyvaujame naujoje, eklektiškoje „post“ eroje. Šioje eroje praeitis nepradingsta, bet vis naujai perkuriama nuolatos besikeičianti dabartis. Tarsi ieškoma vietos, kur naujos idėjos galėtų įsišaknyti ir augti. Šis požiūris gali būti pritaikomas postmoderniajam *curriculum*. Jis turi būti laisvas nuo praeities dominavimo, bet jam reikia istorinių šaknų, kad augtų ir plėtotųsi“ (Doll, 1993, 157).

Kiek neįprastas W. Dollo požiūris ieškoti ryšio tarp moderniosios ir postmoderniosios paradigmu, nes postmodernizmas (Loytard, 2010; Schubert, 2008) atsisako bet kokių ryšių, susijusių su didžiais naratyvai, kurie palaikomi jau pripažintų ir nusistovėjusių teorinių tradicijų. Tačiau W. Dollas postmodernistų taikomą atmetimo strategiją sukritikuoja, jei atmetimas vyksta dėl atmetimo, o ne dėl esminių pokyčių – transformacijos. „Postmodernizmas peržengia modernumo ribas, kai jį transformuoja, o ne kai atmeta. Tai yra esminė, produktyvi įtampa tarp praeities ir dabarties, tarp atmetimo, kas sena, nes nauja, ir panaudojimo kas sena, dėl naujo. Kaip tai įvykdyti specifinėje, lokaloje *curriculum* erdvėje, yra vienoda užduotis kiekvienam mokytojui, kiekvienai mokyklai, kaip *curriculum* kūrėjams“ (Doll, 1993, 157). Ryšių, sąsajų ieškojimas su ugdymo kontekstu nėra svetimas postmoderniajai paradigmai. Todėl, jei modernizmas yra istorinis ugdymo kontekstas, ryšio tarp postmodernizmo ir modernizmo nubrėžimas paaiškina W. Dollo poziciją. Ryšio tarp šių paradigmu neatmeta ir Lietuvos mokslininkai. Filosofai J. Baranova ir L. Degėsys (2014) ieškojo ryšio tarp modernizmo ir postmodernizmo ugdymo filosofijos ir jos didaktikos srityse. Grįžtant prie lietuviškojo ugdymo turinio ir jo paradigmaticinio konteksto, kuris apibrėžiamas kaip perėjimas, ryšio tarp moderniosios ir postmoderniosios paradigmu paieškos vis dar yra svarbios.

Postmoderniosios paradigmos požiūriu tiriant, vertinant ir tobulinant *curriculum* ir jo sampratą, svarbu diskursai, kalbos dekonstravimas, naudojamos fenomenologinės, hermeneutinės, postruktūralistinės prieigos, autobiografinės ir etnografinės tyrimų perspektyvos.

Išanalizavus *curriculum* sampratos mokslinį diskursą, galima išskirti dvi *curriculum* sampratas: *the curriculum* ir *a curriculum* (Hartley, 1997, p. 48). Tai viena kitai oponuojančios sampratos, egzistuojančios tuo pačiu metu, kai kurie tyrėjai pateikia ne tik prieštaravimų, bet ir jų tarpusavio ryšių. *The curriculum* perteikia moderniosios paradigmos idėjas, jos stipriosios savybės – konkretumas, kuris pasireiškia aiškia logika ir struktūra; užtikrintumas, kai vadovaujamosi apibrėžta logika; visuotinumai, pritaikant didesnėms socialinėms, institucinėms sistemoms.

*A curriculum* perteikia postmoderniosios paradigmos idėjas, kai akcentuojamas *curriculum* neapibrėžtumas, chaotiškumas, kūrybiškumas ir kritiškumas, aspektų gausa, *curriculum* kūrybinės galios perleidžiamos į mokytojų, mokinių rankas, atmetamos ribos ir nuolatinis *tarp* ir *inter* ieškojimas, parodomas santykis su ugdymo kontekstu ir pirmojo skatinamą *curriculum* kintamumą.

## 2.2. Teorinių mokyklų *curriculum* sampratos

Šiame poskyryje pagrindinis analizės klausimas skirtas *curriculum* teorinėms tradicionalistų ir rekonceptualistų mokykloms pristatyti ir jų *curriculum* sampratomis išanalizuoti. Tradicionalistai ir rekonceptualistai laikomi pagrindinėmis *curriculum* teorinėmis mokyklomis, susiformavusiomis JAV edukologų diskurse XX a. Pagal chronologiją pirmoji teorinė mokykla (tradicionalistai) datuojama nuo XX a. pirmos pusės (svarbios datos – 1918 m., 1949 m.), antroji (rekonceptualistai) – nuo 1970 m., tačiau nė viena jų neturi baigtinės datos. Šios *curriculum* teorinės mokyklos iki šiol daro įtaką *curriculum* sampratai, vadovaudamosi skirtingomis teorinėmis prieigomis ir siūlydamos skirtingas *curriculum* sampratas.

Kai kurie mokslininkai be tradicionalistų ir rekonceptualistų išskiria dar vieną – konceptualiųjų empirikų (*conceptual – empiricist*) – *curriculum* teorinę mokyklą, kurią galbūt labiau tiktų įvardinti kaip teorinę kryptį (Jackson, 1992; Pinar 2011; Pinar ir kt., 2008; Marsh, 2008). Palyginti su tradicionalistais ir rekonceptualistais, konceptualieji empirikai didesnės analizės ir paplitimo



neturėjo. Jie pripažįstami kaip tarpinė teorinė kryptis tarp tradicionalistų ir rekonceptualistų. Konceptualiųjų empirikų veikla datuojama apie 1960 m., ji truko neilgai, apie dešimtmetį, kol tarptautiniame *curriculum* diskurse pasirodė rekonceptualistų mokykla. Konceptualieji empirikai dažniausiai siejami su lūžio momentu, jie išskėlė idėją dėl *curriculum* teorijos (kartu ir *curriculum* sampratos) krizės edukologijos diskurse garsiu J. Schwabo teiginiu, kad to laikotarpio JAV *curriculum* teorija ir tyrimai yra atgyvenę (*moribund*) (Wraga, Hlebowitsh, 2003; Pinar ir kt., 2008; Jackson, 1992). Vėliau rekonceptualistai šiuo teiginiu rėmėsi kritikuodami tradicionalistus ir grįsdami savo teorijos svarbą.

Tradicionalistus ir rekonceptualistus identifikuoti ir atskirti galima pagal

- 1) atstovaujamus mokslininkus;
- 2) chronologinę raidą, t. y. įsivyravimo laikotarpį teoriniame *curriculum* diskurse;
- 3) veiksnius, formavusius *curriculum* sampratos diskursą;
- 4) principus ir idėjas, apibrėžiančias *curriculum* sampratą.

Paskutiniai du punktai labiausiai parodo *curriculum* sampratos diskursą, t. y. kokios sąvokos ir kokie principai būdingi tam tikros teorinės mokyklos *curriculum* sampratai. Atsižvelgiant į *curriculum* teorinių mokyklų susiformavimo ir paplitimo edukologijos diskurse chronologiją, pirmiausiai pristatomi tradicionalistai ir jų *curriculum* samprata, vėliau rekonceptualistai, jų požiūris į *curriculum* ir sampratą.

### **2.2.1. Tradicionalistų *curriculum* samprata**

Tradicionalistų mokyklos pradžia ir raida susijusi su mokslininkų F. Bobitto (Bobbit, 1918), R. Tylerio (Tyler, 1949), H. Tabos (Taba, 1962) darbais, nutiesusiais pagrindą tradicionalistų *curriculum* teorijai. F. Bobitto veikalas „The Curriculum“ (1918) pirmasis pagrindė *curriculum* konstravimą, tobulinimą kaip mokslinį objektą. R. Tyleris savo garsiaame darbe „Basic Principles of Curriculum and Instruction“ (1949) pateikė aišką ir didelio dėmesio sulaukusią *curriculum* formavimo sistemą, panaudojo keturis

pamatinius principus. H. Taba toliau tęsė ir tobulino R. Tylerio ugdymo turinio formavimo sistemą ir pristatė ją veikale „Curriculum Development: Theory and Practice“ (1962). Svarbu paminėti, kad greta bendrinio tradicionalistų pavadinimo naudojami kiti epitetai, susiję su minėtais atstovais ir jų idėjomis. C. J. Marshas (Marsh, 2008) juos vadina „nurodinėjančiais teoretikais“ (*prescriptive theorists*), pabrėždamas pastangas kurti gaires (*frameworks*), panašias į modelius arba sistemas, kurios skirtos pritaikyti *curriculum* mokyklinėje praktikoje (2004, p. 201). Dažniausiai tradicionalistų teorinė mokykla tapatinama su R. Tyleriu ir jo darbais, todėl šią mokyklą kai kurie autoriai apibūdina kaip *The Tyler Rationale* arba *Curriculum development* (Doll, 1993; Pinar, 1999, 2011; Pinar ir kt., 2008; Behar-Horenstein, 2000; Marsh, 2008; Pacheco, 2013). Ph. W. Jacksonas (Jackson, 1992) R. Tylerio knygą „Basic Principles of Curriculum and Instruction“ (1949) dėl jos įtakos formuojant *curriculum* įvardina kaip „*curriculum* formavimo bibliją“ (*the Bible of curriculum making*). (1992, p. 6)

Pagrindiniai tradicionalistų mokyklos *curriculum* sampratos principai ir diskursas pavaizduoti 1 paveiksle (žr. p. 46). Remiantis jais toliau bus analizuojama *curriculum* samprata tradicionalistų požiūriu.

Kaip buvo minėta ankstesniame skyriuje apie moderniąją ir postmoderniąją paradigmas, W. Dollas (1993) moderniąją paradigmą siejo su kontrole. Autoriaus teigimu, kontrolė formavosi pagal „naujųjų industrialistų“ (*new industrialists*) ir technokratų požiūrį į produktyvią sėkmę, kuri buvo veikiama XIX a. pabaigos ir XX a. pradžios industrinės visuomenės pokyčių, prisidėjusių prie visuomeninio, masinio švietimo formavimo. Produktyvioji sėkmė tapatinama su produktyvumu (*efficiency*). Tuo laikotarpiu kartu su masiniu švietimu buvo kuriami visuomeniniam ugdymui reikalingi bendri *curriculum* modeliai, kurie turėjo užtikrinti projektuojamą produktyvią visuomenės sėkmę, naudojant švietimo sistemą. Kita vertus, to laikotarpio JAV formavosi dvi tarpusavyje konkuruojančios ugdymo kryptys, kurios išreiškė skirtingas *curriculum* vizijas (Pinar ir kt., 2008, p. 124; Schiro, 2013).

Viena jų buvo susijusi su socialinio produktyvumo (*social efficiency*) judėjimu (M. S. Schiro ją vadina ideologija), kuris pabrėžė ir rėmė tuometinį visuomenės entuziazmą, atsiradusį dėl amerikiečių pramonės plėtros. Socialinio produktyvumo idėjų kontekste mokslininkų užduotis buvo analizuoti pamatinius *curriculum* formavimo metodus (*the primary methods of curriculum construction*), naudoti mokslinius metodus (Bobbitt, 1918; Charters, 1923) ir kurti *curriculum* modelį, kuris būtų lengvai pritaikomas ugdymo praktikoje, siekiant numatytų rezultatų. Kita kryptis, esminiu dalyku formuojant *curriculum* laikė ne mokslinį pagrįstumą ir lengvą pritaikomumą, bet demokratiją, socialinę reformą (*social reform*) ir į vaiką nukreiptą ugdymą (*child-centeredness*) (pagal Dewey, 1916; Bode, 1927) (Pinar ir kt., 2008, p. 124; Schiro, 2013). J. Dewey idėjos tapo daugumos *curriculum* teoretikų pagrindu, todėl galima rasti įvairių šio mokslininko idėjų interpretacijų ir pritaikymo galimybių formuojant naujas *curriculum* teorijas. Nors J. Dewey ir socialinio produktyvumo idėjos švietimą laikė sistema, naudojama socialinėms reformoms ir gerovei kurti, bet išsiskyrė nuomonės dėl *curriculum* sampratos ir vaidmens. Ugdymo filosofo J. Dewey idėjos koncentravosi į filosofiją, orientuotą į mokinį, o M. S. Schiro (2013) ją vadina ideologija (*learner centered ideology*). Neperžengiant šios filosofijos *curriculum* susijęs su mokinio interesais ir savirealizacijos poreikiu ugdyme. Mokinys iškeliamas į centrą, jungiantį kitus *curriculum* dalyvius ir kūrėjus (mokytojus, tėvus, politikus), ir sumažina įtampą, atsirandančią dėl visuomenės lūkesčių švietimui, mokyklai, mokytojui, mokiniui. Todėl *curriculum* tampa mažiau apibrėžtas, lankstus ir įvairus, siekiant atitikti individualius mokinių poreikius. Šioje disertacijoje tarp pasirinktų aptarti *curriculum* teorinių mokyklų J. Dewey ugdymo filosofija labiau siejama su rekonceptualistais. Nuo XX a. 4–5 iki 8-ojo dešimtmečio J. Dewey filosofija buvo mažiau populiarė, kalbant apie *curriculum* teoriją, nes tuo metu sustiprėjo tradicionalistai, kurių idėjos formavosi remdamosi socialinio produktyvumo ideologija.

Socialinio produktyvumo ideologija *curriculum* laikė instrumentu ir aiškiai apgalvota vadybine sistema, padedančia pasiekti norimų rezultatų optimaliai naudojant turimus išteklius. Visa tai, kaip ir šios ideologijos idėjas perteikiantis

žodynas, atspindi produkcijos gamybos „filosofiją“, kuri siejasi su moderniosios paradigmos požiūriu. M. S. Schiro (2013), socialinio produktyvumo idėjų pasireiškimo pradžia datuoja XIX a. paskutiniu ketvirčiu, sustiprėjimą – XX a. pirma puse, sieja su F. Bobitto ir R. W. Tylerio veiklomis. Įdomu tai, kad 1975–2012 metų laikotarpiu jų įtaka silpnėjo, greičiausiai todėl, kad iškilo kitos ideologijos arba *curriculum* teorinės mokyklos, o nuo 2012 m. vėl jaučiama socialinio efektyvumo idėjų svarba *curriculum* diskurse ir JAV švietime (Schiro, 2013, p. 97, 98). *Curriculum* teoriniame diskurse tradicionalistų idėjos dažniausiai siejamos su socialinio produktyvumo (*social efficiency*) ideologijos principais, brėžiant sąsają ir su moderniąja paradigma. Kita teorinė kryptis, turėjusi įtakos formuojant tradicionalistų idėjas, susijusi su biheviorizmo prieiga. R. Tyleris teigia:

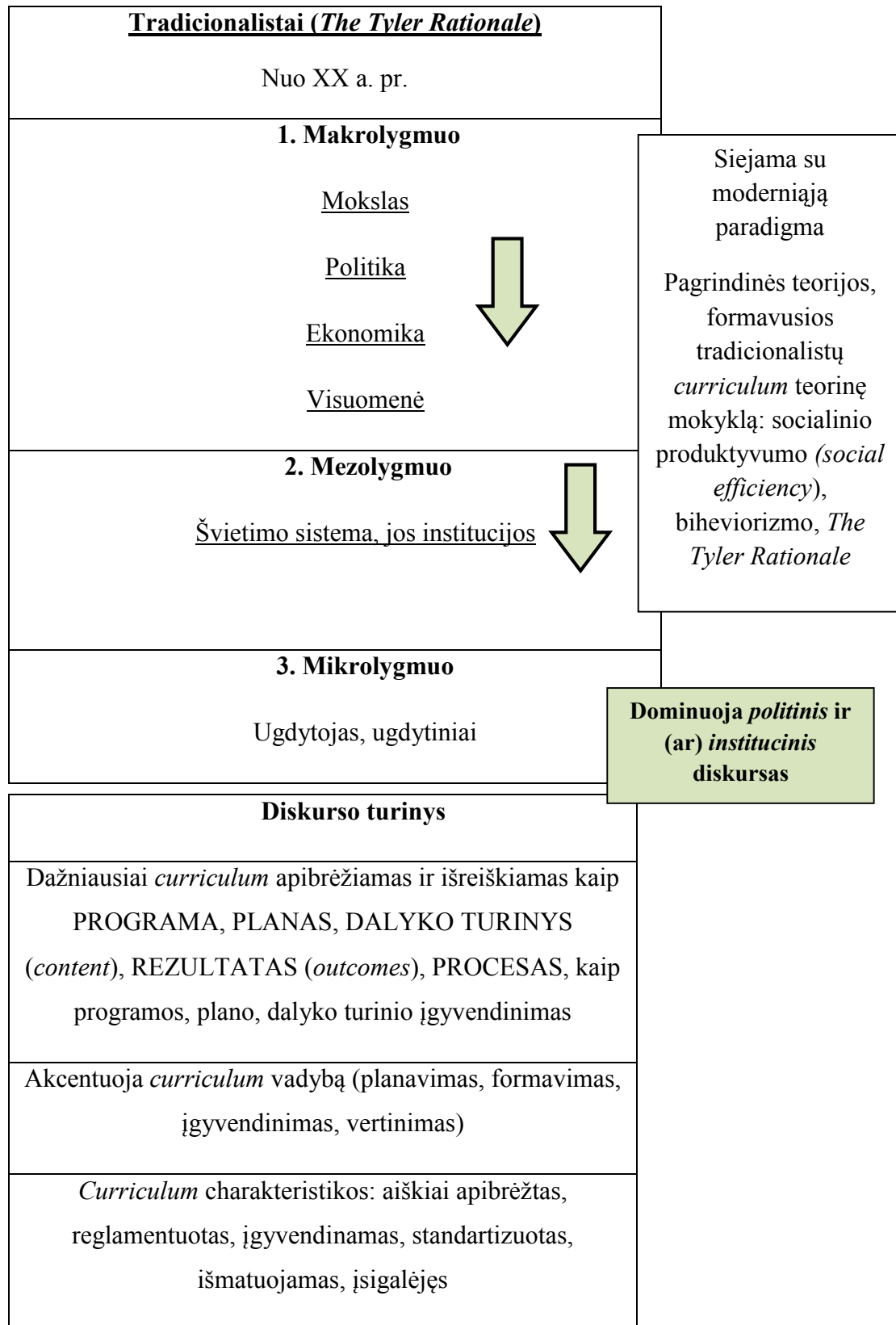
„Turėdamas omenyje psichologinį mokymosi apibrėžimą, kaip nauji elgesio modeliai įgyjami per patirtį, aš paklausiau biologijos mokytojų, kokio elgesio pasiekimų per biologijos kursus tikėtusi iš savo mokinių. Aš nurodžiau sąvoką „elgesys“, apimančią visų rūšių žmonių vykdomas reakcijas – mąstymo, jausmų, ir veikimo“ (Tyler, 1973, p.71 ).

Tradicionalistų pasiūlyti aiškūs *curriculum* modeliai buvo patogūs rengiant nacionalinio lygmens bendrąsias ugdymo programas ir jas įgyvendinant mokyklose. Todėl suplanuotos ir konkrečios *curriculum* programos pritaikymas ir tobulinimas, kalbant apie mokyklos praktiką, paskatino atsirasti sistemiškam, išmatuojamam ir į proceso valdymą orientuotam *curriculum*. Tradicionalistų siekis teoriją perkelti į praktiką padėjo sujungti mokslinius ir visuomeninius interesus su ugdymo praktika. Toks *curriculum* tapo aktualus nacionalinei švietimo sistemai ir jai pavaldžioms institucijoms (*mezolygmuo*), kurios *curriculum* laikė instrumentu, turinčiu visiems atpažįstamą **bendrą** formą – **programa, planas, dalyko turinys**. Todėl apibrėžiant tradicionalistų *curriculum* sampratą vyrauja politinis ir institucinis sampratos diskursai, t. y. diskursai formuojami ir palaikomi politiniu ir instituciniu lygmenimis.

Apibendrinus skirtingų autorių (Pinar ir kt. 2008; Behar-Horenstein, Glanz, 2000; Hartley, 1997; Doll, 1993) įžvalgas, galima išskirti tradicionalistų ugdymo turinio mokyklai ir moderniai ugdymo paradigmai artimus principus:

- Siejama su egzistuojančių politinių ir socialinių sistemų palaikymu arba reformavimu per švietimą.
- Moksliniai tyrimai nukreipti į praktinį *curriculum* naudojimą mokykloje; dominuoja taikomojo pobūdžio, kiekybiniai tyrimo metodai.
- Pagrindinis probleminis klausimas susijęs su *curriculum* formavimu ir įgyvendinimu: kaip sudaryti, tobulinti, įgyvendinti, plėtoti, vertinti *curriculum*.
- Tikslai, uždaviniai ir mokymosi rezultatai – svarbiausi *curriculum* elementai – siejami su biheavioristine prieiga, tikslingai formuojančia tam tikrą elgseną ir mąstymą pagal apibrėžtus gebėjimus ir žinių struktūras.
- Pabrėžia apgalvotą ir aiškia *curriculum* sistemą, išreiškiamą dalyko turiniu, planu, programa, parodomas jų įgyvendinimo procesas.
- Planai, programos ir iš anksto apibrėžti mokymosi pasiekimai arba standartai susiję su įsigalėjusiu, t. y. instituciškai (švietimo institucijų) visuotinai pripažintu ir apibrėžtu, *curriculum*.

**1 paveikslas. Curriculum sampratos principai ir jos diskursas pagal  
tradicionalistų teorinę mokyklą**



Pagal L. Behar-Horenstein (2000) (žr. 2 lentelę, p. 47), tarptautiniame edukologijos diskurse moderniosios paradigmos ir tradicionalistų teorinės mokyklos *curriculum* samprata išreiškiama nusistovėjusiomis ir paplitusiomis sąvokomis, tokiomis kaip **programa**, **planas** (*as a plan, a syllabus*), **mokymo(si) srities arba dalyko turinys** (*as content or subject matter*), **rezultatai arba pasiekimai** (*as outcomes*), **procesas** (*process*), orientuotas į *curriculum* valdymą, vadybą. Lentelėje pateikiamos *curriculum* sampratą paaiškinančios sąvokos ir mokslininkai, kurie jas pristato ir nurodo kaip dominuojančias ir nusistovėjusias *curriculum* diskurse. Pagrindinis šaltinis – L. Behar-Horenstein (2000), bet lentelė papildyta ir kitų disertacijos autorės analizuotų mokslininkų pavardėmis. Taigi, lentelė nėra baigtinė ir mokslininkų sąrašas gali plėstis. Pagrindinis tikslas, anot L. Behar-Horenstein (2000), pristatyti *curriculum* sampratą aiškinančias sąvokas, kurios perteikia tradicionalistų ir moderniosios paradigmos *curriculum* suvokimą .

**2 lentelė. Sąvokos, apibrėžiančios ir aiškinančios *curriculum* sampratą**

Sąvokos	Mokslininkai
Programa	J. Porrteli (1987); P. W. Jackson (1992); L. Kelly (2004)
Planas ( <i>plan, syllabus</i> )	R. W. Tyler (1949); H. Taba (1962); J. G. Saylor; W. M. Alexander, A. Lewis (1981); G. A. Beauchamp (1981); P. F. Oliva (1997); Ph. W. Jackson (1992); W. Carr (1993)
Dalyko turinys ( <i>content or subject matter</i> )	R. M. Hutchins (1936); A. Bestor (1956); P. Phenix (1962); P. F. Oliva (1997); J. Porrteli (1987)
Rezultatai ( <i>outcomes</i> )	W. J. Popham; E. L. Baker (1970); L. Behar-Horenstein (2000); L. Kelly (2004); P. F. Oliva (1997)
Procesas ( <i>process</i> )	R. W. Tyler (1957); L. Kelly (2004)

Remiantis lentele, galima pastebėti, jog *curriculum* sampratą paaiškinančios sąvokos daugiausiai susijusios su žinojimu (*knowledge*), išreiškiamu kaip dalyko turinys (*content*) (Porrteli, 1987; Ross, 2006), kursas (*course, course of study or training*) (Jackson, 1992), planas (*plan, syllabus*) (Carr, 1993), programa (Porrteli, 1987; Jackson, 1992; Kelly, 2004). Šiandien, pakitus ugdymo tikslams, žinojimas nėra vienintelis ugdymo orientyras ir pamatas. Kompetencija, kaip tam tikros srities žinių, gebėjimų, įgūdžių ir vertybinių nuostatų visuma, pakeitė akademinį dalyko turinį. Tačiau jų sisteminimo ir perdavimo formos išliko panašios – per dalyko turinį, kursą, programas, planus ir t. t.

**Curriculum kaip dalyko turinys, planas, programa.** Palyginus įvairių tyrėjų *curriculum* paaiškinimuose vartojamas sąvokas (žr. 2 lentelę, p. 47), kurios priskiriamos moderniajai arba tradicinei *curriculum* sampratai, dominuoja sąvokos, pristatančios *curriculum* kaip tam tikrą žinių sistemą, perteikiamą tam tikru pavidalu – mokomuoju dalyku, sritimi, planu, programa, konkrečiu turiniu. Viena vertus, *curriculum* yra suprantamas siaurai ir tapatinamas su mokomuoju dalyku, jo turiniu. Kita vertus, *curriculum* sąvoka pradėta vartoti kalbant apie ugdymo planą ar programą, perteikiant iš anksto apgalvotą ir apibrėžtą žinojimą ir jo sąsają su įgyvendinimu. Todėl šiandien visa tai reglamentuojantys įvairaus pobūdžio dokumentai (bendrosios programos, ugdymo planai) ar kitos tekstinės priemonės (metodikos, vadovėliai, užduočių sąsiuviniai ir t. t.) taip pat yra priskiriami *curriculum* sampratai.

**Curriculum kaip rezultatas.** Ši sąvoka susijusi su *curriculum* kaip mokymosi rezultato (*learning outcome*) suvokimu. Tokia samprata dažnai vartojama, kai kalbama apie siekiamus ugdymo rezultatus pagal priimtą, pripažintą (*received curriculum*), pagal numatytą *curriculum* (*intended curriculum*) ir ugdymo standartus (Kelly, 2004; Schubert, 2008). Tarptautiniuose mokinių mokymo(si) pasiekimų tyrimuose (TIMSS, PIRLS) išskiriamas *curriculum*, kuris rodo gautus, pasiektus rezultatus: pasiektas *curriculum* (*attained curriculum*) (TIMSS vadovas, 2009) arba mokinių įsisavintas *curriculum*, t. y. mokinių pasiekimai (žinios, gebėjimai, nuostatos,



patyrimas) (Nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai, 2003). Į mokymosi rezultatus orientuotą *curriculum* sampratą paplitimą sustiprino ugdymo standartizacijos procesas, kuris buvo aptartas pirmame skyriuje.

***Curriculum* kaip procesas.** *Curriculum* kaip procesas (*process*) yra labiau susijęs su valdymu (kontrole) ir vadyba nei su ugdymo patirtimi (*experience*). Pagal R. Tylerio principus, *curriculum* formavimas, kurį vėliau tobulino kiti tyrėjai, turėjo didelės įtakos perteikiant *curriculum* sampratą, susijusią su jo procesu ir proceso vadyba (planavimu, formavimu, organizavimu, įgyvendinimu, vertinimu, tobulinimu, atnaujinimu), apimant visus lygmenis – nacionalinį ir mokyklos, interpersonalinį mokytojo ir mokinio.

Pristatyta tradicionalistų *curriculum* sampratą analizė tarptautiniame edukologijos diskurse paaiškina, koks sampratą ryšys su ją formavusiu teoriniu ugdymo kontekstu. Taip pat buvo pateiktos *curriculum* sampratą sudarančios aiškinamosios sąvokos, kurios nurodo aiškų, numatytą ir apibrėžtą ugdymo tikslais, uždaviniais, rezultatais *curriculum* kaip planą, programą ir pagal tai organizuojamą ugdymą veiklą (procesą). Atsižvelgiant į pristatytą *curriculum* sampratą iš tradicionalistų perspektyvos, galima teigti, kad ji dažnai naudojama ir perteikiama oficialiais *curriculum* reglamentuojančiais dokumentais.

Modernistai ir tradicionalistai prisidėjo prie *curriculum* kaip suplanuotos ir įgyvendinamos programos ir ugdymo plano sampratą paplitimo. Tradicionalistų *curriculum* sampratą plėtė taip pat padėjo švietimo kryptis, orientuota į aiškiai apibrėžtus ir išmatuojamus ugdymo rezultatus, akcentuojanti standartizuotus vertinimo testus, kurie padeda įvertinti ugdymo kokybę. Siekiant numatytų ugdymo rezultatų, integruojami kiti minėti *curriculum* sampratą komponentai: dalyko turinys, planas, programa, procesas.

Kadangi šios *curriculum* sampratą paplitimas susijęs su visuomeninio, masinio švietimo, valstybinės švietimo sistemos formavimu ir raida, toks *curriculum* laikomas visuomenės susitarimu, kuriam atstovauja valstybinės švietimo institucijos. Mokykla, valstybinės švietimo sistemos dalis, perėmė bendrus susitarimus, ugdymo sistemą ir formas, perduodamas sutartais ir aiškiai apibrėžtais *curriculum* modeliais. Tradicionalistų *curriculum* sampratą

sustiprėja ir tampa vyraujanti, kai vyksta sisteminiai švietimo pokyčiai: švietimo reformų metu *curriculum* atnaujintų tikslų, uždavinių, rezultatų, juos išreiškiamų bendrųjų ugdymo programų ir t. t. pavidalu tampa įrankiu naujiems strateginiams švietimo tikslams siekti. Tradicionalistų *curriculum* sampratos privalumas yra *curriculum* aiškumas, universalumas, apibrėžtumas, kuris gali būti pritaikomas didesnio masto švietimo reformoms ir ugdymo pokyčiams įgyvendinti.

*Curriculum* orientavimas į praktinį, aiškiai apibrėžtą ir suplanuotą modelį yra samprata, palengvinanti kasdienį mokytojo darbą. Toks *curriculum* yra paprastas ir aiškus, nustatantis specifinius uždavinius, pagal tai organizuojant ugdomąją veiklą, taikant konkrečius metodus ir vertinant mokinių iš anksto apibrėžtus bei sėkmingai įsisavintus rezultatus. Neabejojama, kad modernioji paradigma ir tradicionalistai prisidėjo prie ugdymo turinio suvokimo kaip iš anksto suplanuotos ir įgyvendinamos programos ar ugdymo plano paplitimo švietimo sistemoje.

Vertinant šią tradicionalistų *curriculum* sampratą iš kritinės perspektyvos, daugiausiai kritikos išsakoma dėl standartizuoto *curriculum* ir tokios jo sampratos vartojimo ugdymo praktikoje, nes didinama mokytojų kontrolė, skatinamas mechaninis darbo atlikimas sekant iš anksto pateiktomis *curriculum* instrukcijomis. Kaip teigia A. Hargreavesas (Hargreaves, 2008), „standartizuotoje reformoje mokytojai traktuojami ir engiami ne kaip aukštos kvalifikacijos, didelių gebėjimų ir žinių darbuotojai (*knowledge workers*), bet kaip paklusnūs ir atidžiai kontroliuojami standartizuotų pareigų atlikėjai“ (2008, p. 17). Autorius pabrėžia, kad mokytojai, ištikti tokios padėties, „skundžiasi sunykusiu autonomiškumu, prarastu kūrybiškumu, lankstumo apribojimais ir suvaržytomis galimybėmis pasitelkti savo profesinę nuomonę“ (2008, p. 17). Tai primena W. Dollo (1993) palyginimą apie mokytojus kaip vairuotojus, kurie vairuoja kažkieno transporto priemonę. Tai yra tradicionalistams būdingo *curriculum* pavojus – suvienodinti ir nuasmeninti. Kaip teigia W. F. Pinaras ir kt. (2008), siauras instrumentalizmas pasireiškęs R. Tylerio idėjų įsivyravimo laikotarpiu (*narrow instrumentalism of the Tyler period*), prisidėjo prie

siaurosios *curriculum* sampratos susiformavimo (2008, p. 853). Todėl tradicionalistams būdingas *curriculum* priskiriamas siaurajai *curriculum* sampratai. Tai siaurina *curriculum* supratimą ir neleidžia pasireikšti daugybę aspektų turinčiam ir nuo įvairaus konteksto priklausomam ugdymo reiškiniui.

Kadangi siauroji *curriculum* samprata orientuota į praktinį *curriculum* naudojimą, ji turi apibrėžti aiškias ribas ir nusakyti *curriculum* naudojimo ir pritaikymo galimybes, sudedamųjų *curriculum* elementų (tikslų, uždavinių, ugdymo metodų, priemonių, ugdymo rezultatų, vertinimo būdų) vidinę logiką ir sąveiką. Tai paaiškina, kodėl šios krypties sampratos dar yra vadinamos instrumentinėmis ir įsigalėjusiomis, pagrįstomis planais ir programomis. Siauroji *curriculum* samprata, pagal Ph. W. Jacksoną (1992) ir W. Carrą (1993), gali būti pavadinta „tradicine“, kuriai būdinga anksčiau minėti įvardijimai. Tokios sampratos problema, kaip teigia Ph. W. Jacksonas (1992), yra jos siaurumas. Sudaryti *curriculum* modeliai, kuriems būdingas, sistemiškumas, universalumas ir aiškumas, trukdo suprasti plačiąją *curriculum* sampratą (Jackson, 1992, p. 5) Todėl kita pristatoma *curriculum* samprata remiasi rekonceptualistų nuostatomis, kurios į edukologijos diskursą nori sugrąžinti plačiąją *curriculum* sampratą.

### **2.2.2. Rekonceptualistų *curriculum* samprata**

Rekonceptualistų (kaip ir postmoderniosios paradigmos) atsiradimas susijęs su tradicionalistų (arba moderniosios paradigmos) kritika. Jų manymu, XX a. 8-ajame dešimtmetyje sudėtinga ir kritinė *curriculum* tyrimų situacija susiformavo dėl pernelyg didelio susikoncentravimo į tradicionalistų formuojamą *curriculum* sampratą ir jai būdingą pragmatiškumą bei praktiškumą. Pagrindinė rekonceptualistų idėja – kritiškai pažvelgti į instrumentinį, pragmatišką *curriculum* ir jo sampratą. Todėl rekonceptualistų atsiradimas tradicionalistų mokyklai ir tradicionalistinei *curriculum* sampratai pirmiausiai buvo kaip manifestas. Jie kritikavo nusistovėjusias tradicionalistų nuostatas ir per daug praktiškas jų išvalgas, susiaurinusias *curriculum* sampratą,

atitolinusias *curriculum* nuo kasdienio gyvenimo, padariusias jį išgalėjusį (instituciškai visuotinai pripažintą) ir standartizuotą, kai iš mokytojų atimama kūryba ir laisvė patiems kurti *curriculum*. Rekonceptualistai, pasinaudoję postmoderniosios paradigmos teorinėmis priemonėmis, tapo pagrindiniais naujos *curriculum* sampratos skelbėjais šiuolaikiniame tarptautiniame edukologijos diskurse.

Kaip buvo minėta anksčiau, rekonceptualistų mokyklos pradžia susijusi su 1960 m. pagarsėjusiu J. Schwabo teiginiu apie krizės ištiktą ir mirštančią (*moribund*) *curriculum* tyrimų sritį. Rekonceptualistų atsiradimo pradžia datuojama 1970 m., tačiau, anot W. G. Wragos (Wraga, 2003, p. 426), tik praėjus 20 metų nuo rekonceptualistų teorinės *curriculum* mokyklos pradžios, rekonceptualistai įtvirtino savo poziciją edukologijos diskurse.

Pagrindiniais šios mokyklos atstovais pripažįstami W. F. Pinaras, W. M. Reynoldsas, P. Slattery, P. M. Taubmanas, W. H. Schubertas ir kt. Rekonceptualistų idėjas ir darbus analizavo T. P. Thomasas ir W. H. Schubertas (Thomas, Schubert, 1997), P. P. Grimmett ir M. Halvorsonas (Grimmett, Halvorson, 2010), A. J. Pacheco (2013). Iš kritinės perspektyvos juos analizuoja P. Hlebowitshius (1999, 2005), W. G. Wraga (2003). Pagrindiniai rekonceptualistų mokyklos *curriculum* sampratos principai ir diskursas pavaizduoti 2 paveiksle (žr. p. 56). Remiantis jais toliau bus analizuojama *curriculum* samprata rekonceptualistų požiūriu.

Rekonceptualistų mokyklos idėjoms įtakos turėjo tokie *curriculum* teoretikai kaip Maxine Green, James B. Macdonaldas, Dwayne Huebneris ir t. t. Rekonceptualistai pasižymi savo požiūrių daugiakryptiškumu, susiformavusiu iš skirtingų *curriculum* diskursų (1 lentelė, žr. p. 28, 29). Jie pripažįsta ir siekia palaikyti įvairų dialogą dėl *curriculum* sampratos, atsisako ją įreminti aiškia struktūra, modeliu, o juo labiau – konkrečiomis definicijomis ar keliomis sąvokomis. Bandytas apibrėžti ir griežtai suskirstyti rekonceptualistų „submokyklas“ (arba kryptis) iš dalies kertasi su pamatine rekonceptualistų įvairaus, daugialypio ir neturinčio griežtų ribų *curriculum* idėja. Tačiau kai kurie tyrėjai, pristatydami rekonceptualistų teorinį diskursą, skirsto į kryptis (arba

„submokyklas“). Pavyzdžiui, T. P. Thomas, W. H. Schubertas (1997) rekonceptualistus skirsto pagal pasireiškiančias idėjas ir teorines prieigas: vieni rekonceptualistai labiau siejami su fenomenologine prieiga, kiti labiau su kritine, poststruktūralistine prieiga, treči su istorine, hermeneutine (1997, p. 262, 263). J. A. Pacheco (2013) rekonceptualistus skirsto į rekonceptualistus ir į postrekonceptualistus, atsižvelgdamas į jų idėjų raidą ir kaitą. Tačiau esminės *curriculum* sampratos idėjos išlieka nepakitusios, tik tvirtėja rekonceptualistų nuostatos *curriculum* sampratos klausimu.

*Curriculum* rekonceptualistai laiko ugdymo idėja, išreikšta diskursu, kai vyresnioji karta renkasi, ką ir kaip pasakyti jaunesniajai kartai. Todėl *curriculum* – apibrėžtas kartų konteksto, kuriame jis yra kuriamas. Taip pat jis tampa kartų konflikto dalimi, nes yra susijęs su tapatumu ir gyvenamuoju pasauliu. *Curriculum* suprantamas ir kaip komunikacinis aktas – „vyresniosios kartos pasakymas jaunesniajai kartai“, ir kaip „sudėtingas pokalbis“ (*complicated conversation*) (Pinar, 2008, 2011), todėl jo raiška yra kalba, tekstas, vaizdai – visa tai jungiantis diskursas. Todėl, atsižvelgdami į įvairų „sudėtingą pokalbį“ apie *curriculum*, rekonceptualistai jį apibrėžia kaip istorinį, politinį, lyčių (*gendered*), rasinį (*racial*), fenomenologinį, autobiografinį, estetinį, teologinį, tarptautinį diskursą (Pinar ir kt. 2008, p. 848). *Curriculum* samprata gali įgauti naujų išraiškų, jei atsirastų kitokių *curriculum* diskursų, nes jie nuolatos kinta, priklausomai nuo konteksto.

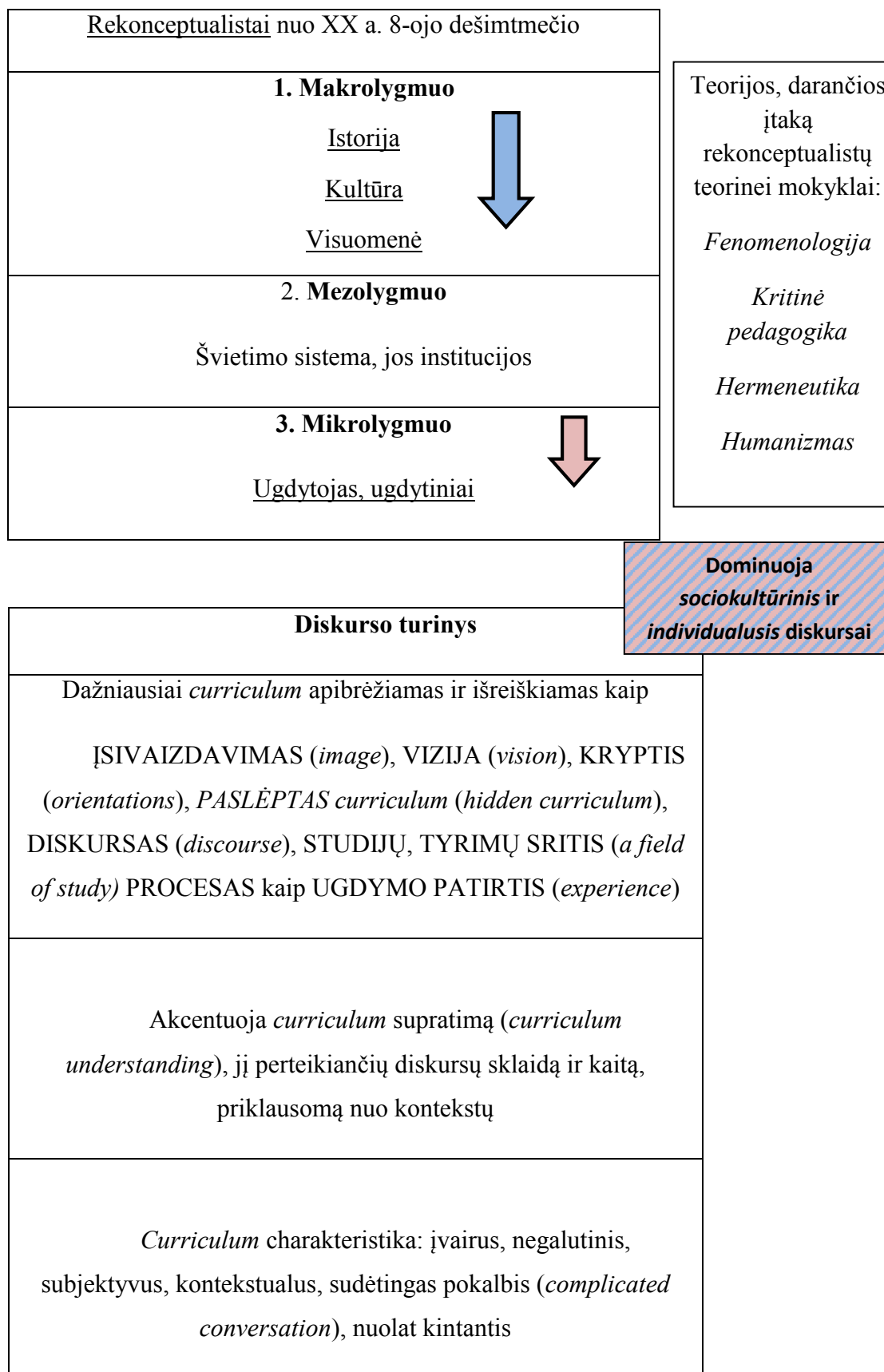
Rekonceptualistų *curriculum* taip pat siejamas su individualizavimu ir socializacija, kai ne tik kalbama, bet ir patiriama, išgyvenama tai, kas yra kalbama. Tai paaiškina *curriculum* kilmę ir jo formavimąsi iš individo ir visuomenės savikūros interesų bei veiksmų. Taigi *curriculum* susijęs su veiksmazodžiu *currere*, kuris perteikia individualią ugdymo patirtį ir asmeninės kaitos vyksmą per įvairias socialines praktikas, asmenines transformacijas, kartų dialogą, inkultūraciją ir t. t. (Pinar ir kt. 2008, Pinar, 2011). *Curriculum* yra konstruojamas gyvenamojo pasaulio (*life – world*) (Grimmett, Halvorson, 2010) arba gyvenamųjų erdvių (*lived space*) (Pinar ir kt., 2008), o laiko atžvilgiu formuojamas praeities ir dabarties, kurios nukreiptos į ateitį. *Currere*, anot W.

F. Pinaro (2011, b) yra svarbus, nes jis perteikia *curriculum*, patiriamą pačiu gyvenimu, o ne suplanuotą *curriculum*. Todėl tai išplečia *curriculum* kontekstą, *curriculum* samprata kuriama iš esmės dviem lygmenimis: *makrolygmeniu*, kuriame daug dėmesio skiriama kultūrinam, istoriniam kontekstui, visuomenės raidai kaip kartų dialogui, ir *mikrolygmeniu*, nusileidžiant į konkrečią ir individualią asmens situaciją, jo ugdymo patirtį. Vidurinis, *curriculum* sampratą formuojantis *mezolygmuo*, yra rekonceptualistų kritikos objektas. Kalbėdami apie politinį, institucinį *curriculum* sampratos diskursą rekonceptualistai remiasi kritine teorija, parodo *curriculum* kaip socialinį galių konstrukta, reprodukuojantį ir nusisavinantį asmeninį *curriculum* sampratą kuriantį diskursą. Nors rekonceptualistai kritikuoja pernelyg padidėjusią švietimo politikos ir institucijų įtaką *curriculum*, tačiau neatmeta jų formuojamos *curriculum* sampratos ir pripažįsta kaip vieną iš daugybės *curriculum* sampratos diskursų. Jis priimamas kaip esantis tarp kitų diskursų, bet nepageidautinas. Nors įvairūs *curriculum* diskursai sunkina *curriculum* supratimą, atsisakoma kurį nors vieną pripažinti esminiu. Todėl rekonceptualistų darbai vertinami kaip tarp tekstinis *curriculum* dialogas (*inter-textual dialogue on curriculum*) (T. P. Thomas, W. H. Schubert, 1997, p. 262). Jų *curriculum* sampratos diskursas pasižymi aspektų gausa ir tarpdiscipliniškumu. Pagrindiniai principai, būdingi rekonceptualistų pateikiamai *curriculum* sampratai, pagal W. F. Pinarą, W. M. Reynoldsą, P. Slattery, P. M. Taubmaną, W. Schubertą:

- Nėra baigtinė, neturi nusistovėjusių modelių, labiau pasireiškianti kaip idėja, vizija, diskursai, todėl persipina su ugdymo samprata;
- Nepastovi ir nuolatos kintanti, nes priklauso nuo besikeičiančių ugdymo kontekstų;
- Apima visą žmogaus tobulėjimo procesą jo gyvenamajame pasaulyje, neapsiribojama institucine (mokyklos, švietimo sistemos ir t. T.), apibrėžta *curriculum* samprata;

- Formuojama įvairių ugdymo kontekstų, todėl apima socialines, kultūrines, politines, asmenines gyvenimo sritis, kurios *curriculum* sampratos diskursą sukuria iš daug *curriculum* sampratų;
- Subjektyvi, atpažįstama ir pasireiškianti per asmeninę (subjektyviają) ugdymo patirtį, biografiją, fenomeno pajautimą.

**2 paveikslas. Curriculum sampratos principai ir diskursas pagal  
rekonceptualistų teorinę mokyklą**



**Dominuoja  
sociokultūrinis ir  
individualusis diskursai**



Pagal L. Behar-Horenstein (2000) (žr. 3 lentelę, p. 57), postmoderniąją paradigmą ir rekonceptualistų *curriculum* sampratą aiškinančios sąvokos yra plačios, abstrakčios ir bendrinės. Jas galima vartoti kalbant ne vien apie *curriculum*, bet ir apie patį ugdymą. Tai būdinga plačiajai *curriculum* sampratai. Lentelėje pateikiamos sąvokos ir mokslininkai, kurie jas pristato ir nurodo kaip labiausiai atspindinčias ir perteikiančias *curriculum* sampratą rekonceptualistų ir postmodernistų požiūriu. Pagrindinis šaltinis – L. Behar-Horenstein (2000), bet lentelė papildyta ir kitų disertacijos autorės analizuotų mokslininkų pavardėmis. Taigi lentelė nėra baigtinė, mokslininkų sąrašas gali plėstis.

**3 lentelė. Sąvokos, apibrėžiančios ir aiškinančios *curriculum* sampratą**

Sąvokos	Mokslininkai
Įsivaizdavimas ( <i>image</i> ), vizija ( <i>vision</i> ), kryptys ( <i>orientations</i> )	W. Schubert (1986); Ph. W. Jackson (1992); W. Doll (1993); L. Cuban (1992)
Nesuplanuota patirtis ir (arba) „paslėptas“ <i>curriculum</i> ( <i>hidden curriculum</i> )	M. Apple (1990); S. A. Aronowitz, H. A. Giroux (1991); W. F. Pinar (1978, 1999, 2008, 2011); P. Slattery (1995, 2011)
Diskursai (pasakojimai, „sudėtingas pokalbis“) apie ugdymą, mokyklą ir kas joje vyksta	W. Schubert (1986); W. Carr (1993); Ph. W. Jackson (1992); W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery, P. M. Taubman (2008)
Studijų, tyrimų sritis ( <i>a field of study</i> )	G. A. Beauchamp (1981); W. Schubert (1986); L. M. McNeil (1996)
Socialinis konstruktas	W. Carr (1993); A. Ross (2000, 2006); I. F. Goodson (2005); T. Popkewitz (1997); M. F. Young (2014)
Ugdymo patirtis ( <i>experience</i> )	P. F. Oliva (1997); D. Tanner, L. Tanner (1995); S. A. Aronowitz; H. A. Giroux (1991); W. F. Pinar (1978, 1999, 2008, 2011),

L. Cubanas teigia, kad tokie žodžiai, kaip idėja ar įsivaizdavimas (*image*), samprata ar konceptualizavimas (*conceptualization*), kryptis (*orientation*), gali

būti vartojami mokslininkų, siekiant apibrėžti *curriculum* plačiaja prasme (Cuban, 1992, p. 221). Tai pristatoma kaip ugdymo fenomenas, išryškinant sampratos erdviškumą ir dėl to kylančias įvairias diskusijas (Henchei, 1981; Portelli, 1987; Jackson, 1992; Carr, 1993; Doll, 1993; Goodson, 1998; Pinar, 2011; Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman, 2008).

P. W. Jacksonas (1992, p. 26) ir P. J. Portelli (1987) teigia, kad autoriai, kurie pabrėžia *curriculum* definicijų perteklių kaip vieną iš pagrindinių problemų, nėra teisūs. Į šią situaciją galima pažvelgti kitu kampu. *Curriculum* sampratų įvairovė – tai situacija, kurią reikia suprasti ir priimti. *Curriculum* samprata, kaip reiškiny, susideda iš nuolat besikeičiančių įvairių ir autonomiškų diskursų (Jackson, 1992, p. 26). Nuolatinis vyksmas, arba kaita, yra pamatinė *curriculum* ir jo sampratos būseną. Ji negali būti statiška ir fiksuota (Carr, 1993, p. 7), todėl *curriculum* suprantamas kaip tam tikras ugdymo diskursas.

Būtent skirtingi *curriculum* sampratos diskursai leidžia pažinti *curriculum* problemų priežastis, kurios slypi istoriniuose, kultūriniuose, socialiniuose ir politiniuose sampratas formuojančiuose kontekstuose. W. Carras (1993) teigia, kad kiekviena *curriculum* teorija yra socialiai ir istoriškai sukonstruotas kultūrinis artefaktas. Todėl būdai, kuriais *curriculum* yra kuriamas ir perkuriamas, – tai diskusija ir kova tarp individų ir socialinių grupių, kurios turi skirtingą požiūrį į *curriculum*, nes skiriasi nusistatymas dėl visuomenės gerovės ir kaip ji kuriama. (Carr, 1993, p. 7) Todėl A. Rossas (Ross, 2006), T. Popkewitzius (Popkewitz, 1997) kaip ir W. Carras (1993) pabrėžia, jog *curriculum* yra socialinis konstruktas, o pagrindiniai prieštaravimai kyla tarp visuomenės grupių ir individų interesų. Tai atspindi rekonceptualistams būdingą *curriculum* kaip kartų dialogo, pokalbio ar konflikto sampratą. W. Pinaras (2011, a) ir T. Popkewitzius (1997) pabrėžia istorines ir socialines *curriculum* sampratos konstravimo prielaidas. W. Pinaras prieštaravimų mato tarp skirtingo *curriculum* kūrėjų ir įgyvendintojų galios panaudojimo, kuriant ir įgyvendinant *curriculum*. Jo manymu, šiuolaikiniai *curriculum* teoretikai ir mokytojai yra švietimo politikų „įkaitai“, nes politikai turi pagrindinį dominavimą ir galią

*curriculum* atžvilgiu (Pinar, 2011, a ). Jie kuria ir formuoja *curriculum* sampratą pagal savo suvokimą ir realybę, kurioje veikia ir gyvena.

Kiti autoriai pabrėžia (Beauchamp, 1981; Schubert, 1986; McNeil, 1996), kad *curriculum* – tai studijų, tyrimų sritis (*a field of study*) Plačioji, rekonceptualistų palaikoma *curriculum* samprata, neturinti griežtai apibrėžtų ribų, yra labiau integruota į bendrąją ugdymo teoriją ir tampa neatskiriama jos dalimi. *Curriculum* samprata pasižymi tarpdiscipliniškumu, todėl *curriculum* tyrimams naudojamos įvairios socialinių ir humanitarinių mokslų teorijos. Tam, kad būtų galima suprasti, kas yra *curriculum*, minėti autoriai (Beauchamp, 1981; Schubert, 1986; McNeil, 1996) daug dėmesio skiria jo (kaip studijų, tyrimų srities) analizei ir pristatymui. Tai susiję su akademinio, mokslinio diskurso analize. Autorių manymu, analizuojant mokslinį, akademinį diskursą, geriau galima suprasti, kas yra *curriculum*.

*Curriculum*, kaip ugdymo patirties (*experience*) samprata, dažnai pabrėžiama rekonceptualistų mokyklos. Kuo šis požiūris skiriasi nuo tradicionalistų, kurie *curriculum* taip pat sieja su procesu? Pagrindinį skirtumą galima išvelgti atkreipus dėmesį į tai, kaip suprantamas ugdymo procesas ir kokius ugdymo proceso aspektus nori pabrėžti minėtų skirtingų *curriculum* teorinių mokyklų atstovai. Tradicionalistai, kalbėdami apie *curriculum* kaip ugdymo procesą, svarbiausiu dalyku laiko ugdymo proceso vadybą, kuri padeda siekti numatytų rezultatų. Rekonceptualistai, kalbėdami apie *curriculum* kaip ugdymo procesą, akcentuoja ugdymo patirtį (*experience*), kuri padeda kurti *curriculum* sampratą Tai susiję su W. Pinaro pristatyta *curriculum* kaip *currere* koncepcija, taip pat turi ryšį su ugdymo teorijomis ir mokslininkų idėjomis (Oliva, 1997; Tanner, Tanner, 1995; Aronowitz, Giroux, 1991; Pinar, 1978, 1999, 2008, 2011), kuriose pabrėžiama ugdymo patirties svarba.

Pagrindinė rekonceptualistų mokyklos kritika susijusi su jos nepraktiškumu ir abstraktumu. Siūloma *curriculum* samprata sunkiai pritaikoma ugdymo praktikoje, nes nėra pasiūloma aiškių modelių, instrumentų, galinčių teoriją perkelti į praktiką. P. Hlebowitshius (1999, 2005) teigia, kad ši problema

susijusi su rekonceptualistų pozicija atmesti tradicionalistų mokyklos palikimą, kuris yra *curriculum* istorijos dalis (Hlebowitsh, 2005, p. 74).

Pagrindinė P. Hlebowitshiaus (1999) mintis ta, kad rekonceptualistai nepagrįstai atsisako tradicionalistų mokyklos, kuri susijusi su vienu iš svarbiausių klausimų – *curriculum* formavimu ir įgyvendinimu. Rekonceptualistai, atmetę vis dar veikiančią ir egzistuojančią tradiciją, atsisako *curriculum* istorinių šaknų. Autoriaus nuomone, jie kuriasi „patys iš savęs“, neturi jokio tęstinumo.

Iš postmoderniosios perspektyvos svarbiausia *curriculum* galimybė, suvokti jį kaip viziją (*vision*), o ne kaip modelį (*model*). Šis požiūris susijęs su postmodernizmo atvirumu, kai *curriculum* išlaisvinamas ir kiekvienas ugdymo dalyvis įgalinamas kaip *curriculum* kūrėjas ir tobulintojas (*developer*), ne kaip įgyvendintojas ar „vairuotojas“ (pagal W. Dollo metaforą). *Curriculum* yra nuolatinės kūrybinės ir bendradarbiavimo pastangos kintant ugdymui, todėl tokie žodžiai kaip „kūrėjas“ ir „tobulintojas“ geriau perteikia ugdymo dalyvių (pavyzdžiui, mokytojų, mokinių) santykį su *curriculum* negu „įgyvendintojai“ ar „formuotojai“ (Doll, 1993).

Rekonceptualistų formuojama *curriculum* samprata yra plati ir įvairi. Nėra iš anksto apibrėžtų *curriculum* modelių ir paneigiamos jo sampratos ribos, atsisakoma *curriculum* suprasti tik kaip programą, planą, dalyko turinį, jo procesą – kaip vadybą. Rekonceptualistai neįrėmina į *the curriculum* – kalba apie *a curriculum* kaip požiūrių ir galimybių perspektyvą. Tai sudaro galimybes formuoti integraliai *curriculum* sampratai, jungiančiai tiek institucines, tiek asmenines ugdymo patirtis. Sukuriamas tikras ir autentiškas ugdymo dalyvių ir *curriculum* santykis, siekiant suvokti *curriculum* sampratą per įvairų jo diskursą ir asmenines ugdymo patirtis. Tokia *curriculum* samprata gali padėti ugdymą priartinti prie esamos realybės, sušvelninti ugdymo srityje stiprėjantį instrumentalizmą ir technokratiškumą, leisti labiau pasireikšti kūrybiškumo reikalaujančioms ir skatinančioms iniciatyvoms.

### 3. Ugdymo turinio samprata ir jos kaita Lietuvos edukologijos diskurse

Lietuvos ugdymo mokslo raida, kaip buvo pristatyta įvado dalyje, išsiskiria aiškia takoskyra tarp to, kas sena ir nauja, kalbant ne tik apie švietimo sistemos atnaujinimą, bet ir naujos ugdymo paradigmos įtvirtinimą, siekiant pašalinti nepageidaujamas, atgyvenusias ugdymo idėjas ir praktikas remiantis šiuolaikinėmis ugdymo teorijomis. Lietuvos ugdymo turinio diskursas nėra izoliuotas nuo tarptautinės *curriculum* kaitos. Pirmuose dviejuose disertacijos skyriuose buvo analizuojama ir pristatoma ugdymo turinio kaip *curriculum* sampratų problematika, raida, įvairovė tarptautiniame edukologijos diskurse.

Kalbant apie lietuviškąją ugdymo turinio sampratą, iškyla pagrindinis klausimas: kaip pasikeitusiame Lietuvos edukologijos diskurse (ne)pakito ugdymo turinio samprata? Kokios išryškėjo Lietuvos ugdymo turinio sampratos problemos, susidūrus su šiuolaikinėmis teorijomis, globaliu ugdymo mokslo ir švietimo sistemos kontekstu?

Lietuvos edukologijos diskurso analizė, tirianti ugdymo turinio sampratą ir jos kaitą, autorės buvo atliekama panašiu metu, kaip ir rašomi pirmieji du teorinės dalies skyriai. Svarbu paminėti, kad Lietuvos edukologijos diskurso analizė paskatino labiau įsigilinti į *curriculum* sampratos teorinį diskursą ir problematiką tarptautinėje edukologijos srityje. Kaip buvo minėta įvado dalyje, viena ugdymo turinio sampratos kaitos priežastis susijusi su *curriculum* samprata, tarptautinio teorinio ir politinio diskurso įtaka. Kita ugdymo turinio sampratos kaitos priežastis susijusi su vidiniais Lietuvos ugdymo mokslo ir švietimo paradigmos pokyčiais. Atsižvelgiant į šias dvi lietuviškosios ugdymo turinio sampratos kaitos priežastis, buvo analizuojama ugdymo turinio samprata ir jos kaita Lietuvos edukologijos diskurse. Šiame skyriuje pristatoma analizė yra labai susijusi su empiriniu tyrimu. Remiantis juo buvo kuriami švietimo dokumentų turinio analizės instrumentai ir interviu klausimynas, todėl šios disertacijos empirinio tyrimo metodologijos ir tyrimo metodų pristatyme ugdymo turinio sampratos analizė Lietuvos edukologijos

diskurse įvardijama kaip mokslinis diskursas<sup>11</sup> ir buvo atliekama pagal šiuos kriterijus:

1. Analizuojamus šaltinius sudarė mokslinė literatūra, daugiausia disertacijos ir sinoptiniai tekstai<sup>12</sup>, kurie buvo išleisti Lietuvos nepriklausomybės laikotarpiu ir skirti ugdymo turinio temai arba kuriuose kalbama apie bendrąsias pedagogikos ir (ar) didaktikos teorijas.

2. Atliekant minėtų tekstų turinio analizę, buvo fiksuojami ugdymo turinio ir su juo susijusių sąvokų (*ugdymas, mokymas, mokymo turinys*) apibrėžimai. Vėliau apibrėžimai buvo analizuojami išrenkant dažniausiai vartojamus žodžius ir skirstant juos į bendresnes kategorijas. Pagrindinis dėmesys buvo skiriamas *ugdymo (mokymo) turinio, ugdymo ir mokymo* sąvokoms, siekiant išsiaiškinti, koks tarp jų semantinis ryšys.

3. Kitas turinio analizės kriterijus susijęs su *curriculum* sąvokos vartojimu ir vertimu mokslinėje literatūroje, išrenkant, fiksuojant ir analizuojant *curriculum* sąvokos vertimus į lietuvių kalbą ir paaiškinimus.

4. Taip pat visos analizės metu buvo fiksuojamos ir analizuojamos Lietuvos edukologų pateiktos problemos, susijusios su ugdymo turinio sąvoka ir samprata. Tai leido geriau suvokti ir pagrįsti Lietuvos ugdymo mokslo diskurse egzistuojančias ugdymo turinio sampratos problemas.

Remiantis atlikta mokslinio ugdymo turinio sampratos diskurso analize, šis skyrius padalintas į 2 poskyrius pagal ugdymo turinio sampratos chronologinę raidą. Pirmame skirta pristatyti ugdymo turinio sampratos ir su ja susijusių ugdymo ir mokymo sąvokų semantinę ryšį, kylančias problemas. Antrame poskyryje analizuojama *curriculum* sąvokos vertimo į lietuvių kalbą problema ir ką ji parodo, kalbant apie ugdymo turinio sampratą ir šio žodžių junginio vartojimą Lietuvos moksliniame diskurse.

---

<sup>11</sup> Toliau darbe *Lietuvos edukologijos diskursas* ir *mokslinis diskursas* bus vartojami kaip sinonimai, parodantys ugdymo turinio sampratą ir jos kaitą Lietuvos ugdymo mokslo diskurse.

<sup>12</sup> W. Pinaras ir kt. (2008), W. Schubertas (2008), P. G., Kim, D. J Marshall. (2006) analizuodami *curriculum* diskursą, mini sinoptinius tekstus ar knygas (*synoptic text, synoptic textbooks*). Prie tokio pobūdžio tekstų priskiriami darbai, pristatantys pagrindines *curriculum* teorijas ir idėjas, perteikiančias bendrą *curriculum* teorijos vaizdą, taip pat vadovėliai, konspektai, santraukos.

### 3.1. Ugdymo turinys tarp ugdymo ir mokymo

Atkūrus Lietuvos nepriklausomybę, nacionalinio švietimo pertvarkos laikotarpiu idėjos apie laisvą, atvirą, kūrybišką, į mokinį orientuotą ugdymo turinį buvo Lietuvos ugdymo mokslų ir švietimo bendruomenės idėjinis pagrindas. Ž. Jackūnas (2006), remdamasis Lietuvos švietimo pertvarkos principais (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992) – racionalumu, demokratiškumu, humaniškumu ir kaita, išskyrė 4 pagrindines Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio pertvarkos kryptis:

- „1) ugdymo turinio deideologizaciją, depolitizaciją, demilitarizaciją;
- 2) ugdymo turinio restruktūrizaciją, leidžiančią skirti deramą vietą tautinei kultūrai;
- 3) ugdymo turinio diferenciaciją ir integraciją;
- 4) ugdymo turinio sociokultūrinio prasmingumo didinimą, siekiant, kad jis teiktų galimybes visapusiškai lavinti asmenybę, puoselėti humanistines žmogaus vertybes, rengti asmenį atsakingai, kompetentingai ir kūrybiškai dalyvauti socialiniame bei kultūriniame krašto gyvenime“ (Jackūnas, 2006, p. 17).

Anot Ž. Jackūno (2006), įvardintos ugdymo turinio kryptys buvo realizuotos naujiems ugdymo tikslams, programoms (bendrosioms, integruotoms, individualioms), planams, išsilavinimo standartams, vadovėliams ir kitoms mokytojui ir mokiniui skirtoms priemonėms atnaujinti. Ugdymo turinio pokyčiai buvo susiję ir su kintančiu ugdymo turinio sampratos diskursu. Išanalizavus ugdymo turinio sampratos diskursą Lietuvos šiuolaikinės edukologijos mokslo srityje nuo nepriklausomybės atgavimo iki šių dienų, galima išskirti 2 kaitos etapus. Pirmasis etapas, susijęs su pamatinių sąvokų *mokymas* ir *ugdymas* vartojimo pokyčiais ir jų įtaka ugdymo turinio sąvokai. Antrasis etapas susijęs su *curriculum* vartojimu Lietuvos edukologijos diskurse.

**Pirmasis etapas**, kaip buvo minėta, susijęs su sąvokos *ugdymas* įsitvirtinimu, keičiant nusistovėjusią *mokymo* sąvoką (žr. 3 paveikslą, p. 64).

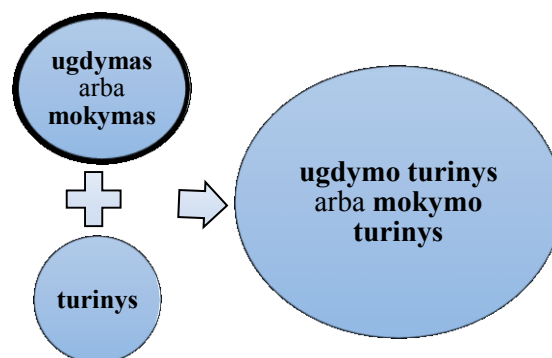
Nors *ugdymas* vartotas jau tarpukario Lietuvoje S. Šalkauskio<sup>13</sup>, A. Maceinos, vėliau – J. Laužiko, tačiau ilgą laiką pagrindinė pedagogikos sąvoka buvo *mokymas*, o *ugdymo* vartojimas ir reikšmė, kaip teigia B. Bitinas (2011), labai pasikeitė vėlyvučiu sovietmečiu ir atgavus Lietuvos nepriklausomybę:

„Tik 1980 m. išleisto pedagogikos vadovėlio autoriai, prof. J. Laužikui pasiūlius, ugdymo terminu pakeitė tuo metu vartotą auklėjimo terminą plačiąja reikšme. Atgavus nepriklausomybę ugdymo terminas įsitvirtino kaip bazinis pedagogikos terminas“ (Bitinas, 2011, p. 11).

M. Lukšienė (2013), savo darbuose vartoja sąvoką *ugdymas* kaip pagrindinę, perteikiančią naują, humaniškesnę, kūrybiškesnę pedagogikos kryptį, todėl dažnai vartoja tokias ugdymui giminingas sąvokas kaip *ugdytinis*, *ugdytojas*, *ugdymo procesas*, *ugdymo tikslai*, *ugdymo turinys* ir t. t.

Ugdymą plačiausia ir bendriausia pedagogine sąvoka laikė L. Jovaiša, J. Vaitkevičius, M. Lukšienė, V. Rajeckas, B. Bitinas, T. Stulpinas, V. Aramavičiūtė. Minėti mokslininkai savo darbuose daug dėmesio skyrė pedagoginių sąvokų vartojimo, sąvokų hierarchijos ir reikšmių tikslinimo klausimams, todėl jie susiję su *ugdymo* sąvokos identifikavimu ir įtvirtinimu naujame Lietuvos ugdymo mokslo ir švietimo kontekste, atgavus nepriklausomybę. Siekiant suprasti, koks ryšys tarp ugdymo ir ugdymo turinio sąvokų, kokią įtaką tai turi ugdymo turinio sampratai, pirmiausia kaip pagrindinis komponentas analizuojama ugdymo sąvoka.

### 3 paveikslas. Ugdymo ir mokymo turinio sąvokos reikšminiai žodžiai



<sup>13</sup> M. Lukšienė (2000), L. Jovaiša (2007) savo darbuose mini, jog S. Šalkauskis pirmasis įtraukė ugdymo sąvoką į Lietuvos pedagogikos terminiją.



Minėtų mokslininkų – L. Jovaišos (1993, 2001, 2007) ir J. Vaitkevičiaus (1987, 1989), M. Lukšienės (2013), V. Rajecko (1997, 1999, 2000, 2004), T. Stulpino (1993, 1994, 1995, 1996), V. Aramavičiūtės (1998), B. Bitino (1998, 2000, 2011) – pateiktiems ugdymo apibrėžimams būdingi šie sampratos komponentai ir skirtumai, lyginant su *ugdymo* sąvoka.

1) Ugdymas kaip **vertybių perdavimas, puoselėjimas, internalizavimas.**

B. Bitinas kalbėjo apie ugdymo aksiologiją (2000). Auklėjimas, būdamas ugdymo funkcija (L. Jovaiša, B. Bitinas, V. Aramavičiūtė), paaiškina ugdymo sampratoje atpažįstamą vertybių perdavimo, internalizacijos komponentą. Kaip jau buvo minėta, B. Bitinas pastebėjo, kad nuo XX a. 9-ojo dešimtmečio ugdymo sąvoka patenka į pedagogikos žodyną kaip auklėjimo atmaina (Bitinas, 2011, p. 11), o mokymo sąvoka labiau siejama su įvairių pažintinių ir praktinių veiklų „stimuliuoimu“, mokinio „įgalinimu“ šioms veikloms (Jovaiša, Vaitkevičius, 1989). Tiesa, kai kurie autoriai (Rajeckas, 1999) į mokymą įtraukia ir auklėjimo funkcijos įtaką.

2) Ugdymas **neapsiriboja tik instituciniu lygmeniu.** Šis sampratos elementas kai kuriems mokslininkams (V. Rajeckui, L. Jovaišai, T. Stulpinui) buvo skiriamasis bruožas tarp *ugdymo* ir *mokymo* sąvokų. Ugdymas apibrėžiamas ne vien mokyklos veiklos lygmeniu, bet dalyvaujant ir veikiant plačiajai aplinkai (visuomenei, tėvams, kultūrai ir t. t.). Dažniausiai išskiriama kultūros ir visuomenės įtaka ugdymui (M. Lukšienė, T. Stulpinas, L. Jovaiša, J. Vaitkevičius, V. Rajeckas):

„Ugdymas ir vyksta, kaip jau minėjome, veikiant vaiką visai jį supančiai aplinkai <...> Mokymas – tai svarbiausia mokyklos funkcija“ (Rajeckas, 1997, p. 9).

„Ugdymas – asmenybę kuriantis žmogaus bendravimas sąveikaujant su aplinka ir žmonijos kultūros vertybėmis. <...> Mokymas – viena iš ugdymo funkcijų. Jis paprastai vyksta įvairiose švietimo

institucijose, mokytojui tiesiogiai bendraujant su mokiniais (pavyzdžiui, per pamoką) arba netiesiogiai – naudojantis knygomis ir kitomis mokymo priemonėmis“ (Jovaiša, 2007, p. 152, 311).

3) Ugdytas apibrėžiamas kaip **plačiausia ir bendriausia sąvoka** pagal pedagoginių sąvokų hierarchiją, o *mokymas, lavinimas, auklėjimas, švietimas* (L. Jovaiša, J. Vaitkevičius, M. Lukšienė, V. Rajeckas, T. Stulpinas, B. Bitinas, V. Aramavičiūtė) pristatomi kaip ugdymo funkcijos. Ugdymo sąvokos plotį ir bendrą pobūdį taip pat galima laikyti skirtumu tarp *ugdymo* ir *mokymo*:

„Siauresnės sąvokos, įeinančios į „ugdymą“ ir išryškinančios jo turinį, yra mokymas, lavinimas ir auklėjimas“ (Rajeckas, 1997, p. 9).

„Ugdymas – bendriausia pedagogikos kategorija, apimanti auginimą, švietimą, mokymą, lavinimą, auklėjimą, formavimą“ (Jovaiša, 2007, p. 311).

4) Ugdytas apibrėžiamas kaip **ugdytojo ir ugdytinio veikimas**, akcentuojant jų veiklos **bendrumą ir sąveiką** (L. Jovaiša, J. Vaitkevičius, M. Lukšienė, V. Rajeckas, B. Bitinas, V. Aramavičiūtė). Norisi atkreipti dėmesį į du šio ugdymo sampratos komponento aspektus, t. y. bendrumą, kitaip tariant, kad ugdymas yra sąveikos *tarpa* įvairių objektų ir subjektų priežastis, sąlyga, kitas aspektas – ugdymas yra vyksmas, procesas, pabrėžiama jo dinamika:

„Jei mes jį [ugdymą] sutapatiname su *educatio, Erziehung* ar pedagogika plačiaja prasme, turėtume nepamiršti lietuvių kalbos teikiamo to žodžio prasmės pločio, palyginti su kitų kalbų atitikmenimis. Nors žodis nėra sangražinis, kur veikėjo veiksmas nukreipiamas į save, tačiau jo pačioje prasmėje, nusakomoje formantu *-d-*, slypi dviejų veikėjų vienalaikis veiksmas: vienas auga, kyla, plečiasi, keičiasi, o kitas jam padeda, skatina, veda (plg. plukdo, virkdo ir t. t.)“ (Lukšienė, 2013, p. 334).

Skirtumas tarp mokymo ir ugdymo sąvokų pasireiškia sąveikaujant mokytojui ir mokiniui, jų pozicijose. Mokymo sąvokų apibrėžimuose labai

dažnai akcentuojamas mokytojo vaidmuo organizuojant ir vadovaujant ugdymo procesui (L. Jovaiša, J. Vaitkevičius, M. Lukšienė, V. Rajeckas).

M. Lukšienė, remdamasi 1981 m. „Pedagogikos“ vadovėliu, išskyrė, kad pagal marksistinę pedagogiką mokytojas „*moko, perteikia žinias, visuomenės patirtį, formuoja, tikrina, taiso* ir mokydamas, auklėdamas *veda į komunizmo idealą, vienintelį ir nepasirenkamą*. <...> Mokyklos uždavinys ir yra taip *suformuoti asmenį*, kad jis ta kryptimi ir veiktų. Apie jokią bręstančio žmogaus spontaniškumą, savaimiškumą, individualybę rinktis, kūrybiškumą (plačiaja prasme, ypač mąstymo srities) negali būti ir kalbos“ (Lukšienė, 2000, p. 330).

Visi įvardyti ugdymo sampratos komponentai padeda išskirti ugdymą iš kitų sąvokų, paaiškinant jo savitumą: ugdymas labiau siejamas su vertybėmis; matomas akivaizdus skirtumas tarp *ugdymo* ir *mokymo* sąvokų pločio, jų hierarchijos; parodomas skirtumas atsižvelgiant į vyksmo erdvę ir kontekstą (t. y. ugdymas vyksta ne vien mokykloje); svarbus skirtumas tarp *mokymo* ir *ugdymo* pastebimas kalbant apie požiūrį į mokytojo ir mokinio sąveiką. Kaip šie skirtumai atsiskleidžia vartojant *ugdymo turinio* ir *mokymo turinio* sąvokas?

Jei buvo siekiama parodyti skirtumą tarp ugdymo ir mokymo, tai kai kurių mokslininkų darbuose vartojant *ugdymo turinio* arba *mokymo turinio* sąvokas skirtumai neišryškinami ir išsamiau neaptariami. Pavyzdžiui, V. Rajeckas (1997, 1999, 2000) ugdymą išskyrė kaip bendriausią sąvoką, bet daugiausiai kalbėjo apie mokymo turinį kaip mokykloje organizuojamo mokymo pagrindą, detaliau ugdymo turinio neaptarė, nors ir nurodė, kad ugdymo turinys formuojamas iš ugdymo, o mokymo turinys – iš mokymo. T. Stulpino (1994, p. 3, 4) pateiktas ugdymo turinio sąvokos apibrėžimas atitinka L. Jovaišos ir J. Vaitkevičiaus (1989) mokymo turinio sąvokos apibrėžimą. L. Jovaišos parengtame „Enciklopediniame edukologijos žodyne“ ugdymo turinys (*educational content*) paaiškintas kaip „bendra žinių, įgūdžių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų sistema“ (2007, p. 313). Šiandien toks paaiškinimas dar vartojamas kalbant apie kompetencijas. Įdomu tai, kad L. Jovaišos parengtoje enciklopedijoje mokymo turinys (*content of education*) apibrėžtas beveik tais

pačiais sąvokos komponentais kaip ugdymo turinys: „Mokymui atrinkti materialinės ir dvasinės kultūros pagrindai. Jų elementai: 1) žinios; 2) mokėjimai; 3) įgūdžiai; 4) bendravimo normos“ (Jovaiša, 2007, p. 166). Skiriasi tik vertybinės nuostatos, kurias pakeičia bendravimo normos, o vietoj gebėjimų vartojama mokėjimų sąvoka. Toks ugdymo turinio sąvokos apibrėžimas, į kurį įeina žinios, gebėjimai, įgūdžiai, vertybinės nuostatos, taip pat buvo pateiktas Lietuvos švietimo dokumentuose (1997 m. Bendrosiose programose, 2003 m. Švietimo įstatyme). Remiantis tuo galima daryti prielaidą, kad lietuviškoji ugdymo turinio sąvoka turi ryškią į ugdymo rezultatus orientuotą sampratą.

Kita vertus, vėlesniuose darbuose (Daukilas, Kasperiušienė, 2011; Prakapas, Juciuvienė, 2012) galima rasti platesnio pobūdžio ugdymo turinio sąvokos apibrėžimų, susijusių ne tik su ugdymo rezultatais, bet ir su metodais, procesu, patirtimi, mokinio ir mokytojo sąveika, ugdymo programomis ir t. t. Galima rasti pasisakymų apie ugdymo turinio ir mokymo turinio sąvokų skirtumus:

„Mokymo turinys ir ugdymo turinys yra ne tas pats. Mokymo turinys yra tik formalizuota ugdymo turinio išraiška. <...> Ugdymo turinys – studento karjeros siekių ir profesijų pasaulio vertybių nulemta dėstytojo ir studento reali sąveika, kurios metu naudojamos įvairios ugdymo organizacinės formos, metodai ir priemonės, užtikrinančios interaktyvų ir prasmingą profesijos pažinimą“ (Daukilas, Kasperiušienė 2011, p. 20).

Ugdymo turinio ir mokymo turinio sąvokų panašumai išlieka ir vėlesniuose mokslininkų darbuose, tik vieni tai apibrėžia kaip ugdymo turinį (Prakapas, Juciuvienė, 2012, p. 144), kiti – kaip mokymo turinį (Teresevičienė ir kt., 2008, p. 37).

Taigi, apžvelgus pirmąjį Lietuvos nepriklausomybės dešimtmetį ir palyginus ugdymo ir mokymo turinio sąvokas galima teigti, kad ugdymo turinio samprata tiek daug nesikeitė. Ugdymo sąvoka buvo labiau akcentuojama ir išryškinama per skirtumus su mokymu. To laikotarpio edukologijos diskurse mokslininkai neišskyrė ugdymo turinio kaip kažko pakitusio, palyginti su naujai svarstoma sąvoka. Ugdymo turinys buvo greta visų kitų ugdymo

sudedamųjų dalių ir dažniausiai vartojamas kaip dalyko turinio, ugdymo programos ar kompetencijų (žinių, gebėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų) atitikmuo, panašiai kaip ir mokymo turinio sąvoka. Tačiau vėlesni mokslininkų darbai parodė vykstančius ugdymo turinio sampratos pokyčius. Kyla klausimas, kaip šie pokyčiai susiję su *curriculum* sąvokos įtraukimu į lietuviškojo ugdymo turinio sampratos diskursą?

### **3.2. Lietuviškosios ugdymo turinio sampratos paieškos *curriculum* sąvokoje**

**Antrajame ugdymo turinio sampratos raidos etape** labiausiai atpažįstamas ugdymo turinio sampratos identifikavimas tarptautinio edukologijos diskurso kontekste verčiant *curriculum* sąvoką į lietuvių kalbą. Šis etapas leido naujai pažvelgti į Lietuvos edukologijos žodyną ir suabejoti įprastiniu ugdymo turinio sąvokos turiniu. Todėl šiame etape akcentuojama *curriculum* vertimo į lietuvių kalbą problema, kuri parodė lietuviškos ugdymo turinio sampratos ribas. *Curriculum* vertimo problemišumą įvardijo daugybė Lietuvos mokslininkų (Bitinas, 1996; Pukelis, Sajienė 2000; Dabriškienė, 2001; Adaškevičienė, 2003; Saugėnienė, 2003; Musneckienė, 2004; Rupainienė, 2008; Katiliūtė, 2008; Laužackas, 2008; Kliminskas, 2009; Šiaučiukienė ir kt. 2006, 2011). Tačiau, nepaisant *curriculum* sąvokos vertimo sudėtingumo, pasirinktos dvi skirtingos vertimo strategijos.

**1 strategija** – sąvokų **pritaikymas**. Ieškoma atitikmenų Lietuvos edukologijos terminijoje – *curriculum* dažniausiai verčiamas kaip *ugdymo turinys* (Dabriškienė, 2001; Adaškevičienė, 2003; Musneckienė, 2004; Šiaučiukienė ir kt. 2006, 2011; Bruzgelevičienė, 2008; Daukilas ir kt., 2001, 2011; Monkevičienė ir kt., 2012), *mokymo turinys* (Bitinas, 1996; Pukelis, Sajienė, 2000; Šiaučiukienė ir kt. 2006, 2011), *ugdymo programa* (Saugėnienė, 2003; Bitinas, 2011), *mokymo programa* (Laužackas, 2008). Pirmoji strategija parodo, kad lietuviškajame edukologijos žodyne yra nemažai terminų, kurie gali paaiškinti *curriculum* sąvoką. Šioje strategijoje akivaizdžiai matosi vis dar

išlikęs *ugdymo* ir *mokymo* sąvokų lygiavertiškumas jungiant juos su žodžiais „programa“, „turinys“ ir siejant su sąvoka *curriculum*.

**2 strategija** – sąvokų **atmetimas**. Vadovaujamosi nuostata, kad nėra lietuviškų sąvokų, išreiškiančių šiuolaikinę *curriculum* sampratą. Mokslininkai, kurie vadovujasi šia strategija, teigia, Lietuvos edukologijos sąvokos *ugdymo* (arba *mokymo*) *turinys* ir *ugdymo* (arba *mokymo*) *programa* nevisiškai perteikia *curriculum* sampratą (Kliminskas, 2009; Rupainienė, 2008; Katiliūtė, 2008), todėl pasirenkama *curriculum* sąvokos neversti arba naudoti sulietuvintą žodį „kurikulumas“ (Musneckienė, 2004).

Galima išskirti tarpinį variantą tarp pirmosios ir antrosios strategijų, kai mokslininkai, versdami *curriculum*, pasirenka lietuvišką sąvoką, kaip pirmoje strategijoje, tačiau akcentuoja, kad tai yra viena iš *curriculum* sampratos reikšmių, bet ne visa *curriculum* reikšmė (Šiaučiukienė ir kt. 2006, 2011).

Pirmoji vertimo strategija patvirtina, kad norint kalbėti apie *curriculum* remiantis moderniosios paradigmos (arba tradicionalistų) požiūriu tokių sąvokų kaip *programa*, *planas*, *dalyko* (arba *ugdymo*, *mokymo*) *turinys*, kuriomis apibrėžiami ugdymo rezultatai (*outcomes*), gali būti taikomos perteikiant *curriculum* sampratą. Tiesa, pirmoji vertimo strategija ugdymo turinį padarė lygiavertį mokymo turiniui, programai, planui, bet jie gali būti vartojami išreiškiant ugdymo turinio sampratą. Iš pateiktų pirmosios strategijos vertimo pasiūlymų akivaizdu, jog nėra *curriculum* atitikmens, reiškiančio procesą.

Antroji strategija leidžia teigti, kad nepakanka Lietuvoje vartojamų pedagoginių sąvokų arba jos nevisiškai išreiškia šiuolaikinę *curriculum* sampratą. Lietuviškoji ugdymo turinio sąvoka sunkiai sutapatinama su postmoderniosios paradigmos ir rekonceptualistų pripažinta *curriculum* samprata, nevisiškai perteikia moderniosios paradigmos ir tradicionalistų *curriculum* koncepciją. Galima daryti prielaidą, kad neatpažįstant ir neįsigilinus, kaip keitėsi *curriculum* samprata dėl modernios ir postmodernios paradigmu, tradicionalistų ir rekonceptualistų arba kitų teorinių mokyklų įtakos, sunku rasti *curriculum* paaiškinančių atitikmenų. Kita vertus, antroji strategija parodo, jog kuriasi kritinis ugdymo turinio sampratos diskursas: suvokiamos sampratos

ribos, keliamos *curriculum* sąvokos, *mokymo turinio* ir *ugdymo turinio* semantinio ryšio problemos, o tai sudaro sąlygas ugdymo turinio sampratai rekonceptualizuoti.

Svarbu išskirti, jog susidūrimas su tarptautiniu *curriculum* diskursu turėjo įtakos ugdymo turinio sampratos pokyčiams – tai įvyko suvokus lietuviškosios sampratos ribotumą ir nepakankamumą. Vieni mokslininkai pradėjo kalbėti apie lietuviškų pedagoginių terminų problemišumą (Bitinas, 2011; Laužackas, 2008; Pukelis, Sajienė, 2000). Kiti (Šiaučiukienė ir kt., 2006; Daukilas, Kasperiušienė, 2011), sprendami *curriculum* sąvokos vertimo ir perteikimo Lietuvos ugdymo mokslo diskurse problemą, iš naujo iškėlė *ugdymo turinio* ir *mokymo turinio* sąvokų klausimą, jų tarpusavio ryšį ir skirtumus. Kaip parodė pirmojo ugdymo turinio sampratos raidos etapo analizė, plačioji ugdymo turinio samprata pradėta vartoti panašiu metu, kai įsivyravo diskusijos dėl *curriculum* sampratos įtraukimo į Lietuvos ugdymo mokslo diskursą. Taigi, grįžtama prie minties, jog tarptautinis edukologijos diskursas skatina rekonceptualizuoti ugdymo turinio sampratą Lietuvoje.

Apibendrinant abu ugdymo turinio sampratos raidos etapus, galima pažymėti, jog abu etapai išsiskiria problematika ir diskursu. Pirmojo etapo analizuoti mokslininkai – bendrosios pedagogikos atstovai, daug dėmesio skyrę edukologijos mokslo ir bendrosios pedagogikos teorijoms. Tai iš dalies paaiškina, kodėl pirmasis ugdymo turinio sampratos formavimo ir kūrimo etapas prasidėjo nuo pamatinių pedagogikos sąvokų apibrėžimo ir teoretizavimo. Tuo metu buvo suteiktas geras startas keistis pedagogikos žodynui ir įsitvirtinti naujoms Lietuvos ugdymo mokslo diskurso sampratoms, tačiau, kaip parodė antrasis etapas, pradžia buvo nepakankama ir neišplėtota, ypač kalbant apie ugdymo turinio sąvoką. Antrajame etape, analizuojant *curriculum* vertimo strategijas ir susidūrus su postmoderniąja *curriculum* samprata, tapo akivaizdu, kad Lietuvos edukologijos mokslo žodynas ir taip dažnai vartojama ugdymo turinio sąvoka negali perteikti visų *curriculum* prasmų, nepaisant to, jog pagrindinis ugdymo turinio jungiamasis prasminis žodis – ugdymas (kaip parodė pirmasis etapas) – yra apibrėžiamas bendromis ir plačiomis reikšmėmis.

Pirmasis etapas parodo ugdymo turinio sampratos lokalią raidą Lietuvos ugdymo mokslo diskurse, antrasis etapas labiau susijęs su tarptautinio, globalaus edukologijos diskurso įtaka ugdymo turinio sampratai.

Mokslinės diskurso analizės rezultatai ir išvados panaudoti švietimo dokumentų turinio analizei ir rengiant interviu klausimyną. Ruošiant interviu buvo įtraukti klausimai apie *ugdymo turinį* ir *mokymo turinį*, jų skirtumus. Kaip bus pristatyta vėliau (empirinio tyrimo duomenų analizėje) apie politinį ir pedagoginį diskursą, daugelyje interviu tai buvo svarbus momentas, pakeitęs pokalbio eigą ir parodęs ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimo kryptį.



## 4. Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio sampratos diskurso empirinis tyrimas

### 4.1. Tyrimo metodologija

Šios disertacijos empirinio tyrimo metodologija remiasi rekonceptualistų (W. Pinaro, W. Reynoldso, P. Slattery, W. Schuberto, P. M. Taubmano) ugdymo turinio sampratos nuostatomis ir diskurso tyrėjų (Gee 2010, 2011, 2013; Fairclough, 2010, 2013; Rogers, 2011) diskurso samprata, tyrimo metodologija bei metodais. Šios teorijos priskiriamos postmoderniajai ugdymo turinio paradigmai, kuri atsisako apibrėžtos konkrečios ugdymo turinio sampratos, nes „nepasitiki metapasakojimais“ (Lyotard, 2010). Ja siekiama dekonstruoti kalbą, keisti nusistovėjusį žinojimą, įsigalėjusius naratyvus. Todėl šiame darbe tiriama ne konkreti, nusistovėjusi ugdymo turinio koncepcija ir kaip ja vadovaujamasi, o siekiama apčiuopti ugdymo turinio sampratos fenomeną, kuris susideda iš daugybės mažesniųjų sampratų, kuriamų skirtingo konteksto ir skirtingų ugdymo turinio kūrėjų. Taip pat siekiama kritiškai pažvelgti į oficialias, pripažintas ugdymo turinio koncepcijas, ieškoti naujų ugdymo turinio sampratų ir paaiškinimų. Disertacijos tyrimo prieiga pagrįsta kokybiniu tyrimu, atitinkančiu postmoderniosios paradigmos principus.

Rekonceptualistai W. F. Pinaras, W. M. Reynoldsas, P. Slattery, W. H. Schubertas, P. M. Taubmanas ir kt., vadovaudamiesi postmoderniaja paradigma ir postruktūralistine tyrimų prieiga, koncentruojasi į ugdymo turinio supratimą (*curriculum understanding*), ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimą ir jos teorinį pagrindimą. Rekonceptualistai ugdymo turinį supranta kaip žodžių ir idėjų, susijusių su ugdymu ir jo turiniu, diskursą, daugiausiai šie mokslininkai koncentruojasi į ugdymą, vykstantį bendrojo ugdymo lygmeniu (Pinar ir kt., 2008, p. 7). Toks diskursas parodo ugdymo turinio sampratą, kuri pasireiškia idėjomis, terminais, įvaizdžiais, metaforomis

apie tai, kas vyksta ugdyme. Konceptualizuojant tyrimo metodologiją, vadovaujamosi šiais rekonceptualistų principais.

- *Ugdymo turinys* kuriamas skirtingų socialinių, kultūrinių, politinių bei asmeninių (individualių) kontekstų, todėl nėra visiems bendros *ugdymo turinio* sampratos, o jos tyrimų sritis laikoma „sudėtingu pokalbiu“ (*complicated conversation*).

- *Ugdymo turinio* supratimas yra grindžiamas diskursų analize, t. y., kas, ką ir kaip apie jį kalbama.

- *Ugdymo turinio* suvokimas – vis naujai apsvaustoma ugdymo patirtis ir jos diskursyvūs pristatymai, kuriais siekiama suprasti praeitį, dabartį ir kuria kryptimi gali nuvesti gautas supratimas (Pinar ir kt. 2008, p. 866).

Remiantis rekonceptualistų nuostatomis, buvo formuojama teorinio ir empirinio tyrimo metodologija, kurioje disertacijos autorė susitelkė į šiuos ugdymo turinio sampratos diskurso analizės aspektus: 1) į sampratą formuojantį ir kuriantį suvokimą – t. y. kas, ką ir kaip kalbama apie ugdymo turinį; 2) į suvokimo kaitą, kaip vis naujai apsvaustoma ugdymo patirtis; 3) į nuostatą, kad nėra vienos ugdymo turinio sampratos.

Analizuojant ugdymo turinio sampratos diskursą ir konstruojant empirinio tyrimo instrumentus, naudojama diskurso analizė, kuri papildo ir empiriškai pritaiko minėtas rekonceptualistų mokyklos teorines nuostatas, darbo autorės apsibrėžtus analizės aspektus. K. Kardelis (2007) pagal tiriamų reiškinių sritis kokybinių tyrimų tradicijas skirsto į tris kategorijas. Diskurso tyrimai priskiriami kalbos ir komunikacijos tyrimams. Remiantis J. P. Gee (2010, 2011, 2013), N. Fairclough (2010, 2013), R. Rogers (2011) ir jų pristatoma diskurso kaip vartojamos kalbos (*language in use*) analizė, tiriamas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio sampratos diskursas. Diskursu laikoma kalba (*language*) plačiąja prasme – vartojama skirtingų diskurso subjektų, išreiškianti idėjas ir jų prasmes, kuriomis reprezentuojama, informuojama, jų pagrindu veikiama, kuriamos tapatybės ir konstruojamas tikrovės vaizdas. Remiantis diskurso teoretikais (Gee 2010, 2011, 2013; Fairclough, 2010, 2013; Rogers,

2011) ir ruošiant empirinio tyrimo instrumentą, buvo susitelkta į klausimus, kaip apskritai tiriamas diskursas ir kaip galima tirti ugdymo turinio sampratos diskursą.

Pagal R. Rogers, diskurso analizė edukologijos tyrimuose kilo iš sociolingvistų darbų (Gumperz, 1982; Labov, 1972; Sinclair, Coulthard, 1975); naratyvo tyrimų (*narrative research*) (Bruner, 1990, 1991; Gee, 1986; Labov, Waletzky, 1967; Ochs, Capps, 1996); lingvistinės antropologijos tyrimų (*linguistic anthropology*) (Hymes, 1964, 1996; Silverstein, Urban, 1996); etnografinės komunikacijos tyrimų (*the ethnography of communication*) (Gumperz, Hymes, 1964; Heath, 1983; Scollon, Scollon, 2004; Scribner, Cole, 1981; Shuman, 1986). Kaip pastebi tyrėja, edukologijoje kalbos tyrimai tapo svarbia diskurso tyrimų dalimi: „Mokyklos, klasės ar kitos ugdomosios praktikos kalbos tyrimai tapo ne tik klasės kalbos kaip mikrolygmens tyrimų dalimi, bet ir būdu, kuriuo analizuojamos socialinės struktūros, reprodukuojamos makrolygmeniu“ (Rogers, 2011, p. 3). Kaip teigia R. Rogers, būtent todėl nuo 8-ojo dešimtmečio daugėjo tokio tipo tyrimų (Bourdieu, Passeron, 1977; Collins, 1982; Collins, 2009; Collins, Blot, 2003; Gee, 1996; Heath, 1983; Michaels, 1983; Oakes, 1986, 2005; Shuman, 1986). Mokslininkė, R. Rogers, analizuodama kritinę diskurso analizę kaip vieną iš pagrindinių diskurso analizės prieigų, teigia, kad ji gali būti suprantama ir taikoma įvairiai<sup>14</sup>, tačiau atkreipia dėmesį, kad įvairiai ir plačiai taikomoje kritinėje diskurso analizėje galima išskirti *Kritinę Diskurso Analizę* (KDA) iš didžiųjų raidžių (*Critical Discourse Analysis (CDA) in all capital letters*) ir diskurso analizę iš kritinės perspektyvos (*critical approaches to discourse*) (Rogers, 2011). N. Fairclough teigia, kad KDA susijusi su kritine socialinių teorijų tradicija, kuri diskurso analizėje kreipia dėmesį į galių santykius, kuriais perteikiamos ir

---

<sup>14</sup> R. Rogers (2011) pateikia įvairių kritinės diskurso analizės metodų: istorinio diskurso (*the discourse-historical method*) (van Leeuwen, Wodak, 1999; Wodak, 2001; Wodak, 2005); sisteminės funkcionalistinės lingvistikos (*systemic functional linguistics*) (Fairclough, 2003; Kress, 1976; van Leeuwen, 2008); sociokognityvinių tyrimų (*sociocognitive studies*) (van Dijk, 1993); prancūzų diskurso analizės (*French discourse analysis*) (e. g. Foucault, 1972; Pecheux, 1975); socialinės semiotinės analizės (*social semiotics*) (Hodge, Kress, 1988; Kress, 2009; Lemke, 2002; van Leeuwen, 2008); ir t. t. (2011, p. 4).

palaikomos ideologijos, reprodukuojama socialinė tapatybė ir t. t. (Fairclough, 2013, 2010). Galia yra pagrindinis KDA objektas, todėl tiriama, kaip ji naudojama per diskursą, siekiant dominavimo ir priespaudos (*oppression*) (Rogers, 2011, p. 4 ). Tačiau, kaip buvo pristatytos diskurso analizės kryptys edukologijos moksluose, KDA nėra vienintelė kritinės diskurso analizės prieiga. Diskurso analizės iš kritinės perspektyvos pagrindas nėra kritinės sociologijos teorijos – analizuojama remiantis naratyvo tyrimu, lingvistinės antropologijos, etnografinės komunikacijos tyrimais, sociolingvistine analize.

Šios disertacijos empirinio tyrimo duomenų analizei naudojamos sociolingvistinė ir kritinė diskurso analizės perspektyvos. Formuojant tyrimo metodologiją nesiremiama kritinėmis teorijomis, kurios yra KDA pagrindas, bet, vadovaujantis postmoderniosios ugdymo turinio paradigmos prieiga, neatmetamas refleksyvus ir kritiškas žvilgsnis, siekiant dekonstruoti ugdymo turinio sampratą. Todėl empirinio tyrimo diskurso analizę labiau tiktų įvardyti kaip diskurso analizę iš kritinės perspektyvos, kuri taikoma analizuojant diskursą iš didžiosios „D“ ir mažosios „d“ (kaip skirtis tarp dominuojančio oficialaus ir neoficialaus diskurso), diskurso kaitą ir „kolonizatorius“ (Gee, 2010, 2011, 2013; Fairclough, 2010, 2013). Sociolingvistinė diskurso analizė padeda atpažinti, kaip skirtingi socialiniai kontekstai, socialinės grupės sukuria tam tikrą socialiai suformuotą diskursą ir juo formuojamą suvokimą apie tiriamą reiškinį. Sociolingvistinė diskurso analizė remiasi diskursu ir jo sąveika su socialiniu kontekstu, diskurso kūrėjais, diskursą formuojančiais ir perteikiančiais tipiniais žodžiais (*figured words*) (Gee, 2010, 2011, 2013). Taigi, konceptualizuojant ugdymo turinio sampratos diskurso tyrimo metodologiją, remiamasi šiais diskurso tyrimo principais (J. P. Gee, R. Rogers, N. Fairclough):

1. Diskursas yra susijęs su kontekstu: socialine, kultūrine, politine aplinka, kuriame diskursas kuriamas ir vartojamas.
2. Diskursas kuriamas tam tikrų socialinių dalyvių (*social members*) socialinėje grupėje, aplinkoje, išreiškiant kontekstą, kuriame jie

veikia, atlieka socialinius vaidmenis, perima statusus ir formuoja(si) tapatybes (*identities*) (J. P. Gee, R. Rogers, N. Fairclough).

3. Diskursas kinta ir yra keičiamas. Jis gali pasisavinti kitus diskursus ir imti dominuoti. N. Fairclough (2013) tai vadina diskurso rekontekstualizavimu, kai nuo galių santykio priklauso tam tikro diskurso pozicija.
4. Diskursus galima skirstyti į diskursą iš didžiosios raidės „D“ ir mažosios „d“, raidės žymi „oficialųjį“ ir „neoficialųjį“ diskursus. „Oficialiuoju“ diskursu laikoma visa tai, kas apibrėžia ir padaro atpažįstamą socialinę grupę ar tinklą. „Oficialusis“ diskursas priklauso dominuojančiai socialinei grupei, kuri atsakinga už šio diskurso išsaugojimą ir kūrimą. „Oficialusis“ diskursas išreiškiamas įvairiais norminiais dokumentais ir kitais dominuojančios socialinės grupės oficialumą ir reprezentatyvumą kuriančiais būdais. Diskursas iš mažosios „d“ papildo, praplečia arba keičia „oficialųjį“ diskursą (Gee, 2010).
5. Diskurse yra „tipinių žodžių, pasakojimų“ arba „tipinių įvaizdžių“, kuriuos J. P. Gee (2010, 2011, 2013) vadina „*figured*“ words. Jis teigia, kai žmonės „vaizduoja gyvenimą („*figure*“ a world), jie įsivaizduoja, kaip šis atrodo iš jų perspektyvos, kas jiems yra „normalu“ ir „tipiška“. Jie įsivaizduoja tipiškas tapatybes (*identities*) ir veiklas tipiškoje aplinkoje“ (2011, p. 43).

Pirmasis principas artimas rekonceptualistų, kurie taip pat akcentuoja konteksto svarbą ugdymo turinio supratimui, idėjai. Taip pat galima įžvelgti sąsajų su 2 ir 4 principais, kuriais parodoma, kaip diskursas yra kuriamas, 2 ir 3 principai leidžia kalbėti apie dominuojančio diskurso atsiradimą, priklausančią tam tikroms diskurso kūrėjų grupėms, kurios gali „kolonizuoti“, kitaip tariant, pasisavinti egzistuojančius diskursus ir įtvirtinti naujus „oficialiuosius“.

## Diskurso kūrėjų grupės

Remiantis rekonceptualistais, kaip jau buvo kalbėta, ugdymo turinys nėra baigtinis, jį veikia nuolatinė kaita, todėl visi, kurie dalyvauja ugdymo turinio kaitoje, ją inicijuoja, yra ugdymo turinio kūrėjai. Žodis „kūrėjai“ perteikia ugdymo turinio transformatyvumą, jo dinamiką. Kiekvienas žmogus yra ugdymo turinio kaitos, transformacijos sąlyga, nes jo patirtis susijungia su įvairiomis kitomis patirtimis. Todėl šioje disertacijoje ugdymo turinio sampratos diskurso subjektai, arba diskurso dalyviai, yra vadinami ugdymo turinio sampratos *diskurso kūrėjų grupėmis*. Atsižvelgiant į disertacijos metodologines ir darbo autorės nuostatas, pirmiausia pabrėžiamas kūrybos procesas, o tik paskui formavimas tobulinant kūrybos rezultatą.

Remiantis Lietuvos bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija 2006–2012 m. (2007), Lietuvos švietimo sistemoje įvardijamos 4 pagrindinės grupės, kurios prisideda prie bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio formavimo ir įgyvendinimo: švietimo politikai, atstovaujantys visuomenės interesams nacionaliniu lygiu, savivaldybių atstovai, mokyklos institucijoje veikia pavaduotojai ugdymui ir mokytojai.<sup>15</sup> Atsižvelgiant į šių grupių funkcijas, nurodytas minėtoje strategijoje (taip pat Bendrosiose programose, 2002, 2008, 2011), (žr. 1 priedą, p. 168, 169), kaip pagrindinės grupės, kuriančios ugdymo turinio sampratos diskursą, buvo pasirinkti **švietimo politikai, pavaduotojai ugdymui ir mokytojai**. Švietimo politikai pasirinkti, nes kuria ir formuoja ugdymo turinį nacionaliniu lygiu, nustato jo prioritetus, inicijuoja atnaujinimą, pakeitimą, išbandymą, vertinimą ir įtvirtinimą nacionaliniu lygiu. Pavaduotojai ugdymui išskiriami iš mokyklos administracijos kaip tiesiogiai atsakingi už nacionalinio bei vietos lygmens ugdymo turinio įgyvendinimą ir pritaikymą konkrečios mokyklos kontekste, sudaro sąlygas visiškai jį realizuoti kasdienėje ugdymo veikloje. Savo ruožtu

---

<sup>15</sup> Lietuvos bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategijoje (2007) pavaduotojai ugdymui nėra atskirai įvardyti. Įvardijama tik mokykla, tačiau iš bendro mokyklos konteksto išskiriami mokytojai. Darbo autorė vietoj bendrojo mokyklos lygmens išskyrė pavaduotojus ugdymui kaip administracijos darbuotojus, kurie atsakingi už ugdymo turinio planavimą, organizavimą, įgyvendinimą ir vertinimą mokyklos lygmeniu.

mokytojai yra atsakingi už ugdymo turinio kūrimą ir įgyvendinimą kasdienėje ugdymo veikloje klasės lygmeniu. Savivaldybių atstovų funkcijos ir įtaka ugdymo turinio kūrimo, formavimo procese nėra kažkuo išsiskiriančios iš kitų diskurso subjektų. Jie daugiau veikia sudarydami sąlygas nacionalinio lygmens ugdymo turiniui, atsižvelgia į vietos bendruomenės poreikius, tai persipina su pavaduotojų ugdymui funkcijomis, bet veikiama rajono, savivaldybės lygmeniu, o ne mokyklos. Taip pat savivaldybių atstovai daugiausiai veikia kaip tarpininkai tarp nacionalinio ir vietos (mokyklos) lygmens. Vietoj savivaldybių atstovų buvo pasirinkta kita grupė – mokslininkai, kurie nėra nurodyti strategijoje, tačiau, kaip buvo pristatyta disertacijos 3 skyriuje, labai svarbūs kuriant ir formuojant ugdymo turinio sampratą. Jie tiria patį ugdymo turinį ir su juo susijusius aspektus, tai atskira diskurso kūrėjų grupė, turinti įtakos nacionalinio ugdymo turinio prioritetų, ugdymo turinio filosofijos ir metodologijos pagrindui. Kita vertus, mokslininkai neprisiriša prie švietimo sistemos lygmens ir gali paneigti ar sukritikuoti nusistovėjusias ugdymo turinio idėjas, prieštarauti kitoms diskurso kūrėjų grupėms.

Rekonceptualistai taip pat pabrėžia svarbų ugdymo teoretikų (mokslininkų) vaidmenį ir išskiria ugdymo turinio teoretikus bei mokytojus kaip vienus svarbiausių ugdymo turinio kūrėjų. „Mes, ugdymo turinio teoretikai, turime siūlyti savo draugystę ir būti mokytojų kolegomis; turime siūlyti savo patirtį mokytojams, jei jie prašo (tiek, kiek leidžia aplinkybės pasiūlyti ir priimti). Mes galime pasiūlyti politikams ir švietimo administratoriams savo patirtį, bet neturėtume nustebti, jei jie atsisakytų tai panaudoti“ (Pinar ir kt. 2008, p. 851). Taip pat teoretikai kritiškai vertina švietimo politikų ir administratorių turimą didelę įtaką (kuri, anot W. Pinaro (Pinar, 2008), šiuo metu yra akivaizdi ir vyraujanti) kuriant ir formuojant ugdymo turinį. Taigi, pasirinktos grupės – mokslininkai, švietimo politikai, pavaduotojai ugdymui ir mokytojai, vadinami ugdymo turinio sampratos diskurso kūrėjais. Jų daroma įtaka ugdymo turinio sampratai yra kūrybinis, o ne vien struktūrinis veiksmas, todėl jie net tik formuoja, bet ir kuria, kaip buvo pristatyta ugdymo turinio sąvokos junginių su

veiksmožodžiais analizėje. Žodis „kūrimas“ taip pat išreiškia prieštaravimą tradicionalistams, kurie akcentuoja ugdymo turinio formavimą pagal aiškia logiką arba apibrėžtus modelius.

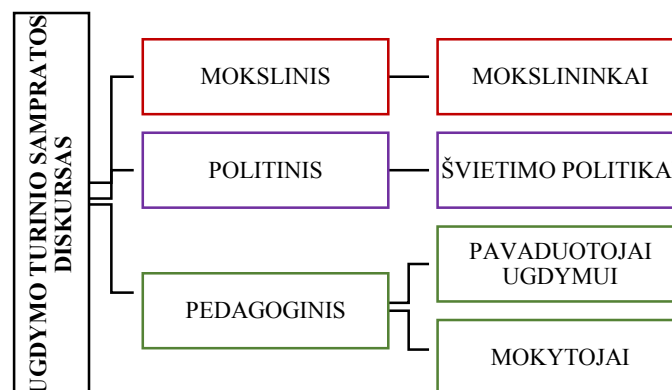
Pagal skirtingas diskurso kūrėjų veikimo bei įtakos galias ugdymo turinio diskursas šiame tyrime skirstomas į tris tipus: mokslinį diskursą, politinį diskursą ir pedagoginį diskursą (žr. 4 paveikslą, p. 80).

**Mokslinis diskursas** – šį diskursą sudaro Lietuvos edukologinė literatūra (daugiausiai publikuota 1990–2014 metų laikotarpiu), kurioje kalbama apie ugdymo turinį ir jo sampratą. Ugdymo turinio sampratos mokslinio diskurso analizė pristatoma darbo teorinėje dalyje. Taip pat analizuojant mokslinį Lietuvos ugdymo turinio sampratos diskursą buvo remiamasi kita teorinės dalies analize, pateikta pirmuose dvejuose skyriuose.

**Politinis diskursas** – tai nacionalinio lygmens dokumentų ir švietimo politikų, dalyvaujančių formuojant ugdymo turinio politiką ir ją administruojant, diskursas.

**Pedagoginis diskursas** – tai ugdymo praktikų (pavadootojų ugdymui ir mokytojų), kurie dalyvauja kuriant, formuojant, pritaikant ir įgyvendinant ugdymo turinį mokyklos ir klasės lygmeniu, diskursas.

#### 4 paveikslas. Ugdymo turinio sampratos diskurso kūrėjų grupės





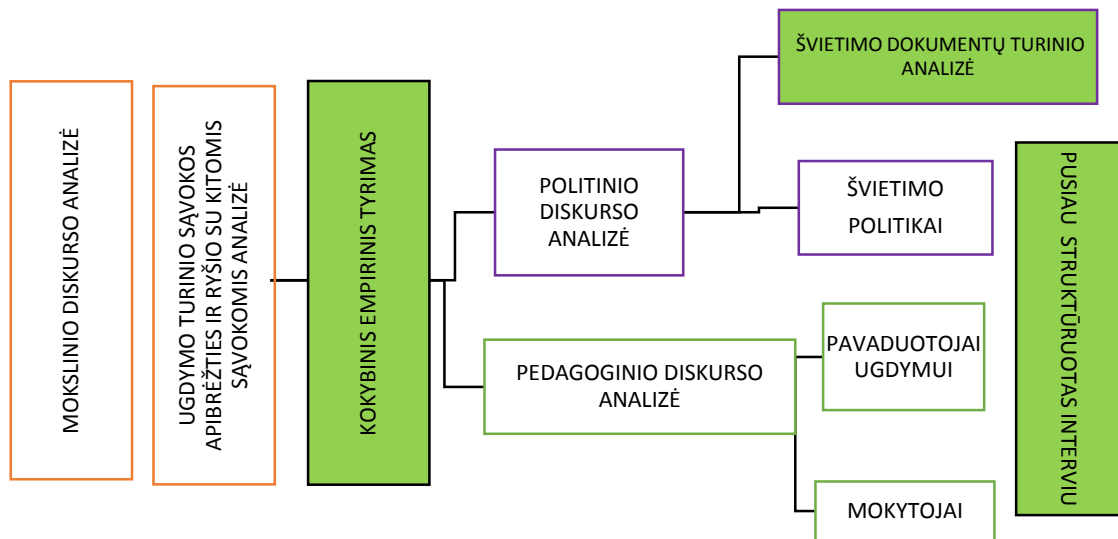
## 4.2. Tyrimo metodai

Disertacijos tikslui pasiekti pasirinktas kokybinis tyrimas. Teorinės dalies analizei naudota mokslinės literatūros metaanalizė. Kaip buvo minėta, Lietuvos edukologijos diskurso analizė, tirianti ugdymo turinio sampratą ir jos kaitą, buvo atliekama panašiu metu, kaip ir rašomi pirmieji du teorinės dalies skyriai. Svarbu paminėti, kad Lietuvos edukologijos diskurso analizė paskatino labiau įsigilinti į *curriculum* sampratos teorinį diskursą ir problematiką tarptautinėje edukologijos srityje. Išsamūs ugdymo turinio sampratos Lietuvos edukologijos diskurse analizės kriterijai pristatyti 3 disertacijos skyriuje (žr. p. 62). Lietuvos edukologijos (mokslinio) diskurso analizė parodė, jog intensyvesnė ugdymo turinio sampratos kaita prasidėjo susidūrus su tarptautiniu ugdymo turinio sampratos diskursu. *Curriculum* sąvokos vertimas parodė probleminių ugdymo turinio sampratos aspektų ir naujų perspektyvų. Mokslinės diskurso analizės rezultatai ir išvados panaudoti švietimo dokumentų turinio analizei ir rengiant interviu klausimyną.

**Pasirinkti šie empirinio tyrimo duomenų rinkimo metodai** (žr. 5 paveikslą, p. 82).:

- pusiau struktūruotą interviu su skirtingomis ugdymo turinio sampratos diskurso kūrėjų grupėmis, siekiant ištirti švietimo politikų ir praktikų (pavadootojų ugdymui ir mokytojų) požiūrį į ugdymo turinį ir jo sampratą;
- švietimo dokumentų, interviu tekstų turinio analizę ir metaanalizę.

## 5 paveikslas. Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio sampratos diskurso kokybinio tyrimo schema



### Švietimo dokumentų turinio analizė

Atliekant švietimo dokumentų (1991–2014 m.) turinio analizę, kuria buvo tiriamos ugdymo turinio samprata ir kaita, naudota kokybinė turinio analizė: išskiriami ugdymo turinio sąvokų apibrėžimai, analizuojamas jų turinys ir ieškoma semantinių skirtumų bei panašumų tarp analizuojamų sąvokų. Kokybinę turinio analizę papildė kiekybinė turinio analizė (atsižvelgiama į sąvokų pasikartojimą dokumentuose).

Švietimo dokumentų turinio analizei pasirinkti šie Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinį reglamentuojantys dokumentai:

- Švietimo įstatymai (1991, 2003, 2011);
- strateginiai švietimo dokumentai (Švietimo koncepcija, 1992; Švietimo strategija, 2003–2012; Švietimo strategija, 2013–2022; Ugdymo turinio formavimo, įgyvendinimo ir atnaujinimo strategija, 2006, 2007);

- Bendrosios programos (įvadinės dalys) (1994, 1997, 2002, 2003, 2008, 2011), Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo projektas (2015).

Švietimo dokumentų turinio analizė skirta vyraujančiam ugdymo turinio sampratos, kuri reglamentuojama oficialiuose švietimo dokumentuose, politiniam diskursui ir jo kaitai ištirti. Analizuotą švietimo dokumentų politinį diskursą papildys švietimo politikų pusiau struktūruotų interviu analizė.

### **Pusiau struktūruotas interviu: klausimai ir eiga**

Siekiant ištirti pedagoginį ir politinį ugdymo turinio sampratos diskursus, pasirinktas pusiau struktūruotas interviu su dviem ugdymo turinio sampratos diskursą kuriančiomis grupėmis – švietimo politikais ir ugdymo praktikais (pavaduotojais ugdymui ir mokytojais). Interviu tipo pasirinkimą lėmė keli aspektais. Kadangi tyrime akcentuojamos skirtingos diskurso kūrėjų patirtys, nebuvo apsiribota vien tais tyrimo klausimais, kurie numatyti pagal planą. Iš tiesų, pusiau struktūruotas interviu leido su kiekvienu informantu laisvai pradėti pokalbį, diskutuoti, neįrėminti pašnekovo į labai griežtą pokalbio struktūrą. Taip pat atsižvelgta į grupių, su kuriomis buvo bendraujama, skirtumus. Buvo formuluojami ir pateikiami tik tai grupei būdingi klausimai. Pavyzdžiui, su mokytojais apie ugdymo procesą kalbėta daugiau nei su kitomis informantų grupėmis. Pavaduotojams ugdymui buvo papildomai užduodama klausimų apie jų kuruojamas sritis, daugiau dėmesio skirta bendrosioms programoms. Švietimo politikų pirmos interviu dalies temos ir klausimai buvo susiję tiesiogiai su jų patirtimi rengiant bendrąsias programas, strateginius dokumentus ar vykdant ugdymo turinio projektus.

Interviu sudarė dvi dalys (žr. 2 priedą, p. 170, 171). Pirmoji dalis skirta pagrindiniams duomenims apie informantą, jo profesinę patirtį ir ugdomąjį kontekstą išsiaiškinti, todėl buvo formuluojami klausimai, kurie susiję su: 1) informanto *darbo patirtimi, ugdymo pakopa*, kurioje jis dirba ir turi patirties; 2) *ugdymo dalyku, mokykla, mokiniams*, su kuriais kasdien susiduria ir dirba; 3) mokytojo požiūriu į *pedagogo profesiją*. Šioje tyrimo dalyje kalbama

tiek apie informanto praeitį, tiek apie dabartį. Antrąją interviu dalį sudarė klausimai, kurie buvo tiesiogiai susiję su *ugdymu* ir *ugdymo turiniu*, siekiant išsiaiškinti, kaip informantas suvokia, paaiškina šiuos terminus, apibrėžia sąvokas: 1) kas yra *ugdymas*; 2) kas yra *ugdymo turinys*; Taip pat šią dalį sudarė klausimai apie informanto kasdienę ugdomąją veiklą ugdymo procese, apie ugdymo turinio kūrėjus ir ugdymo turinio kaitą. Paskutinės dvi temos apėmė tiek patirties, tiek požiūrio ir suvokties klausimus.

Nors atliekant pusiau struktūruotą interviu buvo galimybė laisvai plėtoti interviu temą ir eigą, visiems interviu buvo taikomos dvi bendros taisyklės.

**1. Bendros temos.** Didžiąją interviu dalį sudarė visoms diskurso kūrėjų grupėms bendros temos.

**2. Bendra struktūra.** Pokalbis prasidėdavo nuo pirmos dalies klausimų, o pasibaigdavo antros dalies klausimais. Pirmoje dalyje dominavo pokalbis apie informanto patirtį ir veiklos kontekstą, antra dalis skirta sampratomis ir suvokimui aiškinti. Antroje interviu dalyje taip pat buvo stengiamasi išlaikyti klausimų eiliškumą. Pirmiausiai sąmoningai buvo kalbama apie termino *ugdymas* sampratą, paskui pereinama prie *ugdymo turinio* sąvokos. Pabaigoje paliekami klausimai apie ugdymo procesą, ugdymo turinio kūrėjus ir ugdymo turinio kaitą.

**Temos, kurios nebuvo numatytos klausimyne, bet išryškėjo interviu metu.** Visi informantai kalbėjo apie nacionalinius egzaminus bendrojo ugdymo mokykloje, todėl teko išskirti visai atskirą kategoriją – *egzaminai*. Taip pat interviu metu buvo kalbama apie *vadovėlius*, *nacionalinį švietimą* ir išsakomi *vertinimai apie patį interviu*. Šie aspektais sudarė atskiras kategorijas analizuojant ir kategorizuojant duomenis.

### **Interviu dalyviai (informantai)**

**Švietimo politikus** (kodas ŠP ir skaičius, pavyzdžiui, ŠP1), kurie dalyvavo interviu, būtų galima įvardyti kaip ugdymo turinio srities švietimo politikos

ekspertus. Jie ne vienerius metus rengia bendrąsias programas, ugdymo turinio strateginius dokumentus ir dalyvauja nacionaliniuose švietimo projektuose, susijusiuose su ugdymo turinio atnaujinimu, organizavimu ir įgyvendinimu nacionaliniu lygiu. Tai – pagrindiniai kriterijai, pagal kuriuos buvo pasirinkti šios grupės informantai. Detali informacija apie 4 švietimo politikus, iš kurių buvo imamas interviu, pateikta 3 priede (žr. p. 172). Tarp švietimo politikų dominuoja didesnė nei 10 m. darbo patirtis. Taip pat norėtusi išskirti dar vieną švietimo politikos atstovę, kuri šiuo metu dirba mokytoja (kodas M4), tačiau šios informantės patirtis susijusi ne tik su pedagogine, bet ir švietimo politikos veikla (7 m.), todėl gali būti priskiriama ir prie švietimo politikų grupės.

**Pavadootojai ugdymui** (kodas P ir skaičius, pavyzdžiui, P1) yra tarpinė grupė tarp švietimo politikų ir mokytojų. Jie atsakingi už ugdymo turinio srities švietimo politikos kūrimą ir įgyvendinimą mokyklos lygmeniu, atsižvelgiant į mokyklos kontekstą ir mokyklos bendruomenės poreikius bei galimybes. Tyrime dalyvavo 5 pavadootojai ugdymui. Detali informacija apie pavadootojus ugdymui, iš kurių buvo imamas interviu, pateikta 4 priede (žr. p. 173).

### **Bendra informantų (pavadootojų ugdymui) charakteristika**

1. Tyrime dalyvavo pavadootojai ugdymui iš 3 skirtingų vietovių: didmiesčio, miestelio ir kaimo.
2. Visi jie yra skirtingų dalykų mokytojai – ne tik pavadootojai ugdymui.
3. Du iš jų turėjo egzaminų programų rengimo ir vertinimo patirties nacionaliniu mastu.
4. Mažiausia darbo patirtis (užimant pavadootojų ugdymui pareigas) – 8–10 m., didžiausia – 12–22 m.

**Mokytojai** (kodas M ir skaičius, pavyzdžiui, M1) sudaro didžiausią informantų grupės dalį (12 mokytojų), nes pagal kiekybinį pasiskirstymą mokytojai bendrojo ugdymo mokyklos kontekste yra didžiausia grupė iš visų trijų. Detali informacija apie mokytojus, su kuriais buvo atliekamas interviu, pateikta 5 priede (žr. p. 174).

Renkantis mokytojus buvo atsižvelgta į šiuos kriterijus:

1. Skirtingi bendrojo ugdymo mokyklos lygmenys. Mokytojai pasirinkti iš skirtingų ugdymo lygmenų: pradinio, pagrindinio ir vidurinio. Kiekvienas lygmuo turi savo specifiką tiek dėl bendrojo ugdymo programų, tiek dėl pačių ugdytinių ir jiems keliamų ugdymo tikslų.
2. Dalykų įvairovė. Pasirinkti įvairių dalykų mokytojai, siekiant išvengti vienpusiškos ugdymo turinio sampratos, kurią veiktų dalyko turinys ir specifiška.
3. Pedagoginė patirtis. Pasirinkti informantai, kurie turėjo ne mažesnę kaip 10 m. pedagoginio darbo patirtį. Patirtis yra vienas iš pagrindinių ugdymo turinio sampratą kuriančių ir formuojančių veiksnių. Atsižvelgiant į kontekstą, per daugiau nei dešimtmetį pedagoginio darbo atsiranda galimybė dirbti su skirtingomis bendrojo ugdymo programomis, patirti švietimo pereinamojo laikotarpio ypatumus ir visame šiame kontekste susiformuoti ir įsisąmoninti tam tikras ugdymo turinio sampratas.

#### **Bendra informantų (mokytojų) charakteristika**

1. Tyrime dalyvavo mokytojai iš 3 skirtingų vietovių: didmiesčio, miestelio ir kaimo. Dominuoja didmiesčio ir miestelio mokytojai.
2. Visi mokytojai dirba pagal skirtingus bendrojo ugdymo mokyklos lygmenis: pradinį, pagrindinį, vidurinį.
3. Pagal dalykus dalyvavo įvairių dalykų mokytojai, taip pat pradinių klasių mokytojai, dirbantys su keliomis dalykų grupėmis. Daugiausiai interviu – su užsienio ir gimtosios kalbos mokytojais. Taip pat dalyvavo matematikos, biologijos, istorijos, tikybos, filosofijos, dailės dalykų mokytojai. Tyrime nedalyvavo informacinių technologijų, kūno kultūros ir technologijų mokytojai.
4. 5 iš jų turėjo bendrojo ugdymo ir egzaminų programų, vadovėlių rengimo patirties. Dalyvavo vertinant nacionalinio lygmens egzaminus.
5. Darbo patirtis įvairi, dominuoja mokytojai, turintys daugiau nei 20 m. darbo patirties pedagogikos srityje (8 mokytojai iš 12).

## **Tyrimo etika**

Planuojant, organizuojant ir įgyvendinant empirinį tyrimą buvo atsižvelgta į šiuos tyrimo etikos principus.

1. **Savanoriškas dalyvavimas.** Interviu vyko iš anksto susitarus su tiriamaisiais. Prieš tai buvo trumpai pristatyta tyrimo tema, galima interviu trukmė, informuota apie tiriamųjų anonimiškumą. Po interviu tiriamųjų buvo dar kartą perklausta dėl pokalbio metu pateiktos informacijos naudojimo atliekant disertacijos empirinį tyrimą, prašyta patvirtinti savo sutikimą raštu. Informantams, kurie tam neprieštaravo, buvo pasiūlyta pasirašyti sutikimą – įforminti savanorišką jų apsisprendimą dalyvauti tyrime ir leidimą panaudoti suteiktą informaciją disertacijos ir su jos tema susijusiems moksliniams tyrimams.

2. **Saugumo ir patogumo užtikrinimas.** Interviu vyko tiriamiesiems patogiu laiku ir jiems priimtinoje vietoje. Tariantis dėl tyrimo buvo užsiminta apie interviu trukmę (apie 1 val.), o pokalbio pradžioje dar kartą perklausoma pašnekovo dėl pokalbio laiko, kurį gali skirti. Ne visi galėjo skirti laiko, kiek buvo numatyta, arba pokalbiui skirdavo daugiau, nei buvo numatyta. Todėl tai iš dalies paaiškina interviu trukmės skirtumus (nuo 20 min. iki 2 val.). Interviu vietą rinkosi patys tiriamieji. Visi interviu vyko jų darbo vietoje, nedalyvaujant pašaliniams asmenims. Buvo kalbama su kiekvienu individualiai.

3. **Konfidencialumo užtikrinimas.** Tiek tariantis dėl interviu, tiek pokalbio metu ir po jo buvo pabrėžiamas tiriamųjų konfidencialumo užtikrinimas. Jei jiems kildavo klausimų dėl konfidencialumo užtikrinimo, buvo paaiškinama, kaip tai bus padaryta. Visi tyrime dalyvavę asmenys pateikti nenurodant jų vardo, pavardės, lyties, amžiaus, gyvenamos vietovės.

## **Tyrimo duomenų aprobavimas ir analizės metodai**

Analizuojant interviu duomenis buvo panaudota turinio analizės programa MAXQDA. Atrinkti švietimo dokumentai sukelti į duomenų saugojimo,

tvarkymo ir analizavimo programą MAXQDA, suskirstyti į grupes pagal dokumentų tipą: švietimo įstatymai, strateginiai švietimo dokumentai, bendrosios programos. Išrašytos pagrindinės sąvokos, kuriomis paaiškinamas ugdymo turinys arba jo sampratai giminingi žodžiai. Buvo atliekama teminė analizė, t. y. siekta išsiaiškinti, kokios sąvokos ir kaip dažnai pasitaiko tekste. Teminės analizės prasminiai vienetai – ugdymo turinio apibrėžimai, kitos sąvokos, susijusios su ugdymo turiniu (sąvoką paaiškinantys žodžiai, veiksmažodžiai, vartojami su ugdymo turinio sąvoka). Tyrimo duomenys analizuoti atsižvelgiant į teorinės disertacijos dalies išvadas ir Lietuvos švietimo raidos kontekstą.

Kiekvienam interviu buvo paskirti kodai pagal diskurso kūrėjų grupes, paskui visi 21 interviu buvo išrašyti (transkribuoti). Transkribuoti interviu sudaro 233 puslapių. Tijų skirtingų intervių ir jų išrašų pavyzdžiai (P3, M7, ŠP) pateikti 8 priede (žr. p. 178). Transkribuojant įrašus buvo pažymimos pirminės kategorijos ir daromi užrašai (*memos*). Toliau visi interviu išrašai buvo įkelti į programą MAXQDA. Kartu su jais buvo perkeltos pirminės kategorijos ir užrašai (*memos*) iš pirmojo kategorizavimo. Interviu tekstai, MAXQDA programoje vadinami dokumentais (*documents*)<sup>16</sup>, kurie buvo suskirstyti pagal diskurso kūrėjų grupes (*documents sets*). Pavyzdys, kaip buvo dirbama su programa MAXQDA, pateiktas 6 priede (žr. p. 175). Kiekvieno interviu duomenys buvo analizuojami ir skirstomi į kategorijas (*codes sets*) ir subkategorijas (*codes*). Interviu duomenų analizė buvo atliekama trimis būdais:

1. atliekama kiekvieno interviu analizė;
2. atliekama diskurso kūrėjų grupės interviu analizė;
3. atliekama tarpgrupinė analizė, lyginant skirtingas diskurso kūrėjų grupes pagal kategorijas ir subkategorijas.

Pagrindinė kiekvieno interviu duomenų analizė buvo atliekama prasminius vienetus skirstant į kategorijas ir subkategorijas. Vėliau, tiriant šias kategorijas

---

<sup>16</sup> Skliausteliuose pasviruoju šriftu įrašyti MAXQDA programos terminai, atitinkantys empirinio tyrimo kokybinės duomenų analizės terminologiją, vartojamą Lietuvos socialinių mokslų diskurse.



ir subkategorijas, buvo analizuojamas ugdymo turinio kūrėjų grupių diskursas ir, galiausiai, tarpgrupinis diskursas, lyginant skirtingus diskurso kūrėjų grupių požiūrius.

Atlikus švietimo dokumentų turinio ir interviu analizes, panaudota metaanalizė, jungianti mokslinio, politinio ir pedagoginio ugdymo turinio sampratos diskursų analizės rezultatus, ir prieita prie pirminių išvadų, suformuoti ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimo metmenys.

## 5. Ugdymo turinio sampratos politiniame diskurse analizė

Ketvirtame skyriuje, kuriame pristatyta empirinio tyrimo metodologija ir metodai, išsamiau aptarta švietimo dokumentų ir interviu duomenų analizė (žr. p. 82 – 85). Šiame skyriuje pateikiami empirinio tyrimo, kurio metu buvo nagrinėjamas Lietuvos politinis ugdymo turinio sampratos diskursas, rezultatai, remiantis švietimo dokumentų turinio ir švietimo politikų interviu analize.

Politinio lygmens diskursas gali perteikti diskursų įvairovę, nes jame susiduria įvairios interesų grupės, siekiančios įtvirtinti ir išsaugoti savo diskursą. Kita vertus, politiniu lygmeniu gali būti perteikiami labai konkretūs tik tam tikros diskurso kūrėjų grupės interesai. Ugdymo turinio diskursas yra sudarytas iš daugybės skirtingų diskurso kūrėjų grupių nuomonių – šios grupės siekia, kad visuomenė pritartų jų pasiūlymams. Valstybiniai autoritetai (įvairios valstybinės institucijos) šioms nuomonėms suteikia reikšmę per politinius ugdymo turinio kaitos sprendimus. Todėl švietimo dokumentai ir švietimo politikų nuomonės, pasisakymai apie priimamus ar priimtus politinius sprendimus, kuriais įtvirtinama tam tikra ugdymo turinio samprata, yra svarbus šaltinis, siekiant suprasti, kieno (kokios grupės) ir kokią ugdymo turinio sampratą (siaurąją ar plačiąją) norima įtvirtinti nacionaliniu lygiu. Remiantis tradicionalistų *curriculum* teorine mokykla, politiniu diskursu laikomas pripažintas ir oficialus *curriculum* sampratos diskursas. Rekonceptualistai apie politinį *curriculum* sampratos diskursą kalba įvairiai: pripažįsta kaip vieną iš *curriculum* sampratos diskursų (lygiavertį kitiems *curriculum* sampratos diskursams) ir vertina kritiškai – kaip kolonizuojantį ir uzurpuojantį kitus *curriculum* sampratos diskursus.

Ankstesniuose skyriuose nemažai kalbėta apie Lietuvos švietimo pokyčius, kurie susiję su paradigmų kaita ir globalizacijos procesu, su stiprėjančia išorės įtaka nacionaliniam švietimui. Todėl vykstant tokiai dinamikai turėjo keistis ir ugdymo turinio samprata. Lietuvos edukologijos (mokslinio) diskurso analizė parodė, jog intensyvesnė ugdymo turinio sampratos

kaita prasidėjo susidūrus su tarptautiniu ugdymo turinio diskursu. *Curriculum* sąvokos vertimas parodė probleminių ugdymo turinio sampratos aspektų ir naujų perspektyvų. Į tai atsižvelgta atliekant švietimo dokumentų (1991–2014 m.) turinio analizę, kuria buvo tiriama ugdymo turinio samprata ir jos kaita. Buvo fiksuojami ugdymo turinio sąvokų apibrėžimai ir analizuojamas jų turinys, ieškant semantinių skirtumų ir panašumų, juos papildant kiekybine turinio analize (atsižvelgiama į sąvokų pasikartojimą dokumentuose).

### **5.1. Ugdymo turinio sampratos kaita: savos sampratos paieškos ir kitų patirties integravimas**

Ugdymo turinys, kaip švietimo politikos pokyčius įgyvendinanti priemonė, susijęs su konceptualiomis švietimo reformos gairėmis. Analizuojant Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio programas ir strateginius švietimo dokumentus galima išžvelgti bendruosius ugdymo turinio kaitos principus. Remiantis švietimo dokumentais ir jų turiniu, Lietuvos švietimo reforma (arba kaita; įvardijimas priklauso nuo požiūrio) skirstoma į šiuos etapus: pirmasis etapas (1988–1997 m.); antrasis etapas (1998–2002 m.); trečiasis etapas (2003–2012 m.). Tiesa, jau galima būtų kalbėti apie naujausią, ketvirtąjį etapą (nuo 2012 m.), nes patvirtinta nauja Lietuvos švietimo 2013–2022 m. strategija ir kiti svarbūs dokumentai. Ugdymo turinio kaita buvo aktuali visuose etapuose. Pirmiausia, tai įrodo strateginiuose reformos dokumentuose išreikšta valstybės pozicija dėl ugdymo turinio, antra – kiekviename reformos etape buvo patvirtintos naujos bendrosios programos ir su jomis susiję svarbūs dokumentai

Atsižvelgiant į Lietuvos švietimo dokumentus, ugdymo turinio raidą nuo *Tautinės mokyklos* koncepcijos pasirodymo galima būtų suskirstyti į 3 kryptis: pirmoji apėmė švietimo reformos pirmąjį etapą (1988–1997 m.), kuriame išsiskyrė tautinės valstybės atkūrimo ir šiuolaikinio, kitokio ugdymo turinio formavimo idėjos; antroji kryptis (1998–2012 m.), sujungusi antrąjį ir trečiąjį švietimo reformos etapus, pasižymėjo integracija į Europos švietimo

erdvę, siekiant suderinti ankstesnės krypties uždavinius ir naujus iššūkius. Naujausi ugdymo turinio pokyčiai (nuo 2012 m.), kuriuose pastebimos pagyvėjusios diskusijos apie *Tautinės mokyklos* koncepcijos idėjas ir jų realizavimą Lietuvos švietimo srityje, rodo tendenciją įvertinti vakarietiško pasaulio skolinius ir naujai suvokti ankstesnės ugdymo turinio krypties idėjas. Surasti *savo* ugdymo turinį, kritiškai įvertinant iš *kitų* perimtas patirtis. Kaip ugdymo turinio samprata atspindi pristatytą ugdymo turinio kaitą ir jos kontekstą?

Apžvelgus moksliniame diskurse analizuotus ugdymo turinio sampratos raidos etapus, žinoma, kad pirmajame etape buvo siekiama pakeisti tradicinę *mokymo* ir kitas su juo susijusias sąvokas į *ugdymą*, kuris perteikė naujas ugdymo idėjas. Tai patvirtina ir viena iš kalbintų švietimo politikų: „Nuo Violetos Jonynienės ėjo tas ugdymas, daktarės (M. Lukšienė – aut. past.), be abejo, ir koncepcijos visos, ir programos 1994 metų, visą laiką apie tą ugdymą ir ne tik dalykas, ir dalykų integracija, ir plito, plito <...>. Tai palaipsniui, palaipsniui plėtėsi ir, ko gero, tas ugdymo žodis buvo vienas iš svarbiausių, ir tada atėjo, kad ne turinys, o ugdymo turinys<sup>17</sup>“ (ŠP1).

Ugdymo turinio sąvoka pirmajame Švietimo įstatyme (1991), atgavus Lietuvos nepriklausomybę, nebuvo minima. Tačiau ji minima Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992), o ankstyviausias ugdymo turinio sąvokos apibrėžimas pateiktas 1994 m. Bendrosiose programose. Pirmųjų ugdymo turinį reglamentuojančių dokumentų rengėjai jau buvo susidūrę su *curriculum* sąvoka ir suprato ją savitai. Bendrosiose programose (1994) *curriculum* siejamas su kitokiu programų turiniu, kalbama apie kitokią programos rengėjų bendrosios programos sampratą, nei buvo iki tol:

„Pagrindinė knygos dalis – bendrosios programos. Jų sąvokos turinys kiek skiriasi nuo mums įprasto. Pasaulyje šiandien dažnai jos žymimos ir kitu terminu – *curriculum* (lot. „eiga, aprašymas“). Jų tikslas ne eilės tvarka surašyti temas, faktus, įvardyti teorinius ir praktinius darbus, nurodyti dalyko temoms

---

<sup>17</sup> Čia ir toliau cituojama informantų kalba netaisyta, užrašyta pažodžiui, siekiant tikslumo ir objektyvumo.

skiriamų pamokų skaičių, bet atskleisti dalyko sampratą, siekiamus ugdymo bei lavinimo tikslus ir uždavinius, galimus optimaliausius ugdymo metodus, mokomojo dalyko ryšius su kitais dalykais, taip pat glaustai pateikti pagrindines jo temas bei problemas“ (Bendrosios programos, 1994, p. 5).

Švietimo politikai, kalbėdami apie šį ugdymo turinio etapą, pažymėjo, jog bendrosioms programoms sudaryti buvo skiriama labai daug dėmesio, tačiau trūko profesinio pasirengimo ruošiant jas pagal naują modelį ir naują švietimo koncepciją. Tuo metu užsienio šalių bendrosios programos buvo didelė pagalba Lietuvos bendrųjų programų rengėjams.

„Norėjau pabrėžti, kad kada mes pradėjome jau gauti iš užsienio programas, bet gauti tik per pažįstamus, per bičiulius, nes visi, kas važiuodavo į užsienį, būdavo prašomi: atvežkite programas, mums reikia programų, tai, atsimenu, pirmą programą, tokia jau užsienietiška, tikrą, atvežė Kazimiera Prunskienė <...> Ir Prunskienė atvežė mums pirmąsias užsienietiškas programas, tai būtent prancūzų. Tada mes jas vertėm. Žodžiu vertė visas programas į lietuvių kalbą, kad, nu, žmonės galėtų paskaityti, kas jose yra, kaip užsieniečiai daro programas. <...> Tada Darius Kuolys, kai tapo ministru, išvažiavo į Norvegiją, ir, pirmas vizitas tada, iš Norvegijos atvežė Norvegų programas ir, atsimenu, vat ir Aurimas Juozaitis iš Amerikos, Vida Zaborskaitė iš Vokietijos... Nu, žodžiu, visi vežė programas, kas ką kur galėjo gauti. Bet svarbiausia, programas, kaip užsienyje tvarkomasi. Interneto tuo metu nebuvo. Iš viso nieko nebuvo. Bibliotekose nieko nebuvo. Nu niekur nieko nebuvo. Mes gyvenome už geležinės uždangos“ (ŠP4).

Kita vertus, nors stigo patirties, nebuvo persipynimo su *kitų* patirtimi bei įtaka, o tai skatino ieškoti *savito* programų ir jų turinio supratimo, taip pat ugdymo turinio sampratos.

„Bet, tai sakau, tas programų neturėjimas kažkuria prasme buvo netgi nemažas plusas, nes, tarkim, pirmosios pilietiškumo, pilietinio ugdymo programos, na, kad ir tos pačios lietuvių kalbos, literatūros programos buvo rašomos visiškai neturint jokių pavyzdžių, na, ir pasaulio pažinimas, ir kiti dalykai. Neturint nei įdirbio kažkokio, nei patirties, nei pavyzdžių. <...> Ir visa

laimė, nu, dalis laimės, kad reikėjo tiesiog išmąstyti, jeigu pažiūrėtume tas 1994-ųjų metų programas. [Atsistoja ieškoti programos.] Tai dabar visi pripažįsta, kad jos buvo pačios geriausios“ (ŠP4).

Kaip pažymi Bendrųjų programų (1994) rengėjai, ugdymo turinys buvo aiškinamas jį reglamentuojančių dokumentų pagrindu: „Bendrosiomis privalomų dalykų ugdymo programomis, su pasirenkamųjų dalykų programomis; su vadovėliais, knygomis mokytojai, papildoma mokomąja medžiaga <...>; integruojančiomis ugdymo programomis, individualiai paties mokytojo parengtomis programomis; <...> mokymo planais; valstybiniais bendrojo išsilavinimo standartais“ (Bendrosios programos, 1994, p. 57). Ugdymo turinio tapatinimas su bendrosiomis programomis ir kitais jį reglamentuojančiais dokumentais išliko ir vėlesniuose švietimo dokumentuose (Bendrosios programos, 2002, 2008, 2011; Ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija, 2006–2012, 2007; Švietimo įstatymas, 2003, 2011), kurie reglamentuoja ugdymo turinį, o kartais vartojami kaip ugdymo turinio sinonimas (ypač bendrosios programos). Toks tapatinimas suprantamas, nes bendrosios programos yra viena svarbiausių švietimo reformos ir ugdymo turinio kaitos realizavimo priemonių politiniu lygiu. Todėl vykstant švietimo reformoms ir atnaujinant ugdymo turinį daug dėmesio skiriama bendrosioms programoms, kuriose perteikiami vidiniai ugdymo turinio elementai (Dillton, 2009): tikslai, uždaviniai, mokymosi pasiekimai (rezultatai), vertinimas, tematinis dalykų turinys, dalykų ryšiai ir t. t. Ugdymo turinio ir jį reglamentuojančių dokumentų tapatinimas siejamas su instituciniu, oficialiuoju ugdymo turinio sampratos diskursu. Todėl bendrųjų programų vidinė struktūra, sudedamosios dalys, kaita taip pat galėtų padėti suprasti ugdymo turinio sampratą ir jos pokyčius.

Politiniame Lietuvos švietimo diskurse, remiantis švietimo dokumentais, atpažįstama dar viena ugdymo turinio samprata, kuri labiau perteikia orientaciją į ugdymo rezultatus. Bendrosiose programose (1997, 2003) ir Švietimo įstatyme (2003) ugdymo turinys apibrėžiamas kaip „integruota vertybinių nuostatų, gebėjimų, įgūdžių ir žinių sistema“ (Bendrosios programos,

1997, 2003; Švietimo įstatymas, 2003). Kaip pristatyta 3 skyriuje, tokia ugdymo turinio samprata vartojama ir Lietuvos moksliniame ugdymo turinio sampratos diskurse. Svarbu atkreipti dėmesį, kad moksliniame diskurse, pateikus tokį ugdymo turinio apibrėžimą, Švietimo įstatymas (2003) buvo nurodytas kaip šaltinis (Šiaučiukienė ir kt., 2011). Iš tiesų moksliniame diskurse remiamasi politiniuose dokumentuose pateikiamomis sąvokų apibrėžtimis – greičiausiai dėl dokumento kaip norminio teisės akto statuso, perteikiančio visuomeninius susitarimus nacionaliniu lygiu. Ypač tais atvejais, kai mokslininkai nori perteikti bendras švietimo tendencijas. Galima tik daryti prielaidą, kad moksliniame diskurse ne tik analizuojama ir kuriama ugdymo turinio koncepcija, bet ir perduodama, įtvirtinama politinio diskurso samprata.

Atsižvelgiant į 1997–2003 m. ugdymo kontekstą ir ugdymo turinio kaitą Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos švietimo sistemoje, suprantama, kodėl atsirado ugdymo turinio sampratos orientacija į rezultatus. Tuo metu, siekiant užtikrinti Lietuvos švietimo kokybę, didelis dėmesys buvo sutelktas į ugdymo rezultatą kaip švietimo kokybės rodiklį. Bendrosiose programose atsiradę išsilavinimo standartai (vėliau mokinių mokymo(si) pasiekimai), brandos egzaminų sistemos įdiegimas turėjo įtakos ugdymo turinio standartizavimui ir sampratos pokyčiams (Nagročkaitė, 2012). Tiesa, šis laikotarpis, kuriam būdingas ugdymo turinio standartizavimas, pasireiškė ne tik Lietuvoje. P. Sahlbergas, analizuodamas ugdymo turinio tobulinimo modelius, teigia, kad devintajame praėjusio amžiaus dešimtmetyje anglosaksiškose šalyse (Šiaurės Amerikoje (JAV, Kanadoje), Anglijoje, Velse, Naujojoje Zelandijoje, Australijoje) ugdymo turinys buvo keičiamas į standartais pagrįstą modelį. Pagrindinė tokio modelio kūrimo logika – nacionaliniu lygmeniu sudaromi kriterijai, kurie nurodo, ką mokinys turėtų žinoti ir gebėti pagal skirtingus dalykus ir ugdymo lygmenis. Vėliau sukuriama vertinimo sistema, skirta išmatuoti šių kriterijų pasiekimo laipsnį. P. Sahlbergo nuomone, standartų galia yra pagrįsta išmatuojamų kriterijų panaudojimu vertinant švietimo kokybę (Sahlberg, 2004). Todėl žinant, kokią įtaką ugdymo turinio formavimo politikai turi kitų šalių patirtis, nenuostabu, kad analizuojamu laikotarpiu ugdymo turinys

buvo siejamas su vykstančiais tarptautiniais politiniais švietimo procesais. Viena iš kalbintų informantų, švietimo politikė, atstovaujanti plačiajai ugdymo turinio sampratai, kritiškai vertino tolimesnių programų sudarymą siejant su aptariamais švietimo pokyčiais, pasikeitusia uždavinių struktūra, sustiprėjusiu egzaminavimo procesu ir t. t.:

„Jeigu pažiūrėtume tas 1994-ųjų metų programas, tai dabar visi pripažįsta, kad jos buvo pačios geriausios. Nes po to, ką aš noriu dar pasakyti, po to kažkodėl tai dėl daugelio priežasčių, labai subjektyvių, tame tarpe, kaip aš sakiau, ir tų virsmų švietimo tiksluose, uždaviniuose ir kame tik nori, dėl tų egzaminų, tokių primityvių, programos, reiškia, su kiekviena nauja redakcija jos vis prastėjo. Vis buvo daromos kaip paprasčiau, kaip prasčiau, mano akyse, sakau, jos prastėjo, prastėjo ir prastėjo, tai vat, nu ką dabar padarysi“ (ŠP4).

Nauja ugdymo turinio sampratos kryptis ir naujos tendencijos pasirodė su Ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija 2006–2012 (2006)<sup>18</sup> (toliau – Ugdymo turinio strategija). Šiame dokumente pateikta ugdymo turinio samprata susijusi su tarptautiniu *curriculum* diskursu, nes remiamasi UNESCO *curriculum* sąvokos apibrėžimu: „Ugdymo turinys (*curriculum*) apima mokinių turimą patirtį, mokymo programas, mokymo ir mokymosi metodus, kontekstą, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo būdus, mokymo(si) priemones (UNESCO, 2004)“ (Ugdymo turinio strategija, 2006)<sup>19</sup>.

Taigi, remiantis tarptautinės organizacijos UNESCO *curriculum* samprata, lietuviškoji ugdymo turinio samprata buvo išplėsta – įtraukta naujų sampratos komponentų, tokių kaip mokinių turima patirtis, mokymo ir mokymosi metodai, kontekstas, mokinių mokymosi priemonės. Palyginti su ankstesniais ugdymo turinio apibrėžimais, tai plačiausia švietimo dokumentuose

---

<sup>18</sup> Viešojoje erdvėje galima rasti dvi Ugdymo turinio strategijos dokumentų versijas – 2006 ir 2007 m. Jų turinys iš esmės nesiskiria, bet kai kalbama apie ugdymo turinio sąvokos apibrėžimą ir jo pateikimą, abi dokumento versijos yra svarbios.

<sup>19</sup> Taip buvo nurodyta strategijoje, patvirtintoje Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos kolegijos 2006 m. lapkričio 23 d. nutarimu Nr. (1.9-13 M1-7). Vėlesnėje strategijos redakcijoje, priimtoje Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos 2007 m. gegužės 23 d. Nr. ISAK-970 įsakymu, nuoroda į *curriculum* apibrėžimo šaltinį UNESCO nepateikiama.



pateikta ugdymo turinio samprata. Ji pasižymi integralumu, jungiančiu įvairius sampratos komponentus. Tokių komponentų kaip kontekstas ar mokinių patirtis įtraukimas siejasi su rekonceptualistų *curriculum* samprata. Kai kurie švietimo politikai pažymėjo, kad *curriculum* susijęs su ugdymo turinio sąvokos atėjimu į politinį švietimo diskursą, tačiau pripažino, kad ugdymo turinio sampratos ribas išplėtė *curriculum* samprata. „Kada atėjo ugdymo turinys, čia ir *curriculum*, ir tas žodis *curriculum*, vertimas buvo labai sudėtingas, bendros programos ir ta plačioji samprata, sudėtingas, ir po trupučiuką, po trupučiuką mes prie to atėjome“ (ŠP1).

Plačioji ugdymo turinio samprata švietimo politikos diskurse sutinkama iki šiol. Kalbinti švietimo politikai, paprašyti pateikti savo ugdymo turinio sampratą, taip pat vadovavosi plačiu suvokimu, panašiu į UNESCO *curriculum* sampratą.

(Ištrauka iš interviu)

- *Kaip jūs suprantate ugdymo turinį?*
- Šiaip jau, aišku, tas ugdymo turinys, kaip *curriculum*, dabar man atrodo truputėlį ta sąvoka praplėsta, čia UNESCO 2005-ųjų metų, mes dabar vadovaujamės tuo apibrėžimu, tai yra ir asmens turima patirtis, ir tas turinys siaurąja prasme, reiškia, programos, tada yra metodai, aplinka, priemonės ir vertinimas. Žodžiu, tai vat, šitas ugdymo turinys (ŠP4).

Plačiosios ugdymo turinio sampratos atsiradimas, formavimasis švietimo politikos diskurse iš tiesų susiję su užsienio kolegų patirtimi ir *curriculum* atėjimu į švietimo politikų žodyną.

„Tuo metu išėjo knyga „Teaching today“, gal ne taip ji vadinasi, tokia nestora knygutė, aš ją gavau anglišką, perskaičiau, tada ją išvertė ir ten buvo ta samprata, ir ten buvo labai trumpai apie viską: ir apie procesą, ir vertinimą, tokia buvo labai graži santrauka apie to laiko ugdymą, ugdymo sampratas. Ir mes jas skaitėme, bet iki tol buvo, kaip minėjau, daug įvairių projektų, kur užsieniečiai ten savo dar... ir buvo dar toks vengras, Kosma, berods jo pavardė, jisai atnešė

tą plačią ugdymo turinio sampratą ir jis dėstė projektuose, apie tai buvo kalbama, diskutuojama, kad vaiką veikia ne tik tas matomas turinys, kad veikia viskas, kas vyksta klasėje, ir mokytojos suknelė, būdavo taip gražiai kalbama, žodžiu, atėjo gal ne tiek plačiai, bet atėjo tas supratimas“ (ŠP4).

Kita vertus, pabrėžtina tai, kad paskutinėje Švietimo įstatymo redakcijoje (2011), Bendrosiose programose (2008, 2011) pateiktas kiek susiaurintas ugdymo turinio sąvokos apibrėžimas: „Ugdymo turinį sudaro tai, ko mokoma ir mokomasi, kaip mokoma ir mokomasi, kaip vertinama mokinių pažanga ir pasiekimai, kokios mokymo ir mokymosi priemonės naudojamos“ (Švietimo įstatymas, 2011). Į įstatymą liko neįtraukta mokinių patirtis ir kontekstas, o naujausiose Bendrosiose programose (2008, 2011) ugdymo turinys apibrėžiamas toliau programų lygmeniu: „Nurodant mokymosi pasiekimus, pateikiant rekomenduojamas ugdymo proceso gaires, nurodant dalykų turinio apimtį ir aprašant mokinių pasiekimų lygių požymius.“

Kaip pažymi viena iš kalbintų švietimo politikų, susidūrimas su siaurąja ir plačiąja ugdymo turinio sampratomis paskatino diskusijas tarp politikų – ieškoti tinkamiausių žodžių, perteikiančių pasikeitusias idėjas, ir išvengti nesusikalbėjimo dėl skirtingų ugdymo turinio sampratų vartojimo.

„Mes esam labai iš turinio perspektyvos matančios viską, tai mums sunku kitaip pasirinkti, tai vat, mes turėjom diskutuoti, kas tai yra programos turinys. Neturime žodžio. Dalyko turinys vėl lygtai negražu, nes turi būti integralus tas turinys, ir vat ugdymo turinys, dalyko turinys ar tas programos turinys, atsiranda sąvokų tokia painiava. Žmonės, valdininkai, kurie nori... iš karto mato „ugdymo turinys“, tai iš karto platų mato“ (ŠP1).

Toliau Pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo programų aprašo projekte<sup>20</sup> (2014) (toliau – PPV programų aprašas) sąvoka *ugdymo turinys* vartojama, tačiau apibrėžimas nėra pateikiamas. Kita vertus, dažniau vartojama sąvoka *ugdymo(si) turinys* su sangražos dalelyte „si“. Naujausiame ugdymo

---

<sup>20</sup> Dokumentas dar laukia patvirtinimo. Kol kas švietimo bendruomenei pristatomas tik projektinis dokumento variantas.

turinį reglamentuojančiame dokumente – Pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo programų apraše (2014) – žodis *ugdymas*, nesvarbu, kokiai sąvokai apibūdinti jis vartojamas, dažnai rašomas su sangrąžos dalelyte „si“: *ugdymo(si) standartas, ugdymo(si) kokybė, ugdymo(si) programa, ugdymo(si) procesas, ugdymo(si) rezultatas, ugdymo(si) turinys* ir t. t. Palyginus sąvokų *ugdymosi / ugdymo(si)* ir *mokymo / mokymo(si)* vartojimą analizuojamuose švietimo dokumentuose, labai akivaizdžiai pastebimas *ugdymosi / ugdymo(si)* vartojimo pokytis: anksčiausiai pastaroji sąvoka pavartota 2002 ir 2003 m. Bendrųjų programų įvadinėse dalyse (paminėta 10 kartų), Švietimo įstatyme (2003 m.) – 15, 2011 m. redakcijoje – jau 49, o vėliau PPV programų aprašo projekte (2014 m.) užfiksuota net 102. Savo ruožtu *mokymosi / mokymo(si)* sąvoka švietimo dokumentuose irgi minima vis dažniau, bet tolygiai pasiskirsto per visus Švietimo įstatymų dokumentus – 8 (1991 m.), 42 (2003 m.), 53 (2011 m.); Bendrosiose programose paminėta 19 (2002 m. redakcijoje), o 2011 m. – 41, PPV programų aprašo projekte (2014 m.) – 87 kartus. Pavyzdžiui, švietimo dokumentuose *ugdymo(si) turinys* paminėtas 11 kartų (2003 m. Bendrosiose programose ir 2014 m. PPV programų apraše). Šie skaičiai parodo ne dokumentų pokyčius, o bendras politinio žodyno kaitos tendencijas.

Dažnesnis žodžio *ugdymas(is)* vartojimas pastebimas ir naujausiuose Lietuvos edukologų darbuose (Juodaitytė, Rūdytė, 2012; Targamadžė, 2010, 2014; Stonkuvienė, 2013; Bruzgelevičienė, 2014 ). Atsižvelgiant į tai kyla klausimas, kokia galėtų būti tolimesnė ugdymo turinio sampratos raida, jei sąvoką perteikiantis pagrindinis žodis *ugdymas* toliau būtų vartojamas su sangrąžos dalelyte „si“. Prisiminus pirmojo ugdymo turinio sampratos raidos etapo siekius, kai *ugdymas* buvo pristatomas kaip plačiausia pedagogikos sąvoka, kyla klausimas, ar nuolatinis *ugdymo(si)* išskyrimas gali susiaurinti plačiai suprantamą *ugdymo* sampratą. Ar *ugdymas(is)* labiau jungia, ar skiria? Tokia su dalelyte „si“ nurodoma jungtis, kartu ir skirtis, vartojama apibrėžiant ir *mokymo / mokymo(si)* sąvokas. Mokymasis, kaip ir ugdymasis, perteikia mokinio svarbą ir sumažina mokytojo veiklos centriškumą. Tai yra svarbu,

prisimenant Lietuvos ugdymo ir švietimo kaitos kryptis, kurios buvo aptartos anksčiau.

Kaip per interviu teigė viena iš švietimo politikų, mokymas ir mokymasis taip pat susiję su užsienyje įsigalėjusiais terminais *teaching* ir *learning*, jų sampratomis: „Bet tas mokymas ir mokymasis, man atsimenasi, tai irgi atėjo su literatūra iš užsienio, *teaching and learning*, ir tada atsivėrė akys, tas socialinis konstruktyvizmas, svarbu mokytojas, bet svarbu ir vaikas, mokymasis. Ir tada atsirado supratimas, jeigu jis nesimoko aktyviai, ne nevaikščioldamas po klasę ar po grupes, kaip dažnai suprantama, bet veikdamas su savo smegenimis ir tarpusavyje, kadangi nesimoko, tai tu gali mokyti kiek nori“ (ŠP1).

Galima daryti prielaidą, kad *ugdymas* labiau pradėtas vartoti *mokymo* reikšme, todėl, mažinant mokytojo veiklos centriškumą, reikėjo stiprinti mokinio poziciją ir svarbą: tai, kas anksčiau vadinta *mokymusi*, dabar keičiama į *ugdymąsi*. Tos pačios semantinės reikšmės perkėlimas iš *mokymo(si)* į *ugdymą(si)* palaiko *ugdymo* ir *mokymo* lygiavertiškumą, o tai gali rodyti *ugdymo turinio* ir *mokymo turinio* sąvokų lygiavertiškumą, kol nebus apibrėžti *ugdymo turinio* semantiniai ryšiai ir hierarchija su kitomis jį paaiškinančios, perteikiančiomis sąvokomis.

Lietuvos švietimo politikos diskurse pastebimą ugdymo turinio sampratos bangavimą (nuo siaurosios – prie plačiosios, nuo plačiosios – prie siaurosios ir t. t.) galima vertinti įvairiai. Pirmiausiai, tai gali reikšti švietimo politikos nenuoseklumą, kalbant apie ugdymo turinio sampratos konceptualizavimą. Gali būti stokojama filosofinio, metodologinio pagrindo konceptualizuojant ugdymo turinio sampratą. Kita vertus, lyginant politinį ir mokslinį ugdymo turinio sampratos diskursus, pastebimas jų tarpusavio ryšys. Tiek moksliniame, tiek politiniame švietimo diskursuose randamas bendras susikalbėjimas – sutinkama, kad ugdymo turinys yra programa, o praėjus dešimtmečiui nuo pirmųjų bendrųjų programų pasirodymo atsiranda ugdymo

turinio sampratos ryšių tarptautiniu *curriculum* diskursu. Tačiau minėtas ryšys vertinamas labiau kaip sąlyga ieškoti ugdymo turinio sampratos metodologinio pagrindimo, o ne jį konstatuoti. Kalbinti švietimo politikai, kurie rengė svarbiausius ugdymo turinį reglamentuojančius dokumentus, teigė, jog ugdymo turinio kaita labai susijusi su kolegų (švietimo politikų) tarptautine patirtimi, atsivežta iš užsienio. Deja, tai ne visada pasiteisina, nes stokojama konceptualaus ugdymo turinio pokyčių pagrindimo ir perteikimo per ugdymo turinio sampratos diskursą. Pagrindinis ugdymo turinio pokyčių argumentas buvo ir tebėra *kitų* geroji patirtis įgyvendinant ugdymo turinio politiką ir aukšti *kitų* šalių mokymosi pasiekimai pagal tarptautinių mokymosi pasiekimų vertinimo reitingą.

„Pagal įvairius tarptautinius tyrimus yra pastebėta, kad mūsų vaikai pagal amžių kai kuriuos dalykus išmoksta per vėlai. Pagal tarptautinius įvairius tyrimus. Ta prasme, kad visur kitur, tai vaikai būna išmokę. Tai viena iš pertvarkos kryptis yra, kaip mes sakome, turinį paleisti žemyn. Kai kuriuos dalykus pradėti mokytis anksčiau“ (ŠP3).

„Nu sakau, kai žmonės nemąsto, kodėl ten viskas vienaip ar kitaip, tai tada, jeigu labai pasigilintumėte, tai pamatytumėt, kad vienos programos nurašytos nuo švedų, kitos nuo kanadiečių, trečios nuo Naujosios Zelandijos. Net savo struktūra, turiniu, nors buvo tartasi, buvo tarsi susitarta, bet sakau, kaip sako, nu pasižiūrėkite, Kanados, reiškia, labai gerai. Nu tai pasižiūri žmogus – nori nenori, jisai, kaip čia sakyti, pasikoreguoja pagal Kanadą. Nuo to bendro susitarimo ir kažkaip nuklystama. Buvo rimtai dirbama (rengiant programas – aut. past.), bet sakau, kažkaip nesuvaldytas procesas“ (ŠP4).

Iš pateiktos ugdymo turinio sampratos politiniame diskurse analizės galima spręsti, kad švietimo politikoje vartojama plačioji ir siauroji ugdymo turinio sampratos. Autorės nuomone, tai susiję su skirtingomis švietimo politikų nuostatomis ir funkcijomis, kalbant apie ugdymo turinio formavimo ir įgyvendinimo politiką. Vieni ugdymo turinį supranta kaip politikos administratoriai, labiau dirbantys prie esamų idėjų įgyvendinimo, todėl į

ugdymo turinio sampratos problemą žiūri paprastai ir pragmatiškai. Tai suprantama kaip susitarimo dalykas – esmė ne samprata, o pasiekiami rezultatai.

(Ištrauka iš interviu)

- *Koki skirtumą matote tarp dviejų konkuruojančių sąvokų – ugdymo turinio ir mokymo turinio?*
- Aš manau, kad čia yra tiesiog, ne... nežinau, čia, ko gero, yra toks susitarimo reikalas, ir ne sąvoka čia yra nulemianti, ar tu mokaisi, ar tu ug dai, man atrodo, čia daugiau mažiau yra kalbos viražai. Svarbu iš viso, ką tu darai. Jeigu pavadinsi, nu nežinau, šokio turiniu, o tai suprasi, kad tu turi kažką išmokyti ar išugdyti, manau, tai esmės nekeis. Man asmeniškai tai yra visiškai ne sąvokoje esmė (ŠP2).

Kiti informantai labiau linkę būti ugdymo turinio kūrėjais ir formuotojais – strateginėmis ir bendrosiomis programomis perduoti žinią apie naujas ugdymo turinio koncepcijas ir idėjas, kritiškai vertinti ugdymo turinio kaitą ir skatinti savos sampratos paieškas.

„Mane vat šitas va „Nu tai pasižiūrėkime, kaip kiti daro“... Raskit jūs programas, kad visi taip daro. Nu gerai, bet jeigu mes... pagaliau čia yra savigarbos klausimas. Reiškia, jeigu mes sutariame, kad mūsų tikslai yra tokie, tada mes renkamės priemones tiems tikslams pasiekti tokias. Tai mes ir darykim tada, o ne kaip ten kanadiečiai rašo, ar kaip ten kokie škotai rašo“ (ŠP4).

Nepakanka duomenų, kad būtų galima išsamiai kalbėti apie skirtingų politinių grupių interesų įtampas ar nesutarimus įteisinant vieną ar kitą ugdymo turinio sampratą. Reikėtų daugiau dėmesio skirti ugdymo tikslų, bendrųjų programų, ugdymo planų, ugdymo priemonių turinio analizei.

## **5.2. Sampratos fragmentiškumas**

Analizuotuose švietimo dokumentuose pastebimas ugdymo turinio sampratos fragmentiškumas. Ankstesniuose skyriuose buvo aptarta, kad Lietuvos švietimo dokumentuose ugdymo turinys apibrėžiamas siaurąja prasme – kaip programa, kaip ugdymo rezultatas, sudarytas iš žinių, gebėjimų, vertybinių nuostatų, arba suvokiamas plačiau – kaip ugdymo turinio samprata,

integruojanti daug ugdymo komponentų pagal UNESCO *curriculum* sąvokos apibrėžimą. Tačiau analizuojant, kaip vartojama ugdymo turinio sąvoka atsižvelgiant į semantinį ryšį su ugdymo turinio sampratą turinčiais edukologijos terminais (tokiais kaip *programa, mokymas, metodai, medžiaga, priemonės, procesas* ir t. t.), galima atpažinti dar vieną ugdymo turinio sampratos kryptį. 4 lentelėje (žr. p. 103, 104) pateikti pavyzdžiai, su kokiais žodžiais dažniausiai vartojamas ugdymo turinys, sujungiant juos jungtuku „ir“ arba atskiriant kableliu. Pagrindinių skirtumų pastebėta tarp ugdymo turinio ir jo sampratą sudarančių komponentų – *mokymo turinio, programos, metodų, proceso*. Metodai ir procesas dažniausiai atskiriami nuo ugdymo turinio ir randami skirtingų laikotarpių bei tipo dokumentuose. Taip pat svarbu atkreipti dėmesį, kad daugiausia atskyrimų kableliu pasitaiko tuose dokumentuose, kuriuose vyrauja siaura ugdymo turinio samprata, t. y. susijusi su programa arba žiniomis, gebėjimais, vertybinėmis nuostatomis.

**4 lentelė. Ugdymo turinio vartojimas su sąvokos reikšminiais žodžiais**

Ugdymo turinys [ ir ] [,]	Pavyzdžiai
mokymas	<...> tvirtinti formaliojo švietimo bendrąjį <b>ugdymo, mokymo turinį</b> (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir dalykų programos, <b>ugdymo, mokymo planai</b> ). (Švietimo įstatymas, 2003)
programa	Suaugusiųjų <b>švietimo programos ir ugdymo turinys</b> derinamas prie suaugusiųjų išsilavinimo lygio ir jų patirties. (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992)
metodai	Ugdymo įstaiga atsako už: valstybės nustatytų švietimo standartų įgyvendinimą; optimalių mokymosi sąlygų sudarymą; nuolatinį <b>ugdymo turinio ir metodų</b> atnaujinimą; kultūrinių programų rengimą ir įgyvendinimą; pedagogų kūrybinės veiklos ir jų kvalifikacijos tobulinimo skatinimą. (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992)  <...> būti mokomi moksleiviai ( <b>ugdymo turinį ir metodus</b> ), kad įgytų jiems būtina žinojimą ir supratimą. (Bendrosios programos, 2003)

procesas ir kt.	<p>Ypač siektina, kad XI–XII klasių <b>ugdymo turinys ir procesas</b> tvirtai remtųsi į moksleivio turimą akademinę ir gyvenimo patirtį, kad kryptingai orientuotųsi į tos patirties plėtotę ir tobulinimą. (Bendrosios programos, 2002)</p> <p>&lt;...&gt; <b>ugdymo turinys ir procesas</b> glaudžiau sietųsi su moksleivių patirtimi ir aktualiais &lt;...&gt;. (Bendrosios programos, 2003)</p> <p>&lt;...&gt; duomenų analize, sprendžiama apie bendrojo ugdymo kokybę valstybėje, savivaldybėse, atskirose mokyklose ir (ar) klasėse ir nustatoma, kuriose srityse (<b>ugdymo turinio, proceso, vertinimo, ugdymo(si) aplinkos</b>) ir koku lygmeniu reikalinga kryptinga pedagoginė intervencija ir finansinė parama ugdymui tobulinti. (PPV programų aprašas, 2014)</p>
-----------------	---

Ugdymo turinio sąvokos vartojimas, kai ją apibrėžiant vartojami reikšminiai žodžiai atskiriami kableliu nuo ugdymo turinio sąvokos arba sujungiami jungtuku „ir“, parodant reikšminių žodžių lygiavertiškumą su ugdymo turinio sąvoka, parodo, kaip gali būti suprantama ir vartojama ugdymo turinio sąvoka siaurąja prasme – siejant su dalykų turiniu. Ugdymo turinio ir proceso atskyrimas – bene ryškiausias lietuviškosios ugdymo turinio sampratos požymis, palyginti su pristatytomis skirtingomis *curriculum* sampratomis. Lietuvos moksliniame ugdymo turinio sampratos diskurse ugdymo procesas taip pat atskiriamas nuo ugdymo turinio sampratos. Tai susiję su ugdymo turinio kaip dalyko turinio semantine reikšme, nes ji perteikia statišką ir aišką iš mokomojo dalyko temų suformuotą ugdymo turinį. Taip pat galima išskirti ugdymo ir mokymo sąvokų vartojimo lygiavertiškumą (Švietimo įstatymas, 2003), kai vartojami kartu sugretinti junginiai „ugdymo, mokymo turinys“, „ugdymo, mokymo planai“. Tai rodo, jog Lietuvos bendrosios pedagogikos teoretikų (L. Jovaišos, V. Rajecko, M. Lukšienės) siekiai apibrėžti *ugdymo* ir *mokymo* pedagoginių sąvokų hierarchiją dar nebuvo išsąknyjęsi.

Kartais analizuojamuose švietimo dokumentuose galima rasti klaidinančių formuluočių, sunkinančia ugdymo turinio sąvokos supratimą, pavyzdžiui, sunkiai suprantama formuluočių „bendrujų programų ugdymo turinys“ (Bendrosios programos 2002). Suprantama, kad programos sudarytos iš



tam tikro turinio, bet pagal tokią formuluotę sunku nustatyti programos ir ugdymo turinio tarpusavio ryšį. Tokia formuluotė leidžia suprasti, kad ugdymo turinys yra bendrųjų programų dalis, nors švietimo dokumentuose dažniausiai pateikiama priešinga samprata – bendrosios programos įeina į ugdymo turinio sampratą.

Dar vienas svarbus aspektas, leidžiantis kalbėti apie ugdymo turinio sampratos kryptis (siaurąją ar plačiąją) ir šios sąvokos fragmentiškumą, tai veiksmažodžiai, su kuriais dažniausiai vartojama ugdymo turinio sąvoka. Švietimo dokumentuose ugdymo turinys daugiausiai vartojamas su šiais veiksmažodžiais: *formuoti*, *perteikti*, *orientuoti*, *įgyvendinti*, *atnaujinti*, *kurti*, *pritaikyti*, *integruoti*, dar pasitaiko *tobulinti* ir *vertinti*. Tačiau *tobulinti* ir *vertinti* daugiausiai vartojami siejant ugdymo turinį su jo strategijos pavadinimu – Ugdymo turinio formavimo, atnaujinimo, vertinimo ir tobulinimo strategija 2006–2012. Jie perteikia dokumento pavadinimą, o ne ugdymo turinio sampratą sudarančius komponentus, kurie plačiau vartojami dokumentų tekstuose. 7 priede (žr. p. 176, 177) pateikti dažniausiai vartojami ir ugdymo turinio sampratą perteikiantys veiksmažodžiai. Jie buvo suskirstyti į dvi grupes: 1) veiksmažodžiai, perteikiantys ugdymo turinio formavimą, labiau artimą siaurajai ugdymo turinio ir tradicionalistų *curriculum* sampratai; 2) veiksmažodžiai, perteikiantys ugdymo turinio kūrimą, susiję su plačiąja ir rekonceptualistų palaikoma *curriculum* samprata.

Palyginus abi ugdymo turinio sampratas perteikiančių veiksmažodžių grupių žodynėlį, matyti, kad dažniausiai vartojami *formuoti* ir *atnaujinti*. Veiksmažodis *įgyvendinti* (angl. *implement*), kuris taip dažnai vartojamas užsienio literatūroje, daugiausiai siejamas su programų, strategijos, ugdymo tikslų, teisės aktų įgyvendinimu, be to, ne taip plačiai vartojamas junginiuose su ugdymo turiniu. Veiksmažodis *pritaikyti* pasirinktas prie antros grupės, nes jis dažniausiai vartojamas kalbant apie ugdymo turinio pritaikymą dėl kintančio ugdymo konteksto, ugdymo subjektų ir t. t. *Pritaikyti* rodo ugdymo turinio nepastovumą, lankstumą, jo ribų, formos kismą (lygiai taip pat, kaip veiksmažodžiai *atnaujinti*, *kurti*, *integruoti*). Veiksmažodžiai yra specifinė,

įdomi ugdymo turinio sampratą kurianti ir perteikianti sritis. Jų vartojimas dokumentuose rodo įvairiai perteikiamą ugdymo turinio sampratą, apimančią tiek plačiosios, tiek siaurosios sampratos komponentus. Nors aptarti ugdymo turinio sąvokos apibrėžimai kinta (platėja, vartojami veiksmazodžiai), ugdymo turinio sąvokos vartojimas su kitais reikšminiais žodžiais rodo, jog nėra nusistovėjusios ugdymo turinio sampratos. Norėtusi išskirti, jog švietimo dokumentuose ugdymo turinio sąvokos vartojimas nėra vienareikšmiškas, išryškėja centralizuotai formuojamas ugdymo turinys. Dokumentuose (Švietimo programos, 2008, 2011; Ugdymo turinio strategija, 2006–2012, 2007; PPV programų aprašas, 2014) perteikiama mintis apie keliais lygmenimis formuojamą ir kuriamą ugdymo turinį (nacionalinį ir valstybinį, mokyklos, klasės), o tuose, kuriuose kalbama apie pritaikymą ar integravimą, pereinama prie individualaus, asmens lygmens. Kitas svarbus aspektas – kaip politiniame diskurse formuojama ugdymo turinio samprata ir priimamos, suprantamos, interpretuojamos su ja susijusios kitų ugdymo turinio kūrėjų idėjos. Kurį ugdymo turinio sampratą (siaurąją ar platčiąją) taiko mokyklos lygmeniu veikiantys pavaduotojai ugdymui ir mokytojai? Kaip jie paaiškina ugdymo turinį, su kuriuo susiduria savo profesinėje kasdienybėje? Šie klausimai bus aptarti kitame skyriuje, analizuojant ugdymo turinio sampratos pedagoginį diskursą.

## 6. Ugdymo turinio sampratos pedagoginio diskurso analizė

Analizuojant interviu duomenis pagrindinis dėmesys skiriamas šioms ugdymo turinio sampratą perteikiančios kategorijoms ir jų tarpusavio ryšiams: *ugdymo turinys – sąvokų vertinimas – ugdymas – mokymo turinys – ugdymo turinio kūrėjai – ugdymo procesas*. Interviu analizėje parodoma, kokia yra vyraujanti ugdymo turinio samprata nagrinėjant minėtas kategorijas ir jų subkategorijas, taip pat lyginant su kitais ugdymo turinio sampratos diskursais (moksliniu, politiniu). Svarstoma, kaip gauti rezultatai galėtų padėti rekonceptualizuoti Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio sampratą ir koks jos ryšys su plačiąja ir siaurąja *curriculum* koncepcijomis.

Šiame skyriuje pristatomas ugdymo turinio sampratos pedagoginio diskurso žemėlapis (žr. 6 paveikslą, p. 108), kuriame pateikiamos pagrindinės su šia samprata susijusios kategorijos ir subkategorijos atlikus interviu analizę. Žemėlapyje juoda spalva nurodytos pagrindinės kategorijos, kurios jungia subkategorijas, pažymėtas mėlynai. Schemoje punktyrine ir tiesia rodyklėmis pateikti ryšiai tarp subkategorijų. Punktyrinė mėlynos spalvos linija parodo ryšius su kitomis subkategorijomis, kurios buvo minimos netiesiogiai. Juodos spalvos tiesios linijos rodo ryšius su pagrindinėmis kategorijomis, kurios buvo tiesiogiai įvardytos informantų.

Svarbu paminėti, kad per interviu, pradėjus kalbėti apie ugdymo turinio sampratą, buvo stengiamasi klausimą „atidaryti“ neįrėminant į tokius žodžius kaip „apibrėžkite“, „nurodykite“, „pateikite“, „pasakykite“, kas yra ugdymo turinys. Todėl klausimų formuluotės buvo atviresnės, pavyzdžiui, „su kuo jums asocijuojasi“, „kaip suprantate“, kad informantai pasidalintu savo autentišku ugdymo turinio suvokimu, nereikalauta pateikti nuasmenintų ir su pašnekovų patirtimi nesusijusių paaiškinimų. Tokiu būdu buvo siekiama išvengti standartinių apibrėžimų, pateiktų vadovėliuose ar švietimo dokumentuose.



## 6.1. Ugdymo turinio sampratos Diskursas iš didžiosios „D“

Analizuojant pedagoginį ugdymo turinio sampratos diskursą galima atpažinti tuos pačius ugdymo turinio sąvokos paaiškinimus, kurie randami tiek moksliniame, tiek politiniame ugdymo turinio sampratos diskursuose. Tai nusistovėję ir įprasti ugdymo turinio paaiškinimai, tokie kaip **programa**, **dalyko(-ų) turinys**, **medžiaga**. Netiesiogiai ir kiek rečiau ugdymo turinys siejamas su **tikslais**, **uždaviniais** arba **rezultatais**, **kompetencijomis**. Labiausiai išsiskyrė ir dažniausiai minimi buvo **programa** ir **dalyko turinys**. Informantai juos įvardydavo atskirai arba kartu, pateikdavo jų paaiškinimų ir tarpusavio sąsajų. Programa pirmiausiai buvo siejama su dokumentu: „Nu ugdymo turinį man apibrėžia programa. Tai yra programinis dokumentas“ (M5), arba dalyko turiniu, medžiaga, kuri yra konkreti, apibrėžta, įrėmintą ir siejasi su ugdymo tikslais, rezultatais:

„Jeigu va taip aš va perskaitau dokumentą ir matau „ugdymo turinys“, tai man iš karto asocijuosis su ugdymo programa. Tai yra ta medžiaga, kurią aš privalau išdėstyti ir iš kurios aš turiu siekti tam tikrų rezultatų. Va, ta tokia dėžutė, pripildyta ten kažko, ką aš įsivaizdavau „ugdymo turinys“. Man taip asocijuojasi“ (P4).

Dalyko turinys, kaip dar vienas ugdymo turinio sąvokos paaiškinimas, dažniausiai apibrėžiamas kaip temos, dalyko medžiaga (M2, M3, M7, M10, P5): „Nu tai. Tai yra temos, turbūt, potėmės. Kas dar galėtų būti? <...> Tai ugdymo turinys, tai, ką tu nori perduoti, išreikšta temomis ar dar kažkuo“ (M10). Kartais brėžiama sąsaja su vadovėliais, kurie perteikia dalyko medžiagą: „Na, ugdymo turinys, aišku, ir su vadovėliais yra susietas“ (M7).

- *Kaip jūs suprantate žodžių junginį, kuris vadinamas ir sąvoka, „ugdymo turinys“? Su kuo asocijuojasi?*
- [... Tyla.] Man asocijuojasi su dalykine medžiaga, kurią aš turiu kažkokiu būdu, kažkaip pateikti mokiniams (M3).

Vadovėliai, kaip ir bendrosios programos, suvokiami kaip dalyko medžiaga, kaip temų turinio išraiška (pokalbis su informante M2):

- *Kokias tau asociacijas kelia šis žodžių junginys? Kaip tu juos supranti?*
- Nu, turinys, kiek aš suprantu, ką mes turime išeiti. Medžiagos išdėstymas, nu kaip medžiaga.
- *Kaip ji pateikiama? Iš kur žinai, ką tu turi išeiti?*
- Ai, ką aš turiu išeiti? Aš visą laiką peržvelgiu vadovėlius, aišku, bendrąsias programas jau maždaug žinau, bet kartais dar prieš rugsėjo pirmąją pasižiūriu. Ir jeigu, pavyzdžiui, ne iš vadovėlių, aš pati savo turiu. Aš kaip suprantu, „turinys“ yra medžiaga.
- *Medžiaga yra...?*
- Tam kažkam pasiekti.

Ugdymo turinys kaip programa ar dalyko medžiaga perteikia oficialųjį ugdymo turinio sampratos Diskursą iš didžiosios „D“, nes aptinkamas kituose analizuotuose ugdymo turinio sampratos diskursuose (moksliniame, politiniame), bet labiausiai pasižymi pedagoginiame. Ugdymo turinio sampratos Diskursas iš didžiosios „D“ gali padėti susikalbėti skirtingoms ugdymo turinio ir jo sampratos kūrėjų grupėms.

Kiekvienas diskurso kūrėjas turi savo funkciją programos ir dalyko medžiagos atžvilgiu. Pateiktuose interviu ištraukose pabraukti žodžiai *turiu, nori perduoti, turime išeiti* parodo, kaip mokytojai supranta ir vertina programą, dalyko medžiagą, koks jų santykis ir vaidmuo su šiomis ugdymo turinio sampratos kategorijomis. Informantai interviu metu ne tik įvardydavo, kaip jie supranta, kas yra ugdymo turinys, bet taip pat dalijosi požiūriu, ką šis jiems reiškia, koks jų santykis su analizuojamu objektu.

## Požiūris į programą ir dalyko turinį

Įdomu tai, kad kai buvo kalbama apie ugdymo sąvoką, informantai dažniausiai dalijosi nuomone, kaip jie vertina pačią sąvoką. Šis aspektas bus analizuojamas atskirai. Kita vertus, išsakydami nuomonę apie ugdymo programas ar dalyko medžiagą, informantai dažnai įvardydavo, ką jiems tai reiškia. Sąsajos buvo perteikiamos metaforomis arba kasdieniais žodžiais, pavyzdžiui, „dėžutė“ (P4), „kelio ženklai“ (M11), „rėmai“ (P5), „dokumentas“ (M5, M6, M12), „duona, pagrindas“ (M12) arba veiksmažodžiais „reikėti“, „turėti“, „privalėti“, „laikytis“, „reaguoti“, „pateikti“, „dirbti“, „norėti“, parodančiais informantų poziciją programos arba dalyko turinio atžvilgiu (M2, M3, M6, M8, M11, M12, P4, P5).

- *Jums tikriausiai dažnai tenka girdėti tokį žodžių junginį (arba dar kitaip vadinama – sąvoką) „ugdymo turinys“. Kaip jūs jį suprantate?*
- Tai čia tas mūsų pagrindas. Duona pati. Pati medžiaga. Jeigu taip pagal vadovėlius galvojant, tai ugdymo turinys ir yra mokomoji medžiaga.... Ar ne? (M12)

Dažniausiai buvo kalbama, kad programa yra dokumentas. Iš pasisakymų taip pat galima spręsti, jog programa (arba dalyko medžiaga) suprantama kaip ta, kuri įpareigoja ir yra privaloma, nes informantai dažnai naudojo įpareigojimą reiškiančius veiksmažodžius, tokius kaip „privalau“, „turiu“, „laikytis“, „reikėti“. Taip pat buvo vartojami perdavimą reiškiantys veiksmažodžiai „pateikti“, išdėstyti“: „<...> Ugdymo turinys tai man iš karto asocijuosis su ugdymo programa. Tai yra ta medžiaga, kurią aš privalau išdėstyti ir iš kurios aš turiu siekti tam tikrų rezultatų“ (P4). Visa tai rodo stiprų ryšį su institucinio lygmens ugdymo turiniu, nes tiek programa, tiek dalyko turinys arba medžiaga yra formuojami įtraukiant tiek nacionalinio, tiek savivaldybės ir mokyklos lygmens sprendimus, išreikštus programomis ir dalyko medžiaga:

„Kokias asociacijas man kelia ugdymo turinys? Man tai yra labai svarbu iš tikrųjų. Nes aš negaliu, na, daryti tai, ką aš noriu daryti. Yra tam tikra

norma, į kurią aš turiu sutilpti. Nors labai, manyčiau, ugdymo turinys dabar yra pakankamai lankstus ir aš galiu, kaip prieš tai mes kalbėjome, kažką rinktis, kažką daryti, bet aš negaliu skriausti vaiko ir, tarkim, man labai patinka Salomėja Nėris, ir pusę metų aš svaigstu apie Salomėją Nėrį. Ne, manau, kad turinys ir yra tai, kad mes būtume orientuoti į tam tikrą bazę, tas žinias, tuos gebėjimus, turėti aiškius tikslus ir uždavinius. Nes tai negali būti palaida bala, aš manau. Nes mokytojų yra įvairių, visokių“ (M8).

Kita vertus, iš tokių pasisakymų „privalau“, „turiu“, „reikia“, jei nėra pateikiamas platesnis požiūris, pavyzdžiui, kaip M8, sunku daryti išvadas, kiek vadovautis programa, dalyko medžiaga yra vidinės ir asmeninės paskatos priimtas sprendimas, kiek primestas iš išorės ir, kritiniu požiūriu vertinant, ribojantis pasirinkimo laisvę (priešingai nei kita mokytojų ir pavaduotojų ugdymui pozicija, kurioje daugiau perteikiami iš asmens kylantys įsipareigojimai ir tapatinimasis su ugdymo turiniu kaip programa ar dalyko medžiaga). Viena iš informantų mokytojų kalbėjo apie ugdymo programą kaip „kelio ženklą“, kaip „savastį“, perteikiančią stiprų ryšį ir profesinį įsipareigojimą reaguoti į „ženklus“ ir programos kaitą (ištrauka iš pokalbio su M11):

- *Ką jums reiškia programa?*
- Programa? Nu kaip kelio ženklai važiuojant autostrada, lekiant. Kaip kelio ženklai. Reikia į juos reaguoti.
- *Kada dažniausiai į juos reaguojate? Kokiais momentais?*
- [Giliai įkvepia.] Aš jau nebereaguoju.
- *Nebereaguojat?*
- Aš jau nebereaguoju. Nes tai yra savastis. Aš jau žinau tos programos tuos svarbiausius aspektus, tuos reikalavimus, jeigu nesikeičia programa, jeigu žinau, kad niekas nepasikeitė, nėra naujovių, nu tai aš tiesiog ją žinau. Arba žinau, arba ne.
- *Kiekviena pasikeitusi programa tapdavo jūsų savastimi?*



- Tai ji turi tapti, nes nu tai yra tie kelio ženklai, į kuriuos negali nereaguoti, į tuos kelio ženklus.

Taigi, be priklausymą, įsipareigojimą ugdymo turiniui kaip programai, dalyko medžiagai išreiškiančių pasisakymų taip pat buvo kalbama apie laisvę kurti ugdymo turinį neprisiriant prie programų, varijuojant, keičiant dalyko medžiagą ugdymo proceso metu. Tai rodo subjektyvų informantų santykį su ugdymo turiniu ir medžiaga, kai jie patys prisideda prie ugdymo turinio kūrimo naudodami programą, dalyko medžiagą. Būtent prakalbus apie procesą arba ugdymo turinio kūrėjus išryškėjo ne vien institucinis ugdymo turinio sampratos aspektas. Pasimatė kitoks požiūris į programas, dalyko medžiagą. Subjektyvumas, gyvenimiškas kontekstas ir patirtis būdingi plačiajai ugdymo turinio sampratai. Jos formavimasis priklauso nuo laisvės kurti ir reaguoti į aktualijas, ugdymo kontekstą, kuris yra svarbus ugdymo procese ir skatina nuolatinę kūrybinę kaitą. Kalbėdami apie ugdymo procesą ar kaitą, informantai atsižvelgė į bendras visuomenės aktualijas (M5, P3), į mokyklos kontekstą (M11), į mokinius, klasės lygį ir interesus (M7, M2), į asmenines mokytojo simpatijas tam tikrai temai ar supratimui, kaip geriau (M1, M5, M9).

„Nu, ugdymo turinį man apibrėžia programa. Tai yra programinis dokumentas ir, kaip čia pasakyti, labai daug daug jo laužyti nėra ko, bet aš daviau pavyzdį, kad turi vis tiek reaguoti į aktualijas, tai gyvenimas kelia aktualijas, jeigu, sakykim, rimti įvykiai vyksta, sakykim, Ukrainoje, ar ne, tai aš jau neišvengiamai, kalbėdamas su vyresnių klasių, aš turiu kažkokį ekskursą padaryti, nors jokioje programoje nėra parašyta, kad reikia kalbėti atskirai apie Rusijos ir Ukrainos santykius, lįsti į istorinę praeitį tarp šitų dalykų, tai čia toks pavyzdys būtų. Tai, aišku, vienu atveju sau leidi daugiau, kitu atveju – tai yra aktualija, pagaliau, galima tuo atveju ir vertybes formuoti, ir apie dabartį kalbėti, tai vat, tą ugdymo turinį šalia programos, jį šiek tiek diktuoja, reiškia, aktualijos, tos, kurios vyksta. Istorijos mokslas man neįdomus, jeigu jis yra tik dėl istorijos.<...> Kai bandai rasti tą pjūvį šios dienos su ta praeitimi, tai dažnai

būna atspirties taškas pradedant kalbėti apie kažką, pradėti gvildinti tą istorijos temą. Tai tas istorinės praeities funkcionavimas dabartyje, jisai yra pagrindinis to turinio papildinys toks, jį išplečiantis, ir aš čia savęs labai daug nevaržau, jeigu tik radau kažką dabartyje, kas man padeda praeitį geriau paaiškinti arba aktualumą paaiškinti, tai aš tuos ekskursus ir darau. Ir dar vienas dalykas, kad neužmirčiau, reiškia, yra kažkokios tai mokytojo asmeninės simpatijos vienos ar kitos temos atžvilgiu, jeigu aš manau, kad aš... <...>“ (M5).

„Tą mūsų darbą lydi nuolatinė kūryba, ir ta kūryba negali sustoti, iš tikrųjų, kai aš pagalvoju, tai ten kitų profesijų žmonės – nuskamba skambutis, šešios valandos, išėjo ir jie būna laisvi. O mūsų mintys visą laiką yra prijungtos, jeigu mes skaitome knygą, žiūrime spektaklį... Ir kažkokia tai yra mintis, ir galvoji: reikia pasakyti savo auklėtiniams arba savo mokiniui perduoti, ir tas nuolatinis tobulybės siekimas, tai iš tikrųjų atima labai daug laiko“ (M8).

Svarbu paminėti, kad apie ugdymo turinį kaip programą ar dalyko turinį daugiausiai kalbėjo pavaduotojai ugdymui ir mokytojai. Apskritai, švietimo politikai, kalbėdami apie programas, save išreiškė labiau kaip kūrėjus, o ne kas juos įpareigoja, ką jiems tai reiškia, priešingai negu mokytojai ar pavaduotojai ugdymui. Daugiausiai švietimo politikai dalinosi mintimis apie programų ar kitų dokumentų kūrimo procesą, kontekstą, kaip formavosi dokumentų turinys, struktūra. Savo ruožtu pavaduotojai ugdymui ir mokytojai kūrybinį ugdymo turinio sampratos aspektą išreikšdavo, kai kalbėdavo apie patį ugdymo procesą ir pasiruošimą jam.

Taip pat svarbu atkreipti dėmesį, jog pavaduotojai ugdymui, mokytojai, apibūdindami savo ryšį su ugdymo turiniu kaip su programa ar dalyko medžiaga, perteikia ne tik formalų, bet asmeninį santykį, kuris susiformuoja ugdymo proceso metu. Ugdymo programa yra šių informantų dalis, joje susikerta dalyko turinio simpatijos ir antisimpatijos. Ugdymo proceso metu programa ar dalyko turinys įgauna organišką formą, kinta dėl mokytojo simpatijų, ugdymo konteksto ar mokinių įtakos, todėl ugdymo turinio pokyčiai, kurie ateina iš išorės per bendrąsias programas ir kitus ugdymo turinį reglamentuojančius

dokumentus, gali būti priimami asmeniškai. M. Rosenmundas (Rosenmund, 2007) teigia, kad ugdymo turinio pokyčiai ir jų realizavimo instrumentai (bendrosios programos ir kiti ugdymą reglamentuojantys dokumentai, ugdymo priemonės) visada bus skirtingų interesų grupių, mokytojų ir švietimo politikų diskusijų objektas, nes čia susikerta ne tik kitoks matymas, supratimas, bet ir skirtingi profesiniai įsipareigojimai.

Nors ugdymo turinio sampratos kūrėjų grupės turi skirtingą santykį su ugdymo turiniu, suvokiamu kaip programa ar dalyko turinys, tai gali būti ir priemonė, leidžianti susikalbėti joms dėl ugdymo turinio pokyčių programų ar dalyko turinio lygmenimis. Kita vertus, tai apriboja ugdymo turinio suvokimą. Tokio suvokimo atsvara – jei bus daugiau kalbama apie ugdymo procesą kaip ugdymo turinio kūrimą mokyklos, klasės lygmeniu.

## 6.2. Plačioji ugdymo turinio samprata

Dalis informantų ugdymo turinio sąvoką siejo ne vien su programa, dalyko turiniu ar medžiaga, bet ir apėmė kitus aspektus, kurie leidžia kalbėti apie plačiąją ugdymo turinio sampratą. Pašnekovai įtraukė tokių bendrinių ir plačių sampratos komponentų kaip „gyvenimas“ (P3), „patirtis, santykiai, mokyklos patirtis“ (M7, P1), kai kurie vadovavosi UNESCO pasiūlyta *curriculum* samprata (M8), kurią labiau akcentavo švietimo politikai ŠP1, ŠP4, taip pat ieškojo ryšio su ugdymo reiškiniu ir jo samprata (P3, P4).

Ištrauka iš interviu su P3:

- *Ką dar galėtumėte įvardinti kaip ugdymo turinį?*
- [Įkvepia. Tyla.] Tai viskas ugdymo turinys, netgi santykiai irgi yra ugdymo turinys, man rodos. Čia yra... apskritai... ugdymo turinys yra gyvenimas. Jeigu jau taip trumpai.
- *Jums siejasi su gyvenimu?*
- Taip. [Tvirtas.] Man tai būtinai siejasi su gyvenimu.
- *Kodėl siejasi su gyvenimu?*

- Dėl to, kad mes gyvenam tame... ir taip mums sako, kad mūsų vaikų žinios yra labai akademiškos. Kad jie nesusieja, kad tai, ką išmoksta vadovėlyje, nesusieja, kad tai yra aplinkui gyvenime.

Informantės P3 pateiktas plačiosios ugdymo turinio sampratos paaiškinimas parodo įdomių sąsajų: ugdymo turinys apibūdinamas kaip „santykiai“, o „santykiai“ siejasi su gyvenimu arba gyvenimas gali būti ir aktualios žinios, kurias galima pritaikyti kasdienybėje. Taigi, gyvenimas yra pagrindinė jungiamoji dimensija, išplečianti ugdymo turinio sampratą.

Apie plačiąją ugdymo turinio sampratą daugiausiai kalbėjo pavaduotojai ugdymui ir švietimo politikai, kiek mažiau – mokytojai. Galima daryti prielaidą, kad atsakomybės, funkcijos, kurios įpareigoja ir leidžia kurti ugdymo turinį, formuoja suvokimą apie jį. Nes tiek švietimo politikai, tiek pavaduotojai ugdymui veikia platesniu lygmeniu, t. y. formuoja ir įgyvendina nacionalinį arba mokyklos ugdymo turinį. Vadinasi, jie įgauna suvokimą ne tik apie tam tikro mokomojo dalyko turinį, bet dalykų visumą, bendruosius ugdymo aspektus, apimančius formalųjį ir neformalųjį ugdymą, jo visumą, elementus.

Ištrauka iš interviu su P1:

- Skaičiau, kad ugdymo turinys, tiesiog galbūt tai yra apmąstymams, kad tai yra tarsi rengimas. Rengimas gyvenimui. Žmogaus rengimas gyvenimui. Tai va, tas ugdymo turinys. Ir man užsifiksavo tas sakinyš todėl, kad tai siejasi kažkur tai su mūsų mokyklos filosofija. Nes mūsų mokyklos filosofija yra, kad mokykla jau yra ne... mokykla jau nemoko, kaip gyventi, mokykla ir yra pats gyvenimas. Taip. Nes juk vaikai čia atėję bendrauja ir mokosi bendravimo, mokosi ten elgesio ir patys įgyja žinių, gebėjimų įvairiausių. Tai va, būtent su tuo man kažkaip susijęs tas ugdymo turinys.
- *Su pačiu gyvenimu?*
- Taip. Iš tikrųjų taip. Kaip pasakyti. Ne vien tik dalykines žinias vaikas išsineša. Kažin... Bus sunku vaikui gyvenime. Jis turi turėti dar bendrąsias

kompetencijas, asmenines, sakykim, savo turi turėti. Bendravimo kompetencijas tas vaikas turi turėti. Ne vien tik tai susiveda į patį dalyką.  
<...>

- *Veiklą pertraukų metu, kurią jūs įvardinote, taip pat galėtumėte pavadinti ugdymo turiniu?*
- Taip. Viskas, kas vyksta mokykloje, aš manau, viskas prisideda prie to ugdymo. Nuo to, kaip mes jį pateiksime, kaip mes jį suorganizuosime.

Su plačiąja ugdymo turinio samprata taip pat susijusi ir ugdymo sąvoka, nors ir ne iš karto apie tai buvo kalbama. Pagrindinis ryšys, kuris siejo ugdymo turinį ir ugdymą, buvo auklėjimas ir vertybių ugdymas.

„Tai ugdymo turinys, mano galva, yra viskas, kas vyksta mokykloje, ugdymo turinys, tai, sakykim, tai dalykas, dalykas pats, kaip dėstai, čia ne tiek turinys, tada auklėjimas yra šalia to, turi būti, nori to ar nenori, nes pats žodis „ugdymas“, mano galva, jis apima labai daug dalykų – ir žinias, ir auklėjimą, ir į tą auklėjimą įeina dar daug visko“ (M6).

„Ką čia dabar jums pasakyti. [Šypsosi.] [Tyla.] Kad tai yra labai daug sudedamųjų dalių ir nebūna taip, kad yra grynai to dalyko turinys. Ir tai yra ne tik dalykinės žinios, bet tai yra žymiai platesnė sąvoka, ugdymo turinys – tai ugdymas“ (P3).

Pateiktose citatose atsiskleidžia, kaip ir su kokiais komponentais siejant ugdymo turinio sąvoka perkeliama prie platesnės sampratos. Pagrindinis žodis yra „ugdymas“. Ugdymo turinio suvokimas iš ugdymo sampratos perspektyvos – viena iš rekonceptualizavimo krypčių. Tai bus aptarta 6.4 poskyryje, siekiant parodyti daugiau ugdymo sampratos ir ugdymo turinio sąvokos sąsajų.

Dar vienas aspektas, kuris būdingas plačiajai ugdymo turinio sampratai, tai sąsaja su asmenine patirtimi, su asmeniniu kontekstu. Viena švietimo politikų tiesiogiai atskleidžia, kaip ugdymo turinio samprata integruojama su turima patirtimi. Kaip teigia rekonceptualistai, asmeninis kontekstas prisideda prie sampratos kūrimo ir sukuria sąlygas formuoti įvairių sampratų diskursui. ŠP1

pavyzdyje asmeninis kontekstas atlieka sampratos įtvirtinimo funkciją. Su informante anksčiau kalbėjomės apie UNESCO ugdymo turinio sampratą, jos nuomone, asmeninės patirtys yra integruojamos į šią sampratą, o ne tik ją kuria.

„O ugdymo turinys – tai jau labai tikrai platu, aš įsivaizduoju, viskas, kas veikia vaiką tiesiogiai, kada sąmoningai aptarta, ką jisai mato, kas vyksta. Aš visą laiką atsimenu savo geografijos mokytoją. Jinai rūkė. Tais laikais, prieškarinė, aišku, mokytoja buvo, aš vėliau suvokiau, ir jinai visada sakydavo: „Vaikai, aš rūkau, bet jūs niekada šito nedarykite.“ Tai aš šitą atsimenu iki šiol, ir tai irgi buvo ugdymo turinys tuo metu. Žodžiu, viskas, ką daro suaugusieji aplinkui mokykloje. Ir tos erdvės, jeigu tos erdvės nejaukios, jeigu nešvarios“ (ŠP1).

Asmeninis kontekstas pedagoginiame diskurse labiausiai pasireiškė, kai buvo kalbama apie ugdymo procesą, apie pasiruošimą pamokoms, apie kūrybinę mokytojo kasdienės profesinės veiklos išraišką. Šis aspektas labiau aptartas poskyryje apie ugdymo turinio kūrėjus ir formuotojus.

### **6.3. Ugdymo procesas: *curriculum* ir ugdymo turinio sampratų skirtumai**

Teorinėje dalyje, analizuojant rekonceptualistų ir tradicionalistų teorines *curriculum* mokyklas, vienas iš *curriculum* sampratos aspektų buvo procesas. Tradicionalistai procesu laikė *curriculum* valdymą, jo vadybos aspektus, o rekonceptualistai – ugdymo patyrimą, patirtį (*experience*).

Interviu metu, kalbantis apie ugdymo turinio sampratą, informantai retai užsimindavo apie procesą kaip sampratos komponentą. Tik tiesiogiai paklausus, ar ugdymo turinys reiškia ir ugdymo procesą, buvo pateikta pamastymų, ar šioje sąvokoje galima atpažinti vyksmą, procesą. Išryškėjo prieštaravimų: nors ir maža dalis, bet pasitaikė informantų, kurie ugdymo procesą priskyrė ugdymo turinio sampratai, o didesnioji dalis atskyrė ugdymo turinį ir ugdymo procesą arba ugdymo turinys buvo laikomas proceso dalimi. Panaši pozicija atpažįstama ugdymo turinio sampratos politiniame diskurse, labiausiai švietimo dokumentuose.

Svarstant apie ugdymo turinio ir ugdymo proceso ryšį, kyla sąsajų tarp plačniosios ir siaurosios ugdymo turinio sampratų. Informantai, kurie ugdymo turinį apibrėžė kaip dalyko turinį arba kaip programą, ugdymo turinį ir ugdymo procesą laiko atskirais ugdymo sandais.

Ištrauka iš interviu su M3:

- *Kaip jūs suprantate žodžių junginį, kuris vadinamas ir sąvoka, „ugdymo turinys“? Su kuo asocijuojasi?*
- [... Tyla.] Man asocijuojasi su dalykine medžiaga, kurią aš turiu kažkokiu būdu, kažkaip pateikti mokiniams.
- *Ar ir pats pateikimo procesas, ar tik..?*
- Tik temos. Aš tai vadinu temomis, kurias turiu pateikti, kaip aš tai pateiksiu, aš to nevadinu turiniu. Tiesiog yra nubrėžta. Šitiek reikia nueiti per tuos mokslo metus, aš išsidėstau, kaip tai man tinka. Tai aš taip suprantu.

„<...> Tai ugdymo turinys, tai, ką tu nori perduoti, išreikšta temomis ar dar kažkuo. Kuo skiriasi ugdymo turinys nuo ugdymo proceso? Tai procesas yra vis ta veikla, kuri vyksta klasėje, kurioje tą turinį įdedi ir kaip tu įdedi, ir tai, į ką tu įdedi. Nežinau“ (M10).

Savo ruožtu informantai, kurie ugdymo turinį supranta plačiąja prasme, ugdymo procesą laiko ugdymo turinio sampratos komponentu. Tai galima atpažinti, jei informantas vadovaujasi UNESCO *curriculum* samprata (pavyzdys – ŠP4 interviu ištrauka, žr. toliau) arba galimai išvelgiami ryšiai tarp kitų plačiosios ugdymo turinio sampratos įvardijimų – tokių žodžių kaip „gyvenimas“, „santykiai“, „gyvenimiška patirtis mokykloje“, „viskas“ (M4, P1, P3, P2).

Ištrauka iš interviu su ŠP4:

- *Sakykite, o ugdymo turinio sąvokoje galima atpažinti vyksmą kaip procesą?*

- Absoliučiai taip. Man ugdymo turinys, va ta unesciška ar ta mūsiška prasme, tai yra ugdymo procesas. Visas procesas – tai, kas dabar vadinama ugdymo turiniu, tai mūsų sąvokų sistemoje visas tas procesas, apimantis ir tikslus, uždavinius, ir tą siaurą turinį, ir metodus, žodžiu, visą vyksmą, kaip jūs sakote, tame tarpe ir vertinimą. Čia toks lygybės ženklas ar sinonimas yra dabartinio ugdymo turinio supratimo. <...> Man dabar aišku, kodėl UNESCO šitaip vadina ugdymo turinį, sveikas protas sako, kad negali būti vien programa, reiškia, siaurąja prasme ji neveiks.

Ištrauka iš interviu su M4:

- Ugdymo turinys – tai viskas ir yra. Aš galvoju, kad į jį įeina viskas.
- *Kas yra tas viskas? Įvardinkite.*
- Nu ugdymo turinys ir yra tie, tie... Bendrosios programos apibrėžia ugdymo turinį. Visi dalykai. Tai yra tas ugdymo turinys. <...> Viskas apima ir mokytojo darbą, ir vaiko darbą. Ir bendrosios programos, aš galvoju, tai va, čia tą turinį sudaro. Ne materialinė bazė, bet tas mokymas, mokymasis ir vat tie visi, kas aprašyta bendrosiose programose. Ten klasės aplinka...

Ugdymo procesą sunku įtraukti į ugdymo turinio sampratą dėl siauros žodžio „turinys“ reikšmės, kurią informantai sieja su mokymo turiniu arba programa, reiškiančia dalyko turinį, t. y. dalykines žinias, tematiką, medžiagą. Iš informanto M4 pasisakymų aiškiai matyti, kad, pirmiausiai, ugdymo turiniu laikomos programos, tai pakartoja du kartus, o antrą kartą pabrėžia turinio ir bendrųjų programų sąsaja: „Bendrosios programos, aš galvoju, tai va, čia tą turinį sudaro“ (M4). Sąvokos komponento – turinio – įtaka ugdymo turinio sampratai išsamiau pristatyta kitame poskyryje. Skirtingas ugdymo proceso ir ugdymo turinio ryšio suprantamas – tai vienas pagrindinių lietuviškojo ugdymo turinio ir *curriculum* sąvokų skiriamųjų požymių. Lietuvos moksliniame ir politiniame diskursuose ugdymo procesas dažnai atskiriamas nuo ugdymo turinio. Ugdymo turinys laikomas proceso dalimi, o ne pačiu procesu: „Ugdymo procesas vyksta konkrečioje istorinėje-kultūrinėje



situacijoje, kolektyve arba mokytojui ir mokiniui individualiai bendraujant, dirbant su skirtingomis asmenybėmis, naudojant ugdymo turinį, metodus ir metodologinius būdus, šį procesą koreguojant, kryptingai valdant ir tobulinant“ (Jovaiša, 2007, p. 311). Kita vertus, kalbant apie *curriculum* sampratą (tiek plačiąją, tiek siaurąją), ugdymo procesas pripažįstamas kaip sampratos komponentas, skirtumas išryškėja tik dėl požiūrio į patį procesą. *Curriculum* sampratos ir ugdymo proceso ryšį iš dalies gali paaiškinti *curriculum* sąvokos (lotyniškos kilmės) etimologija. Tiek žodynuose, tiek įvairių tyrėjų darbuose (Pinar, 2008, 2011; Ross, 2006) pristatoma žodžio *curriculum* etimologija iš lotynų kalbos, kuri reiškia „bėgimą ratu“ („Oxford Dictionary of Education“, 2009, p. 66). Lotynų–lietuvių kalbų žodyne nurodoma, jog *curriculum* reiškia „bėgimą“, „lenktynes“, „bėgimo ratą ar kelią“, veikimo „sritį, sferą“ (1996, p. 214). Taigi, etimologinė *curriculum* reikšmė perteikia dvi prasmes. Pirmoji parodo vyksmą – „bėgimą“, o antroji erdvę – „bėgimą ratu“, „veikimo sritis, sferą“, kurioje šis vyksmas vyksta ir yra jos sąlygojamas. Įvairios *curriculum* sampratos perteikia, kaip jis suvokiamas atsižvelgiant į vyksmo ir erdvės santykį bei mastą. Todėl nesvarbu, ar būtų kalbama iš siaurosios, ar iš plačiosios *curriculum* sampratos perspektyvų, į jas įeina abu komponentai. Pavyzdžiui, jei *curriculum* turimas omenyje kaip programa, bus kalbama ir apie jo sudarymo ir įgyvendinimo procesą; jei *curriculum* minimas kaip klasės diskursas, bus siejamas su ugdymo procesu ir patirtimi klasės lygmeniu. *Curriculum* sampratos etimologija palengvina dinamiškumo (proceso) ir statiškumo (erdvės arba srities) komponentų integraciją. Panašumų galima išvystyti ir su ugdymo turinio sąvoka. Jei, kaip buvo minėta, žodis „turinys“ perteikia statiškus ir apčiuopiamus sampratos komponentus, tai sąvoka *ugdymas* apibrėžia vyksmą ir dinamiką.

Apibendrinant galima teigti, kad informantai pirmiausiai ugdymo turinį supranta kaip kažką užbaigto, statiško, apčiuopiamo, todėl nėra lengva į ugdymo turinio sampratą įtraukti ugdymo procesą, kuris įeina į plačiąją *curriculum* sampratą. Išskyrus atvejus, kai vadovaujamosi plačiąja ugdymo turinio samprata, ugdymo procesas tampa ugdymo turinio sampratos dalimi arba apie

ugdymo turinį svarstoma jo sąvokos komponento – ugdymo – sampratos prasmėmis.

#### 6.4. Ugdymo turinio sampratos „kritinis taškas“

Ugdymo turinio sampratos prieštaravimų pastebima, kai per skirtumus ir neatitikimus paneigiami arba patvirtinami ugdymo turinio sąvokos komponentai, jų reikšmės. Remiantis tuo galima atpažinti ribą tarp siaurosios ir plačiosios ugdymo turinio sampratų, nes prieštaravimas gali vesti prie sąvokos rekonceptualizavimo arba, priešingai, patvirtinti nusistovėjusias epistemologines tradicijas. Prieštaravimai labiausiai išryškėjo, kai buvo kalbama apie ugdymo turinio ir mokymo turinio skirtumus bei panašumus. Interviu metu, perėjus prie šių klausimų, dažniausiai įvykdavo stabtelėjimas – tai pokalbio „kritinis taškas“, kai informantai suabejodavo savo žinojimu, susidurdavo su prieštaravimu ir pradėdavo kritiškai mąstyti, aiškintis ugdymo turinio ir jam giminingas sąvokas. Taip pat „kritinio taško“ momentas išryškėdavo, kai informantai reaguodavo į ugdymo turinio sąvoką emocionaliai ar vertindami savo santykį su analizuojama sąvoka. Dar vienas atpažįstamas momentas – kai informantai ieškojo ryšio tarp *ugdymo turinio* ir *ugdymo* sąvokų arba, kiek rečiau, ryšio tarp *ugdymo turinio* ir *turinio* sąvokų. „Kritinis taškas“ – tai tarsi riba, stabtelėjimas, nuo kurio keisdavosi mąstymo kryptis.

Pavyzdžiui, kaip matyti iš toliau pateikiamos pokalbio ištraukos, analizuojant ugdymo ir mokymo sąvokas, mąstant apie jų skirtumus ir vėl grįžtant prie ugdymo turinio sąvokos, atsiranda suvokties pokyčių, ugdymo turinio sąvoka jau formuojama remiantis ugdymo samprata, nors prieš tai ji buvo aiškinama kaip programa.

Ištrauka iš interviu su M7:

- *Yra toks žodžių junginys „ugdymo turinys“. Kaip jūs suprantate šį žodžių junginį?*

- Tai ugdymo turinys labai, man atrodo, paprastai, tiesiog programos, ko reikia vaikus išmokyti. Taip. Ir tu vadovaujiesi tomis programomis, kokios yra.
- <...>
- *Kaip jūs suprantate, kas yra „mokymo turinys“? Kokius jūs matote skirtumus tarp ugdymo turinio ir mokymo turinio?*
- Mokymo turinys? Oi, kaip tu čia sunkiai paklausei. Tai aaaa... Tai gal ugdyti reiškia kaip žmogų, kaip asmenybę ugdyti, ar ne, ir ugdyti visapusiškai, va, o mokymo turinys – tai ką tu turi išmokyti. Gal labiau mokymo turinys siejamas su programomis. Ugdymo turinys – kaip tu ug dai tą žmogų. Ir ne tik mokai, bet ir ug dai.

Svarbu paminėti, kad labiausiai ugdymo turinio sampratos „kritinis taškas“ atpažįstamas pedagoginiame diskurse. Iš visų ugdymo turinio diskurso grupių pedagogai labiausiai kritiškai žvelgė į analizuojamą sąvoką ir savo supratimą, ką ši sąvoka reiškia. Taip gali būti dėl informantų baimės neteisingai atsakyti į klausimą, pateikti netinkamą sąvokos paaiškinimą. Kita vertus, kai neturima konceptualaus paaiškinimo dėl ugdymo turinio sampratos, tai galima palyginti su pasiklydimo būseną – nežinant sunku tvirtai pristatyti savo nuomonę. Apie sąvokos vertinimą ir savikritiškumą daugiau bus kalbama šio poskyrio pabaigoje.

Taigi, pedagoginiame diskurse ugdymo turinio sampratos „kritinį tašką“ galima atpažinti šiais momentais: 1) kai iškeliami skirtumai tarp panašių sąvokų, pavyzdžiui, *mokymo turinio* ir *ugdymo turinio*, paskui pereinama prie *mokymo* ir *ugdymo* sąvokų skirtumų; 2) kai ugdymo turinio sąvoka aiškinama išskiriant prieštaravimus tarp *ugdymo* ir *turinio* sąvokų; 3) kai įvardijamas žmogaus (informanto) vertinimas, susijęs su analizuojama sąvoka. Toliau šiame skyriuje pristatomas kiekvienas ugdymo turinio sampratos „kritinis taškas“.

### **Sąvokų *mokymo turinys* ir *ugdymo turinys* skirtumai**

Informantai, kalbėdami apie sąvokų *mokymo turinys* ir *ugdymo turinys* skirtumus, pažymėjo skirtingas teorines tradicijas, seno ir naujo susidūrimą.

Ugdymo turinys yra siejamas labiau su naująja, dabartine, nepriklausomybės metais formuojama pedagogikos tradicija, o mokymas siejamas su senąja, sovietine (P5, P1, M11, M3). Tai tiesioginė sąsaja su ugdymo turinio sampratos raidos pirmuoju etapu moksliniame diskurse.

Ištrauka iš interviu su P5:

- *Tada grįžtant prie ugdymo turinio... Dar yra toks mokymo turinys. Kaip jūs jį suprantate?*
- Aš ir pati dabar galvoju: ugdymas ir mokymas. Na tas ugdymas galbūt yra platesnė... Ugdymo turinys ir mokymo... Nu mokyti, ugdyti – man tai jie mažai kuo skiriasi. Aš galvoju, tas mokymas, mokyti ir mokymasis, ir ugdymas, ir ugdymasis... Ugdyti platesnė gal sąvoka, nors iš tiesų tai aš taip pasakysiu, vėlgi, anksčiau juk tos sąvokos „ugdymas“ nebuvo, tos plačiąja prasme. Jinai atsirado prieš tuos kelis dešimtmečius. Mes gi mokėmės visi, mokėmės, ir Leninas mus mokė mokyti ir mokyti, tai va tas mokyti. Jisai, mokyti, ugdyti labiau platesnė ta sąvoka, sakyčiau taip. O konkrečiai, kad dabar kokio jums čia pavyzdžio... Platesnė, kas platesnio tokio? Ugdymasis, aš sakyčiau taip.

Ištrauka iš interviu su M11:

- *Kuo skirias ugdymo turinys ir mokymo turinys?*
- [Tyla.] Sovietmečiu mes tik mokėme mokinius. Dabar ugdome. Mokymas tik žinios arba bent jau dominuoja žinios. Dabar ugdome asmenybę. Asmenį. Individą. Individualybę.

Norėusi atskirai aptarti ugdymo sąvokos paaiškinimus, kai buvo lyginama su mokymo arba mokymo turinio sąvokomis. Pašnekovai išskyrė požymius, kurie galėtų padėti rekonceptualizuoti siaurąją ugdymo turinio sampratą į plačiąją. Pirmiausiai ir dažniausiai informantai pabrėždavo ugdymo sąvokos plotį (M4, M8, M10, M12, P1, P4, P3, P5), pavyzdžiui:

„Ugdymas yra platesnė sąvoka. Mokymas tai yra mokymas, o ugdymas yra ir bendrųjų kompetencijų suteikimas, o mokymas yra siauriau galbūt“ (M8).

Ištrauka iš interviu su P1:

- *Tie pavyzdžiai, kuriuos pateikėte, jums labiau asocijuojasi su ugdymo ar su mokymo turiniu?*
- Negalėčiau atskirti. Man yra visa tai ugdymas. Kažkaip mokymą, mes tos sąvokos nelabai ir taikome. Iš tikrųjų. Todėl, kad perėmė „ugdymas“, nes ugdymas platesnė sąvoka.

Ugdymo sąvokos plotis buvo išskirtas tiek moksliniame, tiek politiniame diskursuose (ŠP3, ŠP4).

Kitas ugdymo sąvokos požymis (kaip ir moksliniame diskurse) – tai vertybės, kurias informantai išskyrė, pradėjus kalbėti apie auklėjimą (M5, M6, M10, P2, ŠP1, ŠP4). Dar vienas požymis, kuris turi sąsajų su vertybėmis ir auklėjimu, – tai ugdymo tikslas kaip asmenybės (kartais sukonkretinama – žmogaus) ugdymas (M6, M7, M11) ar brandinimas (M8). Kai kurie informantai ugdymą siejo su bendrosiomis kompetencijomis (M4, M8, M12), įtraukė ir vertybių komponentą. Dar vienas požymis, susijęs su plačiąja ugdymo sąvoka, – tai, kad ugdymo procesas nėra baigtinis (M6, M12):

„Kaip mes čia sakome, mokytis reikia visą gyvenimą, tai ir ugdymas būna visą gyvenimą, nereiškia, kad jeigu aš žinau kokių nors etiketo dalykų, tai nereiškia, kad aš viską išmanau. Tikrai kai ko neišmanau. Tai ugdyti save kaip asmenybę, na, galų gale, nebūtinai kaip asmenybę, kaip žmogų, dorą, sąžiningą, tai turi ugdyti ir ugdyti, ir ugdyti save visą gyvenimą iki grabo lentos. Numirsi ir baigsis ugdymas [juokiasi], toliau gal tik pavyzdys liks“ (M6).

Dar vienas ugdymo požymis, paminėtas ne taip dažnai, bet susijęs su ugdymo samprata, – tai santykis tarp ugdytojo ir ugdytinio (M2, M10). Santykio aspektas, kaip ugdymo sąvokos požymis, taip pat buvo pabrėžiamas ir moksliniame diskurse.

Ištrauka iš interviu su M10:

- *Kas yra ugdymas? Kokias asociacijas jis tau kelia?*
- [Tyla.] Oi... Nežinau, kiek čia sparnuotai gausis pasakyti. Man taip gaunasi. Aš nemoku konkrečių žodžių parinkti. Dalinimasis – kai tu būni kartu. Taip pat nuėjimas kažkokia bendra kryptimi. Nu jo...

Plačiau negu mokymas. Kuo skiriasi nuo mokymo? Aš įsivaizduoju, kad mokymas tai yra konkrečių žinių perteikimas. Net nežinau. Ugdymas man daug platesnis dalykas, nemokėčiau įvardinti. Tarsi jis įtraukia dar kažką šalia. Kad ir tas pačias vertybes ar kažką, kurių tarsi negali išmokyti, bet gali perduoti savo buvimu kartu arba požiūriais tam tikrose situacijose. Mokymas gal daugiau susijęs su tuo turiniu. Aš nežinau.

Informantės M10 ugdymo sąvokos paaiškinimas ir palyginimas su mokymu integruoja didžiąją dalį ugdymo požymių, kurie buvo įvardyti anksčiau. Kartu tai parodo kitą „kritinio taško“ momentą – turinio ir mokymo sugretinimą, šių sąvokų prasmių prieštaravimą ugdymo sąvokai.

### **Sąvokų *ugdymas* ir *turinys* prieštaravimai**

Informantai, vadovaudamiesi, ugdymo samprata, išskiria, jog ugdymo turinys yra platesnis nei mokymo turinys. Kita vertus, interviu parodė, kad priimti ir suvokti plačiąją ugdymo turinio sampratą, kurią būtų galima sieti su sąvoka „ugdymas“, trukdo žodis „turinys“. Jis suprantamas kaip dalyko medžiaga, temos, tai, ko reikia išmokyti. Taip pat brėžiama programos ir turinio sąsaja, prieštaraujama ugdymo sąvokai:

„[Tyla.] [Įkvėpimas ir iškvėpimas.] Aš dabar galvoju... Ugdymo turinys... O jis reglamentuotas kažkokiais teisės aktais? Aš kažkaip vis tiek matau tą vienintelį... Mes dirbame pagal dokumentus, pagrindinis dokumentas – Bendrosios programos. Bendrosiose programose ugdymo turinys kaip ir atskirai nefiksuoja. Ten fiksuojami kiti dalykai. Turinys yra, bet ne ugdymo turinys“ (M12).

Visa tai turi ryšį su ankstesne Lietuvos pedagogine tradicija, susijusia su mokymo samprata. Toliau pateikiamas pokalbio fragmentas parodo, kaip vyksta ugdymo turinio sąvokos permąstymas, sustojus ties esminiais žodžiais, kurie prieštarauja vienas kitam, pasižymi skirtingomis epistemologinėmis tradicijomis. Kitas momentas, kad permąstyti sampratas gali paskatinti abejonės

būsena, kai suabejojama savo žinojimu. Tai ypač išryškėjo ugdymo turinio vertinimo „kritiniame taške“, apibrėžiant informanto požiūrį į ugdymo turinio sąvoką.

Ištrauka iš interviu su M12:

- *O tada ugdymo turinys?*
- [Juokas, sutrikimas.] Nu baikit... Nežinau jau. Subalamūtijot. Tai tematika ugdymo. Vat ir bus...
- *O ugdymas ir turinys?*
- Jis man nesusisieja. Aš jį girdžiu, matau vartojant, bet aš nematau jo reglamentuoto kaip to ugdymo turinio. Kur tas turinys. Vat, sakau, atsidarysiu internetą, nes nėra jo kažko tai. O ugdymo procesas – man viskas aišku. Turinys tai vat... Turinys vis tiek programose buvo parašytas, kad tai yra tematika. Ką vaikai mokysis. Turinys. Ugdymo turinys tai čia turbūt kaip mokslininkai apsibrėšite, taip jau mes ir priimsime.
- *O kaip turėtų būti?*
- Turėtų būti plačiau negu turinys. Jo... „Ugdymo turinys“ turėtų būti plačiau negu „turinys“. Į „ugdymo turinį“ turbūt įeina ir visas tas, ir uždavinys, ir metodika, ir vertinimas, ir įsivertinimas – visi šitie dalykai įeina į ugdymo turinį.

Svarstant apie „kritinį tašką“, svarbu paminėti, kad klausimo formuluotė galėjo būti dar viena sąlyga kritiškai pažvelgti į analizuojamą sąvoką *ugdymo turinys*. Kaip minėta šio skyriaus pradžioje, buvo stengiamasi „atidaryti“ klausimą, kad informantas galėtų pateikti savo autentišką, individualų mąstymą. Kartais klausimas buvo formuluojamas taip, kad nenurodytų konkretaus apibrėžimo, stengtasi vengti ugdymo turinį vadinti sąvoka ir pasirinkti formuluotę „žodžių junginys“ („kaip jūs suprantate žodžių junginį *ugdymo turinys*?“) arba neapibūdinti visai. Pasiūlymas galvoti apie ugdymo turinį kaip žodžių junginį kai kuriuos informantus galėjo paskatinti atskirti sąvokos žodžius, tačiau buvo informantų, kuriems ši klausimo formuluotė neturėjo tokios įtakos. Ateityje, jei toliau būtų tęsiami panašios tematikos tyrimai, ruošiant

klausimyną interviu atlikėjams rekomenduotina atkreipti dėmesį į faktą, kad klausimo formuluotės padeda informantui mąstyti plačiau, bet tai nebūtinai rodo jo autentišką mąstymo seką.

Atliekant šį tyrimą taip pat pasitaikydavo ir emocionalių, su jausmais susijusių pasakymų. Ypač tada, kai susiduriama su nežinojimu, neaiškumu (ištrauka iš interviu su P2):

- *Dabar truputėlį kitoks klausimas. Kaip jūs suprantate ugdymo turinį?*
- Nu toksai keistas turinys... Nu šitą, derinys. Nu tai ugdymo turinys, nu tai aš kaip įsivaizduoju, nu tai... ugdymo turinys... [Tyla.] Net ir galvoju, kaip aš suprasčiau... Programos turinys tai taip, ugdymo turinys... Šiaip tai keista sąvoka, sakyčiau. Vat kuo daugiau giliniesi, tai tuo keisčiau skamba. „Turinys“ man nepatinka. Nu ne priešprieša, nu bet man jis toks... [Tyla.] Nu aš sakau, ugdymo filosofija – tai man viskas aišku, o turinys...

P2 akcentuoja, kad programos turinys yra suprantamas, bet ugdymo turinys – nelabai. Toks palyginimas gerai iliustruoja, kad egzistuoja ugdymo ir turinio sąvokų reikšmių priešprieša. Tikėtina, kad P2 bando ugdymo turinį suprasti iš ugdymo perspektyvos, tačiau turinys sukelia painiavą.

Tokie pasisakymai gali iliustruoti rekonceptualistų „sudėtingo pokalbio“ idėją, kai į svarstymą apie sampratą įtraukiami ne tik logiški ir nusistovėję paaiškinimai, bet ir prieštaravimai, emocionalumas, sutrikimas, asmeninės patirties perteikimas. Todėl kitas „kritinio taško“ momentas labai susijęs su ugdymo turinio sąvokos vertinimu.

### **Ugdymo turinio sąvokos vertinimas**

Informantų reakcijos, paklausus apie ugdymo turinį, kokių asociacijų kyla, parodė skirtingą ne tik ugdymo turinio, bet ir apskritai pedagogikos sąvokų vertinimą. Dominavo kritinis ir savikritiškas požiūris tiek į ugdymo turinio sąvoką, tiek į informantų norą ir galimybes „tinkamai“ suprasti analizuojamos sąvokos turinį.



Paklausus apie ugdymo turinį, kai kurie pašnekovai pradėdavo nuo tylėjimo (M3, M11), rodančio susimąstymą. Gali būti, kad apie tai nėra įprasta kalbėti. Taip pat tai rodo tokie pasisakymai kaip: „Nežinau. Čia labai sudėtingas dalykas“ (M11); „Nežinau, nesuprantu“ (M10); „Dabar aš labai stipriai abejoju, ar aš adekvačiai suvokiu tuos dalykus. Tu nori, kad aš pateikčiau savo sampratą (M5)?“ Taip gali būti dėl informantų baimės neteisingai atsakyti į klausimą, pateikti netinkamą sąvokos paaiškinimą.

„Jie įeina... Nu mes tą ugdymo turinį... Ai, aš dabar nusišneku. Aš nežinau. Aš paskaityčiau vieną straipsnį, man būtų viskas aišku. Dabar, kai grįšiu namo, įsivesiu „ugdymo turinys“, tai man bus aišku, kaip ten tie visi. <...> Aš kažkodėl tą ugdymo turinį suprantu kaip tematiką. Taip tiesiogiai kalbant ir nepasidomėjus daugiau. Nors žinau, kad taip tikrai nėra. Kad čia per siauras mąstymas. Ir po to jūs tyrimuose matysite, kad mokytojai mąsto per siaurai ganėtinai ir įsivaizduoja tą ugdymo turinį kaip labai siaurą dalyką“ (M12).

Dažniausiai savikritiško požiūrio, kaip parodė įvairūs pasisakymai pedagoginiame diskurse, pasitaikė tarp mokytojų. Tvirtas požiūris į sąvokas labiausiai išryškėjo švietimo politikų diskurse. Ir visai nesvarbu, kaip buvo apibrėžiamas ugdymo turinys – siaurąja ar plačiąja prasmėmis. Išsiskyrė tik švietimo politikų požiūriai į sąvokų apibrėžtumą ir aiškumą, pavyzdžiui, viena iš švietimo politikų sąvokų nesureikšmina, nekvestionuoja ir laiko susitarimo dalyku:

„O šiaip, žinot, pasakysiu, kadangi mes visi daugiau mažiau esame švietimiečiai, labiau sukome galvą dėl to, kaip aprašyti, ko mes norim, nei išsiaiškinti, kas yra turinys, nes tai tarsi yra savaime suprantama. Kadangi mūsų komandoje žmonių iš šalies atėjusių nėra, mums nereikėjo tų... Nu, pasikartoti, mes tas pamokas daugiau mažiau mokame, bet, sakau, ką darai, kaip darai ir kas tau padeda tą daryti“ (ŠP2).

Kitos informantės (ŠP1, ŠP4) siekė išsamiai paaiškinti, kodėl sąvokos kinta, kuo skiriasi ir kas yra ugdymo turinys. Galima daryti prielaidą, kad tai susiję su pašnekovių patirtimi ir atsakomybe, dirbant švietimo politikos srityje,

pavyzdžiui, ŠP1 dirbo prie ugdymo turinio priemonių kūrimo, o ŠP1, ŠP4 – prie bendrųjų programų ir kitų strateginių ugdymo turinio dokumentų.

Tačiau ir pedagoginiame diskurse buvo informantų, kurie kritiškai vertino sąvokų kaitą ir jų vartojimą. Buvo išsakyta nuomonė, primenanti švietimo politikės ŠP2 mintį, kad tai yra susitarimo reikalas (M6) arba žvelgiama pragmatiškai, kad ne sąvoka esmė, svarbiausia galutinis rezultatas, pats ugdymas:

„Ugdymo turinys. Jėzau, kaip nuobodžiai, ugdymo turinys, žinai, nu bet ką darysi. Aš tokių sąvokų, supranti, tokių ne tai, kad nežinau, aš viską žinau, bet, supranti, man tokios sąvokos, tie terminai, supranti, aš kažkaip skeptiškai į tai žiūriu. Aš paprasčiausiai, nu kaip, svarbu tą vaiką mokyti, išmokyti kažko, svarbu, kad jisai būtų žmogus fainas, kad jisai nesikeiktų, supranti. Nu taip, aš suprantu, visa tai yra ugdymo turinys. Tik tie žodžiai, žinai, tokie, nu žinai“ (M7).

Buvo išsakyta ir kitų nuomonių dėl sąvokų kaitos ir vartojimo painiavos edukologijos srityje, įvardytas aiškios sąvokų sistemos trūkumas:

„Dabar aš labai stipriai abejoju, ar aš adekvačiai suvokiu tuos dalykus. Tu nori, kad aš pateikčiau savo sampratą? Kaip aš suprantu? Nu tai aš ugdymo turinį, šnekėdamas aš labai stipriai abejoju, ar aš čia suprantu tą dalyką, bet dar vienas dalykas, kuris pareikalavo tam tikrų pastangų ir, pagaliau, tos įvairovės, buvo tiek daug tuose švietimo dokumentuose... Kodėl man užkliuvo tas, kad sudėtinga buvo suprasti. Nebuvo kažkokios tai sistemos per tuos metus, per mūsų nepriklausomos valstybės metus, kai mes labai aiškiai paaiškintumėm, kaip keitėsi vienu ar kitu sąvokų, mokslinių sąvokų turinys. Vieną dalyką aš mokiausi institute, apie kitus dalykus aš pradėjau kalbėti, kai nuvažiuodavau į kokius *Apple* kursus <...> M5.“

Apibendrinant visas informantų mintis ir vertinimą, galima teigti, kad ugdymo turinys nėra labai aiški sąvoka. Nors ji ir įėjusi į dabartinį Lietuvos edukologijos žodyną, dažnai priimama kaip neatpažįstama, neturi tvirto teorinio pagrindimo. Šiai sąvokai trūksta įvardijimo, kas yra ugdymo turinys, kuo jis skiriasi nuo jam giminiškų sąvokų, kaip keičiasi jo suvokimas. Kita prielaida ta,

kad pedagoginiame diskurse perimamos naujos sąvokas, bet ne visada permąstomas jų turinį. Tai gali būti susiję su intensyvia mokslinio ir politinio diskursų kaita, vis naujų apibrėžimų įtraukimu į edukologijos žodyną, nesuteikiant svaresnio teorinio pagrindimo. Pastebėtas politinio diskurso fragmentiškumas, sutrikimas dėl *curriculum* sąvokos moksliniame diskurse, o pedagoginiame ugdymo turinio diskurse pasireiškia šių problemų pasekmė. Kitas svarbus aspektas – sąvokos neturi asmeninio konteksto, mokytojai ir pavaduotojai ugdymui neskatinami mąstyti apie ugdymo sąvokas iš praktinės perspektyvos, per patirtį susieti su teoriniu lygmeniu, kurti naujas sąvokas, naujus paaiškinimus. Todėl atsiranda netvirtumas, nepasitikėjimas reiškiant savo nuomonę, savo suvokimą apie edukologijos terminus ir sąvokas, perkeltiant savo praktiką ir patirtį į teorinį lygmenį.

#### **6.5. Ugdymo turinio sampratos kūrėjai ar formuotojai?**

Nors disertacijos metodologinėse nuostatose apsibrėžta ugdymo dalyvius, ypač pasirinktas disertaciniam tyrimui diskursų kūrėjų grupes, laikyti ugdymo turinio sampratos kūrėjais, tačiau šiame poskyryje keliamas klausimas, kuo save laiko šių grupių atstovai? Ugdymo turinio sampratos kūrėjais ar formuotojais? Kaip jie supranta kitus ugdymo dalyvius, vertinant šiuo aspektu? Dalis informacijos apie ugdymo turinio kūrėjus atsiskleidė, kai buvo kalbama apie ugdymo turinio kaitą, apie ugdymo proceso organizavimą, pasiruošimą jam. Dalis informantų įvardijo ne vieną ugdymo turinio kūrėjų grupę, skirstė pagal skirtingus veikimo lygmenis į mokslinę, valstybinę-politinę, mokyklos, klasės. Jie ugdymo turinio kūrėjais įvardino Švietimo ir mokslo ministerijos atstovus, mokslininkus, kurie daugiausiai ugdymo turinį veikia rengdami jį reglamentuojančius dokumentus, dalykų turinį (M2, M4, M5, M7, P1, ŠP1, ŠP4). Taip pat ugdymo turinio kūrėjais įvardyti mokytojai ir mokiniai. Apie juos bus daugiau kalbama šiame poskyryje. Tėvai ugdymo turinio kūrimo procese dalyvauja per savo vaikus, per auklėjimo principus, kurie pasireiškia mokykloje, kaip teigia mokytojai, taip pat įsitraukdami į ugdymo veiklą ir

bendradarbiaudami su mokykla (M1, M2, M4, M7, ŠP4). Taip pat buvo pasisakymų, kuriais ugdymo turinio kūrėjai įvardijami abstrakčiai, siejant su visa aplinka arba įtraukiant daug ugdymo turinio kūrėjų, pavyzdžiui, „tiesiog pats gyvenimas“ (P3), „visi“ (ŠP1, ŠP4):

„Aš tai suprantu, nu kaip aš įsivaizduoju, kad ugdymo turinio, kaip jūs gražiai suformulavote, kūrėjai yra visi. Tai yra ir vaikas su savo patirtimi, koks jis yra, ar ne. Ir pedagogas su savo, sakykim, profesiniu pasirengimu ir žmogiškuoju dar asmenybiniu kažkokiu ten potencialu, kiek jis sugeba tą vaiką pamatyti, išvelgti ir matyti, ko jam trūksta ir ką su juo reikia daryti, tada jau aišku, yra ir visi dokumentai, kurie nurodo gaires, ir tada yra dar visas tas kontekstas, sakykim, net ir gyvenimo kontekstas, net ir politika [juokiasi]. Ir ekonomika irgi dalyvauja ugdymo turinio kūrime, nes vis tiek yra dalis viso to, man tai čia visas kosmosas [juokiasi]. Ne, nu ne visai kosmosas, bet kažkuria prasme ir saulė dalyvauja. <...> Tai ugdymo turinio kūrime dalyvauja viskas – ir visuomenė, ta prasme, kad yra kažkoks laikmetis ar laikmečio užsakymas, kažkokie tikslai, jis keičiasi visą laiką. Būtent pirmiausia keičiasi nuo to, kokie yra visuomenės poreikiai, kokio žmogaus reikia“ (ŠP4).

Skirtingų informantų grupių nuomonės apie ugdymo turinio kūrėjus sutapo keliais aspektais. Pagrindinė ugdymo turinio kūrėjų grupė, kurią įvardijo didžioji dalis informantų, yra mokytojai (M4, M5, M7, M10, P1, P4, ŠP1, ŠP2, ŠP3). Aukštesnio lygmens (švietimo politikai) ugdymo turinio kūrėjai veikia rengdami programas ar kitus švietimo dokumentus, kuriuos mokytojai naudoja ugdymo proceso metu. Patys programų kūrėjai labai pabrėžia mokytojo vaidmenį tiek kuriant ugdymo turinį, tiek jį įgyvendinant, o mokytojai programų rengėjų atžvilgiu kritiškesni. Kokiais būdais jie prisideda prie ugdymo turinio kūrimo? Mokytojai yra pagrindiniai, kurie dirba su programomis, su dalyko turiniu, jie patys save labiau įvardija pamokos kūrėjais. Nors kai kurie mokytojai, kaip buvo pristatyta, Bendrąsias programas laiko svarbiomis, būtinomis: „Nu, ugdymo turinį man apibrėžia programa. Tai yra programinis dokumentas ir, kaip čia pasakyti, labai daug daug daug jo laužyti nėra ko“ (M5), tačiau programos ne

visada pedagogų priimamos teigiamai – tai priklauso nuo santykio su programa ir asmeninės pozicijos, kiek tai naudinga kasdienėje veikloje.

„Man atrodo, didžiausi kūrėjai yra patys mokytojai. Va. O ten kas jau rašo tas programas, dažniausiai jie yra ne praktikai, jie yra tik teoretikai, jie nedirba mokyklose arba kažkada gal dirbo ir dažnai patys prisipažįsta, kad „negalėjom dirbti mokykloje, buvo per sunku, tai nuėjome į kitas sferas“. Žodžiu, tikrai teorines kažkokias, o labiausiai, man atrodo, be mokytojų nebūtų to vaiko ugdymo“ (M7).

„O taip tai, be abejo, ugdymo turinys, taigi jis ateina. Jeigu ir prašo ten nuomonių, sakykim, prašo mokyklos, parašykite, kaip jums atrodo, ką būtų galima pakeisti... Aš pati ne kartą esu rašiusi, bet nė karto nemačiau, kad kas nors būtų pritaikyta. Tai, kas yra sugalvota darbo grupės, tas ir yra įgyvendinama. Dažniausiai va šitaip“ (P1).

Ugdymo turinio kūrėjų interesų ir požiūrių nesuderinamumą galima būti paaiškinti skirtingomis matymo perspektyvomis, kas yra ugdymo turinys, kokie turėtų būti ugdymo turinio pokyčiai, kaip turėtų atrodyti jo realizavimas ir t. t. Kaip teigia M. Rosenmundas, mokytojų interesai susiję su ugdymo turiniu pagal tai, kaip pedagogai suvokia klasės realybę, o administratoriai koncentruojasi į švietimo sistemos koordinavimą ir ugdymo rezultatus (Rosenmund, 2007, p. 177). Todėl mokytojai, kalbėdami apie ugdymo turinio kūrimą klasės lygmeniu, būdavo emocionalūs, interviu pagyvėdavo. Pedagogai noriai dalindavosi savo patirtimi mokykloje, bet kai būdavo pereinama prie pokalbio apie programas, vadovėlius ar egzaminus, jie nesijausdavo to dalimi ir labiau perteikdavo kaip kažkieno *kito* įtaka jų darbo kasdienybei.

Egzaminavimo sistema, iš tiesų, turi didelės įtakos ugdymo turinio sampratai. Kaip buvo kalbėta pirmuosiuose disertacijos skyriuose, tai standartizuoja ugdymo turinį ir keičia mokytojo vaidmenį, kuris labiau atliepia ne kūrėjo, o įgyvendintojo funkciją. A. Hargreavesas teigia, kad „mokytojai, kurių profesiniame gyvenime per daug egzaminavimo, skundžiasi sunykusiu

autonomiškumu, prarastu kūrybingumu, lankstumo apribojimais ir suvaržytomis galimybėmis pasitelkti savo profesinę nuomonę“ (Hargreaves, 2008, p. 17).

„Tai mokytojas labai dažnai, jisai išsistudijuoja tuos dokumentus, kurie jam gyvybiškai svarbūs. Ir būna taip, kad tą dalyką dažnai dėsto žmonės paisydami visų pirmiausiai brandos egzaminų programų ir labai dažnai užmiršdami arba į antrą planą nustumdami jau pačią dalyko bendrąją programą, ją ignoruodami, nes tas tampa tarsi nereikalingu, tave visi matuoja pagal tą rezultatą, reiškia, brandos egzaminų. <...> Egzaminų programa, kadangi tu esi orientuotas į tą konkretų praktinį rezultatą ir, sakykim, kokioje 11–12 klasėj tu gali deklaruoti, kad tu čia maždaug, va, sieki ugdyti istorinį mąstymą, tai tu tą istorinį mąstymą ug dai į tiek, kiek reikalinga tai egzaminui. Tai šiuo atveju aš nesu labai didelis šalininkas, man, pavyzdžiui, nėra tai labai priimtina mokytį dėl egzamino. Aišku, neišvengiamai, tu kažkiek tai tą dalyką darai, bet vis tiek, bent aš jau taip įsivaizduoju, kad savo darbe dėmesio skiriu ir tiems dalykams, kurie pagal egzamino programą nėra labai reikalingi“ (M5).

Informanto M5 pasisakymas apie bendrąsias programas, jų ryšį su egzaminų programomis ir įtaką kasdinei ugdymo veiklai leidžia kalbėti apie sąlygas toliau dominuoti siaurajai ugdymo turinio sampratai. Norėtusi pabrėžti, kad interviu klausimyne visai nebuvo klausimų apie egzaminus ar egzaminų programas, tačiau didžioji dalis informantų (M1, M4, M5, M6, M8, M9, M11, P1, P2, P3, P4, P5, ŠP1, ŠP4) patys pradėjo kalbėti apie tai, kai pokalbio tema pakrypdavo apie bendrąsias programas, jų panaudojimą arba ugdymo procesą.

Labiausiai mokytojai ugdymo turinio kūrėjais jaučiasi ugdymo proceso metu, kai tai susiję ne su egzaminais. Pavaduotojai ugdymui šiame etape labiau pasireiškė kaip mokytojai, o ne kaip pavaduotojai. Ruošiantis pamokoms ir rengiant dalyko turinį labai gražiai atsiskleidžia pedagogų kaip ugdymo kūrėjų kūrybiškumas, lankstumas, intensyvus dalyvavimas ieškant geriausių pedagoginių sprendimų. Išryškėja informantų pastangos ugdymo turinį susieti su gyvenimu, neapsiriboti tik Bendrosiose programose ir kituose švietimo

dokumentuose formaliai apibrėžtu ugdymo turiniu. Nuolatinis laviravimas tarp formalių reikalavimų, savo interesų ir klasės lygmens, diktuoja ugdymo turinio kūrimo sąlygas.

„Ne, nu tai mes galim... Tai čia, tai ir kūrinis pasirenkam, ir temas... Tai aš, tai sakau, mano programa tokia, man tik parašyta „kalbėkit apie tai“, o kaip apie tai kalbėti – tai jau čia mano... Aišku, man būtų geriau, kad aš bent jau dalį tekstų rasčiau kur nors, bet taip ir yra... Vat, skaitai sau žurnalus ar laikraštį, o, įdomu, o, tekstas tiks. Reikia pasidėt, išsikirpsiu, atsišviesiu“ (P2).

Kita dominuojanti grupė, svarstant apie ugdymo turinio kūrėjus, – mokiniai (M2, M7, M9, M10, P4, ŠP1, ŠP4), tačiau jie, remiantis informantų nuomone, dažniausiai yra traktuojami kaip ugdymo turinio kontekstas, sąlyga, tikslas, pagal kurį vyksta pamokos kūrimas: „Nu ne, jis yra, kaip čia pasakyti, vaikas nėra ugdymo turinys. Vaikas yra tikslas didysis, kurį mes tobulinam, kūrybingas, savarankiškas, mąstantis. Ugdymo turinys, sakyčiau, tai yra tai, ką mes naudojame vaiko ugdyme“ (M4). Mokiniai įvardijami kaip darantys įtaką ugdymo turiniui pamokos metu. Ir tik kai kurie informantai tiesiogiai įvardija, kad mokiniai ir yra ugdymo turinys, ugdymo sampratos kūrėjai (M2, M7, M9).

„Nuo dešimtos yra pakankamai suaugę žmonės, su kuriais keičiasi darbo metodai, kurie jau patys renkasi mokymosi būdus, jie jau yra pakankamai brandūs, sąmoningi, tai visiškai kitoks darbas ir, kadangi vis tiek 11–12 klasė daugiausiai orientuota į literatūrą, būkim tokie, nežinau, teisingi, nes vis tiek ruošiasi brandos egzaminams žmonės. Ir jie tai daro sąmoningai, ir tai visiškai kitoks darbas. Aišku, tu turi būti vaisai kitokiame lygmenyje ir ruoštis, ir kartu su jais skaityti, bet, aišku, vienu žingsneliu būti toliau, su kai kuriais ten dviem žingsneliais. Ir, aš manau, kad yra skirtumų“ (M9).

„Va kas įdomu, dar nepasakiau, iš pradžių sakiau, kad viskas blogai blogai, bet daug iš vaikų gali išmokti ir labai įdomių dalykų išgirsti, kažkokių šviežių, naujų, tau absoliučiai negirdėtų, va tokių minčių jie pasakyti gali, kur tu niekada nebūsi pagalvojęs, ar ne, ir jie pasako, ir virsta ta mintis į kažkokią diskusiją“ (M7).

Prie ugdymo turinio kūrimo prisidedantis platusis kontekstas mokytojų diskurse labiau pasireiškė kalbant apie pasiruošimą pamokai, jos organizavimą. Kai kurie pedagogai įvardijo gyvenimiškas aktualijas, socialinį kontekstą arba pačius mokinius.

„5–6 klasė, rudo, tapom vien šiltas spalvas, nu ir ieškokite, vaikai, temos, kokia ta, aš negaliu temas siūlyti, jie patys ieško, kokią problemą jie spręs, kokią temą perteiks, labai tinka tapyti šiltomis spalvomis, nu, rudo, sakykim, kartais lauki lauki, niekaip tie medžiai neparaudonuoja, tada pradeda jie gelsti, o tada aš klausiu, kodėl, vaikai, lapai jau gelsta“ (M4).

„Besiruošiant pamokai, tu tiesiog prisimeni, kad kažkas čia susisieja iš tavo to realaus gyvenimo. Ta prasme, kad tu gali imti ne tik tą kontekstą, kurį tau sukūrė vadovėlis ar dar kažkas, bet tau kažkas ateina tarsi iš kažkokios patirties, tokios paprastos visiškai. Ar ne? Arba skaitai knygą ir galvoji, ką čia dabar pritaikyti. Skaitai visiškai kitokią knygą, aš mėgstu *Hornbill history*, tokį rinkinuką, ir galvoji, tu gali kalbiniu aspektu, gramatiniu pritaikyti, kartais galvoji temą, gali pritaikyti, tada jau pritempi į mokyklą ir žiūri, ar kas nors skaito [juokiasi], kartais pasiima. Tai vat. Aš nežinau, norisi gyvenimą ir darbą sujungti. Ta prasme... Dabar aš užsisakiau gimtadieniui „Daktaras jūsų“ rinktinę, ne todėl, kad aš esu vaikas nesuaugęs, bet kad tu būtum tame kontekste, ką vaikai skaito, mūsų vaikai gal nelabai, bet jie skaito, tie, į kuriuos mes lygiuojamės. Ta prasme, tos kalbos [anglų – aut. past.] vaikai. Ar ne? Ir kitas dalykas, kad tu gali tą knygą kažkaip tai vėlgi pritaikyti ir gramatiniams poreikiams, ir pokalbiui. Nes tos knygos moraliai pakrautos, nes tai ne tik gramatika. Tai bus gramatika plius filosofija“ (M1).

Aiškinantis ugdymo turinio sampratą pastebima įtampa tarp politinio ir pedagoginio švietimo diskursų, juos atstovaujančių grupių interesų. Įtampa atsiranda, kai kalbama apie programų kaitą, jų įgyvendinimą ir egzaminavimą. Tačiau kai pereinama prie mokytojo darbo kasdienybės, prie pasiruošimo pamokoms, prie santykio su mokiniais, atsiskleidžia labai įdomus, organiškas ugdymo turinio paveikslas. Tai ir yra rekonceptualistų ugdymo turinys, plačioji



jo samprata, kai neformalumas persipina su formalumais, kūrėjai – su formuotojais, kai reikia ieškoti išeičių iš „sudėtingo pokalbio“, t. y. oficialių reikalavimų, nuostatų ir mokinių kintančio konteksto, savų interesų. Dažnai kalbama, kad mokytojas turi būti kūrėjas, bet ne tiek daug kalbama apie dvigubą jo pareigą formuoti, kurti ir, svarbiausia, kaip tuos dalykus suderinti tarpusavyje. Įvairių ugdymo kūrėjų įtraukimas į ugdymo turinio sampratą tarp dalyvių padalina atsakomybę už ugdymo vyksmą ir galutinį rezultatą, leidžia kompleksiskai pamatyti ugdymo visumą.

## 7. Diskusija: tyrimo rezultatų aptarimas ir ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimas

### Tyrimo rezultatų aptarimas

Teorinės disertacijos dalies analizė parodė dvi pagrindines ugdymo turinio sampratos problemas, kurios atpažįstamos šiuolaikiniame ugdymo mokslo akademiniam diskurse: 1) sampratų įvairovės problema ir ugdymo turinio teoretikų požiūriai šiuo klausimu; 2) globalizacijos paveikta ugdymo turinio sampratų kaita, kuri skatina tarptautines mokslininkų diskusijas, ugdymo turinio standartizacijos procesą ir sampratų supanašėjimą. Lietuviškosios ugdymo turinio sampratos raida edukologijos ir politiniame diskursuose labiausiai atskleidė antrąją problemą. Atpažįstami ugdymo turinio standartizacijos principai, kartu susiduriama su tarptautinio edukologijos diskurso įtaka – keičiasi ugdymo turinio samprata, perimami kitų šalių mokslo bendruomenių arba organizacijų paaiškinimai. Tarp Lietuvos edukologijos mokslininkų daugėja diskusijų, skatinančių tobulinti ir atnaujinti ugdymo turinio teorinį diskursą, bet išsamių studijų šioje srityje stokojama. Disertacijos skyrius, kuriame pristatomos žinomiausios XX a. *curriculum* teorinės mokyklos, moderniosios ir postmoderniosios paradigmos kryptys, formuojančios skirtingas *curriculum* sampratas, praplečia Lietuvos ugdymo turinio teorinį lauką ir papildo teorinį diskursą, atsižvelgiant į šiuolaikines pasaulio ugdymo turinio tyrimų tendencijas. Taip pat norėtusi paminėti, kodėl teorinėje dalyje nebuvo pasirinktos vokiškosios *Didaktik* ugdymo turinio mokyklos. Šis apribojimas pasirinktas pirmiausiai dėl ugdymo turinio ir *curriculum* vertimo, taip pat iš to kilusios teorinės problemos, kai sunku rasti lietuvišką ekvivalentą, perteikiantį *curriculum* sampratos prasmes. Taip pat minėtą pasirinkimą nulėmė keliami klausimai, diskusijos tarp *curriculum* ir *Didaktik* teorijų atstovų, kurių apžvalga itin išplėstą disertacijos teorinę dalį arba padarytą ją tyrimo pagrindu. Todėl, atsižvelgus į disertacijos struktūrai keliamus reikalavimus ir darbe iškeltas problemas, buvo nutarta remtis *curriculum* teorinėmis mokyklomis.

Empirinis tyrimas parodė, kad ugdymo turinio samprata plačiaja prasme nėra dažnai vartojama politiniame ir pedagoginiame ugdymo turinio sampratos kūrėjų diskursuose. Panaši tendencija išvelgiama ir Lietuvos moksliniame diskurse, kuris buvo svarbus empiriniam tyrimui (įtrauktas į empirinio tyrimo duomenų analizę). Moksliniame ir pedagoginiame diskursuose abejojama sąvokos *ugdymo turinys* informatyvumu, atsižvelgiant į besikeičiantį Lietuvos ir tarptautinį ugdymo turinio diskursą. Lietuvos mokslininkai išvelgia problemą, ar lietuviškoje edukologijos terminijoje vartojama sąvoka *ugdymo turinys* atitinka tarptautinės *curriculum* prasmes. Pedagoginiame diskurse daugiausiai abejonių išryškėjo ugdymo turinio sąvoką analizuojant pagal informantų vertinimą, paaiškinimus, ugdymo turinio ir mokymo turinio skirtumus.

Politiniame diskurse abejonių dėl ugdymo turinio sąvokos, jos apibrėžimo nepastebėta – tikėtina, kad dėl diskurso analizės šaltinių ir politinio diskurso specifikos, nes buvo analizuojami švietimo dokumentai, kurių tikslas reglamentuoti ugdymo turinio gaires, jo įgyvendinimą. Buvo kalbinami švietimo politikos atstovai, kurie yra minėtų švietimo dokumentų rengėjai arba apibrėžtų tikslų įgyvendintojai, todėl suprantama tvirta jų pozicija ugdymo turinio sampratos atžvilgiu. Kita vertus, švietimo politikams, priešingai nei pedagogams, trūksta abejonių ir savikritikos, kurių nestinga pedagoginiame diskurse. Tik keletas kalbintų švietimo politikos atstovų kritiškai žvelgė į ugdymo turinio sampratos politinį diskursą.

1991–2014 m. švietimo dokumentų analizė parodė, jog ugdymo turinio apibrėžimai kito kartu su bendru Lietuvos švietimo kontekstu. Integracija į tarptautinio švietimo erdves pakoregavo ugdymo turinio apibrėžtis nuo dalyko turinio, programos link platesnės ir daugiau ugdymo aspektų apimančios UNESCO sąvokos. Savo ruožtu moksliniame diskurse, kalbant apie ugdymo turinio koncepcijos kaitą, labiausiai išryškėjo teorijos stygius, nes pirmajame ugdymo turinio sampratos raidos etape buvo susitelkta į sąvokos *ugdymas*, jos prasmių ir perteikiamų naujausių pedagogikos idėjų įtvirtinimą. Tačiau nebuvo paaiškinti ir išplėtoti prasminiai *ugdymo* ir *ugdymo turinio* sąvokų ryšiai, todėl

ugdymo turinys dažnai vartojamas kaip mokymo turinio sinonimas. Tai pasitvirtino ir pedagoginiame diskurse.

Taigi, visuose ugdymo turinio sampratos diskursuose vyravo terminai, apibūdinantys ir paaiškinantys ugdymo turinio sampratą, pavyzdžiui: *programa* ir *dalyko turinys (medžiaga, tematika)*. Remiantis pateiktomis skirtingomis *curriculum* sampratomis, tokie paaiškinimai atstovauja siaurajai sampratai būdingai, tradicionalistams ir moderniajai paradigmai. Dar viena priežastis, kodėl Lietuvoje dominuoja siauroji bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio samprata, susijusi su skirtingu žodžių „ugdymas“ ir „turinys“ suvokimu ir jų semantinėmis reikšmėmis. Empirinis tyrimas parodė, kad *ugdymas* dažniausiai vartojamas platesne ir bendresne prasme, kuri atsiskleidžia tiek mokslinio, tiek pedagoginio diskurso analizėje. Ši sąvoka nėra įreminama į institucinę sampratos diskursą (kuris būdingas siaurajai ugdymo turinio sampratai) – atvirksčiai, ji perteikia ugdymą, besitęsiantį visą gyvenimą, apima vertybinius, su auklėjimu susijusius tikslus, integruoja vyksmo dimensiją kaip tobulėjimą ugdymo proceso metu ir santykį, sąveiką tarp ugdytojo ir ugdytinio, nusileidžia į asmenybės, individo lygmenį. Todėl, vadovaujantis sąvokos *ugdymas* prasmėmis, galima lengviau suprasti rekonceptualistų idėjas ir jų perteikiamą *curriculum* sampratą. Ji atspindi tobulėjimo patirtį, kylančią iš subjekto ir jo sąveikos su kitais subjektais bei aplinka, kuri įprasmina asmenį gyvenimo kasdienybėje. O sąvoka *turinys* yra vartojama siauresniaja prasme, siejama su dalykiniu turiniu, suformuotomis žinių ir pažinimo sistemomis, su programų, temų turiniu ir t. t. Kaip parodė pedagoginio diskurso analizė, sujungus šiuos žodžius į vieną sąvoką *ugdymo turinys*, bendra samprata labiau siejama su žodžiu „turinys“ nei „ugdymas“ arba susiduriama su prasmės konfliktu, nes šalia atsiranda skirtingų semantinių reikšmių žodžiai. Todėl vartojant lietuviškąją sąvoką *ugdymo turinys* sunku suprasti plačiąją jos sampratą, siejamą su rekonceptualistų idėjomis. Šie aspektai atsiskleidė aptikus ugdymo turinio sampratos „kritinį tašką“.

Kitas aspektas, kuris išryškėjo atlikus empirinio tyrimo analizę, – Lietuvos kontekste egzistuoja skirtis tarp ugdymo turinio ir ugdymo proceso, o

*curriculum* samprata ir jos kilmės iš lotynų kalbos paaiškinimas<sup>21</sup> perteikia procesą, vyksmo idėją. Tai dar viena priežastis, kodėl Lietuvos edukologijos diskurse, kalbant apie bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinį, sunku perteikti *curriculum* sampratą, susieti su kitų kalbų terminologija ir sąvokų prasmėmis.

Nepaisant kylančių sunkumų ir orientacijos į tradicionalistų mokyklos *curriculum* sampratą, moksliniame, švietimo politikos ir pedagoginiame diskursuose yra užuominų arba pamąstymų apie plačiąją ugdymo turinio sampratą. Moksliniame diskurse tai pasireiškia patvirtinimu, jog Lietuvoje vartojama ugdymo turinio sąvoka yra per siaura, o švietimo politikos diskurse ji atsiskleidė įtraukus UNESCO *curriculum* sąvoką į ugdymo turinį reglamentuojančių dokumentų žodyną, kartu – ir į politinį žodyną. Pedagoginiame diskurse tai pasireiškia labiau per pateikiamas ugdymo turinio sampratos asociacijas, o ne apibrėžtis. Ugdymo turiniu laikoma visa mokyklos ugdymo, santykių, bendravimo patirtis, ugdymo turinys lyginamas su gyvenimu. Siekiant Lietuvos edukologijos diskurse rekonceptualizuoti bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio sampratą, labiau išplėtoti plačiąją ugdymo turinio sampratą, atitinkančią postmoderniosios paradigmos ir rekonceptualistų idėjas, rekomenduojama remtis šios disertacijos tyrimo rezultatais ir pateikiamais ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimo metmenimis.

### **Ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimo metmenys**

Svarstant apie lietuviškosios ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimo galimybes, pasirinkta pristatyti metmenis kaip pagrindinius principus, padedančius išplėsti ugdymo turinio sampratą ir ją vartoti remiantis rekonceptualistų ir postmoderniosios paradigmos *curriculum* samprata.

---

<sup>21</sup> *Curriculum* reiškia „bėgimą“, „lenktynes“, „bėgimo ratą ar kelią“, veikimo „sritį, sferą“ (1996, p. 214).

Kadangi *curriculum* samprata yra daugiaprasmė, turinti tiek tradicionalistų, tiek rekonceptualistų *curriculum* sampratų reikšmių, kalbant apie ugdymo turinį reikėtų patikslinti, kurios teorinės mokyklos idėjų kontekste vartojama lietuviškoji ugdymo turinio samprata. Mažiau sumaišties teorinėse diskusijose kiltų, jei vartojant ugdymo turinio sąvoką nuolatos būtų pabrėžiama – *ugdymo turinys kaip...* Tokiu būdu būtų pripažintos įvairios jo sampratos ir išraiškos formos. Norint ugdymo turinį vartoti *curriculum* rekonceptualistų idėjų pagrindu, reikėtų grįžti prie lietuviškosios *ugdymo* sąvokos reikšmės ir jos pločio. Mokslinis ir pedagoginis ugdymo turinio sampratos diskursai parodė, jog *ugdymas* atstovauja naujajai paradigmai, priešingai nei *mokymo* sąvoka ir ja perteikiamos pedagoginės tradicijos. Sąvoka *ugdymas* yra daugiaprasmė, įvairi ir perteikia rekonceptualistams artimas idėjas, todėl, remiantis ugdymo samprata ir plačiomis jos teorijos perspektyvomis, galima formuoti ugdymo turinio filosofinį, metodologinį pagrindą. Kadangi žodis „turinys“ labiau siejamas su mokymo ir (ar) dalyko turiniu, ši prasmė priskiriama *ugdymo* sąvokai ir tokiu būdu susiaurina ugdymo turinio sampratą. Todėl, apibrėžiant *ugdymo turinio* sąvokos plotį, reikėtų pasirinkti, ar kalbama apie „*turinį* ugdyme“, ar apie „*ugdymą* turinyje“. Kitas svarbus aspektas – iš naujo apgalvoti *ugdymo(si)* ir *ugdymo(si) turinio* reikšmes, jų vartojimą ir kaip tai gali padėti perteikti integralią ugdymo sampratą, kurioje, anot M. Lukšienės, susijungia „dviejų veikėjų viena laikis veiksmas: vienas auga, kyla, plečiasi, keičiasi, o kitas jam padeda, skatina, veda“ (2013, 334).

Siekiant rekonceptualizuoti ugdymo turinio sampratą ir priartinti jos suvokimą prie plačiosios *curriculum* koncepcijos, siūloma ugdymo turinio kūrėjams ir ugdymo dalyviams patiems išsiaiškinti savąją ugdymo turinio sampratą naudojant pokalbio metodą. Atsižvelgiant į disertacijos tyrimo rezultatus, rekonceptualizuojant ugdymo turinio sampratą į pokalbį apie ugdymo turinio sąvoką derėtų įtraukti asociacijas, stabtelti prie sąvokų arba asociacijų vertinimo, skatinti svarstyti apie ugdymo turinio ir jam giminingų sąvokų skirtumus, išryškinti sąvokos *ugdymas* reikšmę, ugdymo ryšį su ugdymo procesu, aptarti ugdymo turinio kūrėjus ir jų vaidmenį, be to apibendrinant

pokalbį, išgryninti individualią ugdymo turinio sampratą. Tik tada galima turimą individualią ugdymo turinio sampratą palyginti, integruoti arba nuo jos atskirti pokalbio pabaigoje pristatomas ugdymo turinio sampratos teorijas. Todėl, siekiant realizuoti šią ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimo idėją, pokalbyje galima būtų pritaikyti šiuos metmenis (žr. 7 paveikslą, p. 146):

- **Asociacijos.** Įsivardyti ir išgryninti, kokių kyla asociacijų išgirdus žodžių junginį *ugdymo turinys*. Asociacijos tampa raktiniais žodžiais arba *figured words*, kurie vartojami pokalbio metu. Toliau galima pereiti prie pagrindinių asociacijų patikslinimo, perklausti, paprašyti paaiškinti, kaip yra suprantamos įvardytos asociacijos.
- **Vertinimas.** Kitas etapas – išsiaiškinti, kokią reikšmę subjektas suteikia įvardytoms asociacijoms, kaip jos pasireiškia jo profesinėje veikloje.
- **Skirtumai.** Šiame etape, kaip parodė interviu analizė, dažniausiai įvyksta minties lūžis arba mąstymo pokytis, kuris disertacijoje buvo įvardytas „kritiniu tašku“. Šiuo momentu svarbu atpažinti viena kitai prieštaraujančias asociacijas. Remiantis empirinio tyrimo rezultatais, siūloma ieškoti skirtumų tarp pamatinių sąvokų (tarp *ugdymo* ir *mokymo turinio*), kurios atskleidžia ryšį tarp *ugdymo turinio* ir *ugdymo*, tarp *mokymo turinio* ir *turinio*. „Kritinis taškas“ gali būti siejamas su vertinimo etapu, kai išsakoma, kokia reikšmė suteikiama vienai ar kitai sąvokai, asociacijai, taip pat gali būti išskiriama sąvokų hierarchiją, patikslinama sąvokos *ugdymas* reikšmė, klausiant, **kas yra ugdymas?** Taip pat galima integruoti ugdymo proceso reikšmę, ryšį su ugdymu, sustiprinti ir įtvirtinti sąvokos *ugdymas* ir ugdymo proceso reikšmes ugdymo turinio sampratoje.
- **Ugdymo turinio kūrėjai.** Šiame etape turėtų būti įvardijami ugdymo turinio kūrėjai, kalbama apie tai, kaip jie kuria ugdymo turinį, kaip tai siejasi su išsakytomis asociacijomis. Taip pat šiame etape gali būti pateikiama naujų sąsajų, atsižvelgiant į ugdymo turinio kūrėjų funkcijas, daromą įtaką ugdymo turiniui. Rekomenduojama, kalbant apie ugdymo turinio kūrėjus, iškelti ir ugdymo turinio formuotojų funkciją. Klausiti,

kuo skiriasi viena ir kita funkcija, kaip tai pasireiškia pokalbio dalyvių profesinėje veikloje, kuriai funkcijai jie teikia prioritetą ir kodėl taip pasirenka. Šiame etape galima pateikti įvairių klausimų, kurie turėtų padėti ugdymo dalyviams įsivardyti savo poziciją ir elgseną ugdymo turinio atžvilgiu. Taip pat galima grįžti prie ugdymo proceso ir dar kartą paklausti, kaip jo reikšmė atsiskleidžia ugdymo turinio formavimo ir kūrimo proceso metu.

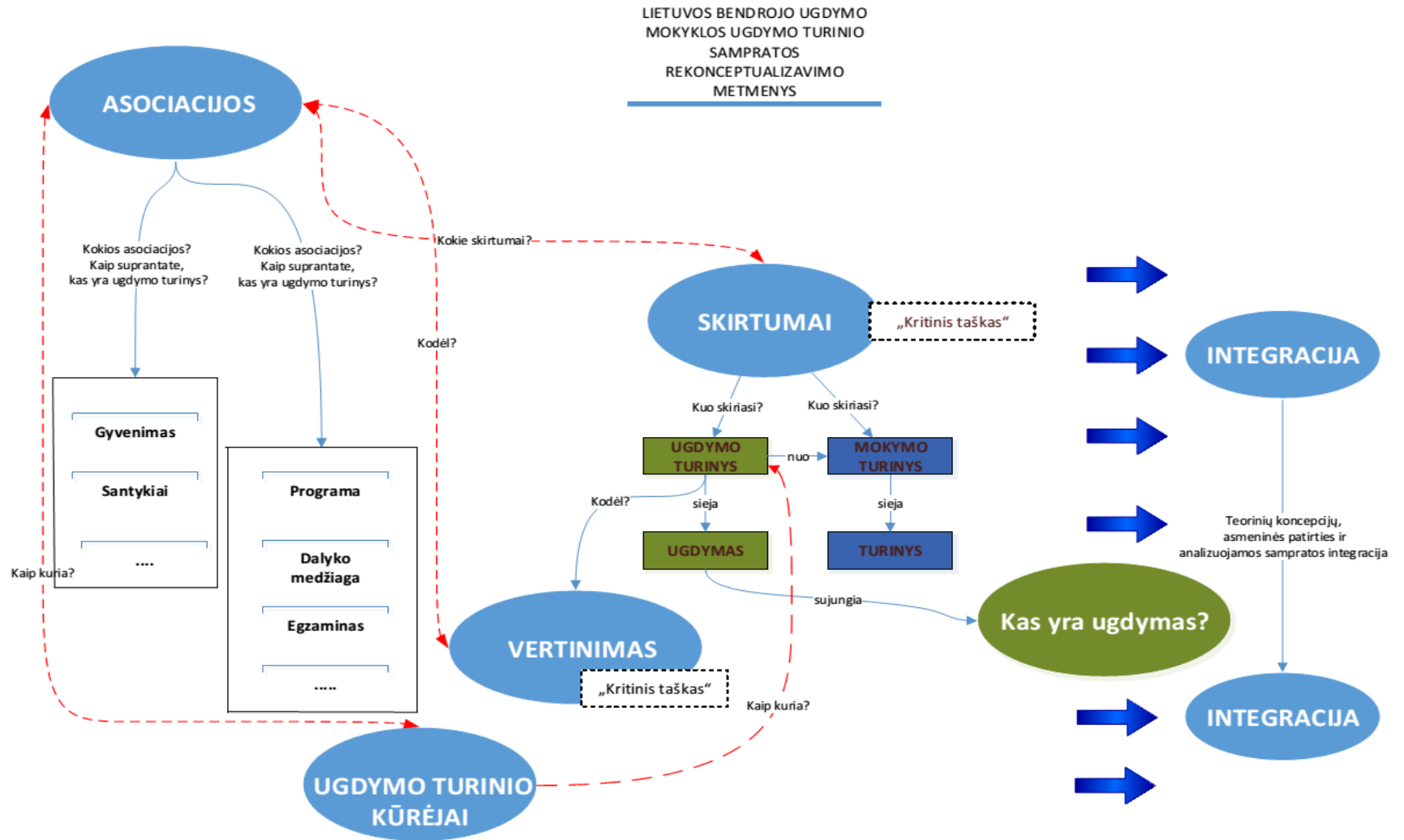
- **Integracija.** Šiame etape siūloma integruoti visą turimą pokalbio medžiagą – asociacijas, pagrindinių sąvokų reikšmes, kasdienės kalbos žodžius, sąvokų skirtumus, ugdymo sampratą, asmeninę subjekto poziciją ugdymo turinio kūrimo ir (ar) formavimo atžvilgiu. Taip pat svarbu padėti pokalbio dalyviams išgryninti savo autentišką ugdymo turinio sampratą. Teorijų peržvalga ir vertinimas, integracija su individualiu supratimu. Kiekvieno asmens ugdymo turinio samprata jungiama į visumą su ugdymo turinio ir (ar) *curriculum* teorinėmis koncepcijomis. Integruojami praktinis ir teorinis sampratų turinio lygmenys.

Pirmieji penki pokalbio etapai suformuoti iš empirinės dalies rezultatų ir disertacijos autorės patirties atliekant šį tyrimą. Paskutinis etapas nebuvo įgyvendintas ir patikrintas atliekant šį tyrimą, nes to nebuvo numatyta tyrimo tiksluose, bet ateityje, planuojant tolimesnį ugdymo turinio sampratos tyrimą, būtų galima nagrinėti, kaip keičiasi ugdymo dalyvių supratimas ne tik atpažįstant ugdymo turinio sampratos „kritinį tašką“, bet ir integruojant ugdymo turinio sampratą į kasdienę asmens profesinę veiklą, ją permąstant iš ugdymo turinio ir (ar) *curriculum* teorijų perspektyvos. Tai padėtų pateikti ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimo metmenis, kuriuos, žinoma, reikėtų tobulinti, atsižvelgiant į jų panaudojimą ir gautus rezultatus. Rekonceptualizavimo metmenys padėtų labiau įgalinti ugdymo dalyvius, pavyzdžiui, mokytojus, padėtų suprasti, kaip jie prisideda prie ugdymo turinio ir jo sampratos kūrimo, naudodami ugdymo komponentus savo profesinėje veikloje. Pristatyti ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimo metmenys



leistų išplėsti ugdymo turinio sampratos ribas, integruoti individualų ugdymo dalyvių kontekstą ir patirtį, atsižvelgti į Lietuvos ir tarptautines bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio diskursui būdingas tendencijas. Kita vertus, šiuos metmenis sustiprinti ir pagrįsti jų poveikį, kaip buvo minėta, padėtų tam skirtas tyrimas, kuriam labai tiktų veiklos tyrimo (*action research*) strategija.

7 paveikslas. Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimo metmen



## Tyrimo ribos ir tolesnės perspektyvos

Atlikto kokybinio tyrimo rezultatai nėra skirti visam ugdymo turinio sampratos diskursui generalizuoti. Taip pat kritiškai reikėtų vertinti ir pasirinktų ugdymo turinio sampratos diskursų analizės rezultatus, nes jie neperteikia visų diskurso dalyvių pozicijų. Empirinio tyrimo ribos nurodo ir tolimesnes tyrimo kryptis.

Vienas iš šio tyrimo apribojimų (kartu ir perspektyvi nauja tyrimų kryptis) – tai skirtingų pedagogų kartų ugdymo turinio suvokimo analizė. Šiame tyrime, kaip jau buvo minėta, pagrindinis dėmesys buvo sutelktas į mokytojus, kurių darbo patirtis – ne mažesnė negu 10 metų, nes tai yra pakankamas laikas susiformuoti ir nusistovėti ugdymo turinio sampratai, kuri formuojasi iš pačių informantų patirties ir gyvenamo laikotarpio konteksto. Tačiau naujoji pedagogų karta, kurios darbo patirtis – iki 5 metų, gali būtų susijusi kitokiu ugdymo kontekstu. Politinio ugdymo turinio sampratos diskursą praplėstų interviu su politikais, kurie nebūtinai tiesiogiai dirba ugdymo turinio srityje, tačiau dalyvauja kitose su bendrojo ugdymo mokyklos lygmeniu susijusiuose srityse. Taip pat šios disertacijos tyrimas neapima viešojo diskurso. Dalis politinio ir pedagoginio ugdymo turinio sampratos diskurso gali būti perteikiama per viešąsias informacijos prieigas – mediją, žiniasklaidą. Todėl svarbu būtų palyginti, kiek viešasis diskursas prieštarauja arba palaiko politiniame ir pedagoginiame diskursuose priimtina ugdymo turinio sampratą.

Teorinėje disertacijos dalyje, kaip buvo minėta, pasirinktos amerikiečių *curriculum* teorinės mokyklos, todėl dominavo *curriculum* sampratos analizė. Tai neapima visų pasaulyje žinomų ugdymo turinio srities teorinių mokyklų. Teorinę dalį būtų galima sustiprinti – papildyti vokiškosios tradicijos *Didaktik* sampratos ir jos kaitos analize, palyginti su lietuviškąja ugdymo turinio samprata.

Interviu metu nebuvo išryškintas sąvokų *ugdymas*, *ugdymo turinys* su sangražos dalyte „si“ aspektas. Apie tai buvo kalbama tik kartais, pokalbiui pakrypus šia linkme, todėl sudėtinga formuluoti apibendrinamąsias išvadas dėl

šių sąvokų ir jų vartojimo. Šį aspektą galima būtų įtraukti toliau tęsiant ugdymo turinio sampratos tyrimus.

## IŠVADOS

1. Apibendrinant atliktą ugdymo turinio sampratos problematikos analizę tarptautiniame edukologijos diskurse per paskutiniuosius penkis dešimtmečius, atpažįstamos mokslinės diskusijos, kuriose akcentuojamos šios ugdymo turinio sampratos kaitos tendencijos: sampratų supanašėjimas ir didėjanti įvairovė.

- Sampratų supanašėjimas – tai ugdymo turinio standartizacijos proceso, vykstančio politiniu ir praktiniu lygmenimis, rezultatas, kuris globalizacijos sąlygomis skatina formuoti visiems bendrą ugdymo turinio sampratą. Dėl globalizacijos vykstanti intensyvi mokslo idėjų sklaida skatina ugdymo turinio sampratų kaitą lokaliu lygmeniu ir supanašėjimą globaliu lygmeniu.
- Išskiriama ugdymo turinio sampratų įvairovės problema ir jos sprendimų kryptys. Pirmoji susijusi su sampratų įvairovės gausa ir nesusikalbėjimu, todėl problemai spręsti siekiama rasti tinkamiausią ugdymo turinio sampratos paaiškinimą, kuris būtų vienodai suprantamas visiems ugdymo proceso dalyviams ir gerintų jų komunikaciją. Kita ugdymo turinio sampratos problemos sprendimo kryptis – įvairių sampratų kilmės aiškinimasis ir suvokimas. Analizuojama, kas sudaro ugdymo turinio sampratą, kaip ji kuriama ir formuojama.

2. Analizuojant *curriculum* sampratas, remiantis moderniosios ir postmoderniosios paradigų idėjomis ir jas atitinkančiomis tradicionalistų bei rekonceptualistų teorinėmis mokyklomis, galima išskirti dvi *curriculum* sampratas – siaurąją ir plačiąją.

- Siauroji samprata susijusi su moderniosios paradigmos idėjomis ir tradicionalistų *curriculum* teorine mokykla. *Curriculum* suprantamas kaip dalyko turinys, programa, planas, rezultatas, taip pat gali būti apibūdinamas kaip procesas, tačiau dėmesys sutelkiamas į proceso vadybą, siekiant numatytų rezultatų. *Curriculum* iš siaurosios sampratos perspektyvos būdingas apibrėžtumas, reglamentavimas įvairiais

dokumentais ar kita mokomąja medžiaga, todėl dažnai siejamas su politiniu ir instituciniu diskursu, kuris reglamentuoja, apibrėžia *curriculum*. Siaurąją *curriculum* sampratą perteikia *curriculum* formavimo, planavimo, organizavimo, įgyvendinimo, vertinimo proceso etapai.

- Plačioji *curriculum* samprata vadovaujasi postmoderniosios paradigmos ir rekonceptualistų teorinės mokyklos nuostatomis, kad nėra iš anksto apibrėžtų *curriculum* modelių, atsisakoma *curriculum* suvokti tik kaip programą, planą, dalyko turinį, o jo procesą – kaip vadybą. Plačioji samprata neįrėminama į *the curriculum*, o kalbama apie *a curriculum* kaip požiūrių ir galimybių perspektyvą. Jai būdinga neapibrėžtumas, subjektyvumas, kontekstualumas, įvairumas, daugiaprasmiškumas ir nuolatinė kaita. Tai sudaro galimybę formuoti integraliai *curriculum* sampratai, jungiančiai tiek institucines, tiek asmenines ugdymo patirtis. Sukuriamas autentiškas ugdymo dalyvių ir *curriculum* santykis, siekiant suvokti *curriculum* per įvairų jo diskursą ir asmenines ugdymo patirtis, todėl kalbant apie plačiąją ugdymo turinio sampratą tinka vartoti veiksmažodį „kurti“. Tokia *curriculum* samprata gali padėti ugdymą priartinti prie esamos realybės, sušvelninti ugdymo srityje stiprėjantį instrumentalizmą ir technokratiškumą, leisti mokykliniame ugdyme labiau pasireikšti kūrybiškumo reikalaujančioms ir skatinančioms iniciatyvoms.

3. Lietuvos edukologijos ugdymo turinio sampratos diskursą (mokslinį diskursą) ir jo kaitą nuo Lietuvos nepriklausomybės atgavimo iki šių dienų galima suskirstyti į du ugdymo turinio sampratos raidos etapus. Pirmasis etapas parodė ugdymo turinio sampratos lokalią raidą Lietuvos ugdymo mokslo diskurse, antrasis labiau susijęs su tarptautinio, globalaus edukologijos diskurso įtaka ugdymo turinio sampratai. Pirmasis ugdymo turinio sampratos formavimo ir kūrimo etapas prasidėjo nuo pamatinių pedagogikos sąvokų (*mokymas* ir *ugdymas*) apibrėžimo ir teoretizavimo. Tuo metu buvo suteikta gera pradžia keistis pedagogikos žodynui ir įsitvirtinti naujai ugdymo turinio sampratai

Lietuvos ugdymo mokslo diskurse, tačiau, kaip parodė antrasis etapas, pradžia buvo nepakankama ir neišplėtotą, ypač kalbant apie ugdymo turinio sąvoką. Antrajame etape, analizuojant *curriculum* vertimo strategijas ir susidūrus su postmoderniaja *curriculum* samprata, tapo akivaizdu, kad Lietuvos edukologijos mokslo žodynas ir dažnai vartojama ugdymo turinio sąvoka negali perteikti visų *curriculum* prasmų, nepaisant to, jog pagrindinis ugdymo turinio jungiamasis prasminis žodis – ugdymas (kaip parodė pirmasis etapas) – yra apibrėžiamas bendromis ir plačiomis reikšmėmis. Todėl, siejant lietuviškąją ugdymo turinio ir *curriculum* sąvokas, lengviau perteikti siaurąją *curriculum* sampratą. Akivaizdu, kad Lietuvos edukologiniame diskurse, nepaisant švietimo pokyčių ir intensyvios užsienio mokslinių idėjų sklaidos, yra įsitvirtinusi modernioji (siauroji) *curriculum* samprata.

4. Politinio ugdymo turinio sampratos diskurso tyrimas, kurį sudarė švietimo dokumentų (1991–2014 m.) turinio analizė ir švietimo politikų interviu, parodė ugdymo turinio sampratos svyravimus tarp siaurosios ir plačiosios *curriculum* sampratų. Tai susiję su skirtingomis švietimo politikų nuostatomis ir funkcijomis ugdymo turinio formavimo ir įgyvendinimo politikos srityje. Vieni ugdymo turinį suvokia kaip politikos administratoriai, labiau dirbantys prie esamų idėjų įgyvendinimo, todėl į ugdymo turinio sampratos problemą žiūri paprastai ir pragmatiškai – kaip į susitarimą. Jie vadovaujasi nuostata, kad ne samprata yra esmė, o pasiekiami ugdymo rezultatai. Kiti labiau linkę būti ugdymo turinio kūrėjais ir formuotojais, strateginėmis ir bendrosiomis programomis perduoti žinią apie naujas ugdymo turinio koncepcijas, idėjas, kritiškai vertinti ugdymo turinio kaitą ir skatinti savos sampratos paieškas. Tiek moksliniame, tiek politiniame diskursuose atpažįstamos bendros tendencijos ugdymo turinį susieti su Bendrosiomis programomis ir kitais jį reglamentuojančiais švietimo dokumentais, o praėjus dešimtmečiui nuo pirmųjų Bendrųjų programų pasirodymo pastebimi ugdymo turinio sampratos pokyčiai, sąsaja su tarptautiniu *curriculum* diskursu, lietuviškąją ugdymo turinio sąvoką paaiškinant UNESCO vartojamu *curriculum* apibrėžimu. Svarbu išskirti, kad įvardyti ugdymo turinio sampratos svyravimai susiję su Lietuvos švietimo

kontekstu ir jo raida, kuri skatina *savos* sampratos paiešką ir *kitų* patirties integravimą.

5. Pedagoginio ugdymo turinio sampratos empirinis tyrimas parodė, kad (kaip ir kitose diskurso kūrėjų grupėse) ugdymo turinys suvokiamas iš siaurosios *curriculum* sampratos perspektyvos. Dažniausiai ugdymo turinys suprantamas kaip dalyko turinys arba mokymo programa. Šis suvokimas labiausiai atpažįstamas pedagogų diskurse. Kita vertus, mokytojai – patys savikritiškiausi ir kritiškiausi ugdymo turinio sąvokai, kurią jie pateikdavo. Plačiosios *curriculum* sampratos aspektai pedagoginiame diskurse pastebimi, bet dažniausiai ugdymo turinys siejamas su gyvenimiška patirtimi ir santykiams mokykloje arba remiamasi UNESCO *curriculum* samprata. Pastaroji labiausiai buvo atpažįstama moksliniame ir politiniame diskursuose, o pedagoginiame diskurse plačiau ugdymo turinio sampratai būdingus aspektus dažniausiai minėjo pavaduotojai ugdymui. Pedagoginiame diskurse išryškėjo ugdymo turinio sampratos „kritinis taškas“: 1) kai iškeliami skirtumai tarp panašių sąvokų, pavyzdžiui, *mokymo turinio* ir *ugdymo turinio*, paskui pereinama prie *mokymo* ir *ugdymo* sąvokų skirtumų; 2) kai ugdymo turinio sąvoka aiškinama išskiriant prieštaravimus tarp *ugdymo* ir *turinio* sąvokų; 3) kai įvardijamas asmeninis žmogaus (informanto) vertinimas apie analizuojamą sąvoką.

6. Empirinis tyrimas parodė svarbią ugdymo turinio sampratos problemą, labiausiai tai pasireiškė pedagoginiame diskurse. Interviu metu atpažintas problemos „kritinis taškas“, kai buvo svarstoma, koks skirtumas tarp *ugdymo turinio* ir *mokymo turinio*. Siekiant paaiškinti šiuos skirtumus, įvyko mąstymo pokytis, kuris parodė, kad tyrimo dalyviai geba atpažinti prieštaravimus tarp *ugdymo* ir *turinio* sąvokų, kurios perteikia skirtingas semantines reikšmes.

- Ugdymas dažniausiai vartojamas plačiąja ir bendresniąja prasmėmis, jis labiau susijęs su gilumu, o sąvoka *turinys* yra siauresnė, konkretesnė ir siejama su mokymu arba dalyko turiniu. *Ugdymo turinio* junginys iš dviejų skirtingas semantines reikšmes turinčių žodžių „*turinys*“ ir „*ugdymas*“ sunkina šios sąvokos supratimą, bet tai suteikia galimybių



paaikškinti skirtingas *curriculum* sampratos kaitos kryptis nekuriant naujų sąvokų. Jei pasirenkamas žodis „turinys“, jį galima paaikškinti remiantis siauresniais ugdymo turinio sampratos komponentais – mokymu, dalyko turiniu, programa. Empirinis tyrimas parodė, kad, siekiant ugdymo turinį paaikškinti iš ugdymo sampratos perspektyvos, plėtėsi ugdymo turinio samprata, į ją įtraukti tokie aspektai kaip ugdymo sąvokos plotis, sąsaja su vertybėmis ir auklėjimu. Tai sudaro pradines sąlygas ugdymo turinio sampratos rekonceptualizavimui.

- Empirinis tyrimas parodė, jog sudėtingiausia ugdymo turinio sampratą susieti su ugdymo procesu, kuris būdingas abiem *curriculum* sampratų kaitos kryptims. Ugdymo turinys dažniausiai yra atskiriamas nuo ugdymo proceso ir laikomas proceso dalimi. Tai pastebima tiek moksliniame, tiek politiniame, tiek pedagoginiame diskursuose. Todėl, kalbant apie ugdymo procesą, ugdymo vyksmą, sunku suvokti plačiąją sampratą, kai atskiriamas šis *curriculum* koncepcijos komponentas.
- Atsižvelgiant į disertacijos tyrimo rezultatus, išryškėja akivaizdi būtinybė rekonceptualizuoti lietuviškąją ugdymo turinio sampratą ir priartinti jos suvokimą prie plačiosios *curriculum* koncepcijos. Šiam tikslui pasiekti gali būti naudojami ir toliau tobulinami autorės parengti rekonceptualizavimo metmenys.

## LITERATŪRA

1. Adaškevičienė, V., 2003. *Europinio identiteto kaip švietimo dimensijos raiška Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo turinyje*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S), Kaunas.
2. Anderson-Levitt, K. M., 2008. *Globalization and Curriculum* // The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc., p. 349–368.
3. Aramavičiūtė, V., 1998. *Ugdymo samprata*. Mokomoji priemonė. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
4. Aronowitz, S. A., Giroux, H. A., 1991. *Postmodern Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
5. Apple, M. W., 1990. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
6. Au, W., 2011. *Teaching under the New Taylorism: High-stakes Testing and the Standardization of the 21st Century Curriculum* // Journal of Curriculum Studies, Vol. 43, No. 1, p. 25–45.
7. Baranova, J., Degėsys L., 2014. *Filosofijos didaktika modernizmo ir postmodernizmo takoskyroje* // Ugdymo paradigmu iššūkiai didaktikai. Kolektyvinė monografija. Sudarytoja R. Bruzgelevičienė. Vilnius: Lietuvos Edukologijos universitetas, p. 309–327.
8. Bitinas, B., 1996. *Ugdymo filosofijos pagrindai*. Vilnius: VPU.
9. Bitinas, B., 2000. *Ugdymo filosofija*. Vadovėlis. Vilnius: Enciklopedija.
10. Bitinas, B., 2011. *Edukologijos terminija: kokybė ir problemos*. Studija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
11. Beauchamp, G. A., 1981. *Curriculum theory*. Itasca, IL: F. E. Peacock, 4 edition.
12. Behar-Horenstein, S. L., Glanz, J., 2000. *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives*. Connecticut – London: Bergen & Garvey, Westport.

13. Behar-Horenstein, S. L., 2000. *Can the Modern View of Curriculum Be Refined by Postmodern Criticism?* // *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives*. Edited by Glanz, J., Behar-Horenstein, S. L. Connecticut – London: Bergen & Garvey, Westport.
14. Bestor, A. E., 1956. *The Restoration of Learning*. New York: Knopf.
15. Bobbitt, F., 1918. *Scientific Method in Curriculum-Making. The Curriculum* // *The Curriculum Studies Reader*. Edited by Flinders, J. D., Stephen, T. J., 2009. New York – London: Routledge, 3 edition.
16. Bruzgelevičienė, R., 2008. *Lietuvos Švietimo kūrimas 1988–1997*. Monografija. Vilnius: Sapnų sala.
17. Bruzgelevičienė, R., 2013. *Būsimų pedagogų tapatinimosi su ugdymo paradigma tendencijos* // *Pedagogika*, t. 109, p. 49–56.
18. Bruzgelevičienė, R., 2014. *Ugdymo paradigma – didaktikos idėjų pamatas* // *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai*. Kolektyvinė monografija. Sudarytoja R. Bruzgelevičienė. Vilnius: Lietuvos Edukologijos universitetas, p. 26–103.
19. Cary, L. J., 2006. *From Currere to Curriculum Spaces: Bringing Together Curriculum Theory and Educational Research* // *Journal of Curriculum and Pedagogy*, Vol. 3, No. 2, p. 148–167.
20. Carr, W., 1993. *Reconstructing the Curriculum Debate: an editorial introduction* // *Curriculum Studies*, Vol. 1, No. 1, p. 5–9.
21. Cazden, C. B., 2001. *Classroom Discourse: The Language of Learning and Teaching*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2 edition.
22. Christodoulou, N., Philippou S., 2009 a. *Curriculum studies in Cyprus: Directions, limitations and challenges* // *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, Vol. 5, issue 2, p. 1–28.
23. Christodoulou, N., Philippou, S., 2009 b. *Issues of Language and Culture in Translating ‘Curriculum’: An Analysis of Curriculum Publications* //

- Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, Vol. 5, issue 6, p. 1–5.
24. Cuban, L., 1992. *Curriculum stability and change*. In P. Jackson (Ed.), Handbook for research on curriculum: A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan.
  25. Dabriškienė, V., 2001. *Pedagogo veikla individualizuojant ugdymo programas Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinėje mokykloje*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S), Kaunas.
  26. Daukilas, S., 2001. *Profesinio ugdymo turinio teoriniai pagrindai* // Pedagogika (2001), t. 50, p. 143–152.
  27. Daukilas, S., Kasperičienė, J., 2011. *E. mokymosi kursų projektavimas ir realizavimas*. Metodinė medžiaga. Kaunas.
  28. Dillton, J. T., 2009. *The questions of curriculum* // Journal of Curriculum studies, Vol. 41, No. 3, p. 343–359.
  29. Doll, W. E., 1993. *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
  30. Duoblienė, L., 2006. *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
  31. Duoblienė, L., Bulajeva, T., Stonkuvienė, I., 2008. *Bendrujų programų ir išsilavinimo standartų naudojimas / naudingumas planuojant ir organizuojant ugdymą mokykloje*. Tyrimo ataskaita. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.
  32. Duoblienė, L., 2009. *Ugdymo turinio formavimo politika: socialinė reprodukcija ir jos įveika* // Lietuvos švietimo politikos transformacijos. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, p. 106–136.
  33. Duoblienė, L., 2011. *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
  34. Englund, T., 2007. *Is there a future for (Swedish) curriculum theory?* In E. Forsberg (Ed.), Curriculum theory revisited // Studies in Educational Policy and Educational Philosophy Research Report 10. Uppsala: Uppsala University, p. 31–41.

35. Englund, T., 2013. *Towards a deliberative curriculum?* Contribution to the Fifth Nordic Curriculum Theory Conference on “Curriculum and / or didactics” – a discussion revisited: Towards a transnational curriculum theory? In Uppsala, Sweden October.
36. Fairclough, N., 2010. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Routledge, 2 edition.
37. Fairclough, N., 2013. *Critical discourse analysis // The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (Routledge Handbooks in Applied Linguistics), James Paul Gee (Editor), Michael Handford (Editor), Routledge, 1 edition.
38. Gee, P. J., 2010. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge, 3 edition.
39. Gee, P. J., 2011. *Discourse Analysis: What Makes it Critical? // An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, R. Rogers (Editor), Routledge, 2 edition.
40. Gee, P. J., 2013. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (Routledge Handbooks in Applied Linguistics). London: Routledge, 1 edition.
41. Grimmett, P. P., Halvorson, M., 2010. *From Understanding to Creating Curriculum: The Case for the Co-Evolution of Re-Conceptualized Design with Re-Conceptualized Curriculum // Curriculum inquiry*, Vol. 40, issue 2, p. 241–262.
42. Gudem, B., Hopmann, S., 2002. *Didaktik and / or Curriculum: An International Dialogue*. Peter Lang International Academic Publishers.
43. Hamilton, D., Gudmundsdottir, S., 1994. *Didaktik and / or curriculum // Curriculum Studies*, 2, p. 345–350.
44. Hargreaves, A., 1999. *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai: mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*. Vilnius: Tyto Alba.
45. Hargreaves, A., 2008. *Mokymas žinių visuomenėje: švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
46. Hartley, D., 1997. *Re-schooling society*. London: Falmer Press.

47. Henchey, N., 1981. *Curriculum as Myth* // McGill Journal of Education, Vol. 16, No. 003, p. 258–266.
48. Henchey, N., 1999. *The new curriculum reform: what does it really mean?* // McGill Journal of Education, Vol. 34 (3), p. 227.
49. Hlebowitsh, P. S., 2005 a. *Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation* // Curriculum Inquiry, Vol. 35, No. 1, p. 73–87.
50. Hlebowitsh P. S., 2005 b. *More on “Generational Ideas”* (A Rejoinder to Ian Westbury and Handel Kashope Wright) Author(s) // Curriculum Inquiry, Vol. 35, No. 1, p. 119–122.
51. Hopmann, S., 1999. *The curriculum as a standard in public education* // Studies in Philosophy and Education 18(2), p. 89–105.
52. Hutchins, R. M., 1968. *The Learning Society*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
53. Young, M., 2013. *Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge based approach* // Journal of Curriculum Studies, Vol. 45, No. 2, p. 101–118.
54. Jackson, P. W., 1992. *Conceptions of curriculum and curriculum specialists* // In Handbook of research on curriculum, P. W. Jackson (Editor), New York: Macmillan, p. 3–40.
55. Jackūnas, Ž., 2006. *Lietuvos švietimo kaitos linkmės (1988–2005)*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
56. Jovaiša, L., Vaitkevičius, J., 1987. *Pedagogikos pagrindai (1 dalis). Bendroji pedagogika ir auklėjimo teorija*. Kaunas: Šviesa.
57. Jovaiša, L., Vaitkevičius, J., 1989. *Pedagogikos pagrindai (2 dalis). Didaktika*. Kaunas: Šviesa.
58. Jovaiša, L., 1993. *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
59. Jovaiša, L., 2001. *Ugdymo mokslas ir praktika*. Vilnius: Agora.
60. Jovaiša, L., 2007. *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

61. Jovaiša, T. R., Monkevičienė, O., Žemgulienė, A., ir kt., 2012. *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermė*. Tyrimo ataskaita. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.
62. Jucevičienė, P., Simonaitienė, B., Bankauskienė, N., ir kt., 2005. *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams*. Tyrimo ataskaita. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.
63. Juodaitytė, A., Rūdytė, K., 2012. *Diskurso metodologija ir jos taikymas kokybiniuose edukaciniuose tyrimuose // Kokybiniai edukaciniai tyrimai: teorijos, duomenų rinkimas ir analizė*. Mokslo studija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
64. Kansanen, P., 1999. *The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching // TNTEE Publications, Vol. 2, No. 1, p. 21–35*.
65. Kardelis, K., 2007. *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex, 4 leidimas.
66. Katiliūtė, E., 2008. *Švietimo politika ir jos tyrimo metodologija*. Monografija. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
67. Kelly, A., 2004. *The Curriculum Theory and Practice*. London: SAGE Publications, 5 edition.
68. Kim, P. G., Marshall D. J., 2006. *Synoptic curriculum texts: representation of contemporary curriculum scholarship // Journal of Curriculum Studies, Vol. 38. No. 3, p. 327–349*.
69. Kliminskas, R., 2009. *Konstruktivistinis požiūris į mokyklos lygmens curriculum realizavimo sąlygas*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S), Kaunas.
70. Koutselini, M., 1997. *Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: Towards a Meta-Modern Paradigm for Curriculum // Curriculum Studies 5(1), p. 87–101*.
71. Laužackas, R., 2000. *Mokymo turinio projektavimas. Standartai ir programos profesiniame rengime*. Kaunas: VDU

72. Laužackas, R., 2008. *Kompetencijomis grindžiamų mokymo / studijų programų kūrimas ir vertinimas*. Kaunas: VDU
73. Lewy, A., 1998. *Valstybinės ir mokyklos lygmens ugdymo programos*. Vilnius: Margi Raštai.
74. Lyotard, J. F., 2010. *Postmodernus būvis: Šiuolaikinį žinojimą aptariant*. Vilnius: Baltos lankos.
75. *Lotynų-lietuvių kalbų žodynas. Dictionarium latino-lituanicum*. 1996. Sudarytojas Kazimieras Kuzavinis. Vilnius : Mokslo ir enciklopedijų 1-klasė.
76. Lukšienė, M., 2013. *Jungtys*. Sudarytoja R. Bruzgelevičienė. Vilnius: Alma littera, 2 leidimas.
77. Malewski, E., 2010. *Introduction: Proliferating curriculum* // In E. Malewski (Editor), *Curriculum studies handbook: The next moment*. New York – London: Routledge.
78. Marsh, C. J., 2008. *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London – New York: Routledge, 4 edition.
79. McNeil, J. D., 1996. *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. New York: Harper-Collins College.
80. McNeil, L. M., 2002. *Contradictions of school reform: educational costs of standardized testing*. New York – London: Routledge.
81. Musneckienė, E., 2004. *Edukacinių paradigų kaita ir meninio ugdymo turinio planavimo teorinės perspektyvos* // Mokytojų ugdymas, Nr. 3, p. 97–106.
82. Nacionalinis moksleivių pasiekimų tyrimas, 2003. Ataskaita. Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija.
83. Nagrockaitė, Š., 2012. *Lietuvos bendrojo ugdymo turinio standartizavimas: kokybė vs kontrolė* // *Acta paedagogica Vilnensia*. t. 29, p. 85–99.
84. Null, W., 2011. *Curriculum. From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.



85. Oliva, P. F., 1997. *Developing Curriculum*. New York: Longman, 4 edition.
86. *Oxford Dictionary of Education*. 2009. Susan Wallace, editor. New York: Oxford University Press, 1 edition.
87. Pacheco, A. J., 2013. *Curriculum Studies: What is The Field Today?* // Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, Vol. 8, p. 1–18.
88. Pettersson, D., Prøitz, S. T., Román, H., Wermke, W., 2015. *Curriculum versus Didaktik revisited: towards a transnational curriculum theory* // Nordic Journal of Studies in Educational Policy (NordSTEP), Vol. 1, p. 1– 4.
89. Phenix, P., 1962. *The disciplines as curriculum content*. In A. H. Passow (Editor), *Curriculum crossroads*. New York: Teachers College Press, p. 227–245
90. Pinar, W. F., 1978. *The reconceptualization of curriculum studies* // Journal of Curriculum Studies, Vol. 10 (3), p. 205–214.
91. Pinar, W. F., 1999. *Contemporary Curriculum Discourses: Twenty Years of JCT*. Second Printing, Peter Lang International Academic Publishers.
92. Pinar, W. F., 2003. *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, N. J: Routledge, 1 edition.
93. Pinar, W. F., 2006. *The Synoptic Text Today and Other Essays: Curriculum Development after the Reconceptualization*. Peter Lang International Academic Publishers.
94. Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., Taubman, P. M., 2008. *Understanding curriculum. An Introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang International Academic Publishers.
95. Pinar, W. F., 2011 a. *What Is Curriculum Theory?* New York, London: Routledge, 2 edition.

96. Pinar, W. F., 2011 b. *The Character of curriculum studies. Bildung, Currere, and the recurring question of the subject*. New York: Palgrave Macmillian.
97. Pinar, W. F., 2013. *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, N. J: Routledge, 2 edition.
98. Popkewitz, Th. S., 1997. *The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions* // Journal of Curriculum Studies, Vol. 29 (2), p. 131–164.
99. Popham, W. J., Baker, E. L., 1970. *Systematic instruction*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
100. Portelli, J. P., 1987. *Perspectives and imperatives of defining curriculum* // Journal of Curriculum and Supervision, Vol. 2. No. 4, p. 354–367.
101. Posner, G., 2004. *Analyzing The Curriculum*. New York: McGraw-Hill Education, 3 edition.
102. Prakapas, R., Juciuvienė, D., 2012. *Teisinio ugdymo integracija pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose* // Socialinis darbas, Nr. 11 (1), p. 141–150.
103. Priestley, M., 2011. *Whatever Happened to Curriculum Theory? Critical Realism and Curriculum Change* // Pedagogy, Culture & Society, Vol. 19 (2), p. 221–237.
104. Pukelis, K., Sajienė, L., 2000. *Curriculum sampratos problema lietuvių pedagoginės kultūros kontekste* // Pedagogika, t. 40, p. 14–27.
105. Rajeckas, V., 1997. *Mokymas – ugdymo pagrindas*. Vilnius: VPU.
106. Rajeckas, V., 1999. *Reikalavimai šiuolaikiniam bendrojo lavinimo mokyklos mokymo turiniui* // Pedagogika, t. 39, p. 15–25.
107. Rajeckas, V., 2000. *Mokymo turinio prieinamumo ir išmokimo pamokoje sąlygos* // Pedagogika, t. 43, p. 103–111.
108. Rajeckas, V., 2004. *Pedagogikos pagrindai*. Studijų knyga. Vilnius: VPU.

109. Rogers, R., 2011. *Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research // An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, Rogers, R. (Editor). Routledge, 2 edition.
110. Rosenmund, M., 2007. *The Current Discourse on Curriculum Change: A Comparative Analysis of National Reports on Education // School Knowledge in Comparative and Historical Perspective CERC Studies in Comparative Education*. Springer Netherlands, Vol. 18, p. 173–194.
111. Ross, A., 2000. *Curriculum. Construction and critique*. London – New York: Falmer press.
112. Ross, W., 2006. *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, And Possibilities*. State University of New York Press, 3 edition.
113. Rupainienė, V., 2008. *Pradinės mokyklos bendruomenės diegiant curriculum inovacijas skirtingų edukacinių paradigų aspektu*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S), Kaunas.
114. Sahlberg, P., 2004. *Teaching and globalization // International Research Journal of Managing Global Transitions*, Vol. 2 (1), p. 65–83.
115. Saylor, J. G., Alexander, W. M., Lewis, A. J., 1981. *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
116. Saugėnienė, N., 2003. *Ugdymo programų planavimas ir realizavimas*. Mokomoji knyga. Kaunas: Technologija.
117. Schiro, M., 2013. *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
118. Scott, D., 2006. *Six curriculum discourses Contestation and edification // Schooling, Society and Curriculum*. Edited by Alex Moore, Routledge, 1 edition.
119. Schubert, H. W., 1986. *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York – London: Macmillan Pub. Co.; Collier Macmillan Publishers.

120. Schubert, H. W., 2004. *Curriculum and Pedagogy for Reconstruction and Reconceptualization* // Journal of Curriculum and Pedagogy, Vol. 1 (1), p. 19–21.
121. Schubert, H. W., 2008. *Curriculum Inquiry* // The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc., p. 399–419.
122. Schubert, H. W., 2010. *Journeys of Expansion and Synopsis: Tensions in Books That Shaped Curriculum Inquiry, 1968–Present* // Curriculum Inquiry, Vol. 40 (1), p. 17–94.
123. Slattery, P., 2006. *Curriculum development in the postmodern era*. London, UK: Routledge, 2 edition.
124. Stonkuvienė, I., 2013. *Augti Lietuvoje: ugdymo kaip inkultūracijos eskizai*. Monografija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
125. Stulpinas, T., 1993. *Ugdymo principai*. Šiauliai: ŠIP.
126. Stulpinas, T., 1994. *Ugdymo turinys*. Šiauliai: ŠIP.
127. Stulpinas, T., 1995. *Ugdymo metodikos bruožai*. Šiauliai: ŠIP.
128. Stulpinas, T., 1996. *Ugdymo rezultatai*. Šiauliai: ŠIP.
129. Šiaučiukienė, L., Visockienė O., Talijūnienė, P., 2006. *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
130. Šiaučiukienė, L., Stankevičienė, N., Čiužas, R., 2011. *Didaktikos teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
131. Taba, H., 1962. *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
132. Tanner, D., Tanner, L., 1995. *Curriculum development: Theory into practice*. Columbus: Prentice Hall, 3 edition.
133. Targamadzė, V., 2010. *Alternatyvi bendrojo lavinimo mokykla: mokyklos naratyvo kontūrai*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
134. Targamadzė, V., Stonkuvienė, I., Nauckūnaitė, Z., 2010. *12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės*. Tyrimo ataskaita. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.

135. Taubman, P. M., 2009. *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in Education*. New York – London: Routledge.
136. Teresevičienė, M., Rutkauskienė, D., Volungevičienė, A., Zuzevičiūtė, V., Rutkienė, A., Targamadzė, A., 2008. *Nuotolinio mokymo(si) taikymo galimybės tęstinio profesinio mokymo plėtrai skatinti*. Mokslo studija. Kaunas: VDU.
137. TIMSS 2011 Assessment Frameworks September, 2009. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O’Sullivan, C. Y., Preuschoff, C. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.
138. Thomas, T. P., Schubert W. H., 1997. *Recent Curriculum Theory: Proposals for Understanding, Critical Praxis, Inquiry, and Expansion of Conversation* // Educational Theory, Vol. 47 (2), p. 261–285.
139. Tomlinson, T., 2002. *Globalizacija ir kultūra*. Vilnius: Mintis
140. Tyler, R. W., 1949, 1969. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
141. Tyler, R. W., 1973. *Ralph Tyler Discusses Behavioral Objectives* // Educating America: How Ralph W. Tyler Taught America to Teach. Finder M. (2004), Westport, Connecticut London: Praeger, p. 71–81.
142. Vaitekaitis, J., 2015. *Ugdymo turinio kaita Lietuvoje: Globalizacijos pasekmės*. Magistro darbas. Vilniaus universitetas, Filosofijos fakultetas, Edukologijos katedra.
143. Weeden, P., Winter, J., Broadfoot, P., 2005. *Vertinimas: ką tai reiškia mokykloms*. Vilnius: Garnelis.
144. Westbury, I., 1999. *The Burdens and the Excitement of the “New” Curriculum Research: A Response to Hlebowitsh’s “The Burdens of the New Curricularist”* // Curriculum Inquiry, Vol. 29, No. 3, p. 355–364.
145. Westbury, I., 2000. *Teaching as a reflective practice: what might didaktik teach curriculum?* // Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition. Edited by Ian Westbury, Stephan

- Hopmann, Kurt Riquarts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 15–39.
146. Westbury, I., 2005. *Reconsidering Schwab's "Practicals": A Response to Peter Hlebowitsh's "Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation"* // Curriculum Inquiry, Vol. 35, No. 1, p. 89–101.
147. Westbury, I., 2008. *Making Curricula: Why Do States Make Curricula, and How?* // In The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, p. 45–65.
148. Westbury, I., Hopmann, S., Riquarts, K., 1999. *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah, N. J: Routledge.
149. Wraga W., Hlebowitsh, P., 2003. *Towards a renaissance in curriculum theory and development in the USA* // Journal of Curriculum Studies, Vol. 35, No. 4, p. 425–437.
150. Želvys, R., 2009. *Lietuvos švietimo politikos kontekstas* // Lietuvos švietimo politikos transformacijos. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, p. 13–31.
151. Želvys, R., 2014. *Globalization and Education: Future Perspectives* // Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Band 28: Bildungswissenschaften und akademisches Selbstverständnis in einer globalisierten Welt = Education and Academic Self-Concept in the Globalized World. Frankfurt am Main: Peter Lang, 323–336. ISSN 1434-8748. ISBN 9783631656105.

### **Švietimo dokumentai**

152. Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, įgyvendinimo, vertinimo ir atnaujinimo strategija 2006–2012 // Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos kolegija, 2006 m. lapkričio 23 d. nutarimu Nr. 1.9-13 M1-7.
153. Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija // Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos ministro 2007 m. gegužės 23 d. įsakymu Nr. ISAK-970.

154. Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2002.
155. Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2003.
156. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas // Lietuvos Respublikos Aukščiausioji Taryba, 1991 m. birželio 25 d., Nr. I-1489.
157. Lietuvos švietimo koncepcija. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1992.
158. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Projektai. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos leidybos centras, 1994.
159. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos leidybos centras, 1997.
160. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2008.
161. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos vidurinio ugdymo bendrosios programos. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2011.
162. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas // 2003 m. birželio 17 d., Nr. IX – 1630.
163. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas // 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281.
164. Lietuvos Respublikos valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos // 2003 m. liepos 4 d. Nr. IX-1700.
165. Lietuvos Respublikos valstybinės švietimo strategijos 2013–2022 metų nuostatos // 2013 m. gruodžio 23 d. Nr. XII-745.
166. Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas. Projektas. Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija, 2015 vasario 4 d.
167. Tautinė mokykla: Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija. Vilnius: Žinija, 1989.

## PRIEDAI

### 1 priedas

**Ugdymo turinio diskurso kūrėjų funkcijos pagal Lietuvos bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategiją (2007)**

Švietimo ir mokslo ministerija	Savivaldybė	Mokykla (pavaduotojai ugdymui)	Mokytojai
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ugdymo turinio (UT) <b>prioritetų nustatymas</b>;</li> <li>2. Bendrųjų programų, bendrųjų ugdymo planų <b>atnaujinimas, pakeitimas, išbandymas, tvirtinimas</b>;</li> <li>3. Nacionalinio ir tarptautinio mokinių pasiekimų, tyrimų ir mokinių pasiekimų vertinimo organizavimas ir <b>įgyvendinimas</b>;</li> <li>4. UT proceso <b>prioritetų ir mokytojų kvalifikacijos rengimo, tobulinimo programų turinio atitikimo užtikrinimas</b>;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valstybinio UT <b>prioritetų suderinimas</b> su vietos bendruomenės poreikiais;</li> <li>2. <b>Sąlygų sudarymo</b> mokytojams, vadovams ir kitiems švietimo specialistams tobulinti savo kvalifikaciją ir persikvalifikuoti atsižvelgiant į UT proceso prioritetus;</li> <li>3. Nacionalinio ir tarptautinio mokinių pasiekimų tyrimų ir mokinių pasiekimų vertinimo organizavimas ir <b>įgyvendinimas</b> savivaldybės lygmeniu, vertinimo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. UT <b>pritaikymas ir įgyvendinimas</b> atsižvelgiant į mokinių ir mokyklos bendruomenės poreikius, mokytojų patirtį bei turimus išteklius;</li> <li>2. Ugdymo planavimas, ugdymo proceso organizavimas, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas, vertinimo informacijos panaudojimas;</li> <li>3. Ugdymo kokybės užtikrinimas;</li> <li>4. UT vertinimas ir tobulintinių sričių nustatymas;</li> <li>5. <b>UT pasirinkimo galimybių sudarymas</b> mokiniams pagrindiniame ir viduriniame ugdymo lygmenyse;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bendrųjų programų, mokyklos steigėjo ir mokyklos keliamų ugdymo tikslų ir uždavinių <b>įgyvendinimas</b>, pritaikant klases ir atskirų mokinių poreikiams, ugdymo proceso organizavimo, mokymosi būdų ir šaltinių parinkimas, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas, ugdymo proceso ir rezultatų refleksija bei <b>UT tobulinimas</b>;</li> <li>2. Pasirenkamųjų kursų ar modulių</li> </ol>



<p>5. <b>UT atnaujinimo ir mokymo priemonių atnaujinimo užtikrinimas;</b></p> <p>6. Visuomenės informavimas apie UT proceso prioritetus.</p>	<p>informacijos panaudojimas;</p> <p>4. Mokymo priemonėmis ir investicijomis (žmogiškųjų ir materialiujų išteklių), skirtomis UT įgyvendinti ir tobulinti, aprūpinimas;</p> <p>5. Švietimo pagalbos teikimas mokyklai, mokiniams ir jų tėvams;</p> <p>6. Visuomenės informavimas apie UT proceso plėtojimą ir mokyklų darbo kokybę.</p>	<p>6. <b>Sąlygų sudarymas</b> mokytojams bendradarbiauti ir kurti aktyvų mokymąsi skatinančią aplinką;</p> <p>7. Aprūpinimas mokymo priemonėmis;</p> <p>8. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo pagal UT prioritetus užtikrinimas;</p> <p>9. Bendradarbiavimas su tėvais ir informavimas apie UT prioritetus, ugdymo procesą ir mokinių pasiekimus.</p>	<p>programų rengimas ir įgyvendinimas ;</p> <p>3. Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo būdų pritaikymas ir vertinimo informacijos panaudojimas mokinių poreikiams nustatyti ir tolesniam mokymui(si) planuoti, laiku teikiamai pagalbai užtikrinti;</p> <p>4. Mokymąsi <b>skatinančios aplinkos kūrimas, tinkamų mokymo(si) priemonių parinkimas</b> ir panaudojimas.</p> <p>5. Mokinių mokymosi rezultatų ir reikalingos pagalbos aptarimas su mokiniais ir jų tėvais.</p>
--	---	---	--

## Interviu planas

1 dalis

## INFORMANTAS ir UGDYMO KONTEKSTAS

Tema	Klausimas <sup>22</sup>
Lytis	
Darbo patirtis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kiek laiko dirbate pedagoginį darbą? (M)</li> <li>- Kiek laiko dirbate pavaduotoju(-a) ugdymui? (P)</li> <li>- Kiek laiko dirbate švietimo politikoje? (ŠP)</li> </ul>
Ugdymo pakopa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kurioje ugdymo pakopoje dirbate? Pradinis? Pagrindinis? Vidurinis? (M)</li> <li>- Kokiose ugdymo pakopose teko dirbti? (M)</li> <li>- Kurioje ugdymo pakopoje dirbote ilgiausiai? (M)</li> <li>- Su kuria amžiaus grupe Jums labiausiai patinka dirbti? (M)</li> <li>- Kokias sritis kuruojate? Kokios Jūsų atsakomybės? (P, ŠP)</li> </ul>
Ugdymo dalykas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kokio dalyko mokytojas(-a) Jūs esate? (M)</li> <li>- Kokias sritis kuruojate? (P, ŠP)</li> </ul>
Mokiniai	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su kokio dydžio klase dirbate? (M)</li> <li>- Kaip apibūdintumėte savo mokinius? (M)</li> </ul>
Mokykla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kaip apibūdintumėte mokyklą, kurioje dirbate? (M, P) Kaip apibūdintumėte šiuolaikinę Lietuvos mokyklą? (P, ŠP)</li> <li>- Kaip keičiasi mokykla? Kas yra kitaip mokykloje, lyginant dabartį su ankstesniais laikais? (M, P, ŠP)</li> <li>- Kiek laiko dirbate šioje mokykloje? (M)</li> <li>- Kodėl pakeitėte mokyklą? (M)</li> </ul>
Profesija	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kodėl pasirinkote tokią profesiją? (M, P, ŠP)</li> </ul>

<sup>22</sup> Skliausteliuose nurodoma, kokie klausimai buvo pateikti informantams pagal jų grupes: M – mokytojams, P – pavaduotojams ugdymui, ŠP – švietimo politikams. Antroje interviu dalyje nurodoma, kurie papildomi klausimai buvo pateikti mokytojams, o likę klausimai buvo pateikti visoms grupėms.

## 2 dalis

## UGDYMAS ir UGDYMO TURINYS

Tema	Klausimas
Ugdymas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kokios asociacijos kyla išgirdus žodį <i>ugdymas</i>?</li> <li>- Kaip Jūs apibūdinumėte / suprantate / paaiškintumėte žodį <i>ugdymas</i>?</li> <li>- Ką įvardintumėte <i>ugdymo rezultatu</i>?</li> <li>- Kaip jūs manote, ar yra skirtumas tarp <i>ugdymo</i> ir <i>mokymo</i>? Koks skirtumas?</li> <li>- (papildomas klausimas) Kuo skiriasi <i>ugdymo programa</i> nuo <i>mokymo programos</i>? <i>Ugdymo planas</i> nuo <i>mokymo plano</i>?</li> </ul>
Ugdymo turinys	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kas yra <i>ugdymo turinys</i>? Kaip Jūs suprantate šią sąvoką / terminą? Kokios asociacijos kyla išgirdus junginį <i>ugdymo turinys</i>?</li> <li>- Kas sudaro <i>ugdymo turinį</i>?</li> <li>- (papildomas klausimas) Kas yra <i>ugdymo programa</i>?</li> <li>- (papildomas klausimas) Koks yra ryšys tarp <i> bendrųjų programų</i> ir <i>ugdymo turinio</i>?</li> </ul>
Ugdymo turinio kūrėjai	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ką Jūs įvardintumėte <i>ugdymo turinio</i> kūrėjais? Kas kuria <i>ugdymo turinį</i>?</li> </ul>
Ugdymo procesas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kas Jums padeda pasiruošti pamokoms? Kuo remiatės ruošdamasis (-asi) pamokai? (M)</li> <li>- Kokius dalykus apgalvojate? (M)</li> <li>- Į ką svarbu atsižvelgti, pergaltoti kuriant <i>ugdymo turinį</i>? (M)</li> <li>- Kaip įvertinate ir įsivertinate <i>ugdymo rezultata</i> pamokose? (M)</li> </ul>
Ugdymo turinio kaita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ar keičiasi <i>ugdymo turinys</i>?</li> <li>- Kas pasikeitė (keičiasi) <i>ugdymo turinyje</i>?</li> <li>- Kas pasikeitė (keičiasi) <i>ugdymo procese</i>?</li> <li>- Kodėl pasikeitė <i>ugdymo turinys</i>?</li> </ul>

## Duomenys apie informantus

## Švietimo politikai (ŠP)

KODAI	ŠP1	ŠP2	ŠP3	ŠP4
<b>Darbo patirtis (metais)</b>				
Švietimo politikoje	22	17	3	38
<b>Ugdymo lygmenys</b>				
Pradinis ugdymas				x
Pagrindinis ugdymas	x	x	x	
Vidurinis ugdymas	x	x	x	
<b>Patirtis</b>				
Vadovėlių ir kt. metodinių priemonių rengėjai	x	x	x	x
Bendrųjų programų ir kt. strateginių UT dokumentų rengėjai	x	x	x	x
Egzaminų programų rengėjai ir vertintojai	x		x	
<b>Interviu trukme</b>				
Valanda: minutė: sekundė	02:43:26	00:24:12	01:00:13	01:36:00

## Duomenys apie informantus

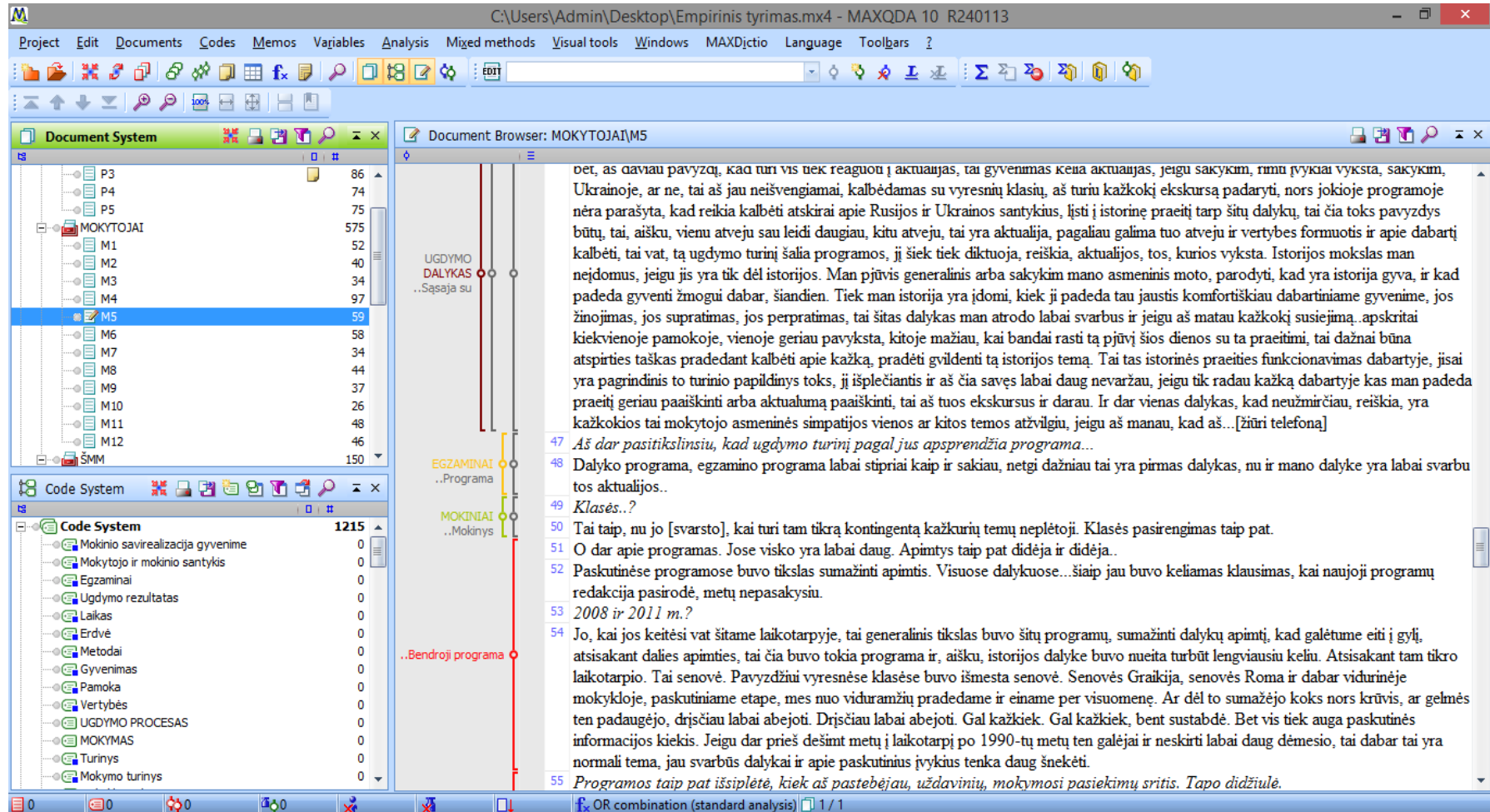
## Pavaduotojai ugdymui (P)

KODAI	P1	P2	P3	P4	P5
<b>Darbo patirtis (metais)</b>					
Pedagoginė	28	22	14	24	35
Pavaduotojai ugdymui	12	18	10	8	22
<b>Ugdymo lygmenys</b>					
Pradinis ugdymas				x	
Pagrindinis ugdymas	x (š. m.)		x	x (š. m.)	x
Vidurinis ugdymas	x	x	x (š. m.)		x
<b>Dalykai</b>					
Visi (pradinis ugdymas)				x	
Dorinis ugdymas					
Kalbos		Anglų k.			Rusų k.
Matematika	Matematika				
Gamtamokslinis ugdymas	Fizika		Chemija	Gamta ir žmogus	
Socialinis ugdymas					
Meninis ugdymas					
<b>Kvalifikacija</b>					
Mokytojas(-a)					
Vyr. mokytojas(-a)			x		x
Mokytojas(-a) metodininkas(-ė)	x	x		x	
Mokytojas(-a) ekspertas(-ė)					
<b>Kita patirtis</b>					
Vadovėlių ir kt. metodinių priemonių rengėjai					
Bendrųjų programų ir kt. strateginių UT dokumentų rengėjai					
Egzaminų programų rengėjai ir vertintojai	x		x		
<b>Interviu trukme</b>					
Valanda: minutė: sekundė	01:24:00	01:24:31	00:46:36	02:03:11	01:18:16

## Duomenys apie informantus

## Mokytojai (M)

KODAI	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
<b>Darbo patirtis (metais)</b>												
Pedagoginė	10	11	26	25	30	25	30	31	15	10	25	20
<b>Ugdymo lygmenys</b>												
Pradinis ugdymas	x	x								x		x
Pagrindinis ugdymas	x		x (š. m.)	x	x (š. m.)	x	x (š. m.)	x	x (š. m.)	x	x	
Vidurinis ugdymas			x	x	x	x	x	x	x	x	x (š. m.)	
<b>Dalykai</b>												
Visi (pradinis ugdymas)		x										x
Dorinis ugdymas	Filosofija									Tikyba		
Kalbos	Anglų k.					Lietuvių k. ir literatūra	Lietuvių k. ir literatūra		Lietuvių k. ir literatūra	Anglų k.	Lietuvių k. ir literatūra	
Matematika								Matematika				
Gantamokslinis ugdymas			Biologija									
Socialinis ugdymas					Istorija							
Meninis ugdymas				Dailė								
<b>Kvalifikacija</b>												
Mokytojas(-a)	x	x										
Vyr. mokytojas(-a)									x	x	x	
Mokytojas(-a) metodininkas(-ė)			x				x					x
Mokytojas(-a) ekspertas(-ė)				x	x	x		x				
<b>Kita patirtis</b>												
Vadovėlių ir kt. metodinių priemonių rengėjai				x	x							
Bendrųjų programų ir kt. strateginių UT dokumentų rengėjai				x	x	x		x				
Egzaminų programų rengėjai ir vertintojai				x	x	x		x			x	
<b>Interviu trukmė</b>												
Valanda: minutė: sekundė	00:58:42	00:58:86	00:37:51	02:01:43	01:24:33	01:43:33	00:38:29	00:37:48	00:56:56	00:23:19	00:52:40	00:54:85



## Dažniausiai su ugdymo turinio sąvoka vartojami veiksmožodžiai

### UGDYMO TURINIO FORMAVIMAS

**1. *Formuoti*** ugdymo turinį (Bendrosios programos 1994, 1997, 2002, 2003, 2008, 2011; Ugdymo turinio strategija 2006-2012 (2007); PPV programų aprašas, 2014)

„<...> formuoja mokyklos ir klasės lygmens ugdymo turinį, pritaikydami jį <..>.“ (Bendrosios programos, 2008)

„Mokyklos, vadovaudamasis Bendrosiomis programomis, formuoja mokyklos lygmens ugdymo turinį.“ (Bendrosios programos, 2011)

**2. *Perteikti*** ugdymo turinį (Bendrosios programos 2002, Švietimo įstatymas, 2011)

„<...> mokytojas parengia konkretų, detalizuotą ugdymo turinį, kurį perteikia savo mokykloje, konkrečioje klasėje.“ (Bendrosios programos, 2002)

„<...> lietuvių kalba perteikti ugdymo turinį.“ (Švietimo įstatymas, 2011)

**3. *Orientuoti*** ugdymo turinį (Bendrosios programos, 2008, 2011; Ugdymo turinio strategija 2006–2012 (2007))

„Orientuoti ugdymo turinį į bendrųjų kompetencijų ir esminių dalykinių kompetencijų ugdymą.“ (Bendrosios programos, 2008)

„Orientuoti ugdymo turinį į asmens esminių kompetencijų, ypač mokėjimo mokytis, pilietiškumo, verslumo, skaitmeninio raštingumo ugdymą, kad mokinys, baigdamas pagrindinę mokyklą, būtų pasirengęs gyventi, mokytis ir dirbti šiuolaikinėje visuomenėje.“ (Ugdymo turinio strategija 2006–2012 (2007))

**4. *Įgyvendinti*** ugdymo turinį (Ugdymo turinio strategija 2006-2012 (2007); PPV programų aprašas, 2014)

„Mokyklos ir mokytojai nepakankamai aprūpinami ugdymo turinio naujovėms įgyvendinti būtinomis mokymo(si) priemonėmis, vadovėlių komplektais, pritaikytais mokiniams aktyviau mokytis, mokymui(si) individualizuoti, diferencijuoti ir vertinti.“ (Ugdymo turinio strategija 2006–2012 (2007))

### UGDYMO TURINIO KŪRIMAS

**1. *Atnaujinti*** ugdymo turinį (Bendrosios programos, 2008, 2011; Ugdymo turinio strategija 2006–2012 (2007))

„Pagrindinės ugdymo turinio atnaujinimo kryptys.“ (Bendrosios programos, 2008)



„Ugdymo turinio procese – formuojant, įgyvendinant, vertinant ir atnaujinant ugdymo turinį, remiamasi šiais principais.“ (Ugdymo turinio strategija 2006–2012 (2007))

**2. Kurti** ugdymo turinį (Bendrosios programos, 2011; Ugdymo turinio strategija 2006–2012 (2007); PPV programų aprašas, 2014)

**3. Pritaikyti** ugdymo turinį (Bendrosios programos, 2003, 2008, 2011; Ugdymo turinio strategija 2006-2012, (2007))

„Ugdymo turinio proceso tikslas – pritaikyti ugdymo turinį <...>.“ (Bendrosios programos, 2002)

„Turi būti numatytos galimybės ugdymo turinį pritaikyti kiekvienam mokiniui pagal socialinę ir kultūrinę patirtį, lytį, mokymosi stilių, kitus individualius poreikius, užtikrinant kiekvieno mokinio individualių galių plėtotę.“ (Bendrosios programos, 2008)

**4. Integruoti** ugdymo turinį (Bendrosios programos, 1994, 1997, 2003, 2008; PPV programų aprašas, 2014)

„<...> mokytojas, orientuodamasis į standartuose aprašytų moksleivių gebėjimų ugdymą, pertvarko, atrenka, adaptuoja, integruoja, diferencijuoja ugdymo turinį ir mokomąją medžiagą <...>.“ (Bendrosios programos, 2003)

## Interviu išrašų pavyzdžiai

(Kalba netaisyta)

	KODAS – P3
	INTERVIU DATA – 2013-02-13
	INTERVIU TRUKMĖ – 46:35
	APLINKYBĖS – interviu dieną mokykloje vyko bandomasis lietuvių kalbos egzaminas dvyliktokams. Po interviu pavaduotoja turėjo skubėti į darbo pokalbį su būsimais mokytojais. Peršalusi. Kalbėjomės po pietų, nuo 14 val.
1	<i>Jūs pagal dalyką esate chemijos mokytoja?</i>
2	Aš esu chemijos mokytoja.
3	<i>Pagal pedagoginį darbo laikotarpį. Kiek jau galime skaičiuoti?</i>
4	Taip... Aš dirbu mokytoja nuo 2000-ųjų metų. Kovo mėnesį, kovo pirmą bus 14 metų mano pedagoginio darbo. Tai yra nedaug palyginus su mano amžiumi. Tai yra nedaug. Nes aš pradėjau mokytojauti jau keturiasdešimt perlipus.
5	<i>O pavaduotoja ugdymui?</i>
6	Pavaduotoja ugdymui aš dirbu šiais metais, šią rugsėjo pirmą suėję dešimt metų.
7	<i>Dešimt metų?</i>
8	Dešimt metų.
9	<i>Tai jūs lygiagrečiai derinate pavaduotojos ugdymui ir mokytojos pareigybės?</i>
10	Aš labai... mano labai įdomiai darbas čia prasidėjo. Pirmiausiai aš įsidarbinau mokytoja padėjėja. Čia. Kadangi aš atėjau...Pirmiausiai mano vaikas pradėjo čia lankyti. Kadangi ji turėjo labai didelių bėdų. Ir jos... kaip jinai sakydavo: „Turiu tris svajones. Tai viena iš jų buvo tai, kad mama dirbtų mokykloje. Tai mama atėjo, kaip sakant paskui vaiką į mokyklą. Kadangi aš neturiu pedagoginio išsilavinimo. Aš baigiau VU. Ir tokio kaip... tokio kaip pedagoginio laipsnio aš neturėjau. Nu tada dar nebuvo. Buvo penki metai mokytis ir mano diplome įrašyta chemikas per brūkšnelį dėstytojas. Tokia mano yra specialybė. Kadangi aš apie mokytojo darbą nė nesvajojau. Ir sakiau, kad aš niekada neisiu į mokyklą ir aš netinku tam, ir neturiu duomenų ir visa kitką. Ir sakiau, kad bet kur tik ne į mokyklą. Tai aš atėjau...kadangi vaikas turėjo tikrai didelių bėdų ir aš nenorėjau įsipareigoti niekam, tai aš atėjau mokytojo padėjėja dirbti. Va...ir po metų, pradirbus metus laiko mokytojo padėjėja. Kadangi aš padėjau ir per chemijos pamokas. Chemijos mokytoja labai apsidžiaugė, kad atėjau. Kad žmogus šį bei tą nutuokiantis tame dalyke. Tai... man... kažkaip davė pabandymui vieną klasę. Pavasari. Paskui, rudenį jau man pasiūlė daugiau klasių. Paskui ta mokytoja išėjo į pensiją. Ir man atidavė visą krūvį. O paskui, jau nuo 2003-ųjų metų man kažkaip netyčia pasiūlė pavaduotojo darbą kadangi... nežinau kodėl... išėjo atrodo kažkas išėjo. Neatsimenu... atrodo kažkas išėjo turbūt iš darbo. Ir man pasiūlė pavaduotoja. Kodėl? Nežinau. Šiaip aš atvirai pasakius net po šiai dienai nežinau, kodėl čia mano kandidatūra buvo pasirinkta. Nes...nors

	atrodo neypatingai čia reiškiausi ir nei nieko aš nepadariau. Man kažkaip buvo pasiūlyta. Aš buvau klasės auklėtoja. Padėjėja. Mokytoja ir klasės auklėtoja. Paskui išėjau į pavaduotojas.
11	<i>O šiuo metu?</i>
12	O šiuo metu aš esu chemijos mokytoja. Dirbu tiktai jau šiais metais visiškai susimažinau. Dirbu tiktai vienuoliktose, dvyliktose klasėse. Rengiu brandos egzaminams ir turiu visą krūvį pavaduotojos. Nes pradėjau nuo pusės etato pavaduotojos ugdymui ir turėjau visą mokytojo krūvį. Nes tų pamokų nebuvo daug. Buvo viena paralelė klasė tik tai tada. Ta mūsų mokykla buvo mažytė. Mokytojo krūvis buvo nedidelis. Jeigu aš neklystu buvo 12 pamokų iš viso. Ir aš turėjau puse etato pavaduotojo. Paskui mokykla augo. Mokytojo krūvis didėjo. Ir paskui perėjau aš į visą etatą pavaduotojo. Ir tada pradėjau susimažinti sau krūvį, kadangi...na, tiesiog neapžiojau. Ir vat, kiekvienais metais vis mažiau ir mažiau pamokų. Ir dabar beliko tiktai paruošimas brandos egzaminam. Turiu išplėstinį kursą. Dažniausiai turiu. Ir va...visas nuo penktos iki dvyliktos klasės kuruoju. Kuruoju pagrindinį ugdymo patikrinimą, brandos egzaminus. Visą organizavimą. Nu apskritai visą ugdymą. Visas ugdymas mano... mano žinioje.
13	<i>Ar tai didelė atsakomybė?</i>
14	Taip. Be jokios abejonės.
15	<i>Kuo ji skiriasi nuo mokytojo atsakomybės ugdyme?</i>
16	Sakykim taip. Mokytojas na jis yra asmeniškai atsakingas už labai siaurą sritį. Už savo darbo...na sakyk kaip paruošti vaikus jis atsakingas. Irgi nuo mokytojo priklauso. Ar tu atlieki valdiškai darbą, atbūni pamokas ir tau visiškai nesvarbu nei kaip vaikas jaučiasi pamokoje, nei kaip ir ką jisai išmoko. Oo... o pavaduotojas tarkim yra atsakingas už viską. Už kiekvieną mokytoją. Nes kiekvienas tėvas gali pasakyti kodėl mano vaiką tas mokytojas įvertino taip, o ne kitaip. Kokia pas jus tvarka? Kokia...kuo jūs remiatės? Na vienu žodžiu, visa teisinė bazė su ugdymu, kuri susijusi. Šiaip pavaduotojas ugdymui turi būti atsakingas už viską. Jisai turi žinoti viską.
17	<i>Kas buvo jūsų profesinė mokykla? Ką galėtumėte įvardinti?</i>
18	Šiaip mokytojo darbo aš labai daug pasisėmiau, kai dirbau mokytojo padėjėja. Buvo mano pati geriausia patirtis. Kadangi aš mačiau mokytoją, kuris dirbo klasėje, kuris nevaicino prieš kažkokį vizitatorių. Ar ne? Kad nedarė tų parodomųjų pamokų. Jisai dirbo tą savo darbą tą kasdieninį, ir aš tai labai puikiai mačiau būdama mokytojo padėjėja. Kas veikia, kas neveikia, kaip reikėtų daryti...žinote gale klasės sėdint žymiai kitaip viskas atrodo. Visiškai kitaip atrodo, negu, kad atsistojus prieš klasę. Va... ir tegul būna tas mokytojas labai didelis asas. Ir jisai...kas sėdi gale visada pamatys, ką galima daryti kitaip. Ir į mano pamoką atėjus bet kas pamatys, ką galima daryti kitaip. Tuo labiau yra ta situacija... Jos neišmoksi... mokytojo situacijos. Kartais surepetuoji namuose taip, kad atrodo viskas turėtų eiti kaip iš natų, o pamokoje nesiklijuoja nors tu ką. Būna taip, kad ateini ir prasčiau pasiruošęs. Pavyzdžiui vakar aš grįžau labai vėlai namo. Na tiesiog... tiesiog... ir pati labai slogavau, blogai jaučiausi, temperatūros turėjau ir tiesiog neturiu jėgų ruošti pamokai. Nu ir atėjau...nu galvoju, na kaip nors. Kaip iš pypkės praėjo pamoka. Kaip iš natų sugrota.
19	<i>Kodėl? Kas suveikė?</i>

20	<p>Nežinau, žinok. Tiesiog... galbūt vaikų nusiteikimas pamokai. Galbūt...Pavyzdžiui dvyliktoje klasėje aš turiu labai sudėtingą klasę. Aš turiu devyniolika mokinių. Iš jų vienuolika mokosi A lygiu, išplėstiniu kursu ruošiasi laikyti egzaminą ir aštuoni yra B lygiu ir iš tų aštuonių yra dar vienas žmogus ruošiasi laikyti egzaminą. Reiškia man pamokoje. Tose 45 minutėse, reikia išmokti išpildyti, atliepti visų lūkesčius. Nes yra visokių. Yra tokių... yra dvi merginos A lygiu, išplėstiniu kursu, kurios labai gerai mokosi, viską supranta ir joms nuolat yra mažai. Reiškia jom aš turiu turėti kažką kitką paruošusi. Iš B lygio yra du vaikai, kurie dešimtukais mokosi ir jiems nei A lygio reikia, nei...ir B lygio nu vis tiek jiems reikia kažką veikti per pamoką. Aš savęs negerbsiu, jeigu jie žiopsos per langą. Yra tokių vaikų, kurie labai sunkiai kapstosi, kurie vos ketvertukui traukia. Aš ir jiems turiu kažką tai duoti daryti, kad jiems būtų suprantama, kad jie galėtų nors po truputėli kapstytis. Nes jeigu jie nesupras, jie nedarys nieko. Ir aš turiu masę tų, kuriuos ruošiu egzaminui, kurių irgi yra labai platus spektras ir aš juos turiu suderinti pamokoj. Tai reiškia ruošiesi pamokai ne dalykiniu...pavyzdžiui aš jau nu ne dalykiniu...nebesimokau, nebesikartoju nei uždavinių sprendimo, nei dar ko. Bet aš tiesiog mokausi, kaip susidėlioti pamokoj, kad tose 45 min. nu... idealiai neišeina. Aš iš karto galiu pasakyti. Aš kai po kiekvienos pamokos sakiau ir to nepadariau, ir to nepadariau... ir tą vat ne taip, ir taip galėjau daryti...analizuoju. Ir labai daug tariuosi su vaikais, kaip būtų geriau, kad jie kuo daugiau gautų. Na sakyčiau, kad jūs ne pažymiui mokotės, jūs mokotės tam kad pasiruošt egzaminui. Labai yra sudėtinga šitoks dalykas. Iš tikrųjų tai mano pati sudėtingiausia grupė. Aš iki šiol neturėjau tokios sudėtingos. Pasiruošimas pamokai namuose labai daug atima laiko. Susidėlioti laike...Nes iš tikrųjų ir pavaduotojas turi privalai... nes labai greitai garsas iš vaikų ateina kaip koks mokytojas dirba. Ypač jei tai yra dvyliktokai, kurie jau žino ko reikia. Labai greitai aš sužinau apie visus mokytojus kas kaip dirba. Man net nereikia eiti į pamoką. Bet aš irgi turiu maksimaliai tada organizuoti pamoką, nu lygtai aš turiu pavyzdį rodyti. Ar ne? Kaip aš galiu reikalauti iš kolegos, jeigu aš pati to nedarau. Tai yra nemoralu.</p>
21	<p><i>Tai buvimas pavaduotoja ugdymui jus įpareigoja kaip mokytoją būti tam tikru pavyzdžiu savo kolegoms?</i></p>
22	<p>Žinoma. Žinoma. Žinoma. Ir aš pavyzdžiui imu kokią nors tvarką daryti, ar kokią nors naujovę įvesti. Aš pirmiausiai išbandau pati. Nes jeigu aš pati negaliu šito padaryti, na man tada reikia kviesti ir galvoti, klausiti kolegos: kaip jums atrodo? Aš pati išbandžiau ir man yra taip...man nepasisekė. Gal kitą kartą bus kitaip. Aš negaliu numesti pati neišbandžiusi. Jei pas mane neveikia, matau, aš tada nesu garantuota, kad pas kitą veiks.</p>
23	<p><i>Mano klausimas būtų apie mokyklą. Kaip jūs ją charakterizotumėte?</i></p>
24	<p>[Giliai įkvepia.]</p>
25	<p><i>Kaip apibūdintumėte?</i></p>
26	<p>[Tyla.] Tai yra netradicinė mokykla. Nors aš niekada nedirbau kitokioje mokykloje. Aš nežinau. Aš nemoku palyginti. Aš tik galiu turiu mokyklą, kurioje pati mokiausi. Ir kaip aš sakiau, aš atėjau į mokyklą su tokia nuostata – daryti viską taip, kaip...kitaip, tiksliau sakant, negu su manimi elgėsi mano mokykloje. Atvirai pasakius, aš per savo visą mokykloje mokymąsi, aš turbūt sutikau... na galiu išskirti du mokytojus, kuriuos aš iš tikrųjų galėjau sakyti, kad jie buvo mokytojai. Per vienuolika metų tai yra šiek tiek mažoka. Sutikti</p>

	du mokytojus, kurie iš tikrųjų na... man buvo pavyzdys. Tai aš atėjau su ta nuostata, nesielgti su vaikais taip, kaip su manim kad elgėsi.
27	<i>Kas yra kitaip?</i>
28	Kas kitaip? Kad vaikas taip pat yra žmogus...tu jam negali pasakyti, savo valios primesti, kad jisai... negali jo... nu labai reikia atsargiai su juo... va... Kad nepažemintum, neužgautum, nes...tas jaunas žmogus labai pažeidžiamas yra. Ir ką labai įsisąmoninau, kad jeigu vyksta patyčios, suaugęs mokytojas ... jisai galbūt nesąmoningai duoda pradžią tam. Nes jeigu tu ne duok Dieve vaikui kažką pažeminsi prieš klasę, tu lyg tai duosi signalą bendraamžiams, kad galima. Kad jis iš tikrųjų toks yra. Kartais netyčia pra... Aš nesakau, kad aš niekada to nepadariau. Turbūt padariau. Bet labai saugausi šito viso dalyko, nes...Kartais tikrai nesąmoningai šitą padarai, nuteisi kažką, įvertini viešai ko tikrai labai reikėtų vengti. Nes labai žiaurus pasaulis. Tas vaikas, kuris pas mus... pas mus labai visokių yra tų vaikų. Ir... ir anksčiau būdavo „ką durnas“ sako. Nu negalima šito žodžio vartoti. Nes pas mus vaikų yra su intelekto sutrikimas, su nukrypimais. Jis ne visada protingas būna, toks gabus ne visada būna. Ir pasakyt „ką tu nesveikas“, kas pas mus visuomenei yra labai paplitę. Ar ne? Tai šito labai turi pas mus mokykloje saugotis. Nes tu gali į dešimtuką pataikyti. Tu iš tikrųjų gali nesąmoningai pažeisti, sužeisti tą vaiką. Va šito... Ir... ir... ir... va būtent, vat sakau va... grįžtant prie jūsų pradinio klausimo, kaip ta mokykla... nu tikrai jinai netradicinė yra. Jinai man brangi yra, kadangi iš tiktųjų tas mano asmeninis santykis yra. Ir aš vieną kartą esu sakiusi, va, ir x kolegei sakydavau ir direktorei esu sakiusi. Kai aš pajusiu, kad man yra tas pats, kas vyksta mokykloje, aš tą pačią dieną prašymą padėsiu išeiti iš darbo. Nes... [Svarsto.] nu tokia mokykla niekada... jinai yra reikalinga, jinai niekada nebus pripažinta. Jinai niekada nebus pavyzdinė. Jinai niekada nebus pavyzdinė. Jinai nebus...
29	<i>Kodėl?</i>
30	O todėl, kad mūsų visuomenėje yra labai išaukštinti nugalėtojai, verslūs. Tie kurie eina, na galbūt, pamindami kitus. Tai yra tas sėkmės variantas. Bet tos sėkmės ne asmeninės sėkmės. Bet tos absoliučios sėkmės. Kas pas mus yra svarbu? Manekenių išorinis grožis. Pinigai yra svarbu. Nu tai yra...Tai yra ne tas kas mūsų mokykloje svarbu. Visuomenėje yra ne tai svarbu, kas svarbu mūsų mokykloje.
31	<i>Ar toks visuomenės požiūris, tendencijos daro įtaką ugdymo turiniui?</i>
32	Aišku, kad daro. [Įkvepia.] Nu mes nesam mokykla, kuri yra po gaubtu ir visiškai neateina niekas iš gatvės. Taip? Taip, iš tikrųjų tėvai yra, kurie yra labai...kai kada reikalauja to absoliutaus rezultato. Ar ne? Visiems reikia ne vaiko... kad jisai vaiko...kai kuriems, aš nesakau, kad visiems. Visada dažnai suabsoliutinam. Kai kuriems reikia to galutinio rezultato, kad vaikas įstotų į aukštąją mokyklą, kad jisai tenai gautų diplomą, viską... bet gal to vaikui visiškai nereikia. Pavyzdžiui, kad ir tas „Veido“ žurnalo reitingavimas. Nu ar mes galim lygintis...nors kartais ir mes norim būti ten ... [Pauzė.] nes visuomenė to reikalauja. Tėvai renkasi sėkmingą mokyklą. Ar ne? Ir mes esam priklausomi nuo to krepšelio kas ateis į mokyklą. Kokie pinigai ateis į mokyklą. Ir kartais norisi tikrai pasakyti. Ar tu licėjus, kur ten visi...kaip sakant tu tik dainuok atėjęs, tai varyk vienu lygiu. O kai aš ateinu į pamoką ir turiu tokią puokštę žmonių, į kuriuos visi nori kažkokio tai ateina mokytis, kažko tai išmokti nori. Ir iš tikrųjų tas grožio kultas. Pas mus vat buvo anglų

	kalbos mokytojos atranka. Ir viena mokytoja, viena kandidatė, pretendėntė sako Dieve, pas jus baisu. Tiek daug visokių vat vaikų, kitokių negu aplinkui visi matom. Tikrai gražu. Pas mus nėra...nu labai daug yra, nu gal aš negražiai pasakysiu: ne visiškai estetiškai atrodančių vaikų. Nu gal teisingai toks būtų.
33	<i>Nestandartiškai?</i>
34	Nu nestandartiškai, kurie iš tikrųjų, aš pati kai atėjau mokyklą, man atrodė, lygtai nežinojau kaip elgtis. Ar to vaiko gailėtis, ar ten jį glostyti, ar ten... [Pauzė.] Bijoti jo, ar dar... bet jisai nori tiktai to, kad su juo elgtųsi taip kaip su visais. Jeigu jis nusikalto, jį „nutarkuoti“. Jeigu jisai gero padarė, kad pagirtų. O mūsų tėvai irgi gyvena tokioje visuomenėje, kurioje tas absoliučios sėkmės siekis yra viskas. Nesvarbu, kiek tu gali ir galbūt tasai vaikas, tas jo vaikas bus laimingesnis būdamas ne vadybininku, o kažkokį kitokį darbą dirbdamas. Bet kaip tu dabar be aukštojo mokslo.
35	<i>Tas aukštojo mokslo suabsoliutinimas ir sulyginimas su sėkme daro įtaką...?</i>
36	Taip, žinoma, kad daro įtaką. Ką mes dabar mokomės ir vaikai kam dabar mokosi? Brandos egzaminui. Man labai patiko frazė. Kažkur aš kažkokiame seminare girdėjau. Ko mokome mokykloje? Ar mokomės pagal programas, kurios yra? Ar mokomės egzaminui, ar mokomės gyvenimui? Tai yra trys tokie dalykai, kurie iš tikrųjų yra ką mokykloje veikia.
37	<i>O jums kuris aspektas yra artimiausias, svarbiausias?</i>
38	O aš norėčiau visus suderinti.
39	<i>Visus norėtumėte suderinti?</i>
40	Taip. Nes viskas... brandos atestatas irgi svarbu. Kai kam... nu ir dažniausiai tai yra tas laiptelis, nuo kurio yra atsispiriama. Nors tai yra ne nuosprendis. Aš ne vienam sakiau. Man nepasisėkė egzaminas. Bet tavęs niekas nenuteisė. Tu visus metus turi laiko. Tu gali ruoštis perlaikyti egzaminą. Kryptingai eiti į tai. Tu gali eiti kažko tai užsiimti, jei šito tikrai reikia. Ir man dar lavai patiko, jeigu... turbūt Burgis, šito KTU gimnazijos direktorius. Aš jo paskaitinėjau. Kartais būna „Dialogue“ labai daug jo minčių tokių. Kaip jis sakydavo: „Va, mes kažkaip tai mokykloje svarbius ir nesvarbius dalykus skirstome.“ Ar ne? Tai vat. Šito man reikės egzaminui, šito pasiėmiau, kad pamokų trūksta. Ar ne? Pavyzdžiui, ai man šito nereikės. Tikyba nesvarbu. Kur aš ją padėsiu. Aš vaikam visada sakau: vaikai, bet to ką jūs jau pabaigsit vidurinėje mokyti. Jūs niekada... jūsų žinios ir liks tame lygyje. Nes jūs galbūt universitete mokysitės profesijos, specialybės kažkokios, gilinsitės. Ten jūs daug išmoksitės. Bet daugelis dalykų, kas jums šiandien atrodo nesvarbu. Taip ir liks mokyklinio lygio. Aš pati žinau, kiek aš daug iš mokyklos atsinešiau. Pavyzdžiui, na aš tokį muzikinį išprusimą. Labai gerai prisimenu muzikos mokytoją, kaip jinai mus versdavo klausyti kūrinis ir atspėti, koks tai yra kompozitorius, koks tai yra kūrinys. Dar paskaityti biografiją. Bet šitos žinios man ir liko dabar. Arba daugelis kažkokių kitokių dalykų. Aš istorijos nesimokiau. Ir mano istorijos žinios yra tam lygyje likusios. Aš ne vieną kartą sakiau, va tikyba tarkim. Yra jūsų moralinis pagrindas. Jeigu man būtų tiek mokykloje davę iš to vat... iš tos dvasinės srities. Tai galbūt šiandien man nereikėtų tiek daug ieškoti. Tiek daug skaityti. Aš nueinu pas x mokytoją kartais į pamokas. Šiais metais nebuvau. Bet kai jinai atėjo dirbti, aš ėjau į pamokas jos ir iš tikrųjų išsižiojusi klausiausi, kiek aš daug sužinojau. Nes aš to nežinojau. Aš mokykloje to

	negirdėjau. Ir ko gero tas yra nesvarbu... kurie neturėtų būti svarbūs, tas dalykas arba kitas dalykas. Visi turėtų būti vienodi.
41	<i>Visi dalykai turėtų būti vienodai svarbūs?</i>
42	Žinokit, mano asmeninė nuomonė čia yra. Mano asmeninė nuomonė, kad turėtų vidurinėje mokykloje mokytis visų dalykų, nes tai yra brandos atestatas. Tai yra bendrojo lavinimo mokykla. Nesutinku nė pro kur, kad 10 klasėje kažkokį tai dalyką užbaigiau ir nebesimokau. Tarkim istorijos. Dabar ačiū Dievui grįžtama prie to, kad tarkim..., aš vis tiek gamtos mokslus daugiausiai žinau, nes... na, mokosi, dažniausiai arba biologija arba chemija, arba fizika, chemija. Ir dabar jau grįžtama prie to, kad jau reikia viso paketo gamtos mokslų. Nes iš tikrųjų jie labai susiję trys tarpusavyje. Jie vienas be kito negali. Dabar pavyzdžiui į mediciną žmogus įstoja, jam fizikos net metinio pažymio nereikia. Bet jisai pirmame kurse laiko fizikos egzaminą per sesiją. O jo žinios 10 klasės kurso. Tai yra nesąžininga, vaiko, mokinio atžvilgiu. Jeigu būtų pasakyta, kad fizikos metinio pažymio reikia, jisai mokytųsi, nors B lygiu. Tegul būna, kaip sakant, kartojimas visos mokyklos fizikos kurso.
43	<i>Kaip jums pavyksta suderinti ar nepavyksta visokias nuostatas? Gyvenimą, programas ir egzaminus?</i>
44	Nežinau, žinokit.
45	<i>Arba kas trukdo tam suderinimui?</i>
46	Laiko stoka trukdo. Laiko.
47	<i>Tik laiko?</i>
48	Man atrodo, tik laikas. Aš kiekvieną kartą ruošdamasi pamokai stengiuosi, kaip aš juokauju, surasti tą razynka. Kuri būtų... nu užkabintų. Pavyzdžiui, mokinį. Labai stengiuosi, kad mano dalykas nebūtų sausas. Kaip aš sakau, mano svajonė, turėti bendrąjį kursą ir parodyti vaikam, kad chemija yra ne vien reakcijų lygtys, ten kokie uždaviniai, sprendimai. Kad tai yra mūsų gyvenimas. Mes aplink kiekvieną dieną murkdomės toje chemijoje. Aš, iš tirtųjų, labai stengiuosi ir ekologijos labai daug įdėti ir sveikos gyvensenos labai daug stengiuosi įdėti, ir prevencines programas paliečiu. Pavyzdžiui, va su vienuoliktokais mes mokomės apie alkoholius. Labai daug šnekame apie alkoholizmą. Šnekam apie konservantus. Aš visa laiką parodau iš kur čia gaunama. Na iš tikrųjų labai daug tų sąsajų su gyvenimu. Ir jie man...Jie patys...Savo laiku man vaikai patys ir nurodė tą krypti ko reikia. Nes kai aš pradėjau dirbti, aš kiekvienais metais, pabaigoje, ypač dešimtokų. Nes aš pradėjau, turėjau devintokus. Pradėjau pavasarį, o kitais metais aš dešimtokus turėjau. Ir aš pirmiausiai pradėjau dešimtokų baigdama kursą, kadangi vienuoliktroje klasėje ne visi renkasi...aš visų prašydavau, kad vaikai rašytų tokį... nu kaip tokį rašinėlį „Jeigu aš būčiau chemijos mokytojas“. Pavyzdžiui, ką aš daryčiau. Ką aš išsineščiau. Ką jūs galėtumėt.. Ir vaikams sakydavau: vaikai, man nereikia ditirambų, nereikia pagyrų. Jūs man...Skaitau, aš mokau ir aš iš jų mokausi. Ką daryti aš turiu, kad tos pamokos nebūtų tokios klaidios, kad nežiovautum nūsikusęs į sieną, kad atrodytų, kad mokytojas ten šneka japonų kalba ir aš nieko nesuprantu. Tai iš tikrųjų aš labai daug... ir mokiniai daug padėjo, kad aš galėčiau turėti tokią programą, kokią aš turiu dabar. Ir...
49	<i>O kaip pavaduotojai suderinti šituos dalykus? Kas trukdo? Gyvenimą, bendrąsias programas ir egzaminą?</i>

50	[Atsidūsta.] Net nežinau, žinokit. Kaip pavaduotojai, man kas trukdo. Tas... dalyko programa, egzaminas ir gyvenimas ... [Tyli.] turbūt kolegos, kurie mane sieja. Netrukdo, o tiksliau apsprendžia. Kokiose aš santykiuose esu su kolektyvu. Kaip mes vienas kitą suprantam. Kaip mes suprantam tą tikslą ir kaip mes jį įgyvendinam. Tiesiog taip būtų. Trukdo netrukdo. Trukdo galbūt daugiau ta oficialioji pusė. Tokie kartais...na... [Svarsto.] neadekvatūs sprendimai iš... iš... na tie įstatymai, įsakymai. Nežinau kaip sakyti. Reikalavimai kažkokie tai. Tų popierių be galo daug yra. Kurie iš tikrųjų galėtum dirbti su mokiniu, ar šnekėtis, ar ką... tu esi pririštas prie tų kompiuterių, prie to darbo. Tai gal labiausiai trukdo. Baisiausia...tai dar vienas keistas dalykas, kaip mokytoja įsiterpsiu. Baisiausia, kad nesutampa brandos egzaminų programa su ugdymo programa. Kad ji prasilenkia su vidurinio ugdymo programa. Tai dažniausiai prasilenkia. Ir naujai atėjusiam žmogui, tai iš tikrųjų yra labai sunku. Ateina mokytojas, kuris neturi...Turbūt yra teisingai, kad brandos egzaminam ruoštų mokytojas, kuris turi vyresniojo mokytojo kvalifikaciją. Nes labai daug tarp eilučių yra.
51	<i>Labai daug tarp eilučių, ar ne? Kaip jūs galvojate. pafantazuokime, jeigu brandos egzaminų nebeliktų ir vertinimas arba įstojimas būtų tiktai pagal metinius pažymius?</i>
52	Oi ne, negerai būtų. Nes nu... nu mes esam visi žmonės. Visi esam... [Ikvepia.] subjektyvūs. Ir tas subjektyvus vertinimas tikrai yra labai sudėtingas dalykas. Nu labai, žinokit. Ko gero ugdymo procese yra pats sudėtingiausias dalykas – vertinimas. Ir aš va dabar turiu mokytoją su kuria ir šiandien truputėli griežčiau pakalbėjau ir visa kitką. Rašėm bandomąjį egzaminą. Vaikas parašė prastą...aš nesakysiu kokio dalyko, nieko..Jisai parašė prastai ir sakau, žiūrėk, bet jisai turi devynis. Sako jam pritaikyta programa. Nu nesvarbu, kad pritaikyta, ką tu pritaikėi, kaip tu pritaikėi. Bet negali tu jam rašyti egzamine, atestate nebus, kad jam pritaikyto programos. Jos niekur nežymimos. Ir iš tikrųjų tiktai valandų skaičius, bendrasis kursas ir išplėstinis kursas. Ir iš tikrųjų niekur neparašyta, bet jeigu taip realiai yra pritaikyta programa, tada turi žiūrėti kiek, kaip jinai yra pritaikoma. Ką tu pritaikai. Bet tas žinių pagrindas vis tiek turi būti. Ir taikymas. Ir jisai nu negali...va tas vertinimas. Ir mes visą laiką...kaip pavaduotojas, su kokiais didžiausiais sunkumais yra, va būtent, tas objektyvus vertinimas yra pats sunkiausias momentas darbe.
53	<i>Ir suderinti tuos visus niuansus?</i>
54	Taip. Iš tikrųjų lygtai matai, kad tas vaikas stengiasi, jisai deda visas pastangas. Jisai iš tikrųjų nuoširdžiai dirba. Tuos namų darbus jam galbūt kažkas kažką padaro. Bet..
55	<i>Tai koks tas ugdymo rezultatas svarbu? Kas yra tas ugdymo rezultatas? Kaip jūs apibrėžtumėte?</i>
56	Dalyko ar apskritai?
57	<i>Pasirinkite.</i>



58	<p>Jeigu apskritai, na... aš apskritai žinokit...man ko gero pats didžiausias apdovanojimas yra, kad pavyzdžiui vaikai...aš manau, kad tai yra ugdymo rezultatas. Tarkim, aš turėjau auklėjamąją klasę septintais metais baigė mano vaikai. Ir šiais metais, per Kalėdas aš sulaukiau krūva... pas mane kiekvienais metais ateina vaikai. Vaikai skambina ir rašo. Labai daug mano vaikų išvažiavę į užsienį. Ir mane labiausiai pritrėškė, kad žmonės, vaikai mano... nu mokiniai, auklėtiniai. Jie sako, mes vakar grįžom, aš parsکیدau iš Londono ir kitą dieną jie atėjo pas mane. Aplankyti mokyklos. Va, tai yra, aš manau, ugdymo rezultatas. Ir jeigu, jie sako, kad aš pasakau kitiems savo draugams iš studijų, man čia mergaitės ateidavo ir sakydavo. Sako, aš pasakau savo grupiokam, kad aš eisiu aplankyti auklėtojos, labai pasiilgau mokyklos, noriu nueiti. Sakydavo, „manęs nesupranta. Ką tu ten palikai?“.</p> <p>Va čia aš skaitau, manau tai yra ugdymo rezultatas. Kad vaikai po daugelio metų norisi grįžti ir jiems yra įdomu. Mes turim kalbos apie ką kalbėti. Ir jie atėjo. Ir tie vaikai, kas svarbiausia, vat dabar tie vaikinai, kurie atėjo tai nebuvo tie pirmūnai, tai buvo tie su kuriais aš nuolat turėjau problemų, elgesio problemų turėjau. Ir tai buvo tie, kuriems aš sakydavau... Tėvams nieko nebesakydavau. Aš nesusitvarkysiu, tai... aš žinau, kad tėvai jiems nieko nereiškia. Jeigu mano žodis jų nepasieks, tai reiškia nieks nepasieks. Jau viskas. Va va tai yra ugdymo, man asmeniškai, ugdymo rezultatas. Reškia mes teisingai dirbom.</p>
59	<i>Kokio dar ugdymo rezultato tikisi kiti?</i>
60	O būtent apskritai.
61	<i>Taip. Ką jūs jaučiate?</i>
62	<p>Nežinau, žinokit. Man atrodo, kad toks dėmesys yra svarbus kiekvienam mokytojui. Aš nemanau, kad tik pas mus. Kiekvienam žmogui yra svarbu būti...tikrai malonu, kad taip atsitiktų. Bet aš manau, kad kitose mokyklose...Manau. Kitose mokyklose, kur yra labai daug mokinių ir kur tas toks valdiškas požiūris, daug žmonių, nepažįstami vaikai. Tiesiog kaip konvejeriu kažkoku tai praeina. Aš pati baigiau mokyklą, kurioje buvo septynios klasės laida buvo. Septynios klasės po trisdešimt kelis mokinius. Tai aš buvau du šimtai kažkelintoji. Aš bijau, kad manęs mokytojai net prisimint neprisimena, kad aš buvau ten tokioje mokykloje. Aš atėjau iš kaimo mokyklos į vidurinę mokyklą. Ir aš manau, kad aš buvau ten visiškai toks sraigtelis, kuris visiškai niekam neįdomus. Aš galvoju, kad aš per daugeli pamokų net išsižiojusi nebuvo. Aš net neatsakinėjau nieko. Aš manau, kad manęs auklėtoja nepažintų dabar sutikusi. Pas mus kartais ta šeimyninė ranga šiek tiek kiša koją, nes nu jinai... mes pažįstam, jisai geras vaikas, nu kaip čia dabar dvejetą rašysi, ar ne? Bet iš kitos pusės nu tą dvejetą parašius nu prie jo dažniausiai nebegrįžtama. Jeigu tu duodi jam galimybę pasitaisyti, tai gal jisai ir sugrįžta prie to, jeigu yra svarbu.</p>
63	<i>O mokiniai kokio ugdymo rezultato...?</i>
64	Žinokit, čia yra labai skirtingi.
65	<i>Labai skirtingi?</i>
66	<p>Taip. Kam ko reikia. Bet visi va... tarkim kaip yra... mūsų apklausos kaip būna visi pirmiausiai pažymi, kad mūsų mokykloje yra puikūs, šilti santykiai. Tu nebijai nueiti pas pavaduotoją, pasakyti, kad man yra negerai. Nebijai ateiti pas mokytoją pasakyti, kad na aš neparuošiau, ar ten dar kažką...Arba gal aš galėsiu perrašyti. Iš vienos pusės gal tai yra blogai. Mes sakom, gal vaikų pareigingumą truputėli nukeliam į šalutinę pusę, bet iš kitos pusės aš</p>

	nežinau kaip geriau. Man asmeniškai svarbiausia, kad vaikas gerai jaustųsi mokykloje. Kad jam nebūtu kančia eiti, nesakytų, „kad geriau tą mokyklą kas nors susprogdintų“.
67	<i>Yra toks žodžių junginys „ugdymo turinys“ . Jums tai tikrai pažįstamas kiekvieną dieną ugdymo turinys.</i>
68	Taip.
69	<i>Kokias asociacijas jums kelia tas žodžių junginys?</i>
70	[Tyla.] [Įkvepia.] Ai, Dieve...
71	<i>[Juokiuosi.]</i>
72	Ką čia dabar jums pasakyti. [Šypsosi.] [Tyla.] Kad tai yra labai daug sudedamųjų dalių ir nebūna taip, kad yra grynai to dalyko turinys. Ir tai yra ne tik dalykinės žinios, bet tai yra žymiai platesnė sąvoka ugdymo turinys, tai ugdymas, tai ką... tai... anksčiau būdavo taip, kad pamokos tikslai mokomieji, auklėjamieji, lavinamieji. Dabar nebeliko šito. Liko pamokos uždavinys, į kurį va tie tikslai sueina. Na bent jau man taip atrodo. Tiktai kitaip pavadinom, bet iš esmės liko tas pats. Jeigu tu uždavinį pamokai formuluoji, tai turi galvoje būtent visą tą ugdymo turinį, ką jis išsineš. Kokias vertybes suformuos, ką jisai pažins ir kaip jisai supras.
73	<i>Tai daugiau susiję su ugdymo rezultatu? Uždaviniai nukreipti į ugdymo rezultata?</i>
74	Taip. [Pasakoma dar nepabaigus klausti.] Į rezultatą. Bet žiūrint koks tas rezultatas yra. Tu vis tiek galvoji, nu rezultatas, nu... kaip ten man sakydavo, kad „neigiamas rezultatas irgi yra rezultatas“, tiktai reikia mokėti tuo pasinaudoti. Iš to pasimokyti. Iš to neigiamo rezultato. Nu tai...ką žinau. Man atrodo, kad pati svarbiausia mokytojo savybė – būti lanksčiam ir ne ne ne... nesakyt, kad turi taip, o ne kitaip būti. O iš tikrųjų labai veikti pagal situaciją.
75	<i>Paminėjote, kad daug sudedamųjų dalių. Kas dar be uždavinių, siekiamo rezultato, dalyko tematiškumo, ar ne? Ką dar galėtumėte įvardinti kaip ugdymo turinį?</i>
76	[Įkvepia. Tyla.] Tai viskas ugdymo turinys, netgi santykiai irgi yra ugdymo turinys, man rodo. Čia yra... apskritai... ugdymo turinys yra gyvenimas. Jeigu jau taip trumpai.
77	<i>Jums siejasi su gyvenimu?</i>
78	Taip [tvirtas]. Man tai būtinai siejasi su gyvenimu.
79	<i>Kodėl siejasi su gyvenimu?</i>
80	Dėl to, kad mes gyvenam tame...ir taip mums sako, kad mūsų vaikų žinios yra labai akademiškos. Kad jie nesusieja, kad tai ką išmoksta vadovėlyje nesusieja, kad tai yra aplinkui gyvenime. Gi visi tyrimų rezultatai TIMSS'ai, PRLS'ai, šitie visi... sako, kad akademinės žinios mūsų vaikų yra geros, bet jie nesupranta kaip tas akademinės žinias taikyti aplinkoje. Va. Tai ko gero tas ugdymo turinys, na jisai turi labai...tos dalyko mokomosios žinios turi labai glaudžiai sietis su kasdieniu gyvenimu. Kur aš jį matau tą dalyką ir kaip aš juo naudojuosi. Ir kaip jisai man gali padėti gyvenime.
81	<i>Ką įvardintumėte ugdymo turinio kūrėjais?</i>
82	[Tyla.] Ugdymo turinio... [Įkvepia.] ai, tai pats gyvenimas [atsikvėpimas, svarstymas]. Nu tas turinys lygiai taip pat turi vystytis...mokymo turinys su mokslo ir technikos pažanga. Jisai negali būti atskirtas nuo to... nuo

	civilizacijos pasiekimų. Dabar va informacinės technologijos. Nu neišvengiamai jisai turi būti siejamas su tuo bet kokio dalykų ugdymo turinys. Su pažanga. Pažanga. Gal tai būtų geriau.
83	<i>Pažanga yra tas kūrėjas?</i>
84	Taip. [Pasakoma dar nepabaigus klausti.] Aš taip įsivaizduoju. Tai yra pažanga.
85	<i>Jau vykstanti visuomenėje pažanga?</i>
86	Taip.
87	<i>Kas turi reaguoti į tą pažangą?</i>
88	[Tyla.] Oooo... [Ikvėpia, atsikvėpia.] Net nežinau, žinokit. Iš tikrųjų. Mūsų taip yra sutvarkyta. Yra tam tikros institucijos. Tiktai yra labai blogai. Nu pavyzdžiui, kad na...va...tarkim Ugdymo plėtotės centras, tarkim Švietimo ministerija yra... yra žmonės, kurie turbūt yra atsakingi už tai. Bet yra pats blogiausias dalykas, kad...man labai patiko irgi viena mintis, kad turėtų būti rotacija, kad tas žmogus, kuris sėdi ministerijoje ir atsakingas už programų įgyvendinimą, ten dar kažką jisai turėtų šiek tiek turėti... karts nuo karto ateiti į mokyklą, padirbėti, kad pajautų pulsą. Ir dabar aš suprantu, pavyzdžiui, kodėl pavaduotojas arba administracijos vadovas nu privalo turėti tas penkias pamokas. Šiaip iš tikrųjų, jeigu neturi pamokų tai labai esi toli. Tu neįjauti to pulso. Tu nežinai kas ten vyksta iš tikrųjų. Nes mūsų vaikai, irgi kaip aš sakau, labai moka, nu žino... visi žino kaip turi būti, kaip yra ir kaip reikia sakyti, ar ne? Kaip reikia, pavyzdžiui anketą atsakyti. Taip teisingai, nors iš tikrųjų taip nėra. Ir tik tu pats dirbdamas toje košėje gali suprasti kaip ten iš tikrųjų yra. O tas atsakingas... Nu vis tiek tai kažkas stimulą turi duot. Pavyzdžiui, patikrinti, ar mes ne į šoną einam. Nu kažkokia institucija turi būti. Bet tiktai tie, kad ta institucija turi duoti tiktai impulsą tam tyrimui, O tyrimas turi eiti į mokyklas, tam universitetui galų gale yra. Tam edukologija kaip mokslas egzistuoja, kuri...aš nežinau, man sunku pasakyti. Aš niekada nepagalvojau apie tai, kaip jūs va dabar pasakėte. Niekada net į galvą neatėjo, kas iš tikrųjų turėtų paimti ir sugalvoti, kad reikia jau atsinaujinti. Kad, reiškia, mūsų programos jau yra senos, neatitinka dabartinės situacijos. Kad jau pažanga nuėjo toli, jau paliko ten...gal ir universitetui, aukštosios mokyklos, kurios daro... rengia specialistus. Gal taip? Nežinau žinokit. Negaliu aš pasakyti jums. Į šitą klausimą tikrai negaliu atsakyti.
89	<i>Ugdymas. Pabaigai. Kokios asociacijos?</i>
90	[Tyla.] [Ikvėpia.] Aš kai pradėjau dirbti ir išgirdau tą žodį „ugdymas“. Aš labai... nu [tyla] kurį tai laiko tarpą galvojau, kodėl yra naudojamas žodis „ugdymas“ sąvoka, o ne mokymas. Mus mokė. Kai aš buvau mokinė mus mokė. Ar ne? Ir aš ateinu į mokyklą, man keturiasdešimt metų, ir aš išgirstu „ugdymas“. Jau nebe „mokymas, o „ugdymas“. Ir labai ilgą laiko tarpą man šitas įstrigo atmintyje. Kodėl dabar ugdymas? Aš šitą skirtumą supratau...man irgi mokytoja padėjo, kai pradėjau dirbti. Jau nebedirba jinai, lietuvių kalbos mokytoja.. Tai per jos pamokas man be jokio sakymo atėjo suvokimas, kas tai yra ugdymas ir kuo jisai skiriasi nuo mokymo. Tas ugdymas, aš dar kartą pasikartosiu, tai yra įvairių žmogaus savybių tobulinimas, lavinimas. Nežinau...tai ir vertybinės tos nuostatos. Ir turbūt svarbiausia yra vertybines nuostatas teisingas suformuoti, o paskui visa kitką dėti. Mokslas pats kaip po toks, be vertybinių nuostatų, jisai gali būti netgi žalingas. Iš to visos nelaimės žmogaus. Jeigu vertybių nėra, turi žinių, tada

	visas tas žinias galima labai piktam panaudoti. Tai mano galva, vertybinės nuostatos...Ugdymas, man pirmiausia yra vertybinės nuostatos.
91	<i>Mokyme šito nėra?</i>
92	Ne, yra. Turbūt yra. Galbūt labiau mokymas tai, kaip pasakyti...galbūt galima suprasti „įdėjimą iš viršaus“, o „ugdymas“ na kaip „kėlimas“. Nežinau galbūt aš taip suprantu. Čia mano asmeninė nuomonė. „Mokymas“ va lygtai išmokau. Įdedu va čia į pakaušį, o „ugdymas“ tai kaip... nežinau... tai kaip auginimas. Man taip siejasi.
93	<i>Kuo skirtųsi ugdymo turinys, nuo mokymo turinio?</i>
94	Man mokymas yra labiau susijęs su dalyko mokymu. Man labiau siejasi. Aš nežinau. O ugdymas, man visuminis ugdymas. Kaip auginimas.
95	<i>Ar mokykla šiandien turi tas sąlygas visuminiam ugdymui?</i>
96	Turbūt, kad turi.
97	<i>Turbūt?</i>
98	Aš manau, kad nei viena mokykla nesako, kad „aš neugdau“. Nu visi mes ugdome. Visa mūsų valstybės politika, mūsų mokyklos pašaukimas yra ugdyti vaiką. O kaip išeina tą vaiką išugdyti. Nu nei vienas nesako, kad mūsų mokykla yra tik dalykinių žinių suteikimas, mokymas. Visos turi ugdymą, į kažką orientuoti. Visos dabar apie vertybes šneka paskutiniu metu. Itin daug. Nes tos vertybės labai išskydusios yra. Nežinau. Ypač labai tas išplaukimas tų vertybių į šonus, turbūt man bent jau, labai viskas išskydo. Kai atsidarė sienos ir pasidarė atvira. Žinot, kai būni uždarytas, nieko nematai, nieko negirdi, tiktai vieną ideologiją, ir vieną iš vienos pusės tiktai ir kai staigiai atsidaro informacijos srautas ir kai žmogus pasiklysta tam informacijos sraute. Dar vienas aspektas, kad ugdymas irgi yra mokymas, mokymas susivokti tame informacijos sraute Ko gero tai yra irgi vertybinis ugdymas. Atskirti kas yra gerai, kas yra negerai. Labai daug blizgučių yra šiam pasaulyje, yra labai daug kas pasiekama.
99	<i>Ačiū. Manau, kad pakaks.</i>
100	Nežinau, ar aš jums ką nors pasakiau, ar padėjau.
101	<i>O kodėl su abejone taip teigiate?</i>
102	Nežinau. Aš nesakau, kad aš čia jau labai daug žinanti. Aš kaip tik sakyčiau, mano mokykloje stažas menkas, palyginus žmones, kurie dirba 20–30 metų. Kurie dirbo ir prie anos sistemos ir širos sistemos. Ir kurie gali daugiau padaryti tų skirtumų.
103	<i>Bet Jūs iš dviejų pozicijų galite padaryti skirtumą?</i>
104	Bet tas nereiškia, kad mano požiūris yra teisingas.
105	<i>Bet tai yra Jūsų patirtis.</i>
106	Mano patirtis. Taip. Nu aš taip jaučiu.
107	<i>Niekas negali paneigti Jūsų patirties. Taip.</i>
108	Va...
109	<i>Taip. Aišku, kiek žmonių, tiek nuomonių.</i>
110	Patirtis Tai pirmas argumentas, kad Jūs esate sau teisi.
111	<i>Taip. Nu taip, nes aš taip galvoju.</i>
112	Nes tai yra Jūsų išgyventa patirtis. Viskas. Čia ir yra svarbiausia šitam tyrime.
113	<i>Ačiū labai.</i>
114	Prašom.

	KODAS – M7
	INTERVIU DATA – 2014-04-18
	INTERVIU TRUKMĖ – 38:29
	APLINKYBĖS – Pokalbis vyksta ne mokykloje, viešojoje erdvėje, tačiau uždaroje patalpoje, prieš renginį. Pokalbis vyko mokinių pavasario atostogų metu, po pietų. Dėl būsimos pokalbio su mokytoja buvo susitarta iš anksto.
1	<i>Kiek laiko jūs dirbate pedagoginį darbą?</i>
2	30 metų
3	<i>30 metų?</i>
4	30 metų, Šarūnėle
5	<i>Ar jums tai atrodo daug?</i>
6	Daug. Daug labai. Daug.
7	<i>Nuolatos dirbote ar buvo pertraukų?</i>
8	Tai pertraukos, kai išėini į dekretines atostogas. Tada pertraukos, supranti, o paskui vis tiek, tos pertraukos į stažą įeina.
9	<i>Ar dirbote visą laiką toje pačioje mokykloje?</i>
10	Oi ne ne ne. Ko gero man šita trečia mokykla. Pirma buvo [X mieste]. Ketvirta. Pirma buvo [X miestelyje] dirbau penkerius gal metus, o gal mažiau, dabar taip greitai nepasakysiu, paskui [X kaime] dirbau porą metų, paskui dirbau [X miestelyje], ir paskui va šioje mokykloje, ir čia mokykloje ilgiausiai.
11	<i>Kuriame ugdymo konkrente daugiausiai teko dirbti?</i>
12	Kai buvo vidurinė mokykla, tai su visokiais tekdavo, nuo 5-ų iki 12-ų. O dabar, supranti, pati žinai, kad mokykla tik dešimtmetė, tai yra pagrindinė, tai dabar 5–10 klasės. O nuo kitų metų jinai bus tikrai progimnazija. Tai bus 5–8 klasės.
13	<i>Kuris koncentras jums artimesnis, nes vidurinio ugdymo pakopa turi savo specifiką, pagrindinio dar kitokią?</i>
14	Na, žinok, ko gero man artimiausias buvo vidurinė pakopa. Vidurinė. Su vyresniais vaikais.
15	<i>O kodėl?</i>
16	Todėl, kad su jais yra įdomiau. Su jais gali pasišnekėti, padiskutuoti. Su jais beveik niekada nebelieka drausmės problemų, aišku būna kartais, bet jų žymiai mažiau. Va, su jais gali bendrauti kaip lygus su lygiu. Su jais įdomu. Ruoštis aišku daugiau, mokytis daugiau, pasiruošti, bet tas bendravimas, pavyzdžiui, jisai atperka tą visą ir su jais yra įdomiau.
17	<i>Mano klausimas būtų apie pasikeitimus? Ką jūs atpažįstate ir kas jums aktualu, matant švietimo pokyčius?</i>
18	Ar apie mokinius?
19	<i>Bendrai.</i>

Apie viską? Dabar kai grįžau iš Nacionalinio pedagogų forumo iš Vilniaus, dar tokių minčių kažkokių labiau... na jeigu apie vaikus, ir pati skaičiau ir daugelis psichologų teigia, kad auga ištižėlių karta. Taip įvardinta ji. Tokia ištižėlių karta. Kodėl dabar ištižėlių? Jie ir fiziškai silpni, ir dvasiškai silpni. Jie labai nesavarankiški. Nebemoka išspręsti paprasčiausių paprasčiausių dalykų. Nes jiems nebereikia išspręsti. Už juos tėvai išsprendžia. Tėvai sprendžia įvairiausius dalykus, problemas, jų gyvenimą, jie yra atvežami, nuvežami, parvežami. Jie nebemoka beveik vaikščioti pėsti. Aš gal čia perdedu truputėlį, bet iš tikrųjų tokia labai ištižusi karta. Nepriima sprendimų patys. Nemoka lyg ir gyventi patys. Ir kaip pastebi vyresnių klasių mokytojai, pavyzdžiui, gimnazijoje, nebemoka mokytis, jiems yra didžiulis sunkumas kažką išmokti. Jūsų kartoje kažkaip jūs mokėtės, ar ne. O dabar jiems per sunku yra išmokti. Ir jie dažnai pavyzdžiui tą tokį tingėjimą, nenorą, jie dangsto tokiom frazėm, kad „nu neįdomu“, „neįdomi pamoka“, bet jau ir psichologai kalba apie tai, kad jie ginasi, save nori apginti. Jie tiesiog tingi dirbti. Daug sistemingai kažką dirbti. Ir paskui kai į universitetus išeina, aš irgi turiu savo bendraamžių draugių universitetuose kur dirba, tai sako, baisūs ateina studentai, mokymosi prasme, jiems sunku išmokti kelias datas istorijos, jie nemoka... jiems tragedija ten kažkokį paragrafą, ar kažką, jie nenori atmintinai išmokti. Žodžiu, kažkokia tai ir įvardina psichologai, anglų tarp kitko psichologai, pradėjo vardinti, kaip ištižėlių kartą. Ir jie paskui... nu jie tokie bestuburiai kažkokie. Nu ką dar galiu pasakyti. Mokyklose, pavyzdžiui, labai mes pastebime, kaip ir visuomenėje taip ir mokyklose socialinė atskirtis, jinai yra labai didelė. Aišku yra gerų mokinių. Aš čia kaip prieš tai kalėjau galbūt suabsoliutinau. Bet iš tikrųjų tai socialinė atskirtis labai didelė. Yra labai gerų mokinių, kurie labai gerai mokosi, bet ir nuolat tėvai kišasi tą į jų mokymosi procesą, tėvai dalyvauja, jie be tėvų, atrodo, nieko nebegali padaryti ir yra tokie na socialiai remtini vaikai, tai tie jau tokie labai apleisti. Be galo apleisti. Ir beveik išnyko ta vidurinioji karta. Vidurinioji, kur mokosi vidutiniškai, na tokie... beveik jos nebeliko, jinai yra, bet jinai tokia neberyški pasidarė. Anksčiau dauguma būdavo arba geri, arba vidutiniai. O tų tokių, kur labai mokytusi prastai, būtų apleisti tėvų, nu nuskriausti visais atžvilgiais, tai tų tokių nebūdavo, o dabar tokių pasidarė begalo daug. Nu mes taip ir gyvenam mokykloj. Iš tikrųjų lyg ir palikti gerieji sau, nes tu esi geras, tu vis tiek išmoksi, tu vis tiek padarysi visas užduotis, o nuolat lakstom prie tų socialiai, nu tų spec poreikių vaikų. Prie tų. Tai prie jų prieini... kadangi jie drausmės problemų daugybe turi, tai prie jų prieini per pamoką ir penkis kartus ir kartais net stovi prie jų, o tie gerieji, kurie nori mokytis, nori ir gali mokytis, jie yra palikti praktiškai likimo valiai. Su jai yra beveik nedirbama. Gal tiktai dirbama kartais, jeigu mokytojai turi konsultacinį centrą, va jie tada gali ateiti į konsultacinį centrą arba papildomą ugdymą, o per pamokas tu dirbi su nedrausmingais, labai nedrausmingais, tu dirbi su tais, kurie absoliučiai neskaito, nerašo. Pasirodo, gal pirmi metai, kur, Šarūne, gavau tokią penktą klasę, kur gal šeši vaikai neskaito, nerašo. Įsivaizduoji? Neskaitantis, nerašantis, auga neraštingų vaikų karta. Absoliučiai. Va. Ko anksčiau nebūdavo ir, aš ten girdėdavau, oi ten tas neskaito, tas nerašo. Tai būdavo pavieniai. O dabar ateina po penkis, po šešis klasėje. Neskaitantys, nerašantys. Tai jie yra apleisti tėvų. Nu jie tiesiog apleisti tėvų yra. Nu vat tokie pastebėjimai ir dėl to mokykloje, mes labai dažnai jau įvardijam, kad mokyklos atlieka nebe mokymosi funkcijas kaip

	<p>turėtų būti. Mokykla yra mokymosi įstaiga, ar ne. Ten reiktų mokytis. O mokslas, aišku, sunkus darbas. Tai ne koks žaidimas, kur dabar, aišku, tu naujovių labai daug yra, ar ne, pati tu žinai, kad ten pamokos turi būti ir linksmos, ten visokios, ir tu metodų, i tikrųjų, bet vėl dabar po truputėlį grįžtama, nu nelabai, gimnazijose grįžtama labiau, kad vaikas turi mokytis, jis turi rašyti, jis turi skaityti suprantai, bet kadangi mūsų specifika kitokia vaikų, jie yra paaugliai arba vaikai. Su jais reikia žaisti. Tai bandome ir žaisti, per žaidimus yra mokomasi, aišku taip smagiau, taip linksmiau, bet tai reikalauja daugiau pasiruošimo, daugiau energijos reikalauja, va, ir dar jie labai pripranta. Tada sako, „o tai kodėl dabar nežaidžiam“, tai jau nebeįdomu, kai jau rašyti kažką, rimtai dirbt, tai jau yra nebeįdomu. Nu tai va, tai mokyklos virsta labai dažnai kažkokios socialinės globos įstaigom. Nu mes socialiai globojam tuos vaikus. Tiesiog atliekam įvairiausias tas funkcijas mokytojai, ir psichologai esam, ir kažkokie, na nežinau, spec. pedagogai ir socialiniai pedagogai. Visokias tas funkcijas, nes reikia su tais dirbti, o kiekvienais metais daugėja ir daugėja.</p>
21	<i>Kada pajutote tokius pokyčius?</i>
22	<p>Gal prieš trejus metus. Maždaug prieš trejus, ketverius metus labai pradėjome justti tą tokią, tokių vaikų ir jų kasmet didėja. Jie sudaro tikrai nemažą dalį mokykloje. Jeigu mokykloje dabar, įsivaizduok, yra net dvi mokytojos padėjėjos. Tikriausiai sakė tau pavaduotoja. Ko anksčiau lyg ir nebūdavo. Bet mes labai džiaugiamės. Jos ateina į ypač sunkias klases, kur vaikai nerašantys, neskaitantys. Jos ten padeda. Mokytojams tai yra labai labai didelė parama iš tikrųjų. Čia užsienio toks modelis, bet mes tai labai džiaugiamės, jos padeda dirbti ir mes tik norim, kad jų daugiau būtų. Ir kai pavaduotoja sakė, kad pagal mokinių skaičių kiekių yra dabar tu spec ugdymo vaikų, tai turėtų būti 19 mokytojų padėjėjų mokyklai. 19. Įsivaizduoji? Tai tu įsivaizduok, kur link keliauja visas tas švietimas ir visos tos mokyklos.</p>
23	<i>Kaip šitas pokytis pakeitė jūsų dėstomą dalyką? Kas pasidarė kitaip?</i>
24	<p>Nu kas kitaip pasidarė. Turim mokytį rašyti vaikus, ar ne. Pavyzdžiui, ko anksčiau nebūdavo. Jie ateidavo pradinėse klasėse išmokę rašyti. Bet penktoje klasėje aš nebegaliu jų mokytį rašyti, jie turi mokėti rašyti. Jie turi mokėti raides atpažinti. Nu raides jie pažįsta, bet jie nemoka jungti tų raidžių, nemoka rašyti. Dar kokie pokyčiai, Šarūne. O tu čia labai gerai manęs paklausei. Pokyčiai tokie, kad vaikams labai sunku, pavyzdžiui, parašyti nedidelį tekstuką. Rišlų, normalų, paprastais, nesudėtingais sakiniais tekstuką. Kai jūs parašydavote, ar ne, ne tikrai tekstukus, bet jūs parašydavote gražiausius rašinius. Dabar reikia parašyti rašinį, pavyzdžiui, į konkursą, ar ne, kur nors konkursinį rašinį, tai yra didžiausia problema. Jei tu iš šimto vaikų atrandi du vaikus, kurie tai gali padaryti, tai yra labai gerai. Kitaip sakant, na neberaštingi, nebesusieja minčių, skurdus žodynas vaikų, nepadaro gražių tokių kažkokių darbelių. O jeigu siunti į konkursą, tai patikėk, mokytojos ranka kiek pridėta. Anksčiau tai ten trupučiuką pataisydavai, stilių, šį bei tą, ar ne. O dabar, tiesiog, trečdalį darbo turi mokytojas kažkaip perrašyti, padaryti, kad tas darbas būtų gražus. Ir atsimeni, tu irgi, mūsų laikraštyje dalyvavai, rašydavai straipsnius, ir dabar kažkiek penkerius metus nebuvo laikraščio, ir dabar direktorė vėl manęs paprašė, sako, gal ką nors padarom, mūsų laikraštis peraugo į televiziją, dabar aš ten tą televiziją turiu, mes tik vieną vaiką ir teturime, labai gerą toje</p>

	<p>televizijoje, na ir direktorė sako, kodėl nerašote, nu mes popierinio varianto atsisakėme, kadangi nusprendėme, kad yra išlaidos, ir visokiausių yra elektroninių būdų, sakau, direktore, nebėra kam parašyti. Paprašau parašyti kokį nedidelį straipsniuką, nu gerai, sutinka mergaitė parašyti straipsniuką, ar ne, pasižiūriu, nu nei rėkt, nei bėgt. Supranti. Aš pati tada turiu paimti ir viską perrašyti. Va. Tiesiog nebėra, nebėra kam rašyti, nebėra kam rašyti. Tiesiog neraštingi, paskui, na negaliu sakyti, kad knygų neskaity, kaip ir jūsų laikais, kurie skaitė, tai visada skaitė ir dabar taip pat, o, kurie neskaity, tai tu ką nori tą daryk, tie ir neskaitys, bet šiaip, tai nepasakyčiau, kad tai yra karta, kuri visiškai neskaity knygų, aš taip nemanau, yra labai nemažai skaitančių, ir dabar kai mes dalyvaujame „kūrybinėse partnerystėse“ ir pas mus atvažiuoja rašytoja Ilzė Butkutė, gal girdėjai tokią? Truputį? Bet nieko neskaitei jos? Neteko? Va. Tai aš irgi kol jinai čia neatvažiavo, aš išviso tokios nežinojau, atvirai pasakius. Žodžiu, kai jinai ten su vaikais kalbasi, nu tai pakelkite ranką, kurie skaitote knygas, tai, pavyzdžiui, jeigu vaikų 25 klasėje, tai kokie, 10, 12, 13 pakelia rankas, kad jie skaito knygas. Ir rašytoja sako, tai čia labai nemažai. Visai neblogas rezultatas. Aš irgi manau. Jeigu puse, skaito klasėje, tai yra gerai. Tai jau yra gerai. Tai ne trys ar keturi. O jeigu penkiolika, tai valio. Tik dėl raštingumo. Raštingumo. Jie nemoka logikos kažkokios nėra, nemoka argumentuoti, pasakyti savo minčių, nemoka kalbėti. Kalbėti nemoka, nes jie atpratę kalbėti. Niekas jų nekalbina. Juk visuose dalykuose, kas yra? Testai, testai. Ir atsistojus prieš klasę retai kada reikia kalbėti.</p>
25	<i>O kai diskusiją vedate su mokiniai?</i>
26	Kalba. Kalba kai diskusija. Jeigu pataikai, pačiumpi tą kampa, kokį pataikai, ar ne, ir jeigu jiems yra įdomu, yra kalbančių tikrai vaikų. Negali sakyti. Vienos klasės silpniau, kitos stipriau klasės, yra kur labai kalbantys. Tai reikia, kad jiems būtų įdomu, kad užvestum, ar ne. Tada kalba.
27	<i>Yra toks žodžių junginys „ugdymo turinys“. Kaip jūs suprantate šį žodžių junginį? Kas jums yra „ugdymo turinys“?</i>
28	Tai ugdymo turinys labai, man atrodo, paprastai, tiesiog programos, ko reikia vaikus išmokyti. Taip. Ir tu vadovaujiesi tomis programomis, kokios yra. Tų programų niekad, aš pavyzdžiui, asmeniškai, nesilaikau akla, man tikrai nėra jokio tikslo būtinai visą tą, kas nurodyta programoje, programą galima pritaikyti labai kūrybiškai. Taikyti pagal klasę. Kartais tu tiesiog matai, ar tai tinka tai klasei, ar netinka. Gal tai klasei yra per sunku. Gal tai visiškai yra neįdomu. Nu tai kas, kad yra ugdymo turinyje, bet tam vaikui gal visiškai neįdomu ir neaktualu. Ir tu tada kažkaip laviruoji. Arba tu praleidi vieną ar kitą temą. Visiškai jokios tragedijos. Arba tu tą temą pakeiti kita. Va. Na ugdymo turinys, aišku, ir su vadovėliais yra susietas. Matai ar tas vadovėlis tau tinka, ar netinka. Dažniausiai, kai tiek metų dirbi, tai, supranti, Šarūne, tas vadovėlis būna taip sunkiai parašytas, kad ten pats atsisėdęs galvoji, o kas čia parašyta. Tai ir yra tavo kūrybiškumas, kaip tu paprastai, aiškiai pasakysi vaikui. Tai tas ugdymo turinys, aš ir manau, kad yra tai, ką mes mokam.
29	<i>Programoje būna daug visokių elementų, ir apie tikslus pakalbama, ir apie uždavinius, ir apie mokinių pasiekimus, yra nurodytas dalyko teminis turinys ir t. t. Kuris iš visų šitų elementų, jums svarbiausias? Į ką jūs labiausiai atkreipiate dėmesį?</i>



30	Gal mokinių gebėjimai. Pakankamai svarbu, nes ten ugdymo turinyje, tose programose, nurodyti gebėjimai, ką jis turėtų gebėti, vienoj klasėj ar kitoj klasėj, ką turėtų gebėti išėjęs vieną temą ar kitą temą, tie gebėjimai... bet dokumentai yra sau, o gyvenimas yra sau. Ir labai daug vaikų tų gebėjimų, kurie ten surašyti negali pasiekti, arba yra labai tokie žemi, kartais tie gebėjimai. Pavyzdžiui, mums dabar, ne tai, kad priverstinai, bet jau yra patariama, kad jeigu vaikas bent jau turi klasėje sąsiuvinį, ir bent jau jis atsivertė sąsiuvinį ir knygą, jam kažkodėl reikia vesti teigiamą pažymį. Tai aš niekaip nenoriu su tuo sutikti. Ir mes dabar per forumą kaip tik kalbėjome, ar tai neskatina tokio baisingo tinginiavimo ir žinojimo, kad tau tik už pasėdėjimą, jeigu tu pasėdėsi klasėje, tau bus vedamas teigiamas pažymys. Tai aš pavyzdžiui manau, kad taip neturėtų būti. Vis tiek, bent jau aštuonias klases baigęs žmogus jis turi mokėti skaityti ir rašyti. Tai kartais tie gebėjimai yra labai labai nuleidžiami. Nuleidžiama ta kartelė. Ir aišku ten tose programose taip ir parašyta lyg ir pagal gyvenimą, kai gyvenime nebereikia kažkokių aukštų tikslų, nebekeliami vaikams. Tai gal ir tuos gebėjimus, žodžiu, reikia sumažinti, kad jie jaustųsi gerai ir saugiai mokykloje nieko nedirbdami.
31	<i>Kaip jūs galvojate, kokia yra tų programų paskirtis ugdymo procese?</i>
32	Visų programų paskirtis tarnauti vaikui. Kad tik būtų geriau vaikui, kad būtų lengviau vaikui mokytis. Kad viskas tarnauja vaikui, kaip mes mokytojai. Tačiau tas kaitaliojimas, jis nieko gero neduoda, iš tikrųjų, va ir aš nemanau, kad reikia tas programas taip keisti dažnai. Mes per praktiką įsitikinome arba, kad ir vadovėlius, ar ne. Prirašyta tų vadovėlių, prileista daugybe. Staiga buvo mada „Šok“ vadovėlius naudoti. Ir po to visi mokytojai atsisakė palengva. Pirmasis, man atrodo, mokytojas Janušas atsisakė. Ir mes dabar jau pereiname prie senų vadovėlių. Aišku jie gražūs, jie tvarkingi, bet seni, geri, patobulinti vadovėliai, kure padeda susikaupti tam vaikui ir pasiekti tą ugdymo programą.
33	<i>Kodėl atsisakėte „Šok“ vadovėlių?</i>
34	Jie yra per sunkūs vaikams. Jie yra per sunkūs. Yra labai daug medžiagos pridėta. Pavyzdžiui, skaitinių vadovėliai, tai kaip mes su mokytojom kalbame, lietuvių mokytojom, išėjom visą vadovėlį ir ką atsimenam. Nei vieno praktiškai kūrinio neatsimena iš to vadovėlio. Nes paimtos ištraukos iš įvairiausių romanų, dažniausiai, užsienio autorių, ištraukos neturi nei pradžios, nei pabaigos. Ištrauka be turinio, be nieko ta ištrauka. Ir perskaitai, ir galvoji, apie ką čia buvo. Apie ką čia ta ištrauka. Aišku tu gali motyvuoti vaiką, štai tu imk knygą ir ją visą perskaityk. Bet tų ištraukų yra labai neįdomių ir iš tos ištraukos negali suprasti, ar ta knyga įdomi, ar jinai neįdomi, apskritai kokia čia knyga. Gal tik vienas geras dalykas buvo tuose vadovėliuose, visada būdavo nurodyti uždaviniai, ką šiandien turi išmokti. Ką turi išmokt šiandien ir ką išmoksi. Bet mes ir patys galim suformuluoti tuos uždavinius. Ir iš tikrųjų, kai nebelikdavo tų naujų vadovėlių, pavyzdžiui keturi komplektai klasei, pavyzdžiui trim klasė yra vadovėliai „Šok“, o ketvirtai neliaka. Tai ta mokytoja, kuriai neliaka, tai ji labai džiaugiasi, kad neliko. Tada ima senus vadovėlius ir labai sėkmingai su jais dirba. Ir mes jau palengviukais, štai ir lietuvių pradėdame atsisakyti, ir kiek žinau gamtos mokytojai, ir istorijos mokytojai, mes tų vadovėlių atsisakome. Jie yra per sudėtingi. Medžiaga pateikta labai painiai. Ypač lietuvių kalboje. Baisu. Kaip

	ten parašyta. Tai, Šarūne, ten gali galvą nususukti beskaitydamas tą vadovėlį. Va. Tai bandai savo kalba išversti, kad vaikui būtų aišku.
35	<i>Man toks susidaro įspūdis, kad vadovėlio kaip ir nereikia, nes vis tiek tenka perdaryti savaip?</i>
36	Vadovėlio reikia, bet jis turi būti paprastas, labai aiškus, labai konkretus, žinoma, žaismingas, kaip yra 5-okam, 6-okam. Tarkim jie ne tokie žaismingi, bet jie gerai parašyti, labai gerai parašyti. Tarp kitko, mano dėstytojo, profesoriaus, amžina atilsį Sirtauto lietuvių kalbos vadovėliai, tai yra... kas buvo po jo, tai viskas na yra niekai tiktai.
37	<i>O vyresnėse klasėse? Kas tenai nulemdavo ugdymo turinio pasirinkimą?</i>
38	Turinio pasirinkimą? Nu žinai, dabar jau ir tuos vyresnius šiek tie primiršau, iš tikrųjų, nes kiek čia mūsų beliko. Tiesa dar dešimtokus turiu. Va, o ten tas turinio pasirinkimas, aš manyčiau, ko gero irgi lėmė nauji vėjai. Nauji vėjai kaip? Na nepriklausomybė atsikūrė, kaip reikia sakyti? Nepriklausomybė ir tada supranti vėl viskas kas buvo tais sovietiniais lyg ir jau dabar blogai, tai tada, na daug atkeliavo į vadovėlius medžiagos iš emigrantų, tremtinių literatūros. Tai, aišku, nėra blogai, bet kaip Vilniaus Jėzuitų gimnazijos direktorius per tą Nacionalinį forumą sakė, „mes per dvidešimt metų labai labai daug padarėme švietime“, bet, pavyzdžiui, mano duktė, kai aš pasakiau „Ieva Simonaitytė, rašytoja lietuvių“, sako, jinai akis išvertė, nes ji absoliučiai tokios nežino, nežino kas tai yra. Štai kaip mes labai daug pasiekėme per dvidešimt metų. Nebežinome savo rašytojų, savo tų šaknų, savo tautos. Bet labai stipriai nepasikeitė, aš negaliu pasakyti, kad vyresnėse klasėse labai stipriai kažkas pasikeitė. Gal labai daug dėmesio, negaliu sakyti, kad pamiršta lietuvių literatūra. Aš kaip tik pernai su vienu dvyliktoju dirbau ir ten buvo senoji lietuvių literatūra. Labai didelis dėmesys senajai lietuvių literatūrai. Bandžiau suvokti kodėl taip, kodėl daugybe tų nuobodžių tekstų, iš tikrųjų, labai vaikams svetimų, ar ne. Tu žinai. Bet aš prieš porą metų Vilniuje visu metus lankiau tarp kitko universitete seminarus, visą kitą, ir ten mums, nežinau ar profesorius, ar neprofesorius, bet dėstytojas Darius Kuolys, profesorius. Jis bandė, žodžiu, ten mums paaiškinti, tos senosios literatūros svarbą, ir kaip ten ją reikėtų lyg ir dėstyti, aiškino jį gražiai, bet mokyklų realybė yra kita. Vaikam tai yra svetima. Žodžiu, iš ten visos knygos, kokia ten ji išleista. Gera ta knyga ir graži, bet ten labai reikia atsirinkti. Ir kai vienos mergaitės aš paklausiau, kai baigė vienuoliktos klasės kursą, klausiau pavasarį, ką jūs ten mokėtės iš senosios literatūros, ar ką nors atsimeni, tarp kitko, tai buvo gera mergaitė, gera mokinė. Sako, kažką mokėmės, bet nelabai aš ką ir atsimenu. Tai gal nereikėtų labai daug tos senosios literatūros. Ir man atrodo per mažai dėmesio šiuolaikiniai lietuvių literatūrai. Juk yra labai gerų dalykų, labai puikių autorių, tikrai šiais laikais, ir gal reikėtų akcentuoti ties tais autoriais, ar ne, žinok, tiesiog nežinau. Pavyzdžiui „Silva rerum“ nagrinėjamas romanas. Nežinau, ar pagal programą yra. Gal dvyliktoje klasėje kažkiek užsimena. Bet man atrodo mokytojams, kuriems patinka, aš pavyzdžiui su mokytoja Rūta Černekyte kalbėjau, jinai gimnazijoje dirba, tai jai labai gražus tas romanas kaip ir man, tai jinai sakė, būtinai turite perskaityti ir vaikam liepė perskaityti. Nu čia pagal mokytoją. Bet, man atrodo, kad mokytojai galėtų labiau į šiuolaikinę literatūrą, užsienio literatūrą. Aišku imti gerus. Klasiką tą pačią. Užsienio klasiką. Neapsiriboti tokiu provinciniu lygiu, bet biškiuką ir tą kartelę kelt ir nereikia tos senosios literatūros.

39	<i>Kaip jūs suprantate kas yra „mokymo turinys“? kokius jūs matote skirtumus tarp ugdymo turinio ir mokymo turinio?</i>
40	Mokymo turinys? Oi kaip tu čia sunkiai paklausei. Tai aaaa... tai gal ugdyti reiškia kaip žmogų, kaip asmenybę ugdyti, ar ne, ir ugdyti visapusiškai, va, o mokymo turinys, tai ką tu turi išmokyti. Gal labiau mokymo turinys siejamas su programomis. Ugdymo turinys kaip tu ug dai tą žmogų. Ir ne tik mokai, bet ir ug dai.
41	<i>Kaip jūs suprantate ugdymą? Kas jums yra ugdymas?</i>
42	Ne vien rašymas ir skaitymas, kad žmogus orientuotųsi, pirmiausia, kad jis galėtų, vis tiek tai yra socialinio gyvenimo narys, visuomenės narys, kad jis galėtų adaptuotis visuomenėje toje kur gyvena, ypatingai šitie socialiai apleisti vaikai, kad jis galėtų adaptuotis, stipresni vaikai kad jie užaugtų mąstantys, kad jie užaugtų galvojančios, kad jie užaugtų galų gale kultūringi, kad truputėlį truputėlį žinotų kultūrą, istoriją, knygas, filmus, kad mokėtų atsirinkti, kad mokėtų juos vertinti, kad būtų įdomūs pašnekovai, pasišnekėti galėtų įvairiausiom temom, kad nebūtų susikaustę, savo nuomonę turėtų, pasakyti ją, nu, aš manai, tai ir yra ugdymas. Kad žmogų galėtum ugdyti.
43	<i>Ką jūs galėtumėte įvardinti ugdymo turinio kūrėjais? asmenis, kurie prisideda, kad tas ugdymo turinys būtų?</i>
44	Man atrodo didžiausi kūrėjai yra patys mokytojai. Va. O ten, kas jau rašo tas programas, dažniausiai jie yra ne praktikai, jie yra tik teoretikai, jie nedirba mokyklose arba kažkada gal dirbo ir dažnai patys prisipažįsta, kad negalėjom dirbti mokykloje, buvo per sunku, tai nuėjome į kitas sferas. Žodžiu, tik tai teorines kažkokias, o labiausiai, man atrodo, be mokytojų nebūtų to ugdymo vaiko.
45	<i>Kiek pačius vaikus galėtumėte įvardinti ugdymo turinio kūrėjais?</i>
46	Pačius vaikus. Nu ir be vaikų nebūtų nieko, ar ne. Aš manau, kad daug daug įtakos turi vaikai iš tikrųjų, kaip mokytojas juos mokės sudominti, kaip mokytojas mokės juos įtraukti į tą patį ugdymosi procesą, kaip juos sudomins dalyku, galų gale, kaip, na gal tiesiog, kaip jauti klasę. Su vienu gali rašyti, skaityti daugiau, o su kitais tu gali kalbėtis, kaip su lygiaverčiais gal kalbėtis, ar ne, ir juos kažko sudominti, ir labai iš jų išmokti. Va kas įdomu, dar nepasakiau, iš pradžių sakiau, kad viskas blogai blogai, bet daug iš vaikų gali išmokti ir labai įdomių dalykų išgirsti, kažkokių šviežių, naujų, tau absoliučiai negirdėtų, va tokių minčių jie pasakyti gali, kur tu niekada nebūsi pagalvojęs, ar ne, ir jie pasako, ir virsta ta mintis į kažkokią diskusiją. Na...
47	<i>O tėvai?</i>
48	Aš manau, kad aišku. Tėvai yra labai svarbūs.
49	<i>Kokiu būdu jie tampa ugdymo turinio kūrėjais?</i>
50	Na, gal mes labai ir nematom to, bet... matom, vaikuose. Vaikuose mes matom, ar ne. Iš vaiko tu matai kokie santykiai šeimoje, kaip yra bendraujama, kaip jis ugdomas, ar su juo kalbamasi, ar su juo einama į kiną, į spektaklį, ar aptariama su juo kažkokia knyga, ar galų gale, koks tėvas su sūnumi futbolą paspardo, tu visa tai matai. Jeigu tėvai su vaikais bendrauja, jeigu jie domisi vaikų reikalais, tai tie vaikai visai kitokie. O jeigu su jais nebendraujama, absoliučiai, tada matosi, kad tas vaikas tiesiog ir nesusigau do visuomeniniam gyvenime, tam socialiniam gyvenime, neturi jokių įgūdžių, bet jis ir kultūriškai apleistas, visoks, jis nežino nei kas ta knyga, nei kas tas filmas geras, nieko tokio nesupranta.

51	<i>Ačiū.</i>
52	Viskas?
53	<i>Viskas.</i>
54	Ar tikrai viskas?
55	<i>Taip.</i>
56	Ar aš atsakiau, Šarūne?
57	<i>Taip, viskas gerai.</i>
58	Atsakiau?
59	<i>Taip.</i>
60	Gal biški nusišnekėjau.
61	<i>Viskas gerai, viskas labai puiku.</i>
62	Ar ne?
63	<i>Tikiuosi, mano klausimai neprivertė jus nepatogiai pasijausti?</i>
64	Viskas gerai, Šarūne
65	Ugdymo turinys. Jėzau kaip nuobodžiai, ugdymo turinys, žinai, nu bet ką darysi. Aš tokių sąvokų, supranti, tokių ne tai, kad nežinau, aš viską žinau, bet supranti man tokios sąvokos, tie terminai, supranti aš kažkaip skeptiškai į tai žiūriu. Aš paprasčiausiai, nu kaip, svarbu tą vaiką mokyti, išmokyti kažko, svarbu, kad jisai būtų žmogus fainas, kad jisai nesikeiktų, supranti. Nu taip, aš suprantu, visa tai yra ugdymo turinys. Tik tie žodžiai žinai tokie, nu žinai

KODAS – ŠP1	
INTERVIU DATA – 2014-07-16	
INTERVIU TRUKMĖ – 01:43:26	
APLINKYBĖS – Susitikome darbo vietoje. Susitikimas buvo planuotas iš anksto. Buvo malonus pokalbis. Tai buvo pirmas pokalbis iš dviejų tą dieną.	
1	<i>Tai nuo 2001 metų atsidūrėte prie viso ugdymo turinio?</i>
2	Man atrodo, kad 2001 metais mus reorganizavo ir po to aš septynis metus buvau pavaduotoja, iki pensijos.
3	<i>Tai dabar jau galime priartėti prie to dokumento. Papasakokite kaip tas dokumentas. [Interviu pradžioje mes kalbėjomės apie ugdymo turinio strategiją 2006, kurios rengimui vadovavo informantė.] Kokia jo istorija?</i>
4	Gal tada reiktų truputį anksčiau, nuo anksčiau pradėti. Labai daug buvo projektų įvairių, prasidėjo nuo ekologinių ir sveikos gyvensenos, iš užsienio labai daug, kur faktiškai nešė naujas, ugdymo turinio, ugdymo proceso idėjas, metodų ir panašiai. Ir tada dar aš 1998 metais prie egzaminų centro buvo buriamos egzaminų reformos grupės, ir pats centras sukurtas, ir grupės žmonių, kurie darė naujus egzaminus abitūros, tai mane pakvietė į biologų grupę, mes dirbome su škotais, ir ten važiavome, ir jie čia dirbo pas mus su škotų ekspertais, ir gan giliai, ir faktiškai aš prabuvau prie biologijos egzamino rengėjų grupės 10 metų, ta grupė buvo nežinoma, užslaptinta, bet dabar aš nebesu ten jau daug metų, tai galiu sakyti tą, ir tai irgi labai įtakojo tą požiūrį į vertinimą. Nes škotai toli buvo nuėję su formuojamuoju vertinimu, su tuo procesiniu, ne tiktais egzaminais, mes ne tik apie egzaminus

	<p>kalbėjome su jais ir mokėmės. Na va, tada 2004 metais mes turėjome projektą apie vertinimą ugdymo procese, ir turėjome škotą, dabar neatsimenu pavardės, žodžiu turėjome škotą ekspertą ir ekspertę, moterį, kurie čia atvažinėdavo ir iš to projekto su mokyklomis gimė vertinimo ugdymo procese samprata. Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo samprata, ugdymo procese samprata, 2004 metais ir ten irgi nauji vėjai apie tai, kad stebėti vaiko mokymąsi teikti tą grįžtamąjį ryšį, tas vertinimas labai svarbus, kuris vyksta procese, savalaikis, iš karto ar ten vaikas klysta, ar gerai padaro, kad jis tą išgirstų procese. Tas mokymąsi palaikančiu vertinimu, mes bandėme jį pavadinti, formuojamuoju vertinimu, žodžiu atėjo idėja, kur <i>assessment as learning</i>, ne <i>assessment of learning</i>, bet <i>assessment for learning</i>, po to vėliau <i>assessment as learning</i> mes supratome ką reiškia ir tai irgi labai įtakojo ugdymo turinį ir visa kitą. Tai va tai ta samprata buvo 2004 metais parašyta ir patvirtinta ir skleista po Lietuvą, bet kažkaip ministerija ir visi kiti ją atrado visai neseniai. Visai neseniai. Faktiškai jau prieš kokius septynis metus, nes 2004 metais išleista, tada kai aš išeidinėjau į pensiją tada pradėjo ją atrasti.</p>
5	<p><i>Kodėl?</i></p>
6	<p>Nu viskas vėluoja, aš manau. Manau, kad švietimas yra tokia inertinė sistema, kad žmonėms labai sunku keistis, tam reikia energijos, o ne kiekvienas tą gali daryti. Kai kas priėmė, kai kas suprato ir mokytojų tarpe, mokyklose, nes tas projektas buvo didelis, mes apėmėm daug mokyklų, daugiau pradinukų gal, be to pradinukai jau su Jonynienės darbais buvo pažengę jau į priekį ir jų sąlygos kitos, vienas mokytojas. Tai ta samprata, ten irgi aš vadovavau, praktiškai paskutinį variantą ir parašiau ir kažkaip susidarė nuomonė, jau ir Loretos Žadeikaitės ir kitų, kad aš galiu parašyti dokumentus, ir tada tapau vadove ugdymo turinio sampratos. Ugdymo turinio samprata atsirado iš esmės, kad reikėjo kitaip parašyti Bendrąsias programas, buvo 1997 metų standartai, ten buvo dar kažkoks tarpinis variantas programų, aiškiai, kad kažkaip pasukti reikėjo, kad... na kaip ir nešamos tos idėjos, kad vaikas aktyviai mokosi per pamoką, kad jis aktyviai dirba, kad tyrinėja, bet procesas nelabai keitėsi. matėsi, kad procesas nelabai keitėsi. Aišku, visi kaltino programas, kad bendrosios programos nepasako, tai va. Tai atsirado toks poreikis...tada dar buvo rašoma IKT strategija, tokie strateginiai dokumentai, konceptualūs ir kažkokio reikėjo apie ugdymo turinį, nes ta... nu pas mus ir iki šiol ta fragmentacija tokia, kas ką dirba, tai tas tą ir mato, ITC technologijas, ten SATC'as mato aprūpinimą, ten kvalifikacijos tobulinimo ten buvo tas PPRC, jis mato savo ugdymo turinys vėl kaip ir atskirai, va čia jisai buvo visada, atsirado reikalas taip labiau žmones sujungti, kad visi dirbtų vardan ugdymo turinio, nes nebuvo to, kad ugdymo turinys vardan vaiko, o visa kita tarnauja ugdymo turiniui. To matymo tokio nebuvo ir iki šiol jis dar nelabai yra, ir atvažiuoja užsieniečiai ir jie pradeda nuo to, kad curriculum, žodžiu, students and curriculum, nuo tų žodžių pradeda, o aps mus net iš ministerijos strateginio skyriaus net nesijautė, kad turinys svarbu. Ir tada Loretos Žadeikaitės iniciatyva buvo sukurta ta grupė, kur buvo išrašytos svarbiausios kryptys kaip toliau einama su ugdymo turiniu. Jis turi būti toks, kuris traukia vaiką į aktyvų mokymąsi, nu vat ir tada ta grupė dirbo, kiek mes ten laiko rašėm, aš neatsimenu, lygiagrečiai prasidėjo rašymas 2008 metų Bendrųjų programų, ir rašėm ugdymo turinio formavimo, atnaujinimo, planavimo, ten tą visą pavadinimą</p>

	<p>ilgą. Formavimas buvo reikalingas žodis, kad mokykloje jį reikia nuolat formuoti, jį reikia nuolat pritaikyti, nuolat, žvelgiant su tuo kas darosi su vaikais, kaip jie mokosi, kaip jam sekasi, jis nėra suformuotas bendrosiose programose, ar vadovėlyje gatavai. Jį reikia tobulinti, keisti pagal vaikų poreikius, ir kaip tu pažysti vaikus taip tu jį pritaikai. Atnaujinimo žodis atsirado todėl, kad pas mus labai sunku su tęstinumu, ir iki šiol tas galioja, tas fragmentiškumas mūsų problema ir tęstinumo nebuvimas, buvo tautinės mokyklos strategija ir ten pradinių klasių programa dar tada kai manęs čia nebuvo. Po to jau 1994 metų programas mes dalyvavom čia rašant, man teko dalyvauti ir po to tarsi jų nėra, vėl iš naujo, vėl blogos bendrosios programos, reikia jas perrašyti, reikia sukurti naujas, tada 1997 metais ir vėliau dar programos...</p>
7	<i>2002, 2003 ?</i>
8	<p>Taip, 2002, 2003 atsirado ir norėjosi, kad žmonės matytų, kad tai nėra naujas daiktas, tai yra tęstinumas, pas mus pagaliau tarybiniais metais buvo plonos tos programos, tokios plonos, kur išrašyta ko mokyti iš dalyko, tai irgi programa, kaip škotai sakydavo į tą teiginį, kad ląstelė, kad mokiniai turi suprasti kas yra ląstelė, tiesiog apauginti kitu matymu tas programas. Tai va, tas programų darymas vyko visą laiką, tas kūrimas, ir tuo žodžiu strategijoje norėjosi parodyti, kad mes patys tobulėjimui ir tobulinam programoms, mes neturime tokios patirties rengti tokias kaip rengė užsienis, aišku mes labai žiūrėjome į visų šalių programas ir atsirado tas žodis, kad karts nuo karto atnaujinti pagal tai kas vyksta visuomenėje, kaip vaikai keičiasi ir t. t. tai koks ten dar žodis?</p>
9	<i>Įgyvendinimas ir vertinimas.</i>
10	<p>Aha. Įgyvendinimas mums buvo labai svarbus, kad tai kas užrašyta ant popieriaus gyventų, kaip Loreta ir Marinos Vildžiūnienė sakydavo, kad turėtų „kojytes ir rankytes“, nes visi iki šiol kaip ir...na negražiai kalba apie tas programas, kad jos vat blogos, stebi kaip mokytojai dirba ir programos blogos, bet, kad programos būtų geros reikia atitinkamai, kad ir vadovėliai, ir mokytojo medžiaga būtų kita, kuris galėtų pasinaudoti, ir priemonės, nu viskas atitinkamai. Pagaliau, tas klimatas, kuris kuriamas mokykloje, ar mokyklos palaikymas, kad jinai dirbtų taip kaip parašyta programose, kad aktyviai vaikai įsitrauktų į tyrimus ir stebėjimus, ir aktyvų darbą, ir patys eitų tyrinėti ten aplinką nesvarbu kokioje srityje, nu žodžiu, kad jie patys mokytųsi, ir tada jeigu mes norime to mokymosi, kada vaikas pats mokosi, kitaip sakant ne mokymo mokyklos, o mokymosi mokyklos, tai vertinimas automatiškai turi keistis. Vertinimas turi vaikui padėti sužinoti, ar man sekasi, kur sekasi ar nesiseka, ką daryti, tai vat, taip ir atsirado tie žodžiai, nes reikia keisti vertinimą.</p>
11	<i>Visi šie dalykai, žodžiai, ir buvo tame dokumente?</i>
12	Taip taip. Ką sugebėjome tuo metu. Aišku dabar jau kitaip. Dabar mes rašome tokį pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašą.
13	<i>Kuris pakeis Ugdymo turinio strategiją.</i>

14	Kuris tam tikra prasme taip, bet aš nežinau ar ten bus labai išryškintas tas pakeitimas, ten jau numatoma dar daugiau, kryptys tos kur mes einame toliau.
15	<i>O kokie pokyčiai numatyti tame dokumente?</i>
16	<p>Čia vėl mes akcentuojame, kitaip sakant, vėlgi norėtusi galbūt žiūrėti į tai kaip į atnaujinimą to, kas jau pasakyta, nes visi principai jau pasakyti 1992 metų koncepcijoje švietimo, galbūt labiau šių laikų kalba mes esam daug pažengę visi į priekį jau per tą laiką, ir dar kartą norisi pasakyti, kad mokykla yra mokymosi vieta, o ne mokymo, nes dar žinome, kad daug mokymo yra mokykloje, ir mokytojai labai sunkiai dirba mokydami, vaikam nuobodu ir jie neaktyvūs, jų galvos neveikia kai jie klausosi mokymo, tai vat norisi šičia, kad apsikeistų labai, kad tikrai būtų vaikų mokymasis, tada trūksta tos vaikų įvairovės pripažinimo ir vaikų kitoniškumo dabar, kai jie labai daug žino, kai jie naudoja kompiuterius, to pripažinimo labai trūksta, pripažinimo ir pažinimo vaikų įvairovės, pritaikymo, na o visa kita, tai per nelyg tas turinys moksliskas toks, labai daug dėmesio dalyko žinioms skiriama, neintegralus, jeigu ateitų aktyvus vaikų mokymasis, tai jie tyrinėtų realias situacijas, mes kalbame apie tą savivaldų mokymąsi, apie kontekstualų mokymąsi, apie dialoginį mokymąsi, kitaip sakant, grįžti prie tikro mokymosi, aš nežinau kurių laikų Sokrato ar nuo kada, pokalbio ten diskusijos ir tyrinėjimo būdu, kad vyktų mokymasis, aišku, kad grįžti spirale, nu vat, ir labai to norėtusi ir tada kai tik galvoji apie tai, nu viskas, automatiškai komponentai turinio keičiasi, tada ir planavimas turi būti lankstus, ir laikas kitaip planuojamas lanksčiai, pamoka ne 45 įkaltos minutės, tada pagaliau mokytojas kitaip, mokytojo vaidmuo ir ir vertinimas, nu žodžiu viskas. Daug dabar kalbama, diskutuojant tą dokumentą, daug kalbama apie egzaminus be abejo, kaip tik dar laikas čia toks egzaminų, tai, kad egzaminai labai valdo viską, ir kalbama apie tai, kaip įteisinti dalykus atsineštus iš proceso. Nu tuos kokybinius. Ai tai svarbiausio dalyko ir nepasakiau, bendrųjų kompetencijų ir apskritai kompetencijų kaip ugdymo rezultato, tai man teko darbo grupėje Briuselyje dirbti, Europos komisijos darbo grupėje, kur buvo diskutuojamos kokių kompetencijų reikia šiuolaikiniams vaikams, ten yra toks dokumentas. Rekomendacijos. Aš galėsiu jį duoti jeigu reikia. Ir tai sutapo su tų 2008 metų programų rengimu ir tos kompetencijos, kurios Lietuvai svarbios paminėtos Ugdymo turinio strategijoje man atrodo. Žodžiu, ten vėl atskira istorija. Europa išrašė aštuonias kompetencijas, kurios apima ir dalykines ir bendrąsias, mes pavadinome ir dalykinėm ir bendrosiomis, kurios yra visose gyvenimo srityse ir, kurios ugdomos praktiškai per visų dalykų pamokas, priklauso nuo to koks procesas vyksta pamokoje. O dalykine pavadinome, kad dalykinių kompetencijų sąvoką įvedėme tam, kad labiau žmonės suprastų, kad ir matematikoje ir biologijoje, ir bet kokiame kitame dalyke nereikia žinių atsiminti, reikia gebėti naudotis tomis žiniomis, ir kad jos suformuotų tam tikras vertybes, elgesį tų vaikų, kad kompetencija reikalinga bendrojoje srityje kiekvienam ugdyme įgyti per tą laiką, o ne išmolti kažkokių žinių. Niekas negamina matematikų bendrajame ugdyme, ar ten biologų ar ten ko, tai...o Europos tas sąrašas buvo aštuonios ten ir gamtos mokslai ir matematika, ir viskas kartu sudėta ir dalykinės, ir bendrosios ir pavadinta key competences.</p>

17	<i>Tai jos nebuvo atskirtos?</i>
18	<p>Jos buvo sudėtos key competences, tai reiškia svarbiausia, ką vaikas turi išsinešti iš privalomojo ugdymo, nu pas mus 16 metų, daugiausia ir kitose šalyse. Jo visas rezultatas. Kai mes rašėme tas programas čia ir buvo ten tam dokumente ir visoje toje grupėje, kad kiekviena šalis žiūri į savo situaciją, ir pasirenka savo kompetencijas, kokios tai šaliai yra svarbios. Taip ir įvyko ir įvairiose šalyse su tom kompetencijom yra įvairiai. Tame sąraše buvo mokėjimo mokytis kompetencija, kuri Lietuvai buvo absoliučiai nauja, jeigu aš gerai mokausi, aš moku mokytis, jeigu turiu dešimt, tokia samprata ir dar jinai iki šiol gyva, man sekasi mokytis, aš moku mokytis, o kad mokėti mokytis yra proceso valdymas savo mokymosi, tai to nebuvo. Ir tada vyko diskusija kokios pas mus kompetencijos, lygiagrečiai pradinukai buvo pasirašę programą apie rezultatą kaip kompetenciją. Tuo metu atėdinėjo outcome base curriculum, kada viskas orientuota ne į indėlį, o į rezultatą. Tuo metu kai ir ta koncepcija buvo rašoma, ir kompetencijos atėdinėjo ir buvo rengiamos aštuntų metų programos, kurios ir iki tol buvo outcome base, kadangi rašėme 1997 m. standartus, ar ten 1994 metų programas, bet tai nebuvo taip įsisąmoninta, ką tai reiškia. Be abejo ir egzaminų kaita padėjo, nes mes egzaminų programas rašėme outcome base, ką reikia patikrinti, ką turi būti išmokęs, tai 1998 metais biologijos egzaminą...darėm užduotis, o po to perrašinėjome programą. Tai ta situacija buvo tokia, kad kompetencijos ėjo lygiagrečiai. Tada buvo išdiskutuota, kadangi pradinukai pasidarė savo kompetencijas, ne visai pagal Europos, aišku jos visada persipina, sunku pasakyti kiek pagal, jie turbūt dar nebuvo turėję to Europos sąrašo, kaip pasakė savo kompetencijas, ten buvo pažinimo, ten buvo sveikatos kompetencija, komunikavimo. Dabar aš tiksliai neatsimenu...Žodžiu buvo programos projektas parengtas, vyko darbas su mokytojais, na va. Tai iš vienos pusės atėjo tos aštuonios europinės kompetencijos, iš kitos, mes norėjome, nu man visą laiką norėjosi to tęstinumo, matyti ką mes jau darėme, kad nebūtų vėl iš naujo kažkas tai. Tada apžiūrėjome gerai Europines kompetencijas, jų turinį, kas ten yra tame, išsivertėm tą dokumentą anksčiau negu jis buvo išverstas oficialiai, kilo klausimas kaip pavadinti tas key, nes vieni vertė bendrosios, kiti vertė pagrindinės, visaip buvo ir rezultate buvo nutarta, kad mes turime šešias, tai būtų, mokėjimą mokytis mes iškėlėme į priekį, nes tikrai tai buvo problema Lietuvai, mes neturėjome supratimo, kad tai yra sąmoningas ir svarbus procesas, turintis savo sudėtines dalis, mokėjimą mokytis iškėlėme į priekį tada komunikavimą bandėme skleisti plačiau negu supranta kalbininkai, nes ten yra ir simbolių kalba ir visa kita, bet sunkiai tas skleidėsi ta platesnė samprata, naudojimas komunikacinėm priemonėm, medijomis taip pat įeina į komunikavimą, tai vat, tai komunikavimo, tada mes įvedėme pažinimo kadangi pradinukai turėjo, nors europinėse nebuvo, pažinimo kompetencija kaip pasaulio pažinimo, pasaulio socialinio, ir ekonominio, ir gamtinio, ir visos aplinkos, viso pasaulio pažinimo, tokia kompetencija kaip bendroji, ir čia įeina tai kas ateina iš gamtos mokslų, iš tų dalykų kurie tyrinėja, tada socialinė, vėlgi jinai susijusi su socialinių mokslų dalykais, bet čia yra ir santykis su kitais, pilietiškumas čia įeina, socialinė ir pilietinė, ir asmeninė. Kadangi mes manėme, kad ta sveikatos kompetencija, kurią turi pradinukai yra per siaura, ir kadangi mes manėme, kad pas mus yra problema su vaikų tuo savigarbos, pasitikėjimo nu</p>



	<p>asmenybinių problemų mes visi labai turime iki šiol, postsovietiniai žmonės, ypač mokytojams buvo tas, kadangi žmonės vyresni, tai ypatingai jautėsi ir tada atitinkamai vaiko pažinimas tų visų savybių...tai norėjosi išplėsti ir išryškinti tą asmeninę kompetenciją, kad mes turime išugdyti, kaip jis pažįsta save, kaip jis su savimi gyvena, čia įeina sveikata, sauga, ir visuomenės darnios plėtros, darnaus vystymosi kai kurie elementai čia, asmeniniai socialiniai visose be abejo, bet tokia buvo idėja, kad čia pavadinti asmenine, plačiau negu sveikatos. Europa turi kultūrinę ir raišką, mes taip svarstėme, kad visas ugdymas yra kultūrinės kompetencijos ugdymas kažkaip ir negali atskirti tų dalykinių, ir kol kas neįdėjome į aštuntų metų programas. Žodžiu šitos šešios kompetencijos, mes jas pavadiname bendrosiomis, ir jos yra strategijoje kiek aš atsimenu ir tada nuėjo į bendrąsias programas, ir ten jų atskleidimą. Tada kai rašėme tas bendrąsias programas akcentavome, aš nežinau ar reikia apie bendrąsias programas?</p>
19	<p><i>Gerai, tinka.</i></p>
20	<p>Kada rašėme bendrąsias programas, atnaujinome pagal tą strategiją, reiškia viskas lygiagrečiai vyko, atnaujinome pagal tą strategiją, apžiūrėjome visą pasaulį iš tikrųjų. Internetas jau tada buvo laisvai prieinamas, ir tada mes pamatėme, ir nutarėme, kad ir mes taip darome, tuo labiau, kad ir europinės kompetencijos susidėjo iš tų trijų dėmenų, žinios gebėjimai ir nuostatos. Gebėjimai mes skills išsivertėme kaip gebėjimai, kartais naudoja kompetencijom, čia atskira kalba apie tuo vertimus, žodžiu žinios ir supratimas tos primityvūs tie gebėjimai, kaip atgaminti žinias ir parodyti jų supratimą, tada aukštesnieji tie gebėjimai, ir nuostatos, pavadiname ne vertybėmis, ne vertybinėmis nuostatomis, nes ten įeina požiūris ir į mokymąsi, ir į dalyko atskiro mokymąsi, nu įvairūs požiūriai, nusiteikimai, aišku ir vertybinės nuostatos, visa tai kas tavo elgesį keičia. Iš to Europoje gimė kompetencijų pavadinimas ir poreikis. Ne tik skils reikia žmogui, bet ir to kas keičia jo elgesį. Tai vat, sutarėme bendrąsias programas rašydami, kad kiekviename dalyke nereikia mums žinių tikslai, o reikia kompetencijos. Tada rezultatas būtų aprašomas iš tų trijų dėmenų, kokas žinias, kokį supratimą jis išsineš, kokius gebėjimus ir kokias nuostatas turėtų išsinešti iš mokymosi, iš programų, iš pamokų, iš programos, iš iš iš mokyklos, pagaliau, ugdymo. Tada iki dešimtos klasės mes parašėme tokias programas, iš tų dėmenų, rezultata aprašėme kaip kompetenciją, bendrąsias kompetencijas prašėme labai bendrai, tada rašydami dalykų programas mes jas apjungėme į ugdymo sritis, čia jau buvo bet dar labiau apjungėm ir bandėm, na žmones taip sutelkti, kad jie kiek įmanoma matytų tą savo kompetenciją ir matytų kaip per jų dalykus ateina ir tos bendrosios kompetencijos, o tam, kad būtų ugdymo, kompetencijos rezultatas reikia procesą keisti. Ir mes atradome, aš neatsimenu, kažkokių šalių, atradome, kad jie rašo mokytojams dar ugdymo gaires programose. Ir va tada atsirado tos ugdymo gairės, reiškia nuostatos, žinios supratimas, gebėjimai ir ugdymo gairės, reiškia kaip dirbti, kad tas rezultatas, kuris čia išrašytas čia būtų, tai intencijos buvo geros, bet išėjo kaip visada, nu žmonės ateina, vieni iš mokyklos, kiti iš universiteto, vieni labiau savo dalyką myli, kiti vaiką labiau, tai prirašėme mes ten visko, aš dabar kai pasižiūriu į tas programas, nu verkiant reiktų jas jau peržiūrėti dar kartą, aišku, dalyko prikrauta be proto daug, žinių, ir tų gebėjimų, kurių nereikia, procesas aprašytas įvairiai, įdomiausia, kad daug kas tas ugdymo gaires, tą</p>

	<p>ugdymo procesą, kuri aprašėme, priima kaip programą, [juokiasi] ir netgi viršininkai, jie nemato šitų rezultatų, bet mato ugdymo gaires, įvairiai atsitinka su žmonėmis, bet buvo didelis procesas diegimo, kažkiek tai tas programą įdiegėm, aš jaučiu visą laiką tokią vos ne asmeninę nuoskaudą, kad ministerijos skyriai, atskiri, atskiri departamentai nu nepriėmė tų programų, jie važiuodavo į mokyklas ir aiškino, kad jos blogos.</p>
21	<p><i>Tikrai?</i></p>
22	<p>Taip. Taip. Šitas yra. Aš nesuprantu kodėl yra. Yra didelė konkurencija, matyt. Ir tarp tų įstaigų pavaldžių ir yra toks neigimas kito darbo, aš nesakau, kad tos programos geros, aš ten visko matau, nes žmonės įvairūs rašė, mes gi negimėm mokėdami, mes mokomės iki šiol, aišku labai gaila, kad tas procesas dabar sušlubavęs, visas mokymosi procesas kaip rašyti, nu bet ką padarysi taip jau yra. Tai va, tai tos programos gyvuotų dar geriau, jeigu visi sutelktai dirbtų viena kryptimi, nebūtinai pagal bendrąsias programas, bet vieną kryptį, bet šiek tiek, viena kas pavyko, kad apie kompetencijas kalba dabar visi jau, nes vienu momentu buvo pradėta kalbėti kas čia per nesąmonės europinės, kam tos kompetencijos, buvo ir tokių kalbų. O pasaulis eina toliau, kalba apie rezultatą kaip kompetencijas ir kalba apie mokyklos transformaciją, kad jinai visiškai netinka, mokykla sukurta konvejerio laikams ir jinai ir jinai ligi šiol tebegyvena su savo klasės struktūra, su savo dėstymo struktūra, su savo erdvių struktūra, su viskuom. Ai, tai dabar aprašuose mes dar daug dėmesio skiriame aplinkai, ugdymo sąlygai, nes jinai irgi turi sugriūti, tas materialusis pagrindas turi taip pat sugriūti, kad pasikeistų iš esmės procesai, kurie ten vyksta.</p>
23	<p><i>Truputėlį į šoną klausimas. Mes palietėme mokyklos struktūrą. Kodėl ta mokyklos struktūra taip sunkiai keičiasi?</i></p>
24	<p>Kadangi struktūra sukurta labai senai, neteko matyti PINK FLUOD'ų, tai viskas aišku. Ta struktūra sena. O žmogus čia biologinė būtybė, vis tiek jis nenori energijos naudoti savo LTP ląstelių deginti, tai ta tradicija yra labai įsišaknijusi ir ją labai sunku pakeisti. Pas mus labai svarbus svertas, aš manau yra valandinis apmokėjimas, kadangi už pamokas skaičiuojama, tai vat to ir negali pajudinti. Bet inercija irgi labai didelė. Švietimas iš vis inertiškiausia sistema yra. Ir visai neseniai išgirdau, kad tai yra didžiausia, kitaip sakant, tai yra geriausia sistema, kuri yra skurta žmonių, nu kitaip sakant ta sistema, kuri funkcionuoja labai gerai kaip sistema. Ir ją sunku matyt sujudinti, keisti. Žinau, kad užsienyje kai projektuoja mokyklas tai ten dirba edukologai, kurie mato kas ten vyks ir tada projektuojama mokykla, erdvės. Aišku, galima šnekėti, kad tu gali tuos vaikus išsivesti, kad erdvės, iš tikrųjų teoriškai, jei tu geras mokytojas, tai tau visur yra gerai, bet jos vis tiek tos erdvės labai veikia, labai veikia ir vat dėl tų tokių piniginių dalykų jos nesikeičia, vienas dalykas mokyklą naują statyti yra sudėtinga, kitas dalykas kur visiškai neįmanoma, virš dešimt metų kalbama, kad reikia keisti, reikia daryti ne valandinį apmokėjimą, o etatinį ar ten kitokį kažkokį, bet panašiai kaip universitetuose, bet ne tokį kaip dabar ne už tas valandas, ne už tas pamokas. Dar vienas dalykas, kurį norėjau pasakyti... tai ta tradicija, materialusis dalykas... užmiršau.</p>
25	<p><i>Gal saugumas?</i></p>

26 Jo, teisingai. Ne tai, kad saugumas, bet tos higieninės normos, kurias kuria kita ministerija. Sveikatos ministerija, nu ir kiekvienas žmogus savo vietoje sėdėdamas nori užsidirbti algą. O kai taisyklės kuri, tai vizualiai atrodo, kad užsidirbi. Tai vat, jie kuria tas taisykles. Ir ten sėdėti turi taip, tokiam suole, taip nuo lango, tai nuo, tokios lempos ir prasideda...tai va tos higieninės normos yra labai labai toks faktorius, kuris...nu žmonės ten nemato, koks procesas. Kad vaikas kaip tik turi judėti, ir visaip sėdėti, ir koridoriuje sėdėti ant žemės galbūt, kaip yra kitose šalyse, prie stalo ir visaip, jis turi gyventi ten, o gyvenimas nėra sėdėjimas. Tai pats gyvenimas higienos normų yra ir uždraudžiamas, bet iš kitos pusės žmonės piktnaudžiauja tomis higienos normomis. Čia vėl prasideda tas žmogiškasis, nesinori, nesinori keistis, nesinori energijos vartoti be reikalo, [papasakoja apie LTP ląstelę] tai va, atsiranda tas nenoras papildomos energijos pridėti ir tada žmogus...nu tvarkaraštį sudaryti, labai lengva mokykloje sudaryti tvarkaraštį, kada yra 45 minutės, pertrauka, 45 min ir t. t., bet sujungti dvi pamokas yra rekomenduojama mokyklos, bet labai sunkiai tas darosi, reikia perdaryti ir tas tvarkaraštis tada visą laiką judės, o tada kaip apskaičiuoti mokytojams valandas, nu tada ir prasideda. Lygiai taip pat su tom higieninėm normom, pajudinsim stalus, atsuksim, atišim varžtus, kur stalai yra dar pritvirtinti prie grindų, tai kaip tada bus su higienos normomis, kaip bus su sauga per chemijos pamokas? Nu taip ir prasideda. Tada reikia atlikti tyrimus, kad vaikai išeitų, reikia išeiti į lauką, reikia užtikrinti jų saugumas, kad jie aplinkoje toje dirbtų, reikia gauti priemones, reikia jas sudėti ant stalų, reikia jas nuimti nuo stalų, va... ir ta inercija tiems žmonėms trukdo tiesiog...be to reiktų peržiūrėti dar kartą bendrąsias programas, labai reiktų peržiūrėti integraciniu požiūriu, labai daug pasikarojimų, labai daug netikslumų. Tarkim geografijoje yra įdėti fizikiniai dalykai, kurie yra absoliučiai netikslūs fizikos prasme, tai kam juos du kartus kartoti? Vieną kartą išmokime kaip šešėlio keičiasi ilgis, tai mes čia atrandame skaitmeninį turinį darydami tokių, vėl žiūrim programas ir labai atrandame tokių pasikarojimų, kurie netgi klaidina ir kuriuos galima puikiai sujungti ir mokyti vaiką, ir vienas vaikas vieną kartą to mokosi ir išmoka, ir išbando visa tai, ir išbando laikas visa tai tyrinėjimui, atranda pats, tai va čia irgi tos inercijos bėda ir didelio medžiagos kiekio bėda. Mokyklose daug moterų, jos visos pagyvenusios, ir tada atsiranda labai daug baimių, nuo pirmos klasės prasideda gąsdinimas egzaminais, o jeigu egzaminuose paklaus, bet aš dešimt metų dirbau prie egzaminų, iš tikrųjų egzaminuose daugybe dalykų nepaklaus, kurių juos moko mokytojai, ar korepetitoriai, būdavo, pastebime, kad lotyniškus pavadinimus biologijos egzamine surašo, kur niekada mes neprašome. Dalyvaudavau taisyme tų egzaminų. Žmonės vis dėl to eina pas korepetitorius, tas dėl viso pikto juos išmoko to ko reikės ten medicinoje ar biologijos mokantis, tada vaikas rodo tai egzamine, kad jis moka, bet to nereikia, jisai laiką švaistė be reikalo. Įdomiausia, kada žinių klausimai, gerai atsako, kada klausimai reikalaujantys pamąstymo, va ten ir suklumpa. Kadangi nėra to proceso. Nėra darbo pamokoje tokio, kur tu būtumei aktyvus, smegeninę savo judintum, įprastum judinti ir tada išeitum iš bet kokios situacijos. Gal net nežinodamas tų žinių. Bet čia sakau yra ilgas procesas. Čia 40 metų vaikščioti po dykumą tikriausiai reikia.

27	<i>Aš norėčiau grįžti prie to dokumento ir ugdymo turinio sampratos. Tame dokumente buvo pasirinkta unescine samprata ir, mano vertinimu, ji yra plačiausia Lietuvoje. Kodėl ji buvo pasirinkta?</i>
28	<p>Tuo metu išėjo knyga teaching today, gal ne taip ji vadinasi, tokia nestora knygutė, aš ją gavau anglišką, perskaičiau, tada ją išvertė ir ten buvo ta samprata, ir ten buvo labai trumpai apie viską, ir apie procesą ir vertinimą, tokia buvo labai graži santrauka apie to laiko ugdymą, ugdymo sampratas, ir mes jas skaitėme, bet iki tol buvo, kaip minėjau, daug įvairių projektų, kur užsieniečiai ten savo dar...ir buvo dar toks vengras Kosma berods jo pavardė, jisai atnešė tą plačią ugdymo turinio sampratą, ir jis dėstė projektuose, apie tai buvo kalbama, diskutuojama, kad vaiką veikia ne tik tai tas matomas turinys, kad veikia viskas kas vyksta klasėje, ir mokytojos suknelė, būdavo taip gražiai kalbama, žodžiu atėjo gal ne tiek plačiai, bet atėjo tas supratimas, aišku visi projektai vykdavo su mokyklomis, ir į mokyklas, kad ugdymo turinys yra viskas kas vyksta, ir vaiko patirtis, kuri yra, kaip jis prisijungia, atėjo konstruktyvistinis tas supratimas mokymosi, tas konstravimas žinių, žinojimo, atėjo tuo metu ir ir buvo suprasta, kad ugdo vaiką daug daugiau negu mes manome. Ne tik dalyko žinios, kad ten ir vertinimas turi įtaką, ir tada į tą dokumentą pasirinkome šitą plačiąją ugdymo turinio sampratą, po to ją nešėme į įstatymą dabartinį. Dabar ką aš stebiu, kai valdininkai išmoksta ką nors, jie labai nenori ką nors keisti, ir tada visur nori matyti tik tai ir ne kitaip, ir mes dabar turime problemą, kad negalime niekaip pavadinti paties turinio. Aš bandžiau įvesti sąvoka mokymosi turinys, nu kur dalyko turinys, vis tiek jisai yra, tas žinių paketėlis, su kuriuo dirbama, kad būtų kompetencija, vis tiek reikia žinių, su kuriom dirbam, tai va, dabar kai tik pasakai ir čia mums reikėjo aprašyti programų turinį, na pradinio ugdymo programa, reiškia kas vyksta pradinio ugdymo mokykloje, ten visos tos sekos mokymosi, yra programa, turim mes tą apibrėžimą, aš galėsiu tą dokumentą duoti, projektas, bet nesvarbu, man negaila, tai vat ten iškilo, visai neseniai mes norime aprašyti, reiškia rezultatą pirmiausiai aprašom kiekvienos programos, tada turinį, koks tas turinys turi būti ir va čia sako, tai ką jūs čia rašote turinį, taigi ugdymo turinys yra platus, po to mes aprašome procesą, turinį, po to procesą, aplinkas ir vertinimą. Tokį pasirinkome, kad aprašyti tą programą, tokias jo struktūrines dalis, galima buvo ir kitaip pasirinkti, bet mums taip išėjo, mes dvi ten rašo ir labai esam iš turinio perspektyvos matančios viską, tai mums sunku kitaip pasirinkti, tai vat mes turėjom diskutuoti, kas tai yra programos turinys, neturime žodžio, dalyko turinys vėl lygtai negražu, nes turi būti integralus tas turinys, ir vat ugdymo turinys, dalyko turinys ar tas programos turinys atsiranda sąvokų tokia painiava, žmonės, valdininkai, kurie nori...iš karto mato ugdymo turinys, tai iš karto platų mato. Jis ai valdininkų tarpe. Jisai matomas ant popieriaus, dokumentuose, arba ten kalboje, va tas ne taip pavartojo, tokio lankstumo nėra, faktiškai mes gyvename laikais kada viskas keičiasi, viskas juda ir vieną kartą... kaip užsieniečiai, jie dažnai rašo competence ir skills ir aš bandžiau tą parašyti, oi skills, tai jeigu kompetencijos, tai gebėjimai yra kompetencijose, bet tu niekada...tu turi išmokti kažko, suprasti kažką, tada tu įgyji gebėjimų tai pritaikyti, bet tai dar nėra kompetencija, visada šalia kompetencijos bus ir skills, jie dar nevirtę tavo elgesio norma, nuostata nevirtę tie gebėjimai, dar jie nesusipynę su nuostatom, gal taip reiktų sakyti. Pavyzdžiui, tu žinai, kad baterijų negalima išmesti į šiukšlių dėžę, bet va, aš</p>

	nešiojuos tašėje, nerandu kur įmesti, tai ko gero išmesiu į bendrą šiukšlių dėžę, tai reiškia aš dar neturiu kompetencijos iki galo, aš jau netoli, bet pas mane, aš žinau, kad reikia surasti tą dėžutę, bet mano nuostata jau susvyravo, tai aš galvoju...ir iš tikrųjų užsieniečiai, dažnai competence ir skills, o pas mus labai jau griežtai, jeigu kompetenciją naudoji, tai jau skills atskirai negalima, sujungti taip kompetencija ir gebėjimai, jau negalima. Yra pas mus tokio davatkiško laikymosi.
29	<i>Bet gal tai nauja, tiksliau kitaip pasakyta sena idėja, apie tą integralų matymą to ugdymo rezultato?</i>
30	Taip.
31	<i>Tas fragmentiškumas, kaip sakote, visus pradeda erzinti, o kai nueini į realybę tai to matymą dar labiau reikia...</i>
32	Mes nesame pripratę pripažinti žmonių įvairovės, tai tas yra faktas. Turbūt niekur nenori pripažinti tos įvairovės, bet pas mus ypatingai. Visi turi būti vienodai. O žmonės negali, nei tie valdininkai negali vienodai viską matyti, nei tie mokytojai gali viską vienodai matyti. Norisi, kad greičiau eitų tie pokyčiai, jie eina, bet jie eina per lėtai tada, ir aišku valdininkus, kadangi jie už tai ima pinigų, tas matosi tiesiogiai, kad jie algą gauna už tą dermę, o jos nedaro, nu tai tada labai pikta darosi, kad jie nesuderina, ir tada laba mokytojas atsiranda tokioje šizofreniškoje padėtyje, vieni sako vienaip, kiti sako kitaip, jis nežino kuo pasitikėti, pasikeičia valdžia, keičiasi nuostatos kažkokios, tai vat tas labai trikdo, matyt. Ir labai daug tų pokyčių eina kartu, kaip užsienis eina eina, jis jau toli nuėjęs, jis kaip ir eina link tos transformacijos mokyklos, o mes dar reformą tebedarome, postsovietinę, mes dar postsovietikai visi tie vyresni, vyresni, čia jūs jaunesni jau nebe. Tai va. Ir ta Rusijos mokykla buvo nešama, carinė, Terverdackio, gamtininko, ten dar viskas buvo kitaip negu vakaruose, dar kiečiau, dar griežčiau, gal gera sistema buvo, matematika sako gera buvo tais laikais, bet mūsų matematikai ligi šiol neatsinaujinusi yra. Taip. Iki šiol. Ir atrodo atėjo žmonių iš instituto matematikos, aš pati dirbau su jais, bet vat nesikeičia. O labai reikia. Nes pasaulis labai pasikeitė.
33	<i>Kokia vyravo ugdymo turinio samprata prieš „unesco“ sampratą? Ką jūs atpažinote anksčiau?</i>
34	Aš labiausiai atsimečiau su tuo žodžiu „ugdymas“, kuri vyko čia, daktarės Lukšienės laikais, kai aš tik čia atėjau, kas yra ugdymas. Nes buvo tas atskyrimas: mokymas, lavinimas ir auklėjimas ir tada atsirado straipsniai iš užsienio lietuvių man atrodo, lyg tai kunigo kažkokio, aš dabar neatsimečiau, aš nelabai pedagogikos istoriją moku, nes ne to mokiausi ir universitete, mokiausi pedagogikos, bet labai mažai. Gal iš mūsų tų pedagogų, ten Šalkauskio, Maceinos ėjo irgi, kad visa suma to yra ugdymas, kad vaikų ugdymą, auklėjimas tai skamba taip didaktiškai, kad tu jį ten baksnoji, ir tada vyko labai didelė diskusija, kaip visa tai pavadinti, kol tas ugdymas atėjo į apyvartą, tas žodis pradėtas naudoti, nors ligi šiol yra tame Edukologijos universitete, dar kalbama apie auklėjimą, gal ir negalima visiškai taip atsiriboti, aš nežinau ar nuo to auklėjimo reikia visiškai atsiriboti, ir kol mažas vaikas turi atsiriboti kas taip, kas ne. Žodžiu buvo atsisakyta tų atskirų žodžių ir ateita prie ugdymo, tada tas turinys, jau tada norisi sakyti ne ugdymo turinys, o turinys, kuris buvo, jis atėjo iš tų plonų buvo tokios knygutės, kur būdavo surašyta, ląstelė, taškas, organai, taškas, tokio tipo

	<p>buvo, tematika, grynos grynos žinios, ten kažkokie tikslai pradžioje parašyti, tuos tikslus kaip jau ten išeina, o jau tada šita tematika, tai mes pradėjome nuo šito versti į rezultatą, kas ten geba, aiškinti kas yra ląstelė, ir standartų sąvoka atsirado, pradėta kalbėti jau apie rezultatą ir tada ne tik dalyko mokymas, tos žinios, kurios surašytos tematikoje, bet ir ugdyti vaiką reikia, nuo pradinių klasių, nuo Violetos Jonynienės ėjo tas ugdymas, daktarės be abejo, ir koncepcijos visos, ir programos 1994 metų, visą laiką apie tą ugdymą ir ne tik dalykas, ir dalykų integracija, ir plito, plito, ir, sakau, atėjo tie projektai, kur pradėta kalbėti, kad reikalinga, aha dar interpretacinis, va tas žodis atsirado, kad ne perteikimas, o interpretavimas turi vykti pamokoje, ta samprata, kas vyksta su vaiku, turėtų vykti, koks rezultatas, tai palaiptui, palaiptui plėtėsi, ir ko gero tas ugdymo žodis, buvo vienas iš svarbiausių, ir tada atėjo, kad ne turinys, o ugdymo turinys, kada atėjo ugdymo turinys, čia ir curriculum, ir tas žodis curriculum vertimas buvo labai sudėtingas, bendros programos ir ta plačioji samprata, sudėtingas, ir po trupučiuką, po trupučiuką mes ir atėjome, aš kažkaip detaliau negalėčiau pasakyti, tas realusis ir tas...atėjo tie žodžiai, to ko tikimės ir koks rezultatas gaunasi, kad tai yra skirtingi dalykai, ir kad viskas ugdo, ne tik tai, ką dėstome per pamokas. Jau kai paėmėme tą UNESCO, tai buvo tam tikra masė žmonių, tam tikras kiekis žmonių, kurie jau tą suprato priėmė, ir vat tiko. Buvo aišku, kad va tai geriausiai sako, kas vyksta su vaiku. Jeigu galvoji apie dalyko išmokimą ir egzaminus, tada nereikia šito. Bet jeigu galvoji kas vyksta su vaiku ir iš karto tada viskas stojasi į vietas.</p>
35	<p><i>Yra dar viena konkuruojanti sąvoka „mokymo turinys“.</i></p>
36	<p>Taip. Yra.</p>
37	<p><i>Kokius jūs pati matote skirtumus tarp ugdymo turinio ir mokymo turinio?</i></p>
38	<p>Mokymo turinys man vis tiek, tas turinys, tas indėlio gal, ar kažkaip. Tai su kuo dirbama. Jis reikalingas. Kai kas sako, ypač psichologiją kas baigęs, kad nereikia dalyko, nu dalykai vienokiu ar kitokiu pavidalu, tas mokymo turinys išlieka, nes tai yra medžiaga darbui ir to turinio turi būti tiek, kad galėtų juo operuoti ir ugdytis kompetencijas, tada tu operuoji su kažkokia medžiaga, tu su ja dirbi, tu ją mąstai, tu ją atpažįsti kituose šaltiniuose, tu jungi ją, apibendrini. Kada tu gali operuoti su ja, nes kol tu apie kažką mažai žinai, tu negali nieko daryti su tuo. Nei kalbėti, nei veikti ir ta dalis, su kuria operuojama, dirbama, jinai jau aišku paskui jau plečiasi, natūraliai, tai va, aš manyčiau, kad tai yra mokymo turinys. O ugdymo turinys tai jau labai tikrai platu, aš įsivaizduoju viskas, kas veikia vaiką tiesiogiai, kada sąmoningai, aptarta, ką jisai mato kas vyksta. Aš visą laiką atsimenu savo geografijos mokytoją. Jinai rūkė. Tais laikais, prieškarinė, aišku, mokytoja buvo, aš vėliau suvokiau ir jinai visada sakydavo, „vaikai, aš rūkau, bet jūs niekada šito nedarykite“. Tai aš šitą atsimenu iki šiol, ir tai irgi buvo ugdymo turinys tuo metu. Žodžiu viskas, ką daro suaugusieji aplinkui mokykloje. Ir tos erdvės, jeigu tos erdvės neįdomios, jeigu nešvarios, vat vienos mokyklos direktorė X miesto, kur vaikai susirenka neįstoja į prestižines mokyklas, pas juos aplinka labai tvarkinga ir graži. Jinai sako, kodėl pas mane taip yra, todėl, kad per pamoką visos valytojos eina ir viską išvalo, kad vaikai nematytų netvarkos. Va čia yra ugdymo turinys. Pas X mokytoją klasėje,</p>

	[vaikas] mokėsi, tokia garsi mokytoja, pas ją būdavo servetėlės ant stalų, gėlyčių pamerkta, stalai neišrašinėti, nes būdavo, tu ateini ir tu negali blogai elgtis. Tiesiog aplinka veikia tvarkinga. Jeigu netvarkinga, tai ir daužai sienas. Tai čia irgi ugdymo turinys. Ir pagaliau ką tas vaikas atsineša į mokyklą, vat to dėmens kažkaip ne taip priėmė gerai visi kiti, taip ir liko toks neaiškioje vietoje, vaiko patirtis, kurią jis atsineša, mes šitame apraše pabrėžiame, juk su kuo jis ateina, jis atitinkamai gali toliau, turi prijungti tą tolimesnį turinį, kurį tu jam duodi, ugdymo turinį, kurį...jis paprasčiausiai, jei ateina iš kokios rizikos šeimos, tai jis nepriims, reikia atrasti tą kontaktą prilipdyti visa tai, kas toliau eina su juo, tai irgi labai svarbus elementas.
39	<i>O mokytojo patirtis?</i>
40	Tai be abejo, be abejo, be abejo. Tai dažnai dažnai... kaip vaikai gerai priima ten tuos „renkuosi mokytojus“, „renkuosi mokyti mokytojus“, jie dažnai dirba tradiciškai, yra tyrimai padaryti, kad žmogus, netgi po universiteto atėjęs, jisai dirba taip, kaip jį mokė mokytojas, jis neša tą tradiciją. Aš pati dirbau su magistrantais ir tas labai matėsi. Kai kurie priima tas naujoves ir jau sodina, planuoja, kad sodins į grupes, o kiti išdėstys... iš mokytojo atsineša. Tai mokytojo labai, labai yra svarbi patirtis, bet kaip priima renkuosi mokyti tuos jaunos žmones, todėl, kad jų patirtis yra, kaip čia pasakyti gražiai, nu nepaveikta tos nuogos didaktikos, to nurodinėjimo, jie yra laisvesni, jie yra ne tiek sukaustyti tų visų dėstymo taisyklių, mokymo taisyklių, jie laisvesni ir vaikai juos priima geriau, ir jie veikia tuos vaikus labiau, vat ir turinys mokytojo patirtis. Arba, pavyzdžiui, žinau tokį fizikos mokytoją, kuris dirba tradiciškai, žilas jisai jau, ir aš jo pamoką kelis kartus mačiau nufilmuota, bet jisai su tais vaikais, ten kažkur tai Žemaitijos miestelyje, jis su jais labai, nu šiltai, jisai mokytojas, jisai tą savo statusą turi, bet tu jau išsprendei, tu gerai, tu eik padėk dabar šitam, ta pamoka, net sunku žodžiais nusakyti kas vyksta, bet vaikai priima jo tą ir griežtumą, mes juk visi turėjome mokytojų, kurie buvo griežti, bet jie gerai mus išmokė, jie buvo tradiciniai, bet jie buvo kažkokios asmenybės, vaikai jaučia, vaikai viską jaučia, viską žino, kas vyksta aplinkui, ir tada toks mokytojas yra pavyzdys, ir jisai labai ugdo vaikus, ir žiūrėk, paskui renkasi tą dalyką, kodėl, todėl, kad asmenybė buvo tam dalyke, ne dalykas dažnai būna, aišku, ir dalykas svarbu, bet labai svarbu yra asmenybė.
41	<i>Grįžtu prie mokymo ir ugdymo turinio sampratų. Mokymo samprata truputėlį tapo švelnesnė, lankstesnė, kai prisidėjo dalelytė -si, mokymo, mokymosi, tokiu būdu ta samprata išsiplėtė proceso prasme, jėgų pasiskirstymo prasme ir dabar tos dvi kryptys yra. Bet aš tą patį atpažįstu, kad dalelytė -si ateina ir į ugdymo sąvoką, ugdymo ir ugdymosi. Aš drįsčiau sakyti, kad tai nesenas reiškinys.</i>
42	Taip.
43	<i>Taigi šita mintis su dalelyte -si persikelia į ugdymo sampratą. Kaip jūs galvojate, jeigu mes ugdymą laikome ta pačia bendriausia sąvoka, kurioje sutelpa visa mūsų idėja apie tą integralų, visuminį, nuolatos kintantį žmogaus tobulėjimo procesą, metaforiškai galima pavadinti kelione, ar toks suskaidymas į ugdymą ir ugdymąsi, jį nepadaro truputėli fragmentiško.</i>

44 Na, mokymas ir mokymasis, vėlgi pradėčiau nuo pat pradžių, kai buvo pasakyta reformos pradžioje, kad vaikas yra centre, tai čia Lietuvai ypatingai svarbus visas pasakymas, nes pas mus vaikas, mes ūkininkų kraštas ir vaikas pas mus, kaip sakydavo užpečky, negalima jam kištis, negalima kištis, kai suaugusieji kalba, ir visą laiką toks ne vertybė pas mus vaikas buvo, ir tai jaučiasi ligi šiol, mano galva, kada mes pradėjome kalbėti, kad vaikas centre, be abejo vaikas centre su jo mokymosi, jo mokymasis centre yra, tėvam vaikas kaip žmogus, mums irgi, visur, ir mokykloje vaikas centre, vaikui mokykla. Bet tas mokymas ir mokymasis, man atsimenasi, tai irgi atėjo su literatūra iš užsienio, teaching and learning, ir tada atsivėrė akys, tas socialinis konstruktyvizmas, svarbu mokytojas, bet svarbu ir vaikas, mokymasis ir tada atsirado supratimas, jeigu jis nesimoko aktyviai, ne nevaikščiodamas po klasę ar po grupes kaip dažnai suprantama, bet veikdamas su savo smegenimis, ir tarpusavyje, kadangi nesimoko, tai tu gali mokyti kiek nori. Tai tas atskyrimas šių dalykų, man iki šiol norisi, kad būtų rašoma mokymo ir mokymosi, atskirai, bet čia jau reaktorių darbas dėti į skliaustus tą dalelytę. Čia irgi daug. Ligi šiol mes nenugalėjome to įpročio, kad ne du žodžiai rašomi, iš tikrųjų tai du skirtingi dalykai ir jų negalima suplakti mūsų skliaustais. Tada, toliau mes visi mokomės ligi šiol matyti vaiką centre, kad mokykla vaikui, o ne mokytojui, ar dar kažkam kitam, ir tas ugdymas irgi, ugdome, ugdome, ir gražiai ugdome, bet paskui žiūrime, kad tai yra poveikio, čia irgi su ta poveikio pedagogika ir sąveikos pedagogika eina kartu, pradėjome matyti, kad ugdymas yra irgi kaip mokymas, yra iš mano pozicijos, aš jį ugdau, o jisai ugdosi. Ir dabar ugdymas ir ugdymasis vėl ta pati istorija su ta dalelyte, ar ji skliaustuose, ar per slešą, ar du žodžiai rašomi, kada rašoma ugdymas, kada ugdymasis, ir čia vyksta irgi redaktorių kova. Man pačiai tas ugdymasis skamba nelabai gražiai, aš dažniau vartočiau mokymasis, bet yra žmonių, kurie draudžia vartoti žodį mokymasis, jiems atrodo, kad tai žinios, kad tai yra blogai, kad tas mokymasis yra blogai. Nors jį reikėtų dažniau vartoti, kai kalbame apie vaiką ir jo rezultatus, jo darbą smegenų ir tą mokymąsi komandose, kada vyksta, tas socialinis procesas, kada ne vien smegenyse, bet tarp žmonių tas išmokimas, man tas nelabai aišku ligi šiol, bet man labai gražu tas. Tai va, tas mokymasis pas mus pernelyg yra draudžiamas, kaip turinys ir ugdymosi turinys, kai atsiranda kokia tai samprata tai kitos draudžiamos pasidaro pas mus. Ir tas ugdymas ir ugdymasis atsirado vėliau ir mes pratinamės, prie to, kad jis ugdosi, ne tik tai mes jį ugdome, jis vat žiūri į tave sėdintį prie stalo ir ugdosi tuo metu, jis mato, kad sėdi ir nieko nedarai...tas vyksta ir aš nežinau kuo baigsis, šitas procesas, ugdymo ir ugdymosi. Yra įstatyme įrašyta pradinio ugdymo programa, mes norėjome apraše tą ugdymosi pridėti, tą -si, negalima nes draudžia įstatymas. Įstatyme yra ugdymo. Tai vat atsitinka tokie dalykai. Toliau atsitinka dar tokie dalykai, kad dar kai kas sako, kad ugdymosi, negalima niekur ugdymo dėti, niekur jau nebegalima, bet juk socialinę sąveiką mes pripažįstame, mokytoją mes turime ir jis niekur nedingo, ir jis vaidmenį savo turi, tai, ugdymas irgi yra lygiai taip, kaip yra mokymas, tik tai jis turėtų būti tame kitokiame santykiyje ko gero. Irgi kitokiame pavidale.

45 *Bet ar nebaisu, kad vėl prarasime integruojančią sąvoką taip suskaidydami? Kurioje sutelpa ir ta abipusė sąveika, ir vieno ir kito veikimas...*



46	<p>Nu nežinau, man tai dėl nieko nebaisu [juokiamės] todėl, kad gyvenimas kažkaip išsprendžia tuos dalykus, man atrodo, kad svarbu supratimas vienas kito, aš labai nemėgstu taisyklių ir jų labai griežto laikymosi, kada žmonės dar nevaldo medžiagos ar neturi savo požiūrio, tada iš tikrųjų reikia taisyklių. Tada jie kalba taisyklėmis, bet tai nėra...man atrodo, kad aš tą suprantu, priimu ir tai eina iš manęs, ir mes dėlto susitariame, ir tada kalbamės, ir viskas tvarkoje. Aišku, be galo svarbu, kad nebūtų to fragmentiškumo, kad vienodai parašyta, kad jisai yra net dviprasmiškas, kad mes ir pripažintume, kad jisai dviprasmiškas, kartais reiškia tą, kartais tą. Bet kad gerbtume tą parašytą žodį. Ir dėl visko. Tarkim na susitariam, kad dabar ta kryptimi eina, tai ir eikime ta kryptimi. Kryptim, ne tom taisyklėm. Bet ta kryptim, tai kažkaip nebaisu, nebaisu. Svarbu, kad mes kalbėtume apie vaiką, kad jam tenai būtų gerai, toje mokykloje. Kad kiekvienas save suprastų, surastų. Vakar viena pradinukė [mergaitė] sako, mūsų mokytojai visi nekenčia to, kuris visą laiką šypsosi, ir sako, nerodyk tu savo tos idiotiškos šypsenos, mergytė devynių metų tą pasakojo, apie savo mokyklą. Tai čia jau yra liūdesys. Tai jau yra liūdesys. Gal vaiko tokia mimika, kad jo dantys matosi. Ir čia koks ugdymas? Ugdome mes jį vargšą bijoti pažiūrėti į žmones, tai irgi ugdymas, ir su minuso ženklu. Tas gražus žodis, ar ne, ir jis ugdomasi labai ne į tą pusę, kada mes tokį turinį jam duodam.</p>
47	<p><i>Ką jūs įvardintumėte ugdymo turinio kūrėjais?</i></p>
48	<p>Nu kuria prasme. Aišku mokytojas su savo vaikais ten kuria. Mokykloje jisai kuriamas. Tie kūrėjai, kurie kuria nacionalinį ugdymo turinį, be abejo yra svarbūs, ypač vadovėlių kūrėjai, kadangi vadovėliai dar labai veikia procesą. Labai daug turi galios ir įtakos. Tai čia yra, yra tų kūrėjų, kurie programas rašo, kitokias medžiagas, kurie dirba švietime su bendruoju ugdymu irgi prisideda prie to kūrimo. Aišku, daktarė Lukšienė buvo tas žmogus, kuris ypač daug dėmesio, tą didžiulį impulsą davė būtent ugdymo turinio sampratai, kūrimui bendrajame ugdyme, nors jai matyt irgi buvo prie dūšios, nors jinai vokiškai skaitė, bet jinai buvo labiau, kaip aš suprantu, tos klasikinės...jinai angliškai mažiau. Bet jinai savo vidum buvo humanistė ir jinai didžiulį parideno tą akmenį ir tada šitoje įstaigoje ugdymo turinys buvo labai svarbus. O šiaip tai čia žmonių daugybe buvo, kurie nacionalinį kūrė, taigi prie programų dirbome. Tai nežinau. Bet čia gali sukurti tų popierių, prišiurenti, pridėti ir neveiks tas, jeigu nebus su mokytojais susitarta, susišnekėta ir vat kitos šalys žiūriu, ką daro, tai irgi labai eina į mokyklas, tas išpakavimas, labai tas žodis populiarus dabar, Naujojoje Zelandijoje, čia toks projektas didžiulis buvo, visos mokyklos išsipakavo kompetencijų suvokimą, ir mes turėjome projektą su mokyklomis, kur jos išsipakavo kaip jos supranta ir kažkaip paėmė gerai. Mokytojai tam, nu bent jau tų mūsų mokyklų kur mes dirbome, mes irgi čia turėjome užsienio ekspertus labai fainus, kažkaip gerai priėmė tas kompetencijas. Matyt, yra toks suvokimas, kad reikia kažko kito ir daugiau, kad žmogų tą ugdyti. Vis tiek. Tai pagrindinis ko gero mokytojas. Jei mokytojas nieko nedarys, tai nieko ir nebus. O tada bus minusinis ugdymo turinys, tasai į minusą vedantis, ta kita pusė. Apie kurią nesinori kalbėti.</p>
49	<p><i>Dar grįžtu prie programų. Kokia yra bendrųjų programų vieta?</i></p>

50 Čia galiu žinai irgi fragmentiškai, atsifragmentavusi su savo kūdikiu. Gali būti toks mano požiūris, bet žiūrint į kitas šalis, programos yra didelis susitarimas, aš tikrai buvau daug mokyklų įvairiausiose šalyse, buvau mokyklose, ir Amerikoje, ir Europoje, ir visur yra tas dokumentas, ir visur jis turi vaidmenį savo. Kodėl jisai svarbus? Jis svarbus, kad mes nepamestume krypčių pagrindinių, negali būti visiškai laisvo kada yra valstybė, kada reikalingi jai žmonės, kada reikalingi joje gyventi, prezidento neturime iš ko rinkti, iš kur jie ateis iš mokyklos, mes turime ugdytis vaikus, tokius, kad jie kurtų tą mūsų visuomenę, tai aš manau, kad programos reikalingos susitarimams ir tai kryptiniai, kad jiniai būtų bendra, kad vaikas galėtų pereiti iš vienos mokyklos į kitą, ir kad žinotų kas bus egzaminuose, ir nieko čia blogo tie egzaminai. Jeigu jis to mokysis, jis gali ateiti jį ir išlaikyti. Mes savo laiku net nežinojome, kad reikia ruošti egzaminams. Eini ir laikai. Ir užsienyje, eina ir laiko. Nu gali pasiruošti, jeigu reikia. Bet kad būtų toks dokumentas, kuris reguliuoja, kuris susitarimas didelis. Vienas. Vienas vaidmuo – susitarimai. Kad būtų švietimo sistema, kurią mes pripažįstam, kad jiniai funkcionuotų. Kad mokytojai atitinkamai būtų rengiami, programos reikalingos. Bet labai svarbu dar yra, kad mes augtume kaip profesionalūs to ugdymo turinio kūrėjai. Juk programų rengimas yra didžiulis, didžiulis darbas. Ir ten ne tik, kad atsisėsi ir surašysi tuos punktelius. Ne, tai derinama su mokytojais, vyksta svarstymai ko reikia mokytis, ko nereikia, kaip reikia mokytis, kad gautūsi tas rezultatas. Čia yra procesas. Faktiškai programų rengimas, programos yra procesas. Jeigu jos procesas, tai jos neša visa šitą gėrį. Susitarimus neša, neša tą sisteminių matymą, ir bendrą viziją ir bendrą ėjimą viena kryptimi, ir neša mūsų profesionalų augimą, tiek tų, kurie rengia nacionalinio lygmens žmonių, tiek mokytojų. Jeigu sustoja, tai niekas nevyksta. O gyvenimas taip ir drožia tolyn, tarkim nuo 2008 metų kas įvyko su kompiuteriais, telefonais, su planšetais, planšetų nebuvo aštuntais metais, o dabar ir aš turiu, su juo atsiskirti negaliu, kožnas vaikas turi, ir mes nuo to laiko dar negalvojome kaip pakeisti, ką daryti, tuo labiau, kad tu niekad nesi toks profesionalus, kad tu viską padarytum iš karto. Padarei, tada pamatai, kur negerai padarei, reikia vėl tobulinti, va tas tobulinti žodis labai svarbus, ir šitas procesas yra labai svarbus.

51 *Mūsų pokalbyje ne kartą buvo paminėti egzaminai. Turiu galvoja nacionalinio lygmens apibendrinamąjį vertinimą. Visi sutinka, kad su egzaminais yra sudėtingas santykis. Arba priima siaurą turinį, kurį pasiūlo egzaminas, arba nepriimi. Man atrodo, kad yra dvi kryptys tame nacionaliniame lygmenyje, yra žmonių grupė, kuri daro tą turinį labai tikslų ir struktūruota, ir ta kita grupė, kuri jį plečia, lanksto visaip, pasiūlo įvairius priėjimus prie jo. Kaip jūs derinate šias kryptis? Nes šios kryptys yra abi labai stiprios, negalėčiau išskirti, kad kažkuri viena silpnesnė.*

52	<p>Man patinka, kad dabar vyksta kalba apie tai, kad nepakanka egzaminų vertinimo tikslai, nes egzaminas vis tiek yra vienkartinis dalykas, laikas pusantros valandos, nu ir ką jis parodo. Tai kaip atsinešti kažkokius savo rezultato įrodymus iš proceso, eina kalba, eina kalba apie portfolio, eina kalba apie brandos darbą, jau šitas arčiau, tai yra gerai, nes jeigu kalbam apie kompetencijas ir nieko neatsinešame iš proceso, nu čia visą laiką buvo kažkokia tai nesąmonė, tik kažkokie pažymiai iš proceso, o ką žmogus sugeba, kaip ir nieko nesimato ir niekam neįdomu tie pažymiai, svarbu kaip tu egzaminus išlaikėi. Yra ta tendencija susišnekėti. Yra ta tendencija ir kai mes tuos aprašus rašome, tai yra pripažįstama, kad ne mes sugalvojome, visi šneka, kad reikia savaiminio mokymosi rezultatus kažkaip turėtų. Kaip dailininkas vaikšto su ta savo portfolio ir rodo, ką aš kaip piešiu, koks stilius, imate mane, ar ne jeigu norite vadovėliui iliustruoti. Ar ne? Tai kiekvienas žmogus dabar taip turėtų turėti, ir aš manau, kad vienokio ar kitokio pobūdžio portfolio turėtų būti, ir tai yra ta tokia užuomazga, kai dar universitetai darė egzaminus priimamuosius. Buvo vaikų, kurie ten lanko gamtininkų stotį, ten kokius šokus ar dar kažką, ir atsineša tą popieriuką, kad jie baigę, ir prideda prie egzaminų, stojamųjų, kurie būdavo aukštajame. Reiškia, kažkas tokio priimama buvo. O dabar tarsi tarsi to trūksta. Labai. Ypač kai kompetencijos. Tai va, tai apie tai vyksta kalba. Aš tik vieno bijau, kad neperimtų stojamųjų aukštosios mokyklos.</p>
53	<p><i>Kodėl?</i></p>
54	<p>Todėl, kad jie rengia tuos egzaminus ne pagal... vis tiek tas centras, kuris priklauso bendrojo ugdymo daliai, kur dalyvauja užduočių rengime mokytojai, tikrai dalyvauja, ir dalyvauja ir ugdymo turinio kūrėjai. Jie susimaišo, žmonės, kurie dirba, kuria turinį egzaminų centre jie maišosi, nori nenori trupučiuką. Tai yra gerai. Jie vis tiek derinasi prie mokyklos programos, aukštosios... nu kaip aukštosios ką norės, tą darys, ir tas egzaminų įvedimas, mokyklinių abitūros buvo labai gera idėja. Labai gera idėja, jeigu būtų taip ir vykę. Jeigu būtų visi... va čia reikėjo laikytis taisyklių, kad būtų klausama to kas mokinta ir taip toliau, tai šitie egzaminai turėtų likti, nebūtinai visi turi juos išlaikyti, aišku, kaip padaryti, kad nebūtų gąsdinamasi egzaminais ir keliamas toks širšalas, aplink egzaminus tai čia nežinia, kaip reikia padaryti. Gal nusibos žmonėms. Dabar dėl standartizuotų, aš truputį ten dalyvauju, tą virtuvę žinau iš vidaus, idėja irgi gera kaip ir visos idėjos, bet jeigu bus jie panaudoti piktam, tai bus blogai. Pasitikrinimui, aišku, ten daug ko negali patikrinti, jų sureikšminimas, man...aš tai baiminuosi dėl standartizuotų testų. Jeigu tai vyktų tiksliai mokytojo, mokyklos, klasės lygmenyje, bet asmeniškai vaiko nepaliestų, jeigu būtų tai panaudojama tiksliai ugdymo proceso kokybės gerinimui, ugdymo turinio ta plačiąja prasme gerinimui, tai viskas tvarkoje, bet aš labai bijau, kad tai nepasiektų vaiko ir sakyti, kad tu blogai atlikai testus, tai va šitas yra baisu. Jeigu tam vaikui pagalba ateitų po tų testų, standartizuotų kaip turėtų būti, bet dabar jau mokytojai gąsdinasi, kad dabar čia jie nukentės, jau bijo, jau yra tokių visokių dalykų, savivaldybės ten paspaudimui mokytojų gali panaudoti, žodžiu, kaip visada tarp žmonių įvyksta visko. O ar egzaminai, ar tie standartizuoti irgi negali stovėti vietoje, viskas turi eiti į priekį, aš manau, kad egzaminuose reikėtų bent kažkokį iš proceso atsinešti tyrimą, tarkim gamtos mokslai, kad jie atliko tyrimus ir atsineša dalį</p>

	vertinimo iš proceso, turėtų būti taip, kad ne viską lemtų tas pusantros valandos egzaminas, istorijos ten kokį tyrimėlį gali padaryti arba tie brandos darbai, jeigu jie kokybiškai vyks. Niekas negali būti, taip kaip padaryta ir veiktų.
55	<i>Pačiai pabaigai. Kaip jūs apibūdintumėte šiuolaikinius mokinius? Kokie jie yra?</i>
56	Nu faini tie vaikai. Faini tie vaikai. Mano brolis turi tris vaikus. Mano anūkė X metų. Man jie patinka tie vaikai. Aišku jie turi problemų su tuo kompiuteriu, bet labai... neseniai skaičiau knygą tokią, čia angliškai, žodžiu, tai, kas yra jums blogai, yra jiems labai gerai. Kažkaip taip maždaug vadinasi. Ir ten toks pasvarstymas, kad vaikai neskaito knygų, o tik prie kompiuterio. O tas autorius rašo, įsivaizduokime, jeigu nebuvo knygų, buvo tik internetas, ir tada atsirado knygos. Ir ką dabar rašytų te, kurie sako, vat knygos naujiena, ir vaikai nebesėdi prie interneto, o skaito knygas. Ką jie sakytų? Tai jie sakytų, kad jie žiūri į pilką tekstą, reikia vedžioti pirštu eilutes, kad jie sėdi susikūprinę, kad jie nejuda, kad jie neįjungia mąstymo, kad jie nieko nekuria skaitydami, nu ir ten gal dešimt punktų surašyta. Bet labai gerai surašyta. Pagal tą analogiją, ką mes sakome apie kompiuterius. O kompiuteriai iš tikrųjų yra interaktyvūs, ir tavo dalyvavimas, ir tavo įsitraukimas, ir ta mergaitė, kur 9 metų, vakar žiūrim, kad jinai beveik angliškai laisvai šneka irgi iš to paties šaltinio, taip, kad aš nežinau, aš vis dėl to tikiu tais, pritariu tiems, kurie sako, kad mes nepažįstame tų vaikų ir nemokame prie jų prieiti. Kad jie yra kitokie. Jiems ko gero reikia jau kitokio turinio, jeigu tik jiems duodi ką nors daryti, tai kaip jie nuoširdžiai dirba, jeigu jie ne tiek auga, sužinos, ko mes norime, tai ne tiek svarbu, svarbu, kad jie mokysis tuo metu. Ir jie labai daug išmoksta patys. Mes net nežinome. Mums nerūpi, ko jie išmoksta. Mano anūkei baisiai nesiseka matematika, bet ji tiek daug žino apie visokius tuos make-up, dažus, kvapus, lakus nagų, ir jinai nėra kokios tai fyfačka, jinai paprasta mergaitė, bet jai tai tiek smagu, kad jinai piešia, jinai kažkokiuose tokiuose vizualiuose dalykuose, jinai ir filmus kuria, jinai vat turi savo tą gyvenimą ir mes jo žinome. Va tokie tie vaikai [juokais].