

Rūta Šermukšnytė

Vilniaus universitetas, Istorijos fakultetas

Vaizdas kaip ugdymo priemonė: lietuviškos istorijos didaktikos pavyzdys

Reikšminiai žodžiai: ugdymas, istorijos didaktika, vaizdinė priemonė, vizualinis istorijos šaltinis, iliustracija

Vokiečių istorijos didaktai Hansas Jūrgenas Pandelis ir Gerhardas Schneideris, svarstydami istorijos mokslo ir istorijos didaktikos santykį, įžvelgia esminę jų veikimo pobūdžio skirtybę. Istorijos mokslas – tai šaltiniuose randamų konkretybių, atskirymių, detalių abstrahavimo, apibendrinimo procesas, egzistuojantis kalbos paradigmoje. Istorijos didaktika veikia priešinga linkme – jos užduotį parodo istorijos mokslo teiginių, rezultatų rekonkretizacija¹. Vienas iš šios rekonkretizacijos kelių yra vaizdumo principo taikymas. Vaizdumą, kuris suvokiamas ne vien kaip regėjimo, o kaip visų žmogaus jauslių panaudojimas siekiant geriausiai suvokti daiktus ir reiškinius, teoriškai pirmasis pagrindė ir 1658 m. vadovėlyje „Orbis sensualium pictus“ praktiškai pritaikė žymus čekų pedagogas bei teorinės didaktikos pradininkas Janas Amosas Komenskis². Jo auksinė didaktikos taisyklė skamba taip: „kur galima, viską pateikti jauslėmis: kas matoma – regėjimui, kas girdima – klausai, kas užuodžiama – uoslei, kas valgoma – skonio, kas liečiama – lytėjimo jauslei“³. Kalbėdamas apie neįkainojamą paveikslų naudą mokymui, jis teigė, jog nesant galimybės mokyti iš daiktų, galima naudoti jų pakaitalus – atvaizdus ar

¹ H. J. Pandel, G. Schneider, Veranschaulichen und Vergegenwärtigen. Zu zwei zentralen Kategorien der geschichtsdidaktischen Mediendiskussion, *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Düsseldorf, 1985, S. 3-4.

² Žr. V. Rajeckas, J. A. Komenskis (1592–1670), J. A. Komenskis. *Rinktiniai pedagoginiai raštai*, Kaunas, 1975, p. 56–57.

³ J. A. Komenskis, Didžioji didaktika, J. A. Komenskis. *Rinktiniai pedagoginiai raštai*, Kaunas, 1975, p. 340.

paveikslus⁴. Ugdymo praktikoje daiktai ar jų erzacai, judantys ar statiški vaizdai įdomūs tiek, kiek jais galima įgyvendinti konkrečius lavinimo, auklėjimo, mokymo tikslus. Tai liudija ir jų, kaip vaizdinių, pavaizdumo *priemonių*, vaizdinės, iliustracinės *medžiagos* ir pan. terminai. Vaizdai čia jokiū būdu neištrūksta iš žodžių kalbos priklausomybės (išimtimi galėtų būti laikoma nebent meninio ugdymo sritis), o atvirkščiai, yra visiškai jos kontroliuojami, kad taptų kuo aiškesniais ir tam tikro amžiaus tarpinio moksleiviams geriau suprantamais mokslinių sampratų, teiginių regimaisiais įrodymais, žodinių naratyvų metonimijomis.

Vaizdo kultūros vyravimas ir pakitęs dailėtyrininkų požiūris į juos dominančias tyrimo sritis, istorikų susidomėjimas vaizdo tyrimo metodologinėmis ir metodinėmis problemomis, istoriografijos atsigręžimas į sociokultūrinį praeities matmenį, ugdymo paradigmų kaita, nulėmusi reikalavimą į istorijos ugdymą įtraukti kuo daugiau darbo su įvairiais šaltiniais elementų būtų bene svarbiausi veiksniai, lėmę padidėjusį XX a. antrosios pusės Vakarų istorijos didaktų dėmesį vaizdų panaudojimo ir interpretavimo klausimams, pakitusį požiūrį į vaizdų funkcijas ugdymo procese. Šį virsmą galima įvardinti iliustracijos *versus* informacijos distinkcija. Siūloma pereiti nuo vien iliustruojančios (žodį papildančios, paaiškinančios, puošiančios) prie informuojančios, savarankiškai „kalbančios“, savitas žinias teikiančios vaizdų funkcijos⁵. Nepriklausomybę atgavusioje ir užsienio patirtims atsivėrusioje Lietuvoje taip pat pastebima kiek daugiau dėmesio vaizdiniais istorijos mokymo principams bei priemonėms (istorijos vadovėlių iliustravimo tendencijoms, modernių technologijų taikymui ir t. t.⁶), nors jie buvo žinomi, svarstomi ir

⁴ J. A. Komenskis, op. cit., p. 341.

⁵ Apie tai plačiau žr.: R. Šermukšnytė, Informacija *versus* iliustracija: vaizdo naudojimo normos ir praktika šiandieninėje Lietuvos istorinėje kultūroje, *Lietuvos istorijos metraštis*, 2013/1, p. 121–142.

⁶ Tai atspindi įvairiuose leidiniuose skelbiamos mokyklinių istorijos vadovėlių analizės, konferencijų pranešimų pagrindu paruošti leidiniai (pvz., *Konferencijos „Vaizdumas mokant istorijos vidurinėje ir aukštojoje mokykloje“ medžiaga*, Vilnius, 1999; *Modernių technologijų taikymas istorijos edukacijoje*: straipsnių rinkinys, sud. B. Šetkus, Vilnius, 2003) bei apginta disertacija: E. Merk, *Visuelle Identität. Selbstbilder und Bildgedächtnis am Beispiel Litauens, Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung eines Doktor-Grades*, Deutschland, Martin-Luther Universität

pagal galimybes taikomi tiek sovietmečio, tiek tarpukario, tiek dar ankstesniuose Lietuvos istorijos tarpsniuose. Nūdienos lietuviški istorijos didaktikos tekstai, ugdymą reglamentuojantys dokumentai, istorijos vadovėliai ar valstybinio istorijos brandos egzamino užduotys gali tapti iškalbingais šaltiniais, leidžiančiais atskleisti šiuos *vaizdo naudojimo didaktinės kontrolės* klausimus: kame slypi vaizdų edukacinis potencialas? Kokias funkcijas vaizdai suteikia istorijos ugdymas? Kokiems vaizdams ir kodėl teikiama pirmenybė? Kaip siūloma interpretuoti vaizdus ir suvaldyti jiems būdingą prasmės difuziškumą ir daugiareikšmiškumą? Tačiau norint atskleisti savitą vaizdo vaidmenį nepriklausomybės laikų istorijos didaktikoje teks epizodiškai pažvelgti ir į ankstesnius lietuviškos istorijos didaktikos tarpsnius. Užsibrėžti uždaviniai lemia straipsnio struktūrą: iš pradžių fragmentiškai aptarus vaizdo naudojimo sampratą lietuviškoje prieškarinio ir sovietmečio istorijos didaktikoje (I skyrius), tolesni publikacijos skyriai skiriami su nepriklausomybės atgavimu siejamam perėjimui prie istorijos šaltiniais grįsto mokymo (II skyrius), iliustracijų funkcijų vadovėliuose permąstymui (III skyrius), Istorijos valstybinio brandos egzamino užduočių analizei, tikėtina, leidžiančiai atskleisti realų, o ne deklaruojamą vaizdų naudojimo pobūdį istorijos ugdymo procese (IV skyrius). Pažymėtina, kad pavieniuose Lietuvos realijas aptariančiuose istorijos didaktikos tekstuose tam tikri vaizdo naudojimo aspektai yra paliečiami fragmentiškai. Išimtimi laikytina Benedikto Šetkaus publikacija, pateikianti vaizdinės medžiagos taikymo istorijos ugdymo procese Lietuvoje „istorinį pjūvį“⁷, ir Elenos Merk disertacija, kurios dėmesio centre atsidūrė ne tiek vaizdų naudojimo, kiek jų turinio klausimai⁸.

Halle-Wittenberg, 2008. Prieiga per internetą: <http://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/07/08H081/prom.pdf> [žiūrėta 2013 07 23].

⁷ B. Šetkus, Istorijos mokymas Lietuvoje: nuo tradicinio teksto iki daugialypės terpės, *Florilegium Lithuanum: straipsnių rinkinys*, sud. G. Blažienė, S. Grigaravičiūtė, A. Ragauskas, Vilnius, 2010, p. 357–367.

⁸ E. Merk, *Visuelle Identität. Selbstbilder und Bildgedächtnis am Beispiel Litauens, Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung eines Doktor-Grades*, Deutschland, Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg, 2008. Prieiga per internetą: <http://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/07/08H081/prom.pdf> [žiūrėta 2013 07 23 d.].

Šie ir kiti tyrimai yra mums pravartūs kaip ugdymo turinio analizės pavyzdžiai bei tam tikrų probleminių aspektų lietuviškoje istorijos didaktikoje išryškintojai⁹. Šio straipsnio naujumą ir aktualumą rodo sistemingas bandymas atskleisti (statiško) vaizdo naudojimo sampratas lietuviškoje istorijos didaktikoje.

Tačiau prieš pereinant prie užsibrėžtų klausimų svarstymo būtina nusakyti, kas straipsnyje bus laikoma vaizdu-ugdymo priemone. Ugdymo procese naudojamų vaizdų įvairovei „suvaldyti“ pasitelksime didaktų Klauso Bergmano ir Gerhardo Schneiderio klasifikaciją, kurioje vaizdai skirstomi į šias grupes: 1) amžininkų dailės kūriniai: paveikslai, grafikos darbai; 2) knygų ir laikraščių iliustracijos, jų atsiradimo metu atliekančios tekstą paaiškinančią ir iliustruojančią funkcijas; 3) politinės publicistikos atvaizdai: laikraščių ištraukos, skrajutės, plakatai, karikatūros; 4) vietos ar regiono valdžios veiklos reliktai: planai, žemėlapiai; 5) įvairios fotografijos: statinių, rinkinių ar muziejinių kolekcijų objektų, krašto vaizdžių nuotraukos ar amžininkų fotografijos, fiksavusios to meto svarbius įvykius, asmenybes; 6) mokymo tikslais sukurti atvaizdai¹⁰. Istorijos pamokoje visi jie gali turėti istorinės informacijos šaltinio pobūdį, bet tik pirmoms keturioms grupėms priskiriami vaizdai ir penktoje grupėje esančios amžininkų fotografijos gali būti naudojami kaip autentiški praeities liudininkai – vizualiniai istorijos šaltiniai, kurių „prakalbinimas“ remiantis šaltinių kritikos metodais ir bazinėmis žiniomis leistų išgauti kokybiškai naujos informacijos. Likusieji vaizdai tokios pažintinės vertės neturi, o ypač mokymo tikslais sukurti atvaizdai traktuojami kaip viena-reikšmiškumu, neginčijamumu, receptijos kontrole pasižyminčios istorijos interpretacijos.

⁹ Atliktam tyrimui itin pasitarnavo ilgametę istorijos mokytojo patirtį turinčio dr. Aurelijaus Giedos vertingos pastabos ir komentarai bei prof. Aleksandros Aleksandravičiūtės vadovaujamo Dailėtyros teorinio seminaro (Vilniaus dailės akademija) studentų įžvalgos. Pastarieji atkreipė dėmesį ir į tai, kad toliau tekste išsakomos vaizdo panaudos problemos matomos ne tik istorijos, bet ir dailės edukacijoje Lietuvoje. Straipsnio autorė jiems visiems dėkoja.

¹⁰ K. Bergmann, G. Schneider, Das Bild, *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, p. 413–414.

Vaizdas prieškario ir sovietmečio istorijos didaktikoje – vien vaizdinė priemonė ar istorijos šaltinis?

Priėškario lietuvių istorijos didaktikai suvokė vaizdumo principo svarbą. Kai kurios jų idėjos niekuo nesiskiria nuo nūdienos Vakarų ar Lietuvos istorijos didaktų teiginių, tai yra pastebėję ir antologijos „Istorijos mokymas Lietuvos mokykloje 1918–1940 metais“ sudarytojai, tvirtinantys, kad „kartais atrodo, jog visa tai paimta iš šių dienų leidinių – keliamos panašios problemos, siūlomi analogiški sprendimo būdai“¹¹. Panašiai aiškinamas ir vadinamųjų vaizdinių priemonių (paveikslų, žemėlapių, planų, senovinių daiktų, albumų, atvirukų, kino, muziejinių vertybių ir t. t.) edukacinis potencialas. Vaizdinės priemonės turi stiprinti motyvaciją (žadinti vaizduotę, norą pažinti), sudabartinti ir vaizdingai konkretizuoti praeitį (suteikti gyvybės praeičiai, leisti pasinerti į praeitį), sukurti tariamai objektyvią regimybę (leisti susidaryti teisingiems ir tiksliesiems istorijos vaizdams, aiškesnėms sampratoms apie drabužius, būstą, ginkluotę ir t. t.)¹². Kaip ir šiandien, taip ir tuomet suvokta, kad norint suprasti iliustracijas būtina ne šiaip žiūrėti, o sistemingai atlikti pratimus, aiškin-tis¹³.

Tačiau peržiūrėjus tarpukario istorijos mokymo metodikas (Onos Maksimaitienės, Juozo Geniušo, Prano Penkausko) ir pavienius tekstus¹⁴ matoma viena tendencija – istoriniai vaizdai čia netraktuojami kaip vizualiniai istorijos šaltiniai, kurių analizė leistų gauti naujos, už optinių paviršių slypinčios informacijos¹⁵. Minėtų metodikų struktūroje regimo-

¹¹ Pratarinė, *Istorijos mokymas Lietuvos mokykloje 1918–1940 m.: Antologija*, sud. B. Šerkus, S. Grigaravičiūtė, R. Šetkuviėnė, Vilnius, 2006, p. 7.

¹² Žr.: A. Vokietaitis, Paveikslas pradžios mokyklos istorijos kurse, *Istorijos mokymas Lietuvos mokykloje 1918–1940 m.*, p. 91–92; O. Girčytė-Maksimaitienė, Vaizdingumo priemonės istorijos pamokose, *Istorijos mokymas Lietuvos mokykloje 1918–1940 m.*, p. 97–98.

¹³ Žr.: M. Krasauskaitė, Mokinių savarankiškumas istorijos pamokose, *Istorijos mokymas Lietuvos mokykloje 1918–1940 m.*, p. 95.

¹⁴ Žr. Z. Ivinskis, Vaizdingas istorijos mokymas, *Istorijos mokymas Lietuvos mokykloje 1918–1940 m.*, p. 89.

¹⁵ Istorikai ir istorijos didaktai teigia, kad istoriniams vaizdams istorinio šaltinio statusas suteiktas todėl, kad vaizdas liudija apie kažką kita nei yra jis pats. Žr. H. J. Pandel, Bild und Film. Ein-sätze zu einer Didaktik der „Bildgeschichte“, *Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen*

sios ar daiktinės priemonės yra griežtai atskiriamos nuo istorijos šaltinių, tačiau ši atskirtis anaipol nėra nulemta griežto didaktinių funkcijų tarp jų pasidalijimo. Tiesiog istorijos šaltinio terminas suteikiamas tik žodiniams praeities liudijimams (dokumentams, padavimams, dainoms ir t. t.), kurie taip pat gali būti naudojami ir kaip vaizdinės priemonės¹⁶. Istorinių vaizdų, kaip pavaizdumo priemonių, suvoktų rodytų jų skirstymas ne pagal santykį su istorine realybe (t. y. tos realybės liekanos ar vėlesnės jos interpretacijos), o pagal pobūdį (daikto reprodukcija, žemėlapis, paveikslas, kinas), turinį (buitinio, istorinio, kultūrinio žanro paveikslai) ar net spalvą (spalvotas, nespalvotas)¹⁷. Kita vertus, istorinių vaizdų statusą atskleidžia ir jų edukacinio potencialo įvardijimai. Pavyzdžiui, paveikslus O. Maksimaitienė labiau sieja su istorinio kolorito, praeities gyvenimo ir aplinkos pažinimu, vaizduotės ir jausmų žadiniu, auklėjamąja funkcija. Todėl, anot jos, jie tinkamesni žemesnėse klasėse, o istorijos šaltiniai – vyresnėse¹⁸. Juozas Geniušas teigė, kad paveikslas (kaip ir modelis, senoviškas ginklas, drabužis) kelia vaiko susidomėjimą dėstomuoju dalyku, atgaivina regimuose vaizduose kartais sunkiai įsivaizduojamą praeitį, kelia dėl tos praeities klausimus. Darbą su paveikslu jis suvokė kaip palaipsniškai pateiktą atsakymą į klausimą „kas yra vaizduojama?“¹⁹. P. Penkauskas akcentuoja istorinių paveikslų epizodinių (vaizduoja tik dalį, momentą, vieną kurį bruožą) ir paviršinių (perteikia būklę, tačiau netobulai ar visai nerodo „sielos išgyvenimų“) pobūdį. Vaizdams, kitaip nei istorijos šaltiniams, nepriskiriama kognityvinė (t. y. žinių) vertė²⁰. Taip traktuojant istorinių vaizdų panaudą istorijos ugdymo procese nebuvo

Lernens, Hg. B. Schönemann, U. Uffelman, H. Voit, Weinheim, 1998, p. 161–162; R. Wohlfeil, *Das Bild als Geschichtsquelle*, *Historische Zeitschrift*, Band 243, 1986, p. 91–100.

¹⁶ Žr.: O. Maksimaitienė, *Istorijos mokymo metodika*, Iš Lietuvos Respublikos (1918–1940) metodinio palikimo, Vilnius, 1993, p. 63; P. Penkauskas, *Istorijos dėstymo metodika*, Paskaitos, skaitytos 1929–1930 mokslo metais Lietuvos universitete, Vilnius, 1992, p. 42–46.

¹⁷ Žr.: Z. Ivinskis, op. cit., p. 90; O. Maksimaitienė, *Istorijos mokymo metodika*, p. 54–63; J. Geniušas, *Epizodiškojo istorijos kurso metodika*, Kaunas, 1990, p. 38, 44–48; P. Penkauskas, op. cit., p. 45.

¹⁸ O. Maksimaitienė, *Istorijos mokymo metodika*, p. 54–62.

¹⁹ J. Geniušas, op. cit., p. 44–48.

²⁰ P. Penkauskas, op. cit., p. 43–46.

siūloma svarstyti jų vienalaikiškumo ir nevienalaikiškumo, perspektyvumo ir pan. klausimų, jiems kelti teisingesnio praeities atvaizdavimo, meniškumo, „gražumo“ (kad žadintų vaizduotę ir veiktų emocijas), aiškumo, atitikimo programai, tinkamo formato ir pan. reikalavimai²¹.

Kiek kitoks požiūris į istorinio vaizdo panaudą deklaruojamas viename iš pagrindinių sovietinės istorijos didaktikos šaltinių – Aleksejaus Vagino „Istorijos dėstymo vidurinėje mokykloje metodikoje“, kuri, nūdienos istorijos didakto Evaldo Bakonio žodžiais tariant, buvo ne vienos istorikų kartos „biblija“²². Sovietmečio istorijos didaktikos specialistas klaidingu laiko įsitikinimą, jog atvaizdai padeda atkurti vien išorinį istorinių reiškinių vaizdą, bet neatskleidžia jų esmės, vidinių ryšių ir dėsninųjų. Tad vaizdai jam atrodo reikšmingi ne tik dėl jutiminio stebėjimo ir konkrečių vaizdinių formavimo, bet ir dėl įsiskverbimo į mąstymo (t. y. racionalumo) sferą. Tiesa, tokį vaizdo edukacinį potencialą jis labiau sieja su sąlyginio pobūdžio vaizdinėmis priemonėmis (žemėlapiams, schemoms, diagramoms, grafikais)²³. Taip pat, priešingai nei prieškario lietuviškuose istorijos didaktikos tekstuose, A. Vagino metodikoje akcentuojama dvejopa iliustracijos paskirtis: vaizdinė medžiaga čia matoma ne tik kaip žinių įtvirtinimo bei taikymo priemonė, bet ir kaip šaltinis, iš kurio mokiniai aktyviai semiasi naujų žinių²⁴. Gal todėl šalia tokių paveikslų funkcijų, kaip mokytojo dėstymo regimoji atrama, teorinės medžiagos sukonkretinimas, žinių mobilizavimas, emocinis poveikis, aktyvaus mokinių darbo organizavimas ir t. t., minimas paveikslų pavertimas šaltiniu, iš kurio mokiniai patys semtųsi žinių²⁵. Vis dėlto jo pateikiami pavyzdžiai – „aktyviam žinių sėmimuisi“ pritaikyti ir specialiai mokymo tikslams sukurti paveikslai – rodo, kad didaktas turi omenyje ne tiek vaizdo kaip

²¹ Žr. O. Maksimaitienė, *Istorijos mokymo metodika*, p. 58, O. Girčytė-Maksimaitienė, *Vaizdinimo priemonės istorijos pamokose*, p. 100; A. Vokietaitis, op. cit., p. 92; P. Penkauskas, op. cit., p. 45.

²² E. Bakonis, *Du istorinės didaktikos šaltiniai. Zenonas Ivinskis ir Aleksejus Vaginas, Lietuvos sovietinė istoriografija: teoriniai ir ideologiniai kontekstai*, sud. A. Bumblauskas, N. Šepetytė. Vilnius, 1999, p. 154.

²³ A. Vaginas, *Istorijos dėstymo vidurinėje mokykloje metodika*, Kaunas, 1971, p. 116–117.

²⁴ A. Vaginas, op. cit., p. 158.

²⁵ A. Vaginas, op. cit., p. 142–143.

autentiško praeities liudininko, o veikiau kaip bet kokios istorinės informacijos šaltinio naudojimą.

Perėjimas prie istorijos šaltiniais grįsto mokymo

Nepaisant tam tikrų užuominų apie vaizdo, kaip istorijos ar istorinės informacijos šaltinio, panaudą sovietmečio istorijos didaktikoje, jos tyrinėtojai pripažįsta mažareikšmį bet kokių istorijos šaltinių vaidmenį tarpukario ir sovietmečio Lietuvoje. Tai sietina su tuo metu vyravusiomis ugdymo sampratomis, kurių visuma edukologinėje literatūroje įvardijama *klasikinės ugdymo paradigmos* sąvoka²⁶. Ja nusakomas požiūris į ugdytinį kaip ugdymo objektą, kurį būtina pripildyti akademinų žinių, o pagrindiniu išmokimo kriterijumi laikomas šių žinių atgaminimas. Laikantis tokios ugdymo sampratos, šaltiniai arba iš viso nereikalingi, arba jie tarnauja kaip vadovėlio teiginius, mokytojo pasakojimus papildančios iliustracijos, konkretizacijos. Pavyzdžiui, Z. Ivinskis ir P. Penkauskas teigė, kad dėl istorijos šaltinių perskaitymui reikalingų ypatingų kompetencijų istorijos pamokoje juos reikia naudoti tik svarbiems įvykiams nušviesti²⁷. J. Geniušas taip pat laikėsi nuomonės, kad istorijos šaltinių kritika gali būti demonstruojama atskleidžiant pavienius istorijos klausimus, o ne taikoma visame istorijos kurse²⁸. Istorikas Alfredas Bumblauskas 1990 m. pasirodžiusioje „Istorijos dėstymo tautinėje mokykloje koncepcijoje“, kritikuodamas sovietinės didaktikos realijas, pabrėžė, kad Lietuvos istorijos vadovėliuose (priešingai nei kai kuriuose visuotinės istorijos vadovėliuose) šaltinių iš viso nesama. Tačiau, pasak jo, „nurodyti šaltinius vadovėliuose dar nepakanka. Būtina jų skaitymą ir analizavimą padaryti pagrindiniu mokymo proceso elementu. Tik tokiu keliu galima išvengti autoritetingo, „knyginio“ galvojimo arba tiksliau – vadovėlių tie-

²⁶ Plačiau apie tai žr.: P. Gudynas, A. Zabulionis, Švietimo reforma ir išsilavinimo standartai, *Mokykla*, nr. 3, 1995, p. 31; R. Bruzgelevičienė, L. Žadeikaitė, Ugdymo paradigimų kaita XX–XXI a. sandūroje – unikalūs Lietuvos švietimo istorijos reiškinys, *Pedagogika*, t. 89, 2008, p. 18–28; B. Bitinas, Edukologijos mokslas ugdymo paradigimų sankirtoje, *Pedagogika*, t. 79, 2005, p. 5–10.

²⁷ Z. Ivinskis, op. cit., p. 90; P. Penkauskas, op. cit., p. 43.

²⁸ J. Geniušas, op. cit., p. 38.

sų kartojimo²⁹. Istorijos dėstytojas B. Šetkus teigia, kad nepriklausomai Lietuvai perimant demokratinių visuomenių patirtį būtina mokiniams sudaryti sąlygas tapti šaltinius skaitančiais praeities tyrinėtojais, o ne vien istorinių tekstų skaitytojais³⁰. Jo manymu, perėjimas prie istorijos šaltiniais grįsto mokymo (kurį galima vertinti kaip naują kokybinį etapą) Lietuvoje matomas XX–XXI a. sandūroje³¹.

Pasikeitęs požiūris į darbą su šaltiniais sietinas su tuo, kad nuo Atgimimo laikų ėmėme orientuotis į Vakarų valstybėse jau įsitvirtinusių *šiuolaikinę ugdymosi* paradigmą. Jos esmė – perėjimas nuo dalyko žinių reproduktivumo, paremto atmintimi, prie mokymosi kaip atradimo, savarankiško tyrimo suvokimo, ugdančio asmenybę, skatinančio jos kritinį mąstymą, kūrybiškumą. Pagal šią paradigmą, vienas iš pagrindinių reikalavimų, keliamų nūdienos mokyklinei istorijai, – tai aktyvaus, kūrybiško moksleivių santykio su istorine informacija formavimas. Taip ugdamas pagrindinis vaidmuo tenka mokinių darbui su įvairiais šaltiniais, jo metu moksleiviai mokomi savarankiškai rekonstruoti praeitį. Tai reiškia, kad ne specialistams suteikiama galimybė kritiškai interpretuoti, analizuoti istorinę informaciją, patiems susidaryti savo nuomonę apie istorinę realybę. Prielaidas tokiai kaitai sudaro istorijos ugdymą reglamentuojančios pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos. Šiuo metu galiojančiuose dokumentuose kaip viena iš keturių istorijos dalyko ugdomosios veiklos sričių yra laikomas istorijos tyrimas ir interpretavimas, kuris „apima mokinių nuostatas, gebėjimus ir žinias, reikalingas istorijos įvykiams ir reiškiniams analizuoti; rinkti informaciją iš istorijos šaltinių, nustatyti jų atsiradimo laiką, svarstyti jų kontekstą, spręsti jų autorystės ir patikimumo klausimus; remiantis dokumentine medžiaga konstruoti istorinį aiškinimą; remiantis įvairiais kriterijais, kritiškai vertinti istorijos faktus, nuomones ir pateikiamas įvykių versijas“³². Jau 5–6 klasėse

²⁹ A. Bumblauskas, Istorijos dėstytojų tautinėje mokykloje koncepcija, *Tautinė mokykla*, Ugdymo turinio koncepcijų projektai, Kaunas, 1990, t. 2, p. 98.

³⁰ B. Šetkus, *Darbas su istorijos šaltiniais*, Praktiniai patarimai, Vilnius, 2002, p. 5.

³¹ B. Šetkus, Keletas įžvalgų dėl istorijos dokumentų pateikimo istorijos vadovėliuose, *Istorija*, 2011/2, nr. 82, p. 28.

³² Čia ir toliau remiamasi: *Pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, Socialinis ugdymas (6 priedas). Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm,

reikalaujama per istorijos pamokas naudoti istorijos šaltinius informacijai apie praeitį gauti, o 7–8 klasėse turi būti pradedama suvokti istoriko darbo pradmenis: mokiniai mokosi savarankiškai rinkti informaciją iš įvairių istorijos šaltinių (dokumentų, žiniasklaidos, meno kūrinių ir t. t.), kritiškai juos vertinti. Ugdymo gairių skiltyje esama atvejų, kai nagrinėjant tam tikras temas (dažniausiai civilizacinių, kultūrinių pasiekimų, pasaulėžiūros, religijos) siūloma remtis arba apskritai iliustracijomis, arba dailės kūriniais, ikonografinė medžiaga.

Tad natūralu, kad nūdienos didaktinėje literatūroje istorinis vaizdas yra užėmęs „garbingą“ vietą vadinamųjų nerašytinių šaltinių grupėje³³, nors kaip ir prieš daugybę dešimtmečių istorijos pamokose jis naudojamas paprastesniems tikslams pasiekti, pavyzdžiui, įvesti į naują temą ar pakartoti per pamoką išminktą informaciją. Siekiant „prakalbinti“ vaizdą kaip istorijos šaltinį siūloma taikyti tam tikrus klausimus³⁴, kuriuose atsispindi Vakarų istorijos didaktų taikomi su Erwino Panofskio pavarde

p. 931–975; *Vidurinio ugdymo bendrosios programos*, Socialinis ugdymas (5 priedas). Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/2011/Socialinis_ugdymas_5_priedas.pdf, p. 1–32.

³³ Žr. B. Šetkus, *Darbas su istorijos šaltiniais*, p. 12–13.

³⁴ B. Šetkaus metodiniame veikale „*Darbas su istorijos šaltiniais*“ (p. 33) vaizdinius šaltinius siūloma analizuoti remiantis šiais klausimais:

1. Kokia šio šaltinio forma ir ypatybės (fotonuotrauka, portretas, paveikslas, plakatas, karikatūra ir kt.; kaip atrodo – aiškiai matomos visos detalės ar ne)?
2. Išnagrinėkite iliustracijos detales. Ką jos mums pasako apie: a) pavaizduotus objektus; 2) žmones; 3) žmonių veiklą?
3. Kuriai temai nagrinėti skirta ši iliustracija? Kodėl taip manote?
4. Šis šaltinis yra pirminis ar antrinis? Kodėl taip manote?
5. Kas yra jo autorius? Kas žinoma apie jį? Ką jis pavaizdavo (pateikė) – vien faktus ar išreiškė kažkieno nuomonę? Kodėl taip manote? Ką galima spręsti apie autoriaus pažiūras?
6. Kada ši iliustracija sukurta? Kurie laikotarpio bruožai atsispindi šioje iliustracijoje (jos turinyje ar formoje)? Kodėl taip manote?
7. Kur vyko iliustracijoje pavaizduoti įvykiai? Kas žinoma apie įvykių vietą? Kuo ji ypatinga?
8. Koks iliustracijos tikslas? Viešam ar asmeniniam naudojimui ji skirta? Gal ji skirta propagandai skleisti? Kas tai parodo?
9. Kurie faktai vaizduojami iliustracijoje? Kiek jie yra nauji? Ar iliustracijoje pavaizduoti faktai yra patikimi, t.y. ar juos patvirtina kiti istorijos šaltiniai? Kurie?
10. Į kuriuos istorijos klausimus atsako ši iliustracija (šaltinis)? Kurias įvykių, reiškinių, procesų priežastis, ypatybes ir pasekmes ji gali atskleisti?

siejami ikiikonografinis, ikonografinis ir ikonologinis tyrimo lygmenys³⁵. Tiesa, pastebima keistų tendencijų. Vakarų didikijoje jau seniai savaimė suprantamu tapo teiginys, kad rašytiniai ir vaizdiniai šaltiniai netraktuoti kaip istorinė tikrovė, o tik perspektyvų pobūdį turinčios nuorodos į ją, tos tikrovės regimosios interpretacijos ar liekanos. Lietuvoje kai kurie istoriniams vaizdams keliami klausimai: ar šaltiniai pateikia vien faktus, ar kažkieno nuomonę?³⁶ kas neteisingai yra pavaizduota?³⁷, teiginiai, kad „fotonuotraukos yra specifiniai šaltiniai, kuriuose tikrovė vaizduojama tokia, kokia buvo“³⁸ ar „suteikia objektyvios informacijos“³⁹, išreiškia tikėjamą vaizdiniuose šaltiniuose išvysti objektyvią regimybę ir su juo susijusį reikalavimą demaskuoti nukrypimus nuo jos. Tai, kad tikėjimas „objektyviosios“, „tikrosios“ istorijos egzistavimu nėra reta ir tik vizualinių šaltinių atveju pasitaikanti išimtis, o gajus reiškinys, atskleidžia Lietuvos istorijos mokytojų sąmoningumo trajektorijų sociologiniai tyrimai ir istorijos bendrųjų programų ir vadovėlių analizė⁴⁰. Kaip teigia pastarojo tyrimo autorė Rūta Kazlauskaitė-Gürbüz, „objektyvumo siekis neturėtų užgožti suvokimo, kad šaltiniams, kaip ir kiekvienai istoriko pasiūlytai interpretacijai, kuri remiasi tais šaltiniais, taip pat ir tai interpretacijai, kuri pagrindžia mūsų pačių tapatybę, būdingas ver-

11. Į kuriuos klausimus šis šaltinis mums neleidžia atsakyti (neduoda atsakymo)? Kodėl taip manote?

12. Kokia šios iliustracijos nauda: suteikia daug informacijos, ar mažai, objektyvi, ar šališka, patikima, ar ne?

³⁵ Pvz., žr.: K. Bergmann, G. Schneider, *Das Bild, Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, p. 446–447; E. Erdmann, *Visual Literacy: Images as Historical Sources and Their Consequences for the Learning and Teaching of History*, *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* (Journal of Research in Teacher Education), 2007, no. 4, p. 27–35.

³⁶ Žr. B. Šetkus, *Darbas su istorijos šaltiniais*, p. 33.

³⁷ Žr. B. Banyš, L. Lukoševičius, R. Šinkūnas, *Istorijos egzaminų paslaptys abiturientams, studentams, mokytojams*, Vilnius, 1998, p. 32.

³⁸ Žr. B. Šetkus, *Darbas su istorijos šaltiniais*, p. 101.

³⁹ Žr. B. Banyš, L. Lukoševičius, R. Šinkūnas, op. cit., p. 33.

⁴⁰ Žr. V. Beresnevičiūtė, G. Kiaulakis, G. Milašius, I. Nausėdienė, D. Stakėnaitė, *Istorijos mokytojų istorinio sąmoningumo trajektorijos*, Tyrimo ataskaita, Vilnius, 1998; R. Kazlauskaitė-Gürbüz, *Tarp tiesos ir vertybių: istorijos mokymas mokykloje ir istorinių naratyvų pluralizmas, Atminties daugiasluoksniškumas. Miestas, valstybė, regionas*, sud. A. Nikžentaitis, Vilnius, 2013, p. 103–107.

tybinis dėmuo ir santykio su praeitimi perspektyva, nulemta kultūrinio tapatybės konteksto“⁴¹.

Iliustracijų funkcijų istorijos vadovėliuose permąstymas

Pakitusį požiūrį į istorijos (taip pat ir vizualinių) šaltinių vaidmenį istorijos ugdymo procese atspindi ir istorijos vadovėliai. Amžių sandūroje perėjome prie vadovėlio kaip *darbo knygos* modelio, kuriam būdinga autoriaus (-ių) teksto ir „dirbančiosios“ dalies sintezė. Pastarąją sudaro pirminiai ir antriniai tekstiniai bei vaizdiniai šaltiniai, glaudžiai susieti su užduočių, klausimų ir pratybų sistema. Vadovėlis – darbo knyga pakeitė *skaitymo knygos* modelį. Tai autoriaus ar autorių pasakojimas, kaip praeityje buvo iš tiesų, suskirstytas į dalis, skyrius ir paragrafus, po kurių gali būti pateikti klausimai, skirti vadovėlio autoriaus pateiktų žinių pakartojimui ar vadovėlio teiginius patvirtinančios, konkretizuojančios iliustracijos⁴². Kaip teigia istorijos didaktė Ursula Becher, tokio pobūdžio vadovėliuose tik autoriui paliekama interpretacijos teisė, nesikreipama į mokinį (-ę) kaip į savarankišką recipientą⁴³. Tačiau dar iki lietuviško istorijos vadovėlio modeliavimo „reformos“ 1992 m. pasirodžiusioje pirmojoje nepriklausomybės laikų M. Lukšienės ir V. Jonynienės parengtoje vadovėlio sampratoje (t. y. „Vadovėlio rengimo nuostatose“) buvo pabrėžta iliustracijų svarba – teigta, kad iliustracijos turi ne tik atkartoti tekstą ar puošti vadovėlį, bet pratęsti ir plėtoti tekstą vaizdu. Schemoms, žemėlapiams, piešiniams, nuotraukoms buvo priskirta informuojamoji funkcija, todėl iliustracijas siūlyta laikyti integralia teksto dalimi⁴⁴. 2003 m. Švietimo ir mokslo ministro įsakymu patvirtini „Reikalavimai bendrojo lavinimo dalyko vadovėliui“⁴⁵ įtvirtino reikalavimą derinti žo-

⁴¹ R. Kazlauskaitė-Gürbüz, op. cit., p. 106–107.

⁴² Apie vadovėlių tipologijas žr.: B. Šetkus, Koks turėtų būti istorijos vadovėlis, *Mokykla*, 1996, nr. 7, p. 12–13; W. Marienfeld, Типы учебников и развитие учебника в процессе преподавания истории в Германии, *Учебник: десять разных мнений: (сборник статей)*, составитель Е. Ваконис, Вильнюс, 2000, с. 89–99.

⁴³ U. Becher, Istoriografija ir atvira visuomenė – mokyklinių vadovėlių pavyzdys, *Istoriografija ir atvira visuomenė*, sud. U. Becher, A. Bumlauskas, J. Rūsenas, Vilnius, 1998, p. 260.

⁴⁴ Plg.: A. Svėrienė, Teoriniai mokyklinio vadovėlio aspektai, *Knygotyra*, t. 47, 2006, p. 32.

⁴⁵ Reikalavimai bendrojo lavinimo dalyko vadovėliui, *Švietimo naujienos*, 2003, nr. 8, p. 14–15.

dinę ir tekstinę informaciją. Šalia vaizdo kaip teksto tęsėjo ir plėtojojo paskirties numatoma galimybė, atsižvelgus į moksleivių amžių ir vadovėlio paskirtį, iliustraciją padaryti pagrindiniu informacijos šaltiniu.

Lygiagrečiai švietimo politikos formuotojams naujas vaizdų naudojimo normas diegė lietuviškus istorijos vadovėlius analizuojantys istorijos didaktų tekstai. 1996 m. B. Šetkus atkreipė dėmesį į tekstą papildančią iliustracijų funkciją, priekaištavo, kad jos nevaidina savarankiško vaidmens, nes į vadovėlio struktūrą įterpiamos jau turint tekstą⁴⁶. 1998 m. jis akcentavo, kad visuotinės istorijos vadovėliuose dalis iliustracijų atrodo atsitiktinės, menkai sąveikaujančios su kitais vadovėlio struktūriniais elementais, priekaištavo, kad vadovėlių autoriai daugiausia dėmesio kreipia į tekstą, o iliustracijoms lieka antraeilis vaidmuo⁴⁷. 2000 m. Evaldo Bakonio ir Audronės Svėrienės tyrime teigiama, kad vis didėjanti istorijos vadovėlių iliustracijų kiekybė nereiškia jų pateikimo kokybės: iliustracijos blankios, tiražuojamos iš vieno vadovėlio į kitą, kai kur pateiktos be paaiškinimų, su neįskaitomais ar iš užsienio kalbos neišvertais įrašais⁴⁸. Istorijos didaktai ėmė skirti dėmesio ir vizualinio raštingumo mokantis istorijos klausimui, t. y. ar vaizdus mokoma analizuoti? B. Šetkus bene pirmais akcentavo, kad užduotyje esanti nuoroda į iliustraciją dar nereiškia, kad vaizdinis šaltinis iš tiesų bus užduoties objektas. Jo atlikta užduočių ir klausimų pateikimo istorijos vadovėliuose analizė parodė, kad su vizualiniais šaltiniais susietos užduotys reikalauja ne analizuoti ir interpretuoti šaltinį, o atgaminti iš šaltinio analizės nesekančias, t. y. kontekstines žinias⁴⁹. Ši kritika ir bandomieji naujausių istorijos vadovėlių tyrimai⁵⁰ leidžia daryti prielaidą, kad vaizdo, kaip šaltinio, „įdarbinimas“ veikiau tėra įvairiuose dokumentuose deklaruojama madinga

⁴⁶ B. Šetkus, Koks turėtų būti istorijos vadovėlis, p. 15.

⁴⁷ Žr. B. Šetkus, Lietuviški istorijos vadovėliai, *Istorijos mokymo klausimai. 4-asis sąsiuvinis*, Vilnius, 1996, p. 15.

⁴⁸ E. Bakonis, A. Svėrienė, *Informacinis biuletenis*, Pedagogikos instituto vadovėlių tyrimo ir informacijos centras, 2000, 1/4, p. 9–10.

⁴⁹ B. Šetkus, Kai kurie užduočių ir klausimų istorijos vadovėliuose pateikimo aspektai, *Istorija*, 2003, t. 57, p. 65–66.

⁵⁰ Apie tai plačiau žr.: R. Šermukšnytė, Informacija versus iliustracija: vaizdo naudojimo normos ir praktika šiandieninėje Lietuvos istorinėje kultūroje, *Lietuvos istorijos metraštis*, 2013/1, p. 131–133.

idėja, bet ne praktika. Ją patvirtinti arba paneigti, tikėtina, leistų istorijos valstybinio brandos egzamino užduočių analizė.

Vaizdo, kaip šaltinio, „įdarbinimas“: deklaracija ar realybė? Istorijos valstybinio brandos egzamino atvejais

Pripažįstama, kad vis dėlto svarbiausias istorijos ugdymo turinį orientuojantis šaltinis yra ne programos (kurias, kaip rodo empirinis tyrimas, mokytojai atsiverčia porą kartų per metus⁵¹), ne vadovėlis (kuris, tikėtina, modernių technologijų laikais po truputį užleidžia dominuojančias pozicijas), bet istorijos valstybinio brandos egzamino užduotys. E. Bakonis jas laiko svarbesniu istorijos mokymo turinį reglamentuojančiu dokumentu nei bendrosios programos. Jo manymu, istorijos valstybinis brandos egzaminas Lietuvoje yra svarbiausias istorijos mokymo mokykloje orientyras⁵². Būtent jo užduotyse tikrinami gebėjimai ir įgūdžiai atsiduria istorijos mokytojų dėmesio centre bent jau paskutiniame istorijos mokymo etape. Tad darytina prielaida, kad istorijos valstybinio brandos egzamino užduočių analizė leistų atskleisti realų, o ne deklaruojamą ar potencialų⁵³ vaizdų naudojimo pobūdį istorijos ugdymo procese.

Išanalizavus Nacionalinio egzaminų centro svetainėje pateikiamas Istorijos valstybinio brandos egzaminų 2002–2013 m. užduotis, nuo 2011 m.

⁵¹ Žr. V. Duoblienė, T. Bulajeva, Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai – kokybiško ugdymo garantas?, *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2008, nr. 21, p. 59–74.

⁵² E. Bakonis, Valstybinio istorijos egzamino užduotys kaip istorijos mokymo turinį reguliuojantis dokumentas, *Informacinis biuletenis*, Pedagogikos instituto vadovėlių tyrimo ir informacijos centras, 2001, 1/5, p. 3.

⁵³ Ugdymo plėtotės centras 2010–2011 m. yra atlikęs pamokų stebėjimo metodika grįstą tyrimą „Su vadovėliu siejamų mokymo priemonių naudojimas bendrojo ugdymo mokyklos pamokoje“, kuris atskleidžia, kad istorijos dalyko pamokose tradicinės vaizdinės priemonės ir audiovizualinės priemonės yra dažniau naudojamos už žodynus, žinytus, kitas knygas, dalijamąją medžiagą ir t. t. Tačiau patys tyrėjai, suvokdami, kad „išorės vertintojų stebimas mokytojas parodo viską, ką tik gali geriausio parodyti“, savo tyrimą traktuoja tik kaip mokytojų ir mokyklos galimybių panaudoti vienokias ar kitokias mokymo priemones bei geros pamokos sampratos tendencijų Lietuvoje analizę. Žr. A. Kalvaitis, *Su vadovėliu siejamų mokymo priemonių naudojimas bendrojo ugdymo mokyklos pamokoje*, Tyrimo ataskaita, Vilnius, 2011. Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/tyrimai/failai/Mokymo_priemoni%C5%B3_naudojimas_pamokoje-galutine_tyrimo_ataskaita.pdf [žiūrėta 2013 01 23].

galime įžvelgti vaizdinės medžiagos⁵⁴ panaudos didėjimo tendenciją (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Vaizdinės medžiagos panaudos kiekybinė analizė

(sudaryta remiantis Nacionalinio egzaminų centro svetainėje pateikiama Istorijos valstybinio brandos egzamino užduočių informacija. Prieiga per internetą: <http://www.nec.lt/379/>)

Metai	Žemėlapiai	Orig. daiktų atvaizdai	Istorinės nuotraukos	Mokymo tikslais sukurtos iliustr.	Karikatūros	Plakatai	Portretai	Istoriniai paveikslai	Žanriniai paveikslai	Urbanistiniai peizažai	Iš viso:
2002	2	1		2							5
2003	2				1		1				4
2004	2				2						4
2005	2				1	1		1			5
2006	2				1						3
2007	2				1						3
2008	1				1				1	1	4
2009	2				1						3
2010	1				3						4
2011	3		1	1	2	1			2		10
2012	2		1		3					1	7
2013	2		1		4						7
Iš viso:	23	1	3	3	20	2	1	1	3	2	59

Taip pat matome, kad žemėlapiai – dažniausiai naudojama vaizdinė medžiaga, jai šiek tiek nusileidžia karikatūros. Kita vaizdinė medžiaga (originalių daiktų atvaizdai, istorinės nuotraukos, mokymo tikslais sukurtos iliustracijos, plakatai, portretai, istorinio ir žanrinio pobūdžio kūriniai, urbanistiniai peizažai) per daugiau nei dešimties metų laikotarpį panaudota vos 1–3 kartus. Karikatūrų (kartu su žemėlapiais) įsitvirtini-

⁵⁴ Lietuviškoje didaktinėje literatūroje nėra nusistovėjusi vaizdinės medžiagos klasifikacija, tad sudarant lentelę ji buvo skirstoma taip, kad atskleistų jos pobūdžio ir turinio įvairovę.

mas gali liudyti kelis dalykus: pirma, kad naudojantis šiais vaizdais siekiama patikrinti su politine istorija susijusių žinojimo sritį; antra, norima įvertinti jau turimas moksleivių bazines žinias, o ne vaizdinių šaltinių (šiuo atveju – karikatūros) tyrimo ir interpretavimo gebėjimus⁵⁵.

Norėdami išsiaiškinti vaizdinės medžiagos „įdarbinimo“ egzamine klausimą, mūsų nuomone, pamatiniais turime laikyti dviejų istorijos didaktų teiginius: B. Šetkaus mintį, kad „jeigu užduočių kompleksą sudaro vien tokios užduotys, kurios nereikalauja įsigilinti į istorijos šaltinį, tuomet toks šaltinių naudojimas yra netikslingas“⁵⁶, ir E. Bakonio tvirtinimą, kad „sunku kalbėti apie savarankišką analizę, jei užduotys formuluojamos taip, kad moksleiviui nieko nereikia pastebėti, o tik aiškinti tas detales, kurias svarbiomis laiko egzamino sudarytojai“⁵⁷. Užduočių analizė rodo, kad 2002–2013 m. vizualinei medžiagai buvo skirtos 52 užduotys. Pažymėtina, kad šis skaičius veikia atskleidžia tam tikrus kiekybinius santykius, o ne tikslus dydžius, nes teko įskaičiuoti kompleksinio pobūdžio užduotis, kurios jungia ne vien vaizdus, bet ir rašytinių šaltinių grupes, neįtraukti su žemėlapiais susijusių užduočių dėl jų specifinio pobūdžio bei su vaizdais susijusių testo tipo klausimų, reikalaujančių vien žinių atgaminimo. 22 iš 52 užduočių (42 proc.) vizualinių šaltinių naudojimas laikytinas netikslingu, nes norint jas atlikti reikia ne analizuoti, interpretuoti šaltinius, o tiesiog žinoti tam tikrus dalykus ir juos atpažinti (remiantis šaltiniais įvardyti įvykį, jo metus, priežastis, asmenis, juos susieti su tam tikrais dokumentais bei įvykiais, nurodyti simbolizuojamas valstybes ir t. t.). 30 užduočių (58 proc.) reikalaujama analizės, bet tarp jų pasitaiko ir tokių, kuriose, kaip teigė E. Bakonis, „moksleiviui nieko nereikia pastebėti, o tik aiškinti tas detales, kurias svarbiomis laiko egzamino sudarytojai“. Reprezentuojančiomis šį didakto teiginį laikytinos šios formuluotės: „Ką karikatūroje simbolizuoja moteris ir vaikai? Nurodę, ką karikatūroje simbolizuoja dešrainių krautuvėlė, paaiškinkite, ko-

⁵⁵ Kaip žinia, darbas su karikatūra – tai treniruotė atpažįstant tam tikros istorinės realybės ženklus. Toks *atpažinimas* yra gera priemonė ne mokantis naują medžiagą, o kartojant jau turimas žinias ir tikrinant, kaip jos išmoktos.

⁵⁶ B. Šetkus, *Darbas su istorijos šaltiniais*, p. 37.

⁵⁷ E. Bakonis, Valsybinio istorijos egzamino užduotys kaip istorijos mokymo turinį reguliuojantis dokumentas, p. 13.

dėl karikatūroje pavaizduota moteris neleidžia į ją užėti vaikams“ arba „Paaiškinkite, ką reiškia politikų rankose pavaizduoti ginklai“. Tačiau esama ir „gerosios praktikos“ pavyzdžių. Tai autoriaus motyvų, pozicijos išryškėjimas, šaltinio atsiradimo konteksto nusakymas (formuluotės: kokia karikatūros pagrindinė mintis? kuriais metais anksčiausiai galėjo atsirasti toks plakatas?), vizualinės medžiagos kaip meno ar socialinės-ekonominės istorijos šaltinio prakalbinimas (užduotys, prašančios nustatyti šaltinyje pavaizduoto pastato architektūrinį stilių ir paaiškinti, kas šiam stiliui būdinga, ar technologinių naujovių, gamybos formų įvardijimas). Esama ir šaltinių lyginamosios analizės pobūdžio užduočių, kaip antai, kuris šaltinis galėjo būti išspausdintas Sovietų Sąjungoje? Kuo skiriasi ir kuo panašūs šaltiniuose atsispindintys A. Smetonos režimo vertinimai? Vis dėlto su šaltinių analize susietose užduotyse reikalaujant įrašyti vieną ar kelis žodžius arba atsakymui paliekant vos 2–3 eilutes, jokių būdu nesudaromos prielaidos rasti istoriniam pasakojimui, atskleidžiančiam moksleivio istorijos interpretavimo bei suvokimo raiškos kompetencijas.

Išvados

1. Atlikta lietuviškos istorijos didaktikos šaltinių analizė leidžia teigti, kad įvairaus pobūdžio vaizdų edukacinis potencialas skirtingais Lietuvos istorijos tarpsniais matomas tose pačiose plotmėse: kaip mokymosi motyvaciją žadinanti bei stiprinanti, praeitį sudabartinanti ir vaizdingai konkretizuojanti priemonė, kaip vaizdų gebėjimas perteikti tariamai objektyvią regimybę. Prieškariu ir sovietmečiu ypač akcentuota ir siužetinių paveikslų auklėjamoji funkcija. Dėl šių edukacinių verčių vaizdai laikomi itin parankiomis įžangos į temą, problemos ar klausimo formuluotės, abstrakčių, „žodinių“ istorijos aspektų iliustravimo, žinių pakartojimo, įtvirtinimo, tikrinimo ir pan. priemonėmis. Jų panaudojimas šiems tikslams pasiekti remiasi atsakymo į klausimą „kas vaizde yra matoma?“ paieškomis iš esmės neakcentuojant skirties nei tarp vienalaikių ir nevienalaikių istorinių vaizdų, nei tarp pastarųjų ir mokymo tikslais sukurtų atvaizdų.

2. Istorinio vaizdo, kaip autentiško praeities paliudijimo, sampratos apraiškos matomos sovietmečio istorijos didaktikoje. Vis dėlto abejoti to-

čia istorinio vaizdo panauda sovietmečio istorijos mokymo kasdienybėje verčia tuomet vyravusi ugdymo samprata, kurioje svarbiausiu laikyta „gatavų“ žinių, esamos patirties perdavimo ir reprodukavimo veikla bei pačios vaizdinės medžiagos (vadovėlio iliustracijų ar sieninių paveikslų) stygius.

3. Istorinio vaizdo, kaip istorijos šaltinio, sampratos bei panaudos įsitvirtinimui istorijos ugdymo procese palankiausias sąlygos atsirado Lietuvoje atkūrus nepriklausomybę, kai remiantis Vakarų šalių patirtimi imta orientuotis į savarankišką, aktyvia mokinių veikla paremtas ugdymo idėjas ir praktikas. Lietuviškoje istorijos didaktikoje jos, be kita ko, reiškiasi perėjimu prie istorijos šaltiniais grįsto mokymo(si). Nūdienos metodinėse ir mokymo priemonėse istoriniai vaizdai priskiriami nerašytinių šaltinių grupei, jiems siūloma kelti su forma, turiniu ir kontekstu susijusius klausimus, gausiai iliustruotuose vadovėliuose jie įtraukiami (tiesa, ne visuomet sėkmingai) į klausimų ir užduočių sistemas.

4. Atidesnis žvilgsnis į istorijos valstybinio brandos egzamino užduotis rodo vaizdų panaudos problemas. Egzamino (kaip ir istorijos vadovėlių) užduotyse vaizdai ne visuomet yra naudojami kaip šaltinis – priemonė, kurios tyrimu bei interpretavimu ir moksleivio bazinėmis žiniomis remiantis yra gaunamos naujos žinios apie praeitį. 42 proc. užduočių nėra tikrinami tie mokinių gebėjimai ir žinios, kurie bendrosiose ugdymo programose apibūdinami istorijos tyrimo ir interpretavimo kategorijomis, o tiesiog reikalaujama atgaminti žinias. Kita vertus, 58 proc. užduočių, suponuojančių istorinių vaizdų, kaip šaltinių, analizę ir interpretaciją, tačiau atsakymams paliekančių nuo pusės iki trijų eilučių, nesuteikiama galimybė pasireikšti moksleivių naratyvinei kompetencijai, išreikšti savąjį istorijos kaip įvykių, būsenų kaitos supratimą. Tad ši atvejo analizė leidžia konstatuoti, kad perėjimas prie vizualiniais šaltiniais grįsto istorijos mokymo – tai ne įvykęs faktas, o tebesitęsiantis procesas.

5. Šis tyrimas jokių būdu nelaikytinas baigtiniu. Suvokiame, kad gerokai išsamesnio tyrimo reikalautų vaizdumo principų ir jų taikymo prieškario ir sovietmečio istorijos tarpiniais aspektais, lietuviškųjų istorijos vadovėlių iliustravimo tradicija, vizualinio raštingumo įgūdžių formavimo mokant istorijos klausimai. Tačiau tai būtų jau kitų straipsnių objektai.

R ū t a Š e r m u k š n y t ė

Image as Teaching Aide: The Example of Lithuanian History Didactics

Summary

Following independence and the new openness to foreign expertise, there has been a noticeable increase in attention paid to visual principles and methods of teaching history in Lithuania, despite that they were known, considered and employed to a certain extent already during the Soviet period, in the interwar Lithuanian Republic and throughout earlier periods of Lithuanian history. Taking as its starting point a batch of current didactic history texts, educational regulations, and questions included in the national history proficiency exam, this research attempted to answer the following questions about how the use of images is controlled/supervised: where lies the educational potential of the imagery perceived? What functions are assigned to images in history education? What suggestions are made of how images are to be interpreted and multiple meanings characteristic of them are to be controlled? The problems conditioned the structure of the article: it begins with a fragmentary discussion and survey of the understanding of visual aides in history didactics through interwar and Soviet Lithuania, and later on the focus is shifted to the current situation. The author scrutinizes the declared adoption of an educational model, which mainly relies on history sources, rethinks functions of illustrations in textbooks, and analyses the national history proficiency examination. The article hopefully provides a greater insight into the real rather than declarative nature of the ways images are used in the history education process, and leads to the conclusion that the adoption of the model of history teaching based on visual sources is not yet an accomplished fact, but a continuing process.