

Lietuvos bendrojo ugdymo turinio kaita: siauras ar platus ugdymo turinys

Šarūnė Nagrockaitė

Vilniaus universiteto Ugdymo mokslo institutas
sarune.nagrockaite@fsf.vu.lt

Santrauka. Bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinys – pagrindinis ugdymo elementas, suteikiantis ugdymui atpažįstamą formą ir priartinantis prie skirtingų ugdymo kontekstų, nes juo sujungiamos dvi ugdymo dimensijos – teorija ir praktika – ugdymo idėja ir jos praktinė išraiška. Dėl ugdymo turinį veikiančių mokslinių, politinių, socialinių ir kultūrinių įtakų, kaita yra neatsiejama ugdymo turinio dalis. Todėl, siekiant suprasti ugdymo turinį, svarbu tirti ir jo pokyčiui turinčius įtakos veiksnius kaip neatsiejamą ugdymo turinio elementą, t. y. jo kontekstą. Straipsnyje pristatomos vyraujančios ugdymo turinio sampratos – siauroji (tradicionalistinė) ir plačioji (rekonceptualistinė) – kontekstualizuojant jas su dabartinio Lietuvos bendrojo ugdymo turinio pokyčiais.

Pagrindiniai žodžiai: ugdymo turinys, bendrosios ugdymo programos, ugdymo turinio kaita, tradicionalistai, rekonceptualistai, siauroji ir plačioji ugdymo turinio sampratos, *curriculum*.

Changes in the Curriculum of General Education in Lithuania: Narrow or Broad Curriculum

Summary. The curriculum in general education schools is the primary educational element connecting theoretical educational ideas with their practical implementation. Due to constant scientific, political, social, and cultural changes, curriculum transformation is an integral part of its development. Therefore, analyzing the curriculum requires an examination of the factors influencing its evolution as an inseparable element of the educational process.

This article explores two dominant curriculum perspectives – specifically, the narrow (traditionalist) and the broad (reconceptualist) approaches – in the context of the current changes in the Lithuanian general education curriculum. The traditionalist approach is based on a standardized, outcome-oriented curriculum, whereas the reconceptualist perspective emphasizes curriculum dynamism, individualized learning, and a contextualized educational process. The article analyzes how these two perspectives manifest in the development of Lithuania's general education curriculum, particularly in relation to competency-based learning, inclusive education, and the flexibility of the curriculum.

Keywords: curriculum, national core curriculum, curriculum change, traditionalists, reconceptualists, narrow and broad conceptions of curriculum.

Received: 10/12/2024. Accepted: 26/03/2025

Copyright © Šarūnė Nagrockaitė, 2025. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Licence](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Lietuvos švietimo sistemoje vykstantis bendrojo ugdymo programų atnaujinimas ir įgyvendinimas, įtraukiojo ugdymo integracija į kasdienį mokyklos ir mokytojo profesinį gyvenimą, pagreitį įgavusi STEAM ugdymo kryptis, bendrosios kompetencijos, augantis standartizuotų testų kiekis, besikeičianti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo sistema – visa tai dabartinio ugdymo turinio realybė. Mokytojai gali susidurti su didaktine problema sprenddami, kaip formuoti ir įgyvendinti tokį prieštarinę ugdymo turinį, kuris, viena vertus, gali būti laisvas, lankstus, atliepiantis individualius mokinių poreikius, o, kita vertus, kreipiantis į standartizuotų mokinių rezultatų vertinimą, pragmatiškas ir meritokratinis. Analizuojant ugdymo turinio (*curriculum*) teoretikus, galima pastebėti, kad toks prieštaringas ugdymo turinio formavimas yra įprasta jo būseną, nes tuo pačiu metu gali egzistuoti tiek siauroji, tiek plačioji ugdymo turinio sampratos ir modeliai, kurie padiktuoja tam tikras ugdymo didaktines tendencijas.

Šio straipsnio tikslas – išanalizuoti vyraujančias ugdymo turinio sampratas – siaurąją ir plačiąją – kontekstualizuojant jas su dabartinio Lietuvos bendrojo ugdymo turinio pokyčiais. Ugdymo turinio sampratų analizė remiasi pagrindinėmis anglosaksų *curriculum* teorinėmis mokyklomis: tradicionalistais (-izmu) ir rekonceptualistais (-izmu), kuriomis siekiama paaiškinti ugdymo turinio apibrėžtį, jo modelius ir kaitą.

Tradicionalistai ir rekonceptualistai laikomi *curriculum* teorinėmis mokyklomis, susiformavusiomis JAV edukologų diskurse XX a., ir kurios aktualios iki dabar. Įvairūs teoretikai analizuoja šių ugdymo turinio teorinių mokyklų įtaką tarptautiniam ugdymo turinio sampratos diskursui (Christodoulou, Philippou, 2009a ir b; Gundem, Hopmann, 2002; Englund, 2007, 2013). Tradicionalistus ir rekonceptualistus identifikuoti ir atskirti galima pagal 1) atstovaujamus mokslininkus; 2) chronologinę raidą, t. y. įsivyravimo laikotarpį teoriniame ugdymo turinio diskurse; 3) veiksnius, formavusius ugdymo turinio sampratos diskursą; 4) principus ir idėjas, apibrėžiančias ugdymo turinio sampratą ir jo modelį. Taip pat skirtumų galima rasti pagal ugdymo turinį formuojančius įtakos laukus (ugdymo realybės lygmenis, ugdymo vadybos lygmenis ir t. t.). J. Akker (2004, p. 2), Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D. & Soini, T. (2021, p. 262) kalba apie penkis ugdymo turinį formuojančius ir įgyvendinančius lygmenis (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Ugdymo turinio formavimo ir įgyvendinimo lygmenys (pagal J. Akker (2004, p. 2), Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D. & Soini, T. (2021, p. 262))

Lygmenų pavadinimas	Paiškinimas
<i>SUPRA</i>	Tarptautinis lygmuo. Dažniausiai atpažįstamas iš tarptautinių organizacijų UNESCO, OESD, EU ir kt. veiklos ir įtakos nacionalinėms švietimo politikoms. Taip pat pagal nacionalinės ugdymo turinio politikos atliepimą į globalius pasaulio pokyčius: migracijos problema, klimato atšilimas, skaitmenizacija ir kt.
<i>MACRO</i>	Nacionalinės politikos lygmuo, susijęs su tam tikros valstybės švietimo sistema, visuomene, tauta ir ją vienijančiais aspektais
<i>MEZO</i>	Mokyklos arba institucijos lygmuo
<i>MICRO</i>	Klasės lygmuo
<i>NANO</i>	Asmeninis arba individualus lygmuo

Pagal vyraujančius skirtingus požymius, apibrėžiančius ugdymo turinį, tradicionalistus galima įvardyti kaip atstovaujančius siaurajai ugdymo turinio sampratai, o rekonceptualistus – plačiajai. Lietuviškoje edukologijos terminijoje anglų k. terminą *curriculum*, atsižvelgiant į dabartinius Lietuvos bendrojo ugdymo turinio pokyčius ir globalias tendencijas, galima vartoti ir versti *ugdymo turinys*. Todėl analizuojant užsienio *curriculum* teoretikų tyrimus bus vartojamas ugdymo turinio terminas. Nors straipsnyje pristatomos įvairios ugdymo turinio sampratos, bet, kalbant apie patį tyrimo objektą kaip fenomeną, vartojama vienaskaitos forma – ugdymo turinys.

Pirmiausiai straipsnyje trumpai pristatytos siauroji ir plačioji ugdymo turinio sampratos. Toliau aptarta, kaip tos sampratos atsispindi Lietuvos bendrojo ugdymo turinio kaitoje, aktualizuojant ją su dabartine dviprasmiška mokytojo padėtimi – didaktine kryžkele, kai reikia savo ar ne savo noru pasirinkti, kuriuo didaktiniu keliu eiti. Vadovaujantis plačiąja ar siaurąja ugdymo turinio samprata? Straipsnis parengtas remiantis mokslinės literatūros metaanalize ir švietimo dokumentų analize, siekiant išsiaiškinti vyraujančius ugdymo turinio kaip *curriculum* koncepto teorinius diskursus ir jų realizavimą švietimo politikoje keičiant ugdymo turinį.

Siauroji ugdymo turinio samprata tradicionalistų požiūriu

Tradicionalistų mokyklos pradžia ir įsitvirtinimas teoriniame ugdymo turinio lauke datuojamas XX a. pirmąja puse ir susijęs su mokslininkų F. Bobitto (1918), R. Tylerio (1949), H. Tabos (1962) darbais. F. Bobitto veikalas „The Curriculum“ (1918) pagrindė ugdymo turinio formavimą ir tobulinimą kaip mokslinį objektą. R. Tyleris „Basic Principles of Curriculum and Instruction“ (1949) tapo pagrindiniu ugdymo turinio formuotojų veikalų, pristačiusiu ugdymo turinio modelį pagal keturis pamatinius ugdymo turinio formavimo principus: 1) Kokių ugdymo tikslų turėtų siekti mokykla?; 2) Kokią ugdymą patirtį galima suteikti, kad šie tikslai būtų pasiekti?; 3) Kaip galima veiksmingai organizuoti šį ugdymą?; 4) Kaip nustatyti, ar šie tikslai yra pasiekiami? (Wraga, 2017). Dažniausiai tradicionalistų teorinė mokykla ir yra tapatinama su R. Tyleriu ir jo darbais, todėl tradicionalistus kai kurie autoriai apibūdina kaip *The Tyler Rationale* arba *Curriculum development* (Doll, 1993; Pinar, 1999, 2011; Pinar ir kt., 2008; Behar-Horensstein, 2000; Marsh, 2008; Pacheco, 2013; Wraga 2017; Hlebowitsh, 2021; Burns, 2024). Vėliau R. Tylerio idėjas tobulino ir pratęsė H. Taba veikale „Curriculum Development: Theory and Practice“ (1962). (Nagrockaitė, 2015, p. 43)

Tradicionalistų ugdymo turinio samprata formavosi nacionalinių švietimo sistemų kūrimosi ir antrosios pramonės revoliucijos laikotarpiu. Kaip teigia M. S. Schiro (2013), technokratų suformuotas požiūris į socialinio produktyvumo (angl. *efficiency*) svarbą valstybės ekonomikai ir socialinei raidai, turėjo didelę įtaką to meto ugdymo turinio kaitai (Schiro, 2013, p. 97). Tuo laikotarpiu kartu su masiniu švietimu buvo kuriami panašūs ugdymo turinio modeliai, kurie turėjo užtikrinti projektuojamą produktyvią visuomenės sėkmę, panaudojant švietimo sistemą.

Tradicionalistų pasiūlyti aiškūs ugdymo turinio modeliai buvo patogūs rengiant nacionalinio lygmens bendrąsias ugdymo programas ir jas įgyvendinant mokyklose. Todėl

suplanuotos ir konkrečios programos pritaikymas ir tobulinimas, kalbant apie mokyklos praktiką, paskatino atsirasti sistemiškam, išmatuojamam ir į ugdymo proceso vadybą orientuotam ugdymo turiniui. Tradicionalistų siekis teoriją perkelti į praktiką padėjo sujungti mokslinius ir visuomeninius interesus su ugdymo praktika. Toks ugdymo turinys tapo aktualus nacionalinei švietimo sistemai ir jai pavaldžioms institucijoms, kurios ugdymo turinį panaudojo nacionalinei švietimo politikai įgyvendinti. O įgyvendintas ugdymo turinys per mokinių pasiekimus buvo panaudotas švietimo politikos atskaitomybei parodyti. Todėl ugdymo turinį jie laikė didaktiniu instrumentu, turinčiu visiems švietimo dalyviams atpažįstamą formą – ugdymo / mokymo programa, ugdymo planas, x dalyko turinys. Taip pat tradicionalistų ugdymo turinio diskursas tiesiogiai siejamas su ugdymo rezultatais ir pasiekimais (*as outcomes*) bei ugdymo procesu, orientuotu į ugdymo turinio vadybą. Todėl, apibrėžiant tradicionalistų ugdymo turinio sampratą, vyrauja politinis ir institucinis sampratos diskursai, t. y. diskursai formuojami ir palaikomi politiniu ir instituciniu lygmenimis.

Apibendrinus skirtingų autorių (Doll, 1993; Pinar, 1999, 2011; Pinar ir kt., 2008; Behar-Horenstein, 2000; Marsh, 2008; Pacheco, 2013; Wraga 2017; Hlebowitsh, 2021; Burns, 2024) įžvalgas, galima išskirti tradicionalistų ugdymo turinio mokyklai būdingus apsektus:

- Siejama su esamų politinių ir socialinių sistemų palaikymu arba reformavimu per švietimą, todėl ugdymo turinio diskursas siejamas su ugdymo supra-, macro- ir mezolygmenų kontekstu ir diskursu.
- Mokslinių tyrimų siekis – praktinis ugdymo turinio naudojimas mokykloje; dominuoja taikomieji, kiekybiniai tyrimo metodai.
- Pagrindinis probleminis klausimas susijęs su ugdymo turinio formavimu ir įgyvendinimu: kaip sudaryti, tobulinti, įgyvendinti, plėtoti, vertinti.
- Tikslai, uždaviniai ir mokymosi rezultatai – svarbiausi ugdymo turinio elementai – siejami su biheavioristine ir kognityvine prieiga, tikslingai formuojančia tam tikrą elgseną ir mąstymą pagal apibrėžtus gebėjimus ir žinių struktūras.
- Planai, programos ir iš anksto apibrėžti mokymosi pasiekimai arba standartai susiję su įsigalėjusiu, t. y. instituciskai (švietimo institucijų) visuotinai pripažintu ir apibrėžtu ugdymo turiniu.

Kadangi tradicionalistų ugdymo turinio samprata orientuota į praktinį naudojimą, todėl ugdymo turinys turi aiškas ribas, paaiškinant naudojimo ir pritaikymo galimybes, sudedamųjų ugdymo turinio 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. Tokios ugdymo turinio sampratos problema, kaip teigia Ph. W. Jacksonas (1992), yra jos siaurumas.

Kritiškai vertinant šią tradicionalistų ugdymo turinio sampratą daugiausiai pastabų išsakoma dėl standartizuoto ugdymo turinio, kuris skatina mechaninį darbo atlikimą pagal iš anksto pateiktas ugdymo turinio instrukcijas. Kaip teigia A. Hargreavesas

(Hargreaves, 2008), „standartizuotoje ugdymo turinio reformoje mokytojai traktuojami ir engiami ne kaip aukštos kvalifikacijos, didelių gebėjimų ir žinių darbuotojai (angl. *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 suvaržytais galimybėmis pasitelkti savo profesinę nuomonę“ (2008, p. 17). Tai yra tradicionalistams būdingo siaurojo ugdymo turinio pavojus – suvienodinti ir nuasmeninti ugdymo procesą. Kaip teigia W. F. Pinaras ir kt. (2008), siauras instrumentalizmas, pasireiškęs R. Tylerio idėjų įsivyravimo laikotarpiu (angl. *narrow instrumentalism of the Tyler period*), prisidėjo prie siaurosios ugdymo turinio sampratos susiformavimo (2008, p. 853).

Plačioji ugdymo turinio samprata rekonceptualistų požiūriu

Rekonceptualistų atsiradimas susijęs su tradicionalistų ugdymo turinio mokyklos kritika. Jų manymu, XX a. 7–8-ajame dešimtmetyje sudėtinga ir kritinė ugdymo turinio situacija susiformavo dėl pernelyg didelio susikoncentravimo į tradicionalistų formuojamą ugdymo turinio sampratą ir jai būdingą pragmatiškumą bei technokratiškumą. Jie kritikavo nusistovėjusias tradicionalistų nuostatas ir per daug praktiškas jų išvalgas, susiaurinusias ugdymo turinio sampratą, atitolinusią nuo kasdienio gyvenimo, padarius ją standartizuotą ir išgalėjusį švietimo sistemos ir institucijų lygmeniui, kai iš mokytojų atimama kūryba ir laisvė patiems kurti ugdymo turinį.

Pagrindiniais šios mokyklos atstovais pripažįstami W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery, P. M. Taubman, W. H. Schubert ir kt. Rekonceptualistų idėjas ir darbus analizuoja T. P. Thomas ir W. H. Schubert (2004), P. P. Grimmett ir M. Halvorson (2010), A. J. Pacheco (2013), James P. Burns (2024).

Rekonceptualistų atsiradimo pradžia datuojama 1970 m., tačiau, anot W. G. Wraga (Wraga, 2003, p. 426), tik praėjus 20 metų nuo rekonceptualistų teorinės ugdymo turinio mokyklos pradžios, rekonceptualistai įtvirtino savo poziciją edukologijos diskurse. Įeiti į ugdymo turinio edukologinį lauką, kuriame vyravo siauras ir pamatuojamas ugdymo turinys, buvo nelengva. Svarbu paminėti, kad rekonceptualistai, kalbėdami apie ugdymo turinį, rėmėsi 7–8 dešimtmečio visuomeniniais judėjimais, kritikavusiais to meto valstybės politines sistemas. Jie sujungė tuo metu populiarėjančias kritinės pedagogikos idėjas, postmodernias ugdymo filosofijas, ugdymo istorijos ir antropologijos teorijas.

Rekonceptualistai pasižymi savo požiūrių daugiakryptiškumu, susiformavusiu iš skirtingų ugdymo turinio diskursų. Jie pripažįsta ir siekia palaikyti įvairų dialogą apie ugdymo turinio sampratą, atsisako ją įrėminti aiškia struktūra ar modeliu. Tačiau kai kurie tyrėjai, pristatydami rekonceptualistų teorinį diskursą, skirsto jį į kryptis (arba submokyklas). Pavyzdžiui, T. P. Thomas, W. H. Schubertas (1997) rekonceptualistus skirsto pagal jų idėjas ir teorines prieigas: vieni rekonceptualistai labiau siejami su fenomenologine prieiga, kiti – su kritine, postruktūralistine prieiga, tretį su istorine, hermeneutine (1997, p. 262, 263). J. A. Pacheco (2013) rekonceptualistus skirsto į rekonceptualistus

ir postrekonceptualistus, atsižvelgdamas į jų idėjų raidą ir kaitą, tačiau esminės ugdymo turinio sampratos idėjos išlieka nepakitusios.

Rekonceptualistai ugdymo turinį supranta kaip ugdymo idėją, išreikštą diskursu apie ugdymą, kai vyresnioji karta renkasi, ką ir kaip pasakyti jaunesniajai kartai, ir yra apibrėžtas kartų konteksto, kuriame kuriamas ugdymo turinys. Tuo pačiu ugdymo turinys tampa kartų konflikto dalimi, yra susijęs su jų tapatumu ir gyvenamuoju pasauliu, todėl laikomas „sudėtingu pokalbiu“ (angl. *complicated conversation*) (Pinar, 2008, 2011). Atsižvelgdami į įvairų „sudėtingą pokalbį“ apie ugdymą ir jo turinį, rekonceptualistai jį apibrėžia kaip istorinį, politinį, lyčių (angl. *gendered*), rasinį (angl. *racial*), fenomenologinį, autobiografinį, estetinį, teologinį, tarptautinį diskursą (Pinar ir kt. 2008, p. 848). Ugdymo turinio samprata gali įgyti naujų išraiškų, jei atsirastų kitoks diskursas, nes jis nuolatos kinta priklausomai nuo gyvenamojo konteksto.

Rekonceptualistų ugdymo turinys taip pat siejamas su individu ir sociumu, kai ne tik kalbama, bet ir patiriama, išgyvenama tai, kas yra kalbama. Tai paaiškina ugdymo turinio kilmę ir jo formavimąsi iš individo ir visuomenės savikūros interesų bei veiksmų. Anglosaksiškas ugdymo turinio terminas *curriculum* susijęs su veiksmazodžiu *currere*, kuris perteikia individualią ugdymo patirtį ir asmeninės kaitos vyksmą per įvairias socialines praktikas, asmenines transformacijas, kartų dialogą, inkultūraciją ir kt. (Pinar ir kt. 2008, Pinar, 2011). Ugdymo turinys yra konstruojamas gyvenamojo pasaulio (angl. *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 (2011b) yra svarbus, nes jis perteikia ugdymo turinį, patiriamą pačiu gyvenimu, o ne vien tik suplanuotą instituciniu ir politiniu lygmeniu. Todėl tai išplečia ugdymo turinio kontekstą, kuriame ugdymo turinio samprata kuriama iš esmės trimis lygmenimis: supralygmeniu, kur daug dėmesio skiriama kultūrinam, istoriniam kontekstui, visuomenės raidai kaip kartų dialogui. Kiti kontekstiniai ugdymo turinio kūrimo lygmenys, *mikro-* ir *nano-*, perteikiantys konkrečią ir individualią asmens situaciją, jo ugdymo patirtį būnant grupėje, bendruomenėje arba individualiai. Makro- ir mikrougdymo turinio sampratą formuojantys lygmenys yra rekonceptualistų kritikos objektas. Kalbėdami apie politinį, institucinį ugdymo turinio sampratos diskursą, rekonceptualistai remiasi kritine teorija, parodo jį kaip socialinių galių konstrukta, reprodukuojantį ir nuasmeninantį ugdymo turinio sampratos diskursą. Nors rekonceptualistai kritikuoja pernelyg padidėjusią švietimo politikos ir institucijų įtaką, tačiau neatmeta jų formuojamos ugdymo turinio sampratos ir pripažįsta kaip vieną iš daugybės ugdymo turinio diskursų.

Būtent skirtingi ugdymo turinio sampratos diskursai leidžia pažinti ugdymo turinio problemų priežastis, kurios slypi istoriniuose, kultūriniuose, socialiniuose ir politiniuose sampratas formuojančiuose kontekstuose. W. Carr (1993) teigia, kad kiekviena ugdymo turinio teorija yra socialiai ir istoriškai sukonstruotas kultūrinis artefaktas. Todėl būdai, kuriais yra kuriamas ir perkuriamas ugdymo turinys, – tai diskusija ir kova tarp individų ir socialinių grupių, kurios turi skirtingą požiūrį į ugdymo turinį, nes skiriasi mąstymas apie visuomenės gerovę ir kaip ji yra kuriama. (Carr, 1993, p. 7). A. Ross (Ross, 2006), T. Popkewitz (Popkewitz, 1997) kaip ir W. Carr pabrėžia, jog ugdymo turinys yra socia-

linis konstruktas, o pagrindiniai prieštaravimai kyla tarp visuomenės grupių ir individų interesų. Tai atspindi rekonceptualistams būdingą ugdymo turinio sampratą kaip kartų dialogo, pokalbio ar konflikto objekta. W. Pinar (2011) prieštaravimų mato tarp skirtingo ugdymo turinio kūrėjų ir įgyvendintojų galios panaudojimo, kuriant ir įgyvendinant ugdymo turinį. Jo manymu, šiuolaikiniai ugdymo turinio teoretikai ir mokytojai yra švietimo politikų „ikaitai“, nes politikai turi pagrindinį dominavimą ir galią ugdymo turinio atžvilgiu (Pinar, 2011, a). Jie kuria ir formuoja ugdymo turinį pagal savo suvokimą ir realybę, kurioje veikia ir gyvena.

Ugdymo turinio, kaip ugdymo patirties (angl. *experience*), samprata turi sąsajų su tradicionalistų požiūriu į ugdymo turinį kaip ugdymo procesą. Tačiau galima išvengti esminį skirtumą atkreipus dėmesį į tai, kaip suprantamas ugdymo procesas ir kokius ugdymo proceso aspektus norima pabrėžti. Tradicionalistai, kalbėdami apie ugdymo turinį kaip ugdymo procesą, svarbiausiu dalyku laiko ugdymo proceso vadybą, kuri padeda siekti numatytų rezultatų. Tai gerai iliustruoja vienas iš R. Tyler ugdymo turinio formavimo principų, klausiant, kaip galima veiksmingai organizuoti šį ugdymą? Rekonceptualistai, kalbėdami apie ugdymo turinį kaip ugdymo procesą, akcentuoja ugdymo patirtį (angl. *experience*), kuri padeda kurti ugdymo turinį. Tai susiję su W. Pinaro pristatyta *currere* koncepcija, kuria pabrėžiama ugdymo patyrimo svarba ir jo refleksija. Iš postmoderniosios perspektyvos svarbiausia ugdymo turinio galimybė suvokti jį kaip viziją (*vision*), o ne kaip modelį (*model*). Šis požiūris susijęs su postmodernizmo atvirumu, kai ugdymo turinys išlaisvinamas ir kiekvienas ugdymo dalyvis įgalinamas kaip ugdymo turinio kūrėjas ir tobulintojas (*developer*), ne kaip įgyvendintojas ar „vairuotojas“ (pagal W. Dollo metaforą). Ugdymo turinys yra nuolatinės kūrybinės ir bendradarbiavimo pastangos kintant ugdymui, todėl tokie žodžiai kaip „kūrėjas“ ir „tobulintojas“ geriau perteikia ugdymo dalyvių (pavyzdžiui, mokytojų, mokinių) santykį su ugdymo turiniu negu „įgyvendintojai“ ar „formuotojai“ (Doll, 1993).

Apibendrinant pagrindinius principus, būdingus rekonceptualistų pateikiamai ugdymo turinio sampratai, pagal W. F. Pinarą, W. M. Reynoldsą, P. Slattery, P. M. Taubmaną, W. Schubertą, L. Behar-Horenstein, reikia pažymėti, kad ugdymo turinio samprata:

- Nėra baigtinė, neturi nusistovėjusių modelių, labiau pasireiškianti kaip ugdymo idėja, vizija, ugdymo diskursai, todėl susipina su pačia ugdymo samprata ir jos fenomenu. Pagal L. Behar-Horenstein (2000), rekonceptualistų ugdymo turinio sampratą aiškinančios sąvokos yra plačios, abstrakčios ir bendrinės. Jas galima vartoti kalbant ne vien apie ugdymo turinį, bet ir apie patį ugdymą. Tai būdinga plačiajai ugdymo turinio sampratai.
- Nepastovi ir nuolatos kintanti, nes priklauso nuo besikeičiančių ugdymo kontekstų; Formuojama įvairių ugdymo kontekstų, todėl apima socialines, kultūrines, politines, asmenines gyvenimo sritis.
- Apima visą žmogaus tobulėjimo procesą jo gyvenamajame pasaulyje, neapsiribojama institucine (mokyklos, švietimo sistemos ir kt.) ugdymo turinio samprata;
- Subjektyvi, atpažįstama ir pasireiškianti per asmeninę (subjektyviąją) ugdymo patirtį, biografiją, fenomeno pajautimą.

Pagrindinė rekonceptualistų mokyklos kritika susijusi su jos nepraktiškumu ir abstraktumu, sunkiai pritaikoma ugdymo praktikoje, nes nėra pasiūloma aiškių modelių, instrumentų, galinčių teoriją perkelti į praktiką. P. Hlebowitsh (2005) teigia, kad ši problema susijusi su rekonceptualistų pozicija atmeti tradicionalistų mokyklos idėjas, kurios susijusi su vienu iš svarbiausių klausimų – ugdymo turinio tikslingu formavimu ir įgyvendinimu. Rekonceptualistai, atmetę vis dar veikiančią ir egzistuojančią tradiciją, atsisako *curriculum* istorinių šaknų. Autoriaus nuomone, jie kuriasi „patys iš savęs“, neturi jokio užtikrinto tęstinumo (Hlebowitsh, 2005).

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

Lietuvos bendrojo ugdymo turinio kaita

Lietuvos bendrojo ugdymo turinio kaita per 35 Lietuvos nepriklausomybės metus išgyveno labai sparčius pokyčius. Per šį laikotarpį buvo parengta ir atnaujinta 11 bendrųjų ugdymo programų. Statistiškai vertinant, beveik po vieną programos dokumentą kas trejus metus. Galima daryti prielaidą, kad ugdymo turinys Lietuvos švietime yra nuolatiniame kaitoje, kas savaime suprantama rekonceptualistams pagal jų ugdymo turinio sampratą. Tačiau tai labiau švietimo realybės padiktuota situacija nei švietimo politikos strategija ugdymo turinio kaita pagal rekonceptualistus. Po Lietuvos Nepriklausomybės atgavimo perėjome į naują politinę, socialinę ir kultūrinę situaciją. Svarbu buvo sukurti savo šalies sistemas, atkurti nacionalinį identitetą, tuo pačiu atsivėrė didelis pasaulis ir dar nespėję išspręsti vietinių švietimo problemų, tapome globalaus pasaulio ir tarptautinių švietimo „žaidėjų“ konteksto dalimi.

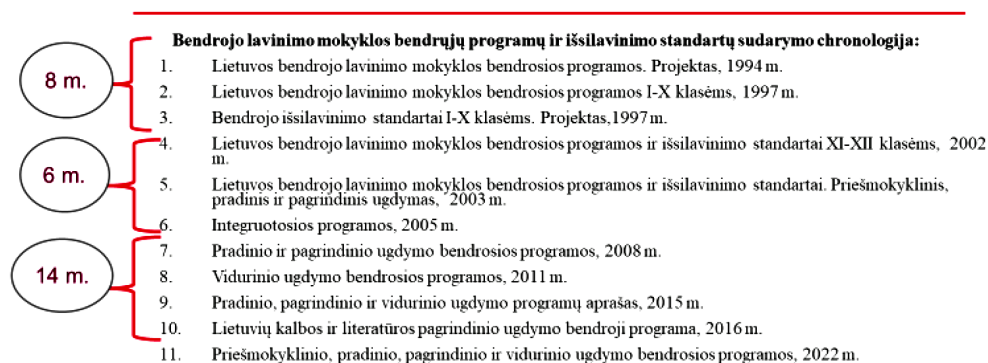
Europos bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (EBPO, 2020 p. 50) atlikta ugdymo turinio reformų analizė parodė, kad tirtose 25 šalyse (17 EBPO narių ir 8 partnerės) ir jų teritorijose švietimo sistema 1980–2030 m. ugdymo turinį atnaujino 4 kryptyse:

1. **„Skaitmenizuotas ugdymo turinys** (skaitmeninis turinys arba organizacinės priemonės, skirtos įgyvendinti ugdymo turinio elementus, taip pat internete skelbiama medžiaga, priemonės, saugyklos, kompiuterių įranga, programinė įranga ir taikomosios programos).
2. **Personalizuotas, individualizuotas, diferencijuotas** arba pagal **poreikius pritaikytas ugdymo turinys** – tai specialiai prie individualių mokinių poreikių, gebėjimų ir interesų pritaikytas ugdymo turinys.

3. **Tarpdisciplininis turinys ir kompetencijomis grindžiamas ugdymo turinys** peržengia atskirų disciplinų ar dalykų ribas, o mokiniams suteikiama galimybė sujungti žinias holistiniu būdu, siekiant atliepti jų interesus ir visuomenės poreikius.
4. **Lankstus ugdymo turinys** leidžia mokykloms, mokytojams ir vietos institucijoms pritaikyti, įgyvendinti ar keisti ugdymo turinį. Pedagogams suteikiama laisvė patiems rengti ugdymo turinį, nustatyti tikslus, mokymo metodus ir vertinimo būdus“ (EBPO, 2020, p. 50).

Atlikta tarptautinė ugdymo turinio reformų analizė taip pat parodė, kad ugdymo turinio atnaujinimas nuo idėjos paskelbimo iki įgyvendinimo visais ugdymo turinio lygmenimis (*supra, makro, mezo, mikro ir nano*) gali užtrukti nuo 8 iki 14 metų (EBPO, 2020, p. 23, 24).

Vertinant Lietuvos ugdymo turinio pokyčius pagal bendrųjų programų atnaujinimą (1 pav.), galima teigti, kad pokyčių būta dažniau nei galima įvertinti jų įgyvendinimą visais ugdymo turinio lygmenimis. Juos galima suskirstyti į keturis etapus: 1 etapas (nuo 1994 m. iki 2002 m.) truko 8 metus; 2 etapas – (2002–2008 m.), truko 6 metus; 3 etapas (2008–2022 m.), truko ilgiausiai – 14 metų; 4 etapas prasidėjo nuo 2022 metų. Taigi, vertinant pagal laiką, realus ugdymo turinio pokyčių įgyvendinimas buvo galimas pirmame ir trečiame etape.



1 paveikslas. Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos bendrosios programos 1990–2022 m.

Vertinant pagal EBPO atlikto tyrimo apie ugdymo turinio kaitą, 4 jos kryptys atsišpindi ir Lietuvos ugdymo turinio pokyčiuose. Bendrųjų programų atnaujinimo gairėse (2019 m.) yra išskirta tiek kompetencijomis grįstas ugdymas, tiek skaitmeninis, personalizuotas, tiek siekiamybė turėtų lankstų ir laisvesnį ugdymo turinį (Bendrojo ugdymo atnaujinimo gairės, 2019). Toliau analizuojami Lietuvos bendrosiose ugdymo programose ir strateginiuose švietimo dokumentuose numatyti ugdymo turinio pokyčiai kartu atsižvelgiant į tarptautinį ugdymo turinio kaitos kontekstą. Siekiama išsiaiškinti, kurie ugdymo turinio pokyčiai labiau susiję su plačiąja ugdymo turinio samprata, o kurie su siaurąja. Kuriuose ugdymo turinio kaitos etapuose atsidūrė didaktinėje kryžkelėje?

Siaurojo ugdymo turinio tendencijos Lietuvos bendrajame ugdyme

Pirmasis programų paketas, galiojęs nuo 1994 m. iki 2002 m., truko 8 metus, tačiau reikia atkreipti dėmesį, kad ugdymo turinio pokyčiai ėjo kartu su sisteminiiais švietimo pokyčiais, kuriuos pratęsė atnaujintos trumpiausiai galiojusios programos nuo 2002 m. iki 2008 m. Būtent šiuo periodu formavosi ir visa bendrojo **ugdymo turinio vertinimo sistema – išorinis mokinių pasiekimų vertinimas**. Jis prasideda valstybinių brandos egzaminų (VBE) sistemos sukūrimu nuo 1996 m., o įsigalioja 1999 m., toliau patvirtinama pagrindinio ugdymo programos vertinimo sistema - Pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimas (toliau – PUPP) (10 kl.) nuo 1999 m., nes tapo privalomas 10-metis mokymas nuo 1998 metų. Vėliausiai susiformavo pradinio ir pagrindinio vertinimo sistema Nacionalinis mokinių pasiekimų patikrinimas (toliau – NMPP) (2, 4, 6, 8 kl.) nuo 2012 m., jis nuo 2024 m. privalomas visoms 4 klasėms. Svarbu atkreipti dėmesį, kad pirmieji du Bendrojo ugdymo turinio programų atnaujinimo etapai buvo susiję su mokinių pasiekimų kriterijų aprašymu ir detalizavimu, tuo metu jie įvardijami **išsilavinimo standartais**. O kartu su jais buvo kuriamos ir papildomos programos valstybiniais egzaminams, kurios, kaip parodė mokslininkų komandos tyrimas (Duoblienė, Bulajeva, 2008), buvo labiau naudojamos viduriniame ugdyme nei bendrosios vidurinio ugdymo programos. O valstybinių egzaminų reikšmingumas ugdymo turiniui mikro- ir nanolygmeniu buvo toks svarbus, kad tapo vienu iš pagrindinių kritikos objektų permąstant švietimo strategijas ir atnaujinant ugdymo turinį (Bendrojo ugdymo turinio atnaujinimo gairės, 2019). Taip pat svarbu atkreipti dėmesį, kad pirmieji du bendrųjų programų atnaujinimai buvo siejami ne tik su mokinių pasiekimų vertinimo sistema, bent tuo metu formavosi ir visa švietimo išorinio vertinimo sistema, kuri taip pat prisidėjo prie didesnio mokinių pasiekimų išorinio vertinimo reikšmingumo. Tiek Lietuvos švietimo tarybos atliktoje apžvalgoje (Lietuvos švietimo būklės 2013 – 2016 m. apžvalga, Lietuvos švietimo taryba, 2017), tiek EBPO Lietuvos politikos apžvalgoje (2017 m.) buvo akcentuojama „mokinių pasiekimų ir baigiamųjų egzaminų vertinimo problema, atkreipiamas dėmesys į standartizuotos egzaminų sistemos neigiamą poveikį, siaurinantį ugdymo tikslus, taip pat į nuolatinio grįžtamojo ryšio stoką visoje vertinimo sistemoje“ (Bendrojo ugdymo turinio atnaujinimo gairės, 2019).

Vertinant pirmuosius du Lietuvos bendrojo ugdymo turinio kaitos dešimtmečius, akivaizdu, kad daug dėmesio buvo skirta tikslų ir jų rezultato vertinimo sistemai sukurti nacionaliniu lygmeniu. Greta formavosi ir kiti mokyklos veiklos kokybę vertinantys modeliai. Įvairių stebėsenos ar kitų vertinimo modelių gausa, atsiradusi švietimo sistemoje, nebuvo vien Lietuvos išskirtinis atvejis. Lietuvos švietimo sistema tapo tarptautinių švietimo tendencijų dalimi. Viena iš ryškesnių tendencijų siekiamybė išmatuoti švietimo efektyvumą ir jo našumą neoliberalistiniu požiūriu. R. Dukynaitė (2022), analizuodama tarptautinius ir nacionalinius mokinių pasiekimų tyrimus, pažymi „iki 1990 metų tik nedaugelis Europos šalių taikė nacionalinius testus, nacionalinius mokinių pasiekimų tyrimus. <...> Praeito šimtmečio dešimtajame dešimtmetyje pasaulyje buvo masiškai įdiegta standartizuoto vertinimo sistema. Iki 2009 metų tik penkios Europos švietimo

sistemos neturėjo nacionalinių testų vertinimų“ (Dukynaitė R., Želvys R. ir kt. 2022, p. 76). Kaip vėliau pastebime siekiamybė įvertinti švietimo sistemos efektyvumą tarp-tautiniu ir nacionaliniu lygmeniu buvo pritaikyta 10 skirtingų tarptautinių mokinių pa-siekimų tyrimų, kurie nuo 1995 m. iki 2025 m. buvo įgyvendinti 53 kartus (Dukynai-tė R., Želvys R. ir kt. 2022, p. 73).

Apibendrinant siaurosios ugdymo turinio sampratos tendencijas, ryškiausiai jos atsi-skleidžia per mokinių pasiekimų vertinimo sistemos pokyčius ir jų poveikį įgyvendinant ugdymo turinį. Per pirmuosius 20 nepriklausomybės dešimtmečių galima pastebėti ug-dymo turinio standartizavimo procesą vidurinėje ugdymo turinio pakopoje, kuris tiesio-giai atspindi siaurąją ugdymo turinio sampratą (Nagrockaitė Š., 2012). Kitose švietimo pakopose tokio stipraus standartizavimo nėra išryškėja, tačiau mokyklų savanoriškas dalyvavimas kasmet nacionaliniuose mokinių pasiekimų tyrimuose (NMPP 2, 4, 6, 8 kl.) rodo tendenciją matuoti ir vertinti ugdymo turinio įgyvendinimą. Nuo 2016 metų daly-vauja apie 90 proc. kiekvienos amžiaus grupės mokinių. Taigi NMPP tapo visuotiniu, nors ir neprivalomu, nacionaliniu mokinių pasiekimų patikrinimu (Dukynaitė R., Žel-vys R. ir kt. 2022, p. 85).

Prisimenant EBPO (2020) tyrimo nustatytus keturis ugdymo turinio pokyčius, aki-vaizdu, kad nacionalinių mokinių pasiekimų vertinimo nebuvo išryškinta ir labiau ak-centuota. Nors šie tarptautinio masto pokyčiai buvo vieni iš ryškesnių švietimo politikos aspektų. O Lietuvos atveju, tai turėjo ir tebeturi didžiulės įtakos ugdymo turinio įgyven-dinimui. Todėl tokie ugdymo turinio pokyčiai kaip bendrosiomis kompetencijomis grįs-tas ugdymo turinys, individualizavimas ir personalizavimas, ugdymo turinio lankstumas ir laisvumas yra kaip kitas didaktinis kelias.

Plačiojo ugdymo turinio tendencijos Lietuvos bendrajame ugdyme

Kokie ugdymo turinio pokyčiai rodo galimybę pakreipti ugdymo turinį plačiąją prasme ir atspindėti rekonceptualistų požiūrį ir teikiamas to požiūrio galimybes. Minėta, kad kitas didaktinis kelias plačiau ir giliau pažvelgti į ugdymo turinį jau yra užfiksuotas Lietuvos švietimo strateginiuose dokumentuose ir bendrosiose programose. Tačiau jo įgyvendinimas užtrunka ir reikis daugiau laiko, kol atsiranda tam palankios aplinkybės arba vadinamoji „kritinė masė“ žmonių, palaikančių pokyčius. Palyginus EBPO ir Lie-tuvos bendrojo ugdymo turinio pokyčius (2 lentelė), galima pastebėti, kad lietuviškojo ugdymo turinio pokyčiai tam tikrose kryptyse prasidėjo anksčiau, o ne vien su 2022 m. naujausiu bendrųjų ugdymo turinio programų variantu.

2 lentelėje pateikiami tik keli pavyzdžiai iš Lietuvos bendrojo ugdymo turinio nau-jausių pokyčių, tačiau šiame skyriuje norėtusi susikonscentruoti į įtraukiojo ugdymo ir bendrąsias kompetencijas kaip ryškiausiai atspindinčius plačiąją ugdymo turinio sam-pratą ir turinčius ilgą priešistorę. Abu šie ugdymo turinio aspektai nėra nauji vertinant jų pasirodymą bendrojo ugdymo turinio raidoje. Tiesa, lankstus ugdymo turinys, kuris įgy-vendinamas tiesiogiai per 30 proc. atlaisvinto dalykinio turinio, kuris visiškai gali būti pasirenkamas ir įgyvendinamas mikro- ir nanougdymo turinio lygmenimis, išties naujas

sprendimas įteisinant jį švietimo dokumentuose ir įtraukiant į ugdymo planus. Dėl savo naujumo sunku įvertinti, kiek jis pasiteisins ir kuria linkme švietimo bendruomenė jį pakreips: siaurąja – siekiant padidinti galimybes pasiruošti atsiskaitymams, išoriniam mokinių pasiekimų vertinimui; arba plačiąja – išties įgyvendinant personalizuotą ugdymo turinį, kuris atspindėtų individulius visos klasės ar mokinio poreikius.

2 lentelė. EBPO ir Lietuvos bendrojo ugdymo turinio pokyčių palyginimas

EBPO (2020) ugdymo turinio pokyčiai	Lietuvos bendrojo ugdymo turinio pokyčių naujausi akcentai pagal Bendrąsias ugdymo programas (2022)
Skaitmenizuotas ugdymo turinys	Visos 2022 m. atnaujintos Bendrojo ugdymo programos yra vien tik skaitmenizuotos.
Personalizuotas, individualizuotas, diferencijuotas arba pagal poreikius pritaikytas ugdymo turinys	Įtraukusis ugdymas
Tarpdisciplininis turinys ir kompetencijomis grindžiamas ugdymo turinys	Bendrosios kompetencijos (7 bendrosios kompetencijos) (<i>Bendrosios ugdymo programos, 2022</i>) Pirmą kartą bendrosios kompetencijos švietimo dokumentuose buvo paminėtos 2004 m. <i>Lietuvos Švietimo įstatyme</i> . Į Bendrąsias ugdymo programas jos įtrauktos nuo 2008 m. kaip Integruotų ugdymo programų dalis. (Integruotos bendrosios programos)
Lankstus ugdymo turinys	30 proc. atlaisvinta ugdymo turinio kiekviename dalyke (<i>Bendrosios ugdymo programos, 2022</i>)

Daugiau dėmesio norėtusi skirti bendrosioms kompetencijoms ir personalizuotam ugdymo turiniui. Bendrosios kompetencijos į bendrąjį ugdymą atėjo per kelis etapus. Iš pradžių tai buvo aukštojo mokslo reformos aspektas, vėliau tai perėjo ir į bendrąjį ugdymą. Pats terminas *bendrosios kompetencijos* teisiniuose švietimo dokumentuose atsiranda 2004 m., tačiau švietimo bendruomenei, o ir edukologams buvo naujas reiškiny, kaip pastebėjo K. Pukelis (2009) analizuodamas kompetencijos sampratą semantinę reikšmę. Iš tiesų, kompetencijos vidinė struktūra (žinios, gebėjimai, vertybinės nuostatos) leido integraliau ir plačiau pažvelgti į ugdymo tikslus ir pasiekimus ir visų pirma atsiriboti nuo žiniomis grįsto ugdymo turinio.

Tačiau jis taip pat išskyrė, kad kompetencijos gali būti suprastos labai instrumentiškai, jei akcentas sutelkiamas gebėjimų ir žinių, kuriuos galima pamatuoti standartizuotais testais, sritį. Todėl bendrųjų kompetencijų konceptas dar savaime nepadarė ugdymo turinio plėtimą. Į Lietuvos ugdymo turinį jos atėjo ne taip ir senai, nuo 2008 m. Ir netapo to meto atnaujintų programų ašimi, kaip dabartiniame atnaujinime (Bendrojo ugdymo programos, 2022). Pirmiausiai bendrosiose programose jos pasirodė su integruotomis programomis, atsietos nuo pagrindinio dalykinio bendrojo ugdymo programų turinio. Kitas svarbus akcentas, jog tuo metu buvo įvardijamos dalykinės ir bendrosios kompetencijos, kas padidino bendrųjų kompetencijų atskyrimą. Jos tapo kaip priedas greta

„pagrindinio“, dalykinio turinio. Todėl savaime suprantama, kodėl naujausių bendrojo ugdymo programų rengėjai ne tik šiek tiek pakeitė bendrųjų kompetencijų sąrašą, bet ir akcentą. Jos tapo esminiu bendrojo ugdymo programų atnaujinimo akcentu, nes jų įgyvendinimas buvo vangus, nepaisant to, jog globaliu mastu vyko intensyvus švietimo politikos formavimas kompetencijomis grįstų reformų linkme. Grįžtant prie plačios ugdymo turinio sampratos, kyla klausimas, kokia bendrųjų kompetencijų reikšmė ugdymo turiniui. Jau buvo minėta, jog kompetencijos savo dalimis (žinios, gebėjimai, vertybinių nuostatų) užkoduoja integruotą ir platesnį ugdymo tikslo konceptą. Kitas aspektas, kad bendrosios kompetencijos, kaip pažymi Barannikov, K., Remorenko, I., Froumin, I. (2023), sukuria sąlygas aktyviam ir įtraukiamam mokymuisi, kuris, nors ir reikalauja daugiau laiko, tačiau veda mokinius prie giluminio mokymosi.

Bendrosios kompetencijos iškėlė vertinimo klausimą, kadangi standartizuoti vertinimo modeliais neatitinka integralaus bendrųjų kompetencijų koncepto. Todėl formuojamojo vertinimo modelis įgavo naują reikšmę mokinių pasiekimų vertinimo sistemoje. Todėl akcentuojamas vertinimo visapusiškumas, naujų vertinimo metodų (per įvairias praktines veiklas) akcentavimas, vertinimo ilgalaikiškumas ir įvairiapusiškumas.

Kitas svarbus bendrojo ugdymo turinio kaitos akcentas, kreipiantis ugdymo turinį plačiąja prasme, yra įtraukiojo ugdymo kryptis. Ji, kaip ir bendrosios kompetencijos, išgyveno visą savo priešistorę. V. Voidogaitė (2004, p. 62, 63), analizuodama įtraukiojo ugdymo sisteminę raidą Lietuvoje, skiria tris etapus: Pirmas nepriklausomybės dešimtmėtis – segregacija ; antras nepriklausomybės dešimtmėtis – integracija; trečias nepriklausomybės dešimtmėtis – (dalinė) įtrauktis. Tyrėja akcentuoja, jog paskutiniame etape vis dar fokusuojamasi į specialiųjų ugdymosi poreikių ir negalią turinčių vaikų įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklas, kas dar neviseškai atspindi „įtraukties visiems“ diskursą, kuris pasisako už lygias galimybes visiems vaikams, nepriklausomai nuo jų skirtingų poreikių, mokytis kartu įprastoje ugdymo aplinkoje. (Ten pat.) Šis etapas remiasi Įtraukties plėtros 2021–2024 metų veiksmų planu (2020), kurio įgyvendinimas siejamas su universalaus mokymosi dizaino principais. „<...> universalus mokymosi dizainas (kitaiip dar vadinamas universaliu dizainu mokymuisi) reiškia moksliskai pagrįstą ugdymo(si) praktiką, apimančią informacijos pateikimo, žinių ir įgūdžių demonstravimo bei mokinių įsitraukimo būdų lankstumą; mokymosi kliūčių mažinimą, tinkamai pritaikant mokymą įvairių gebėjimų mokiniams, teikiant paramą mokiniams ir palaikant didelius visų mokinių pasiekimų lūkesčius (Čepienė & Petkevičiūtė, 2019, p. 30; Edyburn, 2010). Tai reiškia, kad dėmesys krypta į komplikuoūtų mokymosi tikslų, mokinio įtraukaus dalyvavimo strategijų ir rezultatų dermę (ten pat).“ (Voidogaitė V., 2024, p. 52). O tai iš esmės kreipia ugdymo turinį plačiosios ugdymo turinio sampratos kryptimi, nes dėmesys sutelktas į asmenį ir jam palankios ir mokymosi sistemos ir aplinkos kūrimą.

Apibendrinimas

Tradiconalistai suformavo aiškų, struktūruotą ir sistemišką ugdymo turinio organizavimo modelį, kuris tapo nacionalinių ugdymo programų pagrindu. Šis požiūris padėjo už-

tikrinti ugdymo proceso stabilumą, aiškiai apibrėžti ugdymo(si) pasiekimus ir ugdymo planus, tačiau kartu stipriai susiejo ugdymą su politinėmis ir institucinėmis struktūromis.

Siauroji ugdymo turinio samprata riboja mokytojų autonomiją ir ugdymo lankstumą, nes ji grindžiama standartizuotomis programomis ir iš anksto numatytais ugdymo rezultatais. Tokia sistema gali skatinti mechaninį mokymą ir trukdyti kūrybiškam ir į asmenis individualius poreikius atsižvelgiantį ugdymo turinį. Priešingai tradicionalistams, rekonceptualistų pristatoma plačioji ugdymo turinio samprata remiasi besimokančiųjų asmenine patirtimi ir nuolatine kaita, todėl ji nesivadovauja griežtais modeliais ar standartizuotais ugdymo planais. Ji plečia ugdymo sampratą, įtraukdama istorinius, socialinius, kultūrinius, politinius ir asmeninius kontekstus, kurie formuoja mokymosi patirtį. Rekonceptualistai kritikavo ugdymo turinio technokratiškumą ir siekį struktūruoti visą ugdymą naudojant standartizuotus planus ir programas. Jie akcentavo *currere* koncepciją – ugdymo procesą kaip asmeninę, gyvenimo patirties formuojamą kelią.

Nepaisant inovatyvaus ir kūrybiškumą skatinančio požiūrio, plačioji rekonceptualistinė samprata susiduria su praktinio taikymo sunkumais, nes nėra aiškių gairių, kaip šią teoriją įgyvendinti didelėje švietimo sistemoje. Kritikai teigia, kad ji per daug atitrūkusi nuo realios ugdymo praktikos ir nėra tinkamai suderinama su švietimo politikos poreikiais. Tiek siauroji, tiek plačioji ugdymo turinio sampratos veikia edukologinį diskursą ir švietimo politikos kryptis ir kreipia ją į didaktinę kryžkelę.

Lietuvos ugdymo turinio pokyčiai žymi plačiosios ir siaurosios ugdymo turinio sampratų įsitvirtinimą, tačiau jų praktinis įgyvendinimas vis dar susiduria su iššūkiais dėl sisteminių inercijos veiksnių. Siaurojo ugdymo turinio modelis leido sukurti aiškią nacionalinę mokinių pasiekimų vertinimo sistemą, tačiau kartu apribojo ugdymo turinio lankstumą, individualizavimą ir kūrybišką. Nepaisant to, pastaruoju metu atsiranda naujų tendencijų, kurios rodo poslinkį link plačiosios ugdymo turinio sampratos – didesnio dėmesio bendrosioms kompetencijoms, įtraukiamam ugdymui ir lankstesnėms mokymosi strategijoms. Nepaisant šių progresyvių pokyčių, išlieka klausimas, kaip jie bus praktiškai įgyvendinami. Kokią didaktinę kryptį pasirinks švietimo bendruomenė? Norėtusi akcentuoti ne tik mokytojus, nors jie pirmiausiai patiria šią didaktinę kryžkelę, bet apskritai švietimo bendruomenę, veikiančią visais ugdymo turinio lygmenimis. Kyla rizika, kad lankstus ugdymo turinys gali būti panaudotas siaurąja prasme – tik pasirošti egzaminams ir išoriniam vertinimui, o ne tikram personalizuotam ugdymui. Taip pat išlieka iššūkis, kaip įveikti ilgalaikį standartizuoto ugdymo poveikį ir pereiti prie atviresnio, lankstesnio, įvairiapusiškesnio ir mokinių orientuoto ugdymo proceso.

Literatūra

- Barannikov, K., Remorenko, I., & Froumin, I. (2023). How Countries Reform Their Curricula to Support the Development of Key Competences. In: Dobryakova, M., Froumin, I., Barannikov, K., Moss, G., Remorenko, I., Hautamäki, J. (Eds.). *Key Competences and New Literacies*. UNIPA Springer Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-23281-7_15
- Behar-Horenstein, S. L. (2000). Can the modern view of curriculum be refined by postmodern criticism? In J. Glanz & S. L. Behar-Horenstein (Eds.), *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives* (pp. xx–xx). Bergen & Garvey.

- Bendrujų programų atnaujinimo gairės. (2019). Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija (SMSM).
- Burns, J. P. (2024). The Tyler rationale: A reappraisal and rereading. *Prospects*, 54, 121–135. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09643-y>
- Carr, W. (1993). Reconstructing the curriculum debate: An editorial introduction. *Curriculum Studies*, 1(1), 5–9.
- Christodoulou, N., & Philippou, S. (2009a). Curriculum studies in Cyprus: Directions, limitations and challenges. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 5(2), 1–28.
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Duoblienė, L., & Bulajeva, T. (2008). Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai – kokybiško ugdymo garantas? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 21, 59–74. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2008.21.7495>
- Dukynaitė, R. (2022). Tarptautiniai ir nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai. In R. Želvys, R. Dukynaitė ir J. Vaitekaitis (Red.), *(Ne)išmatuojamas švietimo efektyvumas ir našumas*, 39–108. Vilniaus universiteto leidykla.
- 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* (pp. 31–41). Uppsala University.
- 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? Uppsala University.
- 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*, 40(2), 241–262.
- Gundem, B., & Hopmann, S. (2002). *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje: švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). Generational ideas in curriculum: A historical triangulation. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 73–87.
- Hlebowitsh, P. (2021). Ralph Tyler, the Tyler rationale, and the idea of educational evaluation. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1036>
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 3–40). Macmillan.
- Lietuvos bendrosios ugdymo programos. (2022). Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija (SMSM).
- Marsh, C. J. (2008). *Key concepts for understanding curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Nagrockaitė, Š. (2012). Lietuvos bendrojo ugdymo turinio standartizavimas: Kokybė vs kontrolė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 29, 85–99.
- Nagrockaitė, Š. (2015). *Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio samprata: Diskurso analizė* (Daktaro disertacija). Vilniaus universitetas.
- OECD. (2020). *What students learn matters: Towards a 21st-century curriculum*. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>
- Pacheco, A. J. (2013). Curriculum studies: What is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, 1–18.
- Pinar, W. F. (2011a). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). Routledge.
- Pinar, W. F. (2011b). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject*. Palgrave Macmillan.
- 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.

- Popkewitz, T. S. (1997). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131–164.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini-Ikonen, T. (2021). Curriculum making: A conceptual framing. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 1–28). Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211002>
- Pukelis, K. (2009). *Gebėjimas, kompetencija, mokymosi /studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija. Aukštojo mokslo kokybė*, 6, 12–35. Vytauto Didžiojo universitetas.
- Ross, W. (2006). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3rd ed.). State University of New York Press.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. SAGE Publications.
- Schubert, H. W. (2004). Curriculum and pedagogy for reconstruction and reconceptualization. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1(1), 19–21.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace and World.
- Thomas, T. P., & Schubert, W. H. (1997). Recent curriculum theory: Proposals for understanding, critical praxis, inquiry, and expansion of conversation. *Educational Theory*, 47(2), 261–285.
- Voidogaitė, V. (2024). *Katalikiškos ugdymo įstaigos tapšmas įtraukia: Fenomenologinė ir autoetnografinė perspektyvos* (daktaro disertacija). Vilniaus universitetas.
- Van den Akker, J. (2004). Curriculum perspectives: An introduction. In *Curriculum landscapes and trends* (pp. xx–xx). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_1
- Wraga, W. G. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic principles of curriculum and instruction in historical context. *Espacio Tiempo y Educación*, 4(2), 227–252. <https://doi.org/10.14516/ete.156>
- Wraga, W., & Hlebowitsh, P. (2003). Towards a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425–437.