

Kojanitz László

## A történelmi gondolkodás fejlesztésének irányzatai

### Bevezető

A neveléstudományi kutatások középpontjában ma leginkább a tanulók gondolkodásának fejlesztése áll, összhangban azzal az általánossá váló felfogással, ami szerint az iskolai tudás legértékesebb részét a *magasabb szintű gondolkodási képességek* jelentik, mivel csak ezek által valósulhat meg a megszerzett ismeretek rugalmas adaptálása. Ilyen képességek birtokában tudjuk a körülöttünk lévő világ jelenségeit helyesen értelmezni és a felmerülő problémákra válaszokat találni.

A gondolkodási képességek fejlesztése megfelelő stratégia lehet az ismeretanyag folyamatos növekedéséből fakadó probléma kezelésére is. Nincs mód rá, hogy minden fontos történelmi eseményt megtanítsunk, de adhatunk a diákoknak egy olyan *intellektuális eszközrendszert*, amely később is rendelkezésükre áll majd. A történettudomány által kialakított értelmezési keretek és elemzési szempontok, bármikor segítségükre lehetnek nemcsak a múlt, hanem a jelen viszonyainak megértéséhez is.

A történettudomány szemléletének elsajátítása szükséges ahhoz is, hogy kontrollálni tudjuk az előítéletekre, történelmi önigazolásokra és leegyszerűsítő vélemények megfogalmazására való természetes hajlamunkat. Ahogy Sam Wineburg, a Stanford Egyetem professzora megfogalmazta *„abban a világban, amelyet eluraltak az érzelmi kitörések, a szövegkörnyezetükből kiragadott idézetek, a gyűjtőhangú beszédek, az érzelmeket inkább felszító, mint csillapító publicisztikai elemzések, az emberek ösztönös gondolkodását fegyelmező történelmi gondolkodás [unnatural historical thinking] szerepe még soha nem látszott ennyire fontosnak.”*<sup>1</sup>

### A történelmi gondolkodás szerepének felértékelődése az oktatásban

A történelmi gondolkodás fejlesztése, mint pedagógiai cél, nem magától értetődő feladat. Megléte és szerepe az iskolai oktatásban szorosan összefügg a történelemtanítás általános feladatára vonatkozó vitákkal és döntésekkel. Nem volt szükség rá, amíg a történelemtanítás a kulturális kánon továbbhagyományozódását és a történelmi példaképekre épülő erkölcsi nevelést szolgálta. A történelmi gondolkodás fejlesztésére akkor sincs szükség, ha a tantárgy alapvető

---

<sup>1</sup> WINEBURG 2007. 11.

céljaként egy vitathatatlan és problémamentesnek nyilvánított történelmi narratíva megtanítását határozzák meg.

A történelmi gondolkodás fejlesztésének igénye akkor merül fel, amikor ennél többet és mást akarunk elérni. Például azt, hogy a diákjaink megértsék, mindenkor a maga viszonyait és problémáit szeretné megérteni a múltat vizsgálva. Ez adja a történelmi dimenzió feltárásának semmi mással nem pótolható értelmét. Ha viszont ez így van, akkor soha nem magától értetődő, hogy a múlt hatalmas egészéből mikor, mit és milyen kérdések alapján kutatnak és próbálnak meg utólag értelmes történetté és magyarázattá formálni, vagyis *történelemmé* alakítani. Ezért aztán a történelmi ismeretek értelmes befogadása is folyamatos értelmezést és újragondolást jelent. Egy ilyen *reflektív történelemszemlélet* kialakítása már összetett gondolkodásfejlesztést igényel.

A történelemtanítás jelentőségét és eredményességét fokozza, ha a történelemórákon tanultak felkészültebbé teszik a diákokat általában véve is a társadalmi jelenségek és viszonyok közötti eligazodásra. A történelmi események feldolgozása lehetőséget ad olyan fontos kompetenciák megszerzéséhez, mint a többféle forrásból származó információk összegyűjtése, az információk megbízhatóságának és hitelességének ellenőrzése, adatok és tények sokrétű elemzése és összevetése, vagy a vizsgálatok eredményeinek különféle céllal és műfajban történő bemutatása. Mindezen lehetőségek fontos érvek a tantárgy pozíciójának megerősítése mellett. Ezért az új programok készítőit mindenhol egyre több olyan követelményt is beépítenek a történelmi curriculumokba, amelyek az egyén és közösség sikeressége szempontjából egyaránt fontos *kulturális kompetenciákat* örökítenek tovább.

A történelemtanítás megújítása segítséget adhat ahhoz is, hogy a diákok megalapozott és átgondolt döntéseket tudjanak hozni szűkebb és tágabb közösségük ügyeiben.<sup>2</sup> A történelemtanítás lehetőséget ad egyebek mellett olyan képességek kialakítására, mint a komplex helyzetértékelés, az eseményekben és folyamatokban szerepet játszó tényezők áttekintése és azok relatív jelentőségének megítélése, a döntési alternatívák lehetséges következményeinek felmérése, a múlt és a jelen viszonyai közötti összefüggések megértése.<sup>3</sup> A történelmi gondolkodás fejlesztése ebben az összefüggésben a *felőtt életre való felkészülést* is jelenti.

A történelmi gondolkodás iskolai szerepének felértékelődése összefüggésben van a történettudomány terén lezajló változásokkal is. A történelemírás négy színtje: a *krónika*, amely a tényekkel és eseményekkel foglalkozik; a *narratíva*, amely a történéseket szubjektív módon megválasztott nézőpontból ok-okozati összefüggésekbe vagy elbeszélésekbe rendezi; a *magyarázat*, amely a változásokat és az ok-okozati összefüggéseket racionális szinten kezeli; a *beleélés*, amely a

---

<sup>2</sup> BARTON-LEVSTIK 2004

<sup>3</sup> HISTORY STANDARDS é.n.

múltban élt emberek érzéseivel, gondolataival és viselkedésével foglalkozik.<sup>4</sup> E szintek egymáshoz viszonyított jelentősége a történetírásban folyamatosan változó. A viszonylag fiatal történettudomány történetében három *paradigmát* szokás megkülönböztetni: *irodalmi* (a 19. század előtti), *tudományos* (19. század) és *relativista* (az 1950 utáni). E paradigmák mindegyike más-más módon viszonyul a történelmi igazsághoz vagy igazságokhoz, más módszereket alkalmaz ezen igazság feltárásához és interpretációjához.<sup>5</sup> A tudományos paradigma a források gondos összegyűjtésén és vizsgálatán alapuló következtetések fontosságát hangsúlyozza a múlt rekonstruálásában. A relativista vagy posztmodern paradigma viszont a történetírás és a történettudomány interpretációkon alapuló jellegét emeli ki. Ezek az interpretációk az idők során folyamatosan változnak, egymásra épülnek, kiegészítik egymást vagy vitatkoznak egymással, és maga a történetírás ezeknek az egymásba fonódó interpretációknak a sorozata. A történelemtanítás ma még leginkább az irodalmi és a tudományos paradigma adaptációját jelenti, de már jelen vannak a relativista paradigma problematikáját tükröző fogalmak is: pl. *interpretáció*, *nézőpont*, *empátia*, *történelmi jelentőség*. Ezen értelmező kulcsfogalmak tanítása pedig elkerülhetetlenné teszi a diákok történelmi gondolkodásával kapcsolatos feladatok újragondolását is.

A nemzetközi szakirodalom az utóbbi évtizedekben sokat foglalkozott a történelmi gondolkodás pedagógiai célú értelmezésével és fejlesztésközpontú megragadásával. Érdemes áttekinteni a legjellemzőbb megoldási javaslatokat, mert segítségükkel árnyalt képet alkothatunk a történelmi gondolkodás fejlesztésének problematikájáról és módszereiről.

## A történelmi gondolkodás értelmezése a pedagógiában

Amikor a történelmi gondolkodás iskolai fejlesztéséről beszélünk, már a feladat értelmezése és meghatározása sem egyszerű és magától értetődő dolog. Nem véletlen tehát, hogy az angol nyelvű szakirodalomban is többféle megnevezéssel és irányzattal találkozunk, amikor a konkrét ismeretek megtanulásán túl mutató tanulási célokról van szó: *historical thinking*,<sup>6</sup> *historical literacy*,<sup>7</sup> *historical consciousness*,<sup>8</sup> és *historical reasoning*.<sup>9</sup>

---

<sup>4</sup> LIMÓN 2002

<sup>5</sup> COFFIN 2000

<sup>6</sup> HUSBANDS 1996, SEIXAS 1993, SPOEHR–SPOEHR 1994.

<sup>7</sup> LEE 2004, LEE 2007, PERFETTI ET AL. 1995, RODERIGO 1994, VANSLEDRIGHT–FRANKES 2000, WINEBURG 2001.

<sup>8</sup> JEISMANN 1997, DUQUETTE 2012.

<sup>9</sup> KUHN ET AL. 1994, LEINHARDT ET AL. 1994.

## Historical thinking

A *historical thinking*, vagyis a történelmi gondolkodás fogalma jelenti a legtágabb jelentésű terminust. Ebbe beleérthető akár az összes kognitív művelet, amely a múlt vizsgálatával, interpretációjával és kommunikációjával kapcsolatos. A fogalom elterjedése összefügg azzal a folyamattal, ahogy a múlt század nyolcvanas éveiben az oktatási szakemberek figyelme egyre inkább a műveltségterületekhez kötődő gondolkodás (*domain specific thinking*) felé fordult. A kutatók az általános kognitív képességek kutatása és fejlesztése helyett a speciális ismeretekhez kötődő gondolkodás sajátosságainak feltárásában látták a továbbfejlődés lehetőségét.

Nagyon jellemző erre az irányváltásra a kezdő és szakértői tudás közötti különbségek kutatásának népszerűvé válása a legkülönbözőbb területeken. A történelem esetében *Sam Wineburg* nevéhez fűződik a legismertebb ilyen kísérletso-rozat. Ezek során egyértelművé vált, hogy a diákok, de még a történelemtanárok is általában egyszerűen információt gyűjtenek a történelmi szövegekből, és nem a szerző szándékán vagy a korabeli gondolkodásmódon törnek a fejüket ezek olvasása közben. A történészek ezzel szemben folyamatos párbeszédet folytatnak az általuk vizsgált szöveggel, különböző kérdéseket tesznek fel, összefüggéseket keresnek a más forrásokban talált információkkal és igyekeznek minél jobban megérteni magát a helyzetet, amiben a szöveg készült.<sup>10</sup> E kutatási eredményekre reagálva az amerikai *National History Education Clearinghouse* olyan interneten elérhető oktatási anyagokat kezdett el készíteni, amelyek a történelmi forrásokkal történő munkát állítják a tanulás és gondolkodásfejlesztés középpontjába. A program a következő összetevőkre és tevékenységekre koncentrál:

- Az események többféle forráson alapuló és többféle szempontból történő megismerése (pl. a rendelkezésre álló források összegyűjtése, áttekintése, kiválogatása).
- Forráselemzés (pl. a forrásokban leírtak vagy ábrázoltak megismerése, a részletek értelmezése, kérdések megfogalmazása, a források tartalmának összehasonlítása).
- Forrásvizsgálat (pl. a forrás műfajának, az elkészítés körülményeinek, a szerző nézőpontjának, szándékainak azonosítása; a forrás megbízhatóságának értékelése).
- A történelmi kontextus megértése (pl. a történelmi szituáció minél több aspektusának és összefüggésének megismerése, a források tartalmának értelmezése ezen információk alapján).
- Az állítások vizsgálata a bizonyítékok megalapozottsága szempontjából (pl. a történelmi kérdésekre adott válaszok bizonyítékainak ellenőrzése)

---

<sup>10</sup> WINEBURG 2001

és értékelése, a válaszok ilyen szempontból történő összevetése és értékelése).

*Peter Seixas és Carla Peck az iskolai történelemtanulás legfőbb feladataként azt jelölte ki, hogy a tanuló képes legyen kritikusan közelíteni a múltról szóló feldolgozásokhoz és beszámolókhöz, legyenek azok akár történelmi filmek, regények, akár tankönyvek, ismeretterjesztő műsorok, tudományos cikkek, vagy akár otthon hallott visszaemlékezések. A történelmi gondolkodás fejlesztése az ő felfogásuk szerint azon képességek kialakítását jelenti, amelyek ehhez a *kritikusan reflektáló* értelmezéshez szükségesek. Ehhez a mintát és a modellt a történészek által kialakított szabályok és módszerek jelentik. Hat olyan problémát azonosítottak és fejtettek ki, mely a történelmi gondolkodásban központi szerepet játszik: *történelmi jelentőség, episztemológia és bizonyíték, folyamatosság és változás, fejlődés és hanyatlás, történelmi nézőpont, valamint a történelem alakítását befolyásoló szereplők és tényezők kérdése.*<sup>11</sup>*

### Historical literacy

A *historical literacy*, a történelmi műveltség fogalma először a tartalmi tudás azon szintjét jelölte, amely már módot ad arra, hogy az újonnan tanult dolgokat is megértsük és befogadjuk. Az iskolai történelemtanítás eredményességével szembeni kritikákban jelent meg, mintegy ellentétként annak a holt tudásnak, amelyet az iskolák nyújtottak.<sup>12</sup> Wineburg a tartalmi tudáson kívül a történelmi megismerésben főszerepet játszó tevékenységek elvégezni tudását is a történelmi műveltség feltételének tekintette: forráselemzés, a forrásokban talált információk összevetése, kontextusba helyezés.<sup>13</sup> *Peter Lee* szerint a történelemtanítás legfőbb feladata, hogy egy jól *adaptálható értelmezési keretet* adjon, mely lehetővé teszi a tanulók számára az újonnan megismert események és folyamatok megértését és asszimilálását, akár a múltban történtekről, akár a jelenben lejátszódó eseményekről van szó.<sup>14</sup> Az iskolai oktatásban ehhez szerinte nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az emberiség történelmének hosszú távú folyamataira, a társadalmi közösség és a hatalom viszonyában lejátszódott változásokra, a korábbi történelmi tapasztalatok és interpretációk eseményekre gyakorolt hatásaira, illetve a *történelmi időben való tájékozódóképesség* kialakítására. Egy ilyen új műveltségcsomag, vagyis a *historical literacy* megtervezése és gyakorlati megvalósítása Lee szerint alkalmat adna arra is, hogy túllépjünk azon a terméketlen vitán, amelyben újra és újra szembeállítják egymással a történettudományi gon-

---

<sup>11</sup> SEIXAS–PECK 2004

<sup>12</sup> MAPOSA–WASSERMANN 2009

<sup>13</sup> WINEBURG 1991

<sup>14</sup> LEE 2004

dolgozás megértésére (*disciplinary understanding*) és a történelmi ismeretek megtanulására (*substantive history*) irányuló tanítási célokat. A történelmi műveltség új eszményének kialakítása ugyanis nemcsak a tartalmi követelmények, hanem a *diszciplináris gondolkodásra* vonatkozó célkitűzések újragondolását is igényli. Gondosan ki kellene válogatni azokat a történelmi ismereteket és fejlesztendő képességeket, melyek együttesen érdekes, sokféle helyzethez adaptálható és hosszú távon is továbbépíthető tudássá válhatnak a diákok számára. A követelmények ilyen jellegű tudatos megtervezése révén nagyobb esély lehet arra, hogy a történelemórákon tanultak jól strukturált, új helyzetekben is hatékonyan alkalmazható és könnyen felidézhető tudássá váljanak ahelyett, hogy széteső emlékfoszlányokat vagy önmagukban üres és használhatatlan forráselemzési szempontokat jelentenének csak.

Ausztrál kutatók és tanárok, a Lee által felvázolt célokat is követve, kollektív munka keretében készítették el a történelmi műveltség indexét (*index of historical literacy*), vagyis megpróbálták egy pragmatikus szemléletű listát adni a korszerű és jól adaptálható történelmi tudás összetevőiről.<sup>15</sup> Ebben a következők szerepeltek:

- A múlt eseményei: történelmi események ismerete és megértése; az előzetes ismeretek használata; az egyes események jelentőségének érzékelése.
- A múlt narratívái: a változás és a folyamatosság érzékelése az időben; az egymással párhuzamosan létező narratívák megértése; a nyitott kérdések megfelelő kezelése.
- Kutatási készségek, képességek: történelmi bizonyítékok (tárgyi emlékek, dokumentumok, képi források stb.) összegyűjtése, elemzése és használata.
- A múltban használt nyelv: a régies szavak, nyelvi fordulatok, nyelvi kifejezések megértése.
- Történelmi fogalmak: olyan történelmi fogalmak megértése, mint az ok-okozatiság és motiváció.
- Információs és Kommunikációs Technológiákon (IKT) alapuló tudás: IKT-alapú történelmi forráshelyekről, például virtuális archívumokból összegyűjthető történelmi források használata, megértése és értékelése.
- Összefüggések és kapcsolatok felismerése: kapcsolat teremtése a múlt, a saját személyes élethelyzet és a jelen világa között. A múltbeli események összekapcsolása a jelenben történtekkel; a mai viszonyokat kialakító és meghatározó történelmi előzmények azonosítása; a személyes élethelyzet mélyebb megértése a történelmi előzmények megismerése által.

---

<sup>15</sup> TAYLOR–YOUNG 2004. 29.

- Egymással versengő nézetek és viták: a nyilvánosság előtt zajló és a történettudomány képviselői között folyó történelmi viták helyének és szabályainak megértése.
- Kifejezési eszközök és lehetőségek: annak megértése, hogy a múlt sokoldalú és kreatív bemutatása mennyiféle formában lehetséges (film, dráma, képzőművészeti alkotás, zene, szépirodalom, virtuális kép stb.).
- Morális ítéletek a történelemben: a morális vonatkozások megértése a történelmi eseményekről készült ismertetésekben és magyarázatokban.
- A természettudományi ismeretek és eszközök használata a történelemben: annak megismerése, hogy a természettudományi ismeretek és a modern technológiák, technikai eszközök milyen módon alkalmazhatók a történettudományi kutatásokban (pl. DNS-vizsgálat, gázkromatográfia).
- Történelmi magyarázat: önálló következtetések, magyarázatok készítése történelmi eseményekről és kérdésekről, mozgósítva mindazokat a tárgyi ismereteket, kutatási, elemzési módszereket és intellektuális képességeket, amelyeket a történelemtanulás során elsajátítottak.

A fenti lista megalkotói szerint a történelmi műveltség (*historical literacy*) „olyan összetett eszközrendszernek tekinthető, amelyet különböző készségek, attitűdök és fogalmi ismeretek együttesen alkotnak, és amely a történelmi tudatosságot [historical consciousness] közvetíti és fejleszti”.<sup>16</sup>

### Historical consciousness

Ez az irányzat a történelmi gondolkodás fejlesztését nem végcélként, hanem a történelmi tudatosság kialakításának eszközeként kezeli. Az Egyesült Államokban elkészült új követelményrendszer, a *History Standards*, a történelemtanítás legfontosabb céljaként a széles értelemben vett *politikai intelligencia* kialakítását határozta meg. A történelmi műveltség segíthet ugyanis „megérteni a jelen problémáit is, ösztönzést ad a lehetséges megoldási alternatívák kialakításához és támpontokat kínál a döntésekkel járó lehetséges következmények végiggondolásához”.<sup>17</sup> A történelemtanítás során lehet kialakítani azokat a képességeket is, amelyek lehetővé teszik, hogy egy-egy jelenkori probléma megoldásának keresésekor megkülönböztessük egymástól a releváns és az irreleváns történelmi előzményeket és analógiákat. A múltra vonatkozó ismeretek alkalmazni tudását az aktuális problémák megértésére és megoldására annyira fontosnak tekintették, hogy a történelmi gondolkodással foglalkozó követelményrendszer egyik különálló egysége

---

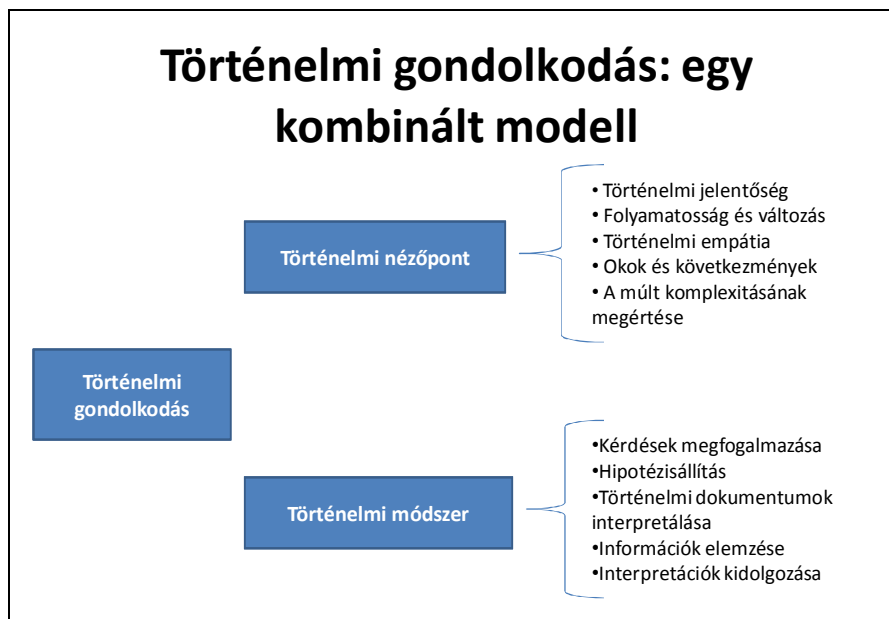
<sup>16</sup> HISTORY STANDARDS é.n.

<sup>17</sup> HISTORY STANDARDS é.n.

csakis ezzel, vagyis a jelen viszonyainak megértését segítő történelmi előzmények felismerésével és helyes értelmezésével foglalkozik.

A történelmi tudatosság tanításának problematikájához kapcsolható a Németországban lezajlott vita is, amely a *történelemdidaktika* fogalmáról és feladatáról. Erről magyar nyelven F. Dárdai Ágnes készített nagyon problémaérzékeny ismertetést.<sup>18</sup> Ebben a vitában Karl-Ernst Jeismann a történelmi tudatot a történelemdidaktika központi kategóriájává tette: „a didaktika a jelen megértésének, értelmezésének folyamatát, funkcióját, a történelmi elképzelések változását vizsgáló tudomány”,<sup>19</sup> egy társadalom történelmi tudatának, a történelmi tanulásnak, tapasztalásnak a tudománya. Tárnya tehát a társadalom történelmi tudata. Jeismann a történelemdidaktikát a történetírás és a történelemelmélet mellett a *történettudomány dimenziójának* tekintette. A történelemdidaktika a történelmi tudat mindennapi megnyilvánulásait, összefüggéseit kutatja.

Catherina Duquette, a quebec-i egyetem tanára modellt készített annak megragadásához, hogy miképpen függhet össze a történelmi gondolkodás fejlesztése és a történelmi tudatosság kialakulása.<sup>20</sup> Először a történelmi gondolkodás két nagy komponensből álló modelljére tett javaslatot.



1. ábra – Történelmi gondolkodás: egy kombinált modell<sup>21</sup>

<sup>18</sup> F. DÁRDAI 2006

<sup>19</sup> JEISMANN 1980

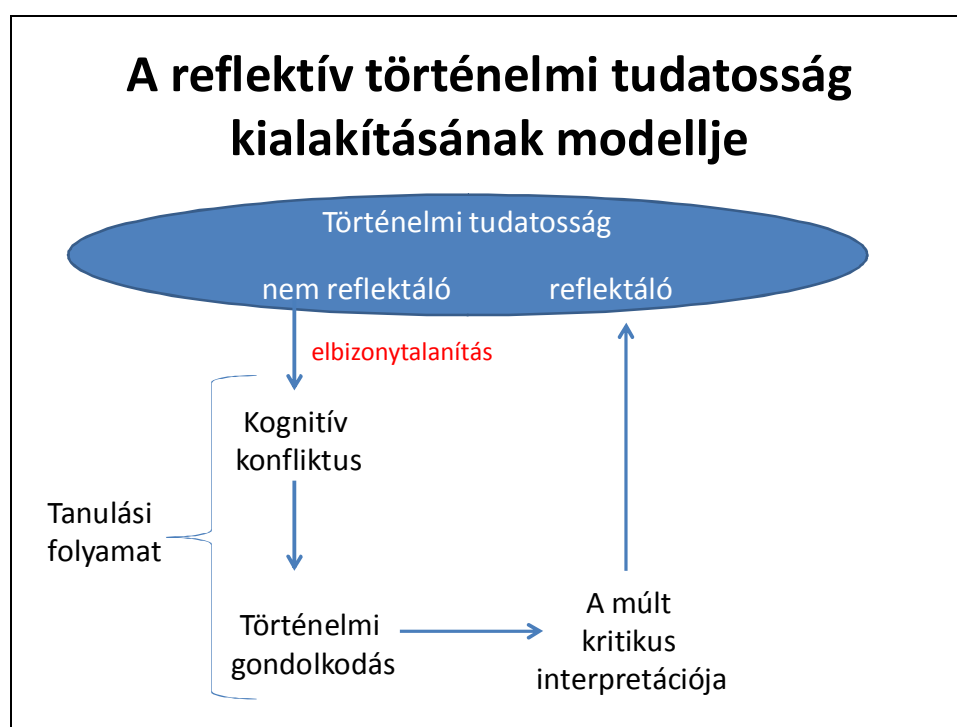
<sup>20</sup> DUQUETTE 2012

<sup>21</sup> DUQUETTE 2012 nyomán



Catherina Duquette a történelmi gondolkodás összetevőinek felvázolása után áttér a történelmi tudatosság definiálására. Ezt a következőképpen határozta meg: „A jelen megértése a múltra vonatkozó interpretációk segítségével. Ugyanakkor ez az, ami lehetővé teszi a számunkra a jövőről való gondolkodást is.”<sup>22</sup> Feltételezése szerint e történelmi tudatosságnak kétféle szintje van, egy nem-reflektáló és egy reflektáló. Ez utóbbi szint jelenti a valóságos történelmi tudatosságot, és ehhez szükséges a történelmi gondolkodás magasabb szintjének elérése.

Megkísérelte azt a tanulási folyamatot is modellezni, ahogy a tanuló az egyik szinttől a másik szintre juthat el.



2. ábra – A reflektív történelmi tudatosság kialakításának modellje<sup>23</sup>

E modell szerint a múlt kritikus interpretációja tanulás eredményeképpen alakul ki, és ez a feltétele a reflektáló történelmi tudatosságnak. A tanulásban a *kognitív konfliktusok* teremtése a kulcsmozzanat, mivel ez készítet a korábbi naiv történelemszemlélet felülvizsgálatára, és ez nyitja meg az utat a történelmi gondolkodás kialakulása felé. A kognitív konfliktus a történelemtanításban elsősorban azokat a helyzeteket jelenti, amikor a látszat és valóság közötti különbségekkel

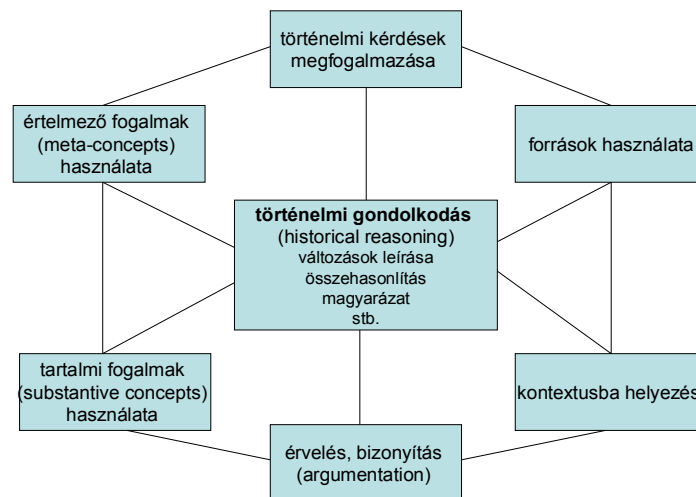
<sup>22</sup> DUQUETTE 2012

<sup>23</sup> DUQUETTE 2012 nyomán

szembesítjük a diákokat. Például azzal, ahogy bizonyítékokkal szolgálunk arra, hogy a magától értetődőnek látszó történelmi következtetések, vagy a részletek gazdagsága révén korhűnek tűnő történelmi filmek sokszor messze járnak a valóságtól.

### Historical reasoning

Az utóbbi években holland kutatók foglalkoztak a legintenzívebben a *reasoning*, a következtetéses gondolkodás fogalmának történelemtanításban való értelmezésével. A University of Amsterdam kutatói, Jannet van Drie és Carla van Boxtel a korábbi kutatások eredményeit összesítve, olyan definíciót, illetve értelmezési keretet akartak alkotni, mely megfelelő elemzési háttérrel biztosít azon empirikus kutatásokhoz, melyek azt vizsgálják, hogy a különböző iskolai feladatok milyen intenzitású és minőségű történelmi gondolkodásra (*historical reasoning*) készítetik a tanulókat, illetve hogy milyen hatással vannak a diákok ilyen jellegű képességeire. Másrészt az általuk konstruált modellt alkalmassá akarták tenni a kezdő és a szakértő tudása közötti különbségek feltárására is. A *historical reasoning* fogalmát hangsúlyozottan az oktatás kontextusában értelmezték, és a következőképpen határozták meg: „*olyan tevékenység, melynek során valaki a múltról szóló információkat összerendezi azért, hogy leírja, összehasonlítsa és/vagy megmagyarázza a történelmi jelenségeket.*” Ezen összetett tevékenység hat alkotóelemét különítették el.



3. ábra– A történelmi gondolkodás (*historical reasoning*) modellje<sup>24</sup>

<sup>24</sup> VAN DRIE – VAN BOXTEL 2008.

A történelmi fogalmakat két nagy csoportra szokás osztani. Angol nyelvterületen ezek megnevezésére a '*substantive concepts*', illetve a '*second order concepts*' vagy a '*meta-concepts*' kifejezések szolgálnak. Az utóbbihoz olyan fogalmak tartoznak, mint az *ok, következmény, változás, idő, interpretáció, forrás, bizonyíték* stb. Ezek biztosítanak alapot ahhoz, hogy a tanulók képessé váljanak akár teljesen új történelmi témák értő befogadására, és ahhoz is, hogy gondolkodni tudjanak arról, mit, miként és milyen mélységben értettek meg a tanultakból.<sup>25</sup> Vagyis e történelmi fogalmak tanítása értelmezhető a *metakognitív gondolkodás* fejlesztéseként is.<sup>26</sup>

Arra is érdemes kitérni e modell kapcsán, hogy a mostani curriculumok készítői ma már helytelennek és öncélúnak tartják azt a korábbi gyakorlatot, amikor a tanórai *forráselemzés* szinte kizárólag a forrás hitelességének és elfogultságának vizsgálatával foglalkozott. Ezzel szemben inkább a források kontextusba helyezését és egy adott kérdés szempontjából történő vizsgálatát és értékelését tartják az iskolai forráselemzés igazi minőségi kritériumának. A hitelesség és a megbízhatóság kérdése persze továbbra is érdekes, de mindig az általunk feltett kérdés dönti el, hogy ez kritériuma legyen-e a forrás felhasználásának – hiszen akár egy feltűnően és bizonyíthatóan elfogult forrás is értékes bizonyíték lehet valamire! Arra is fel kell hívni a tanulók figyelmét, hogy amikor bizonyítékokat keresünk, másként kell a forrásokat vizsgálni, mint amikor csak információkat akarunk gyűjteni belőlük. Ilyenkor nemcsak az lehet fontos, hogy kik szerepelnek egy képen, hanem az is, hogy kik nincsenek rajta valamilyen okból. Ugyanígy egy levél esetében sem csak annak tartalma, de hangneme és a stílusa is érdekes bizonyíték lehet valamire. Meg kell tanulni tehát a diákoknak, hogy a vizsgált korszakból származó szövegek, képek, tárgyak stb. felhasználása történelmi forrásként ötletességet és körültekintést is igényel egyszerre.

## A módszertani alapelvek

A történelmi gondolkodás fejlesztése speciális módszertani megoldásokat is igényel. A részletek kidolgozása előtt azonban fontos tisztázni, hogy ehhez nem direkt tanításon, hanem folyamatos fejlesztésen, a rendszeres stimuláción keresztül vezet az út. A történelmi ismeretek megfelelő szemléletű használatához szükséges ismeretek és képességek csak megfelelő tanulási tapasztalatokon keresztül fejleszthetők. Fontos a *stimuláló környezet*, amely olyan feladatokkal szembesíti a tanulókat, amelyek túlmutatnak aktuális képességeiken, és intellektuális erőfeszítést igényelnek. Teret kell engedni a társas konstrukcióknak, bátorítani kell a tanulókat a gondolataik megosztására, az értelmes beszélgetésekre

---

<sup>25</sup> KOJANITZ 2013

<sup>26</sup> DONOVAN–BRANSFORD 2005

és vitákra. A tanulás szerves részévé kell tenni a metakogníciót is, hogy folyamatosan tudatosíthassák az eredményre vezető történelmi gondolkodásmód sajátosságait. Mindehhez a kutatásalapú tanulás (*inquiry based learning*) módszerét áll a legközelebb.<sup>27</sup>

A történelmi gondolkodás fejlesztése az értékelési kultúra megújítását is igényli, hiszen az e téren lezajló teljesítményváltozások megragadása egyáltalán nem könnyű feladat. Ennek megítélését érdemes egy-egy tanulási periódus végére hagyni, amikor visszamenőleg együttesen tekinthetők át a tanulóra vonatkozó feljegyzések és a tanuló által készített produktumok. Egy ilyen célú értékelés alapja nem lehet csupán egy-egy felelet vagy dolgozat, mivel sokszor egy órán elhangzott okos hozzászólás vagy egy otthon elkészített írásbeli feladat a tanuló gondolkodásának fejlődéséről ezeknél sokkal fontosabb bizonyítékot szolgáltathat.<sup>28</sup>

## IRODALOM

- BAIN 2000 BAIN, Robert B.: Into the Breach. Using Research and Theory to Shape History Instruction. In: Knowing, Teaching and Learning History. Eds. STEARNS, Peter N. – SEIXAS, Peter – WINEBURG, Sam. New York, 2000. 331–352.
- BARTON-LEVSTIK 2004 BARTON, Keith C. – LEVSTIK, Linda S.: Teaching History for the Common Good. Mahwah, NJ., 2004.
- COFFIN 2000 COFFIN, Caroline: History as Discourse. Construals of Time. Cause and Appraisal. Vol. 1. 2000.
- F. DÁRDAI 2006 F. DÁRDAI Ágnes: Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében. In: F. DÁRDAI Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. I. Pécs, 2006. (<http://old.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/book/dardai03.htm>) [2013.09.16.]
- DONOVAN-  
BRANSFORD 2005 How Students Learn. History in the Classroom. Eds. DONOVAN, M. Susanne – Bransford, John D. Washington DC., 2005. ([http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=11100](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=11100)) [2012.03.02.]
- DUQUETTE 2012 DUQUETTE, Catherine: The Connection Between Historical Thinking and Historical Consciousness. Proposition of a New Taxonomy. (H.n.), 2012. (<http://historicalthinking.ca/sites/default/files/CDuquette%20EN%20Jan.2012.pdf>) [2012.02.24.]
- EXLINE 2004 EXLINE, Joe: What Is Inquiry-based Learning? Concept to Classroom. Workshop: Inquiry-based Learning. [2004] (<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/inquiry/index.html>) [2012.03.03.]

<sup>27</sup> BAIN 2000, EXLINE 2004, KOJANITZ 2010, KOJANITZ 2011.

<sup>28</sup> FREEMAN-PHILPOTT 2009

- FREEMAN-PHILPOTT 2009  
 FREEMAN, Jerome – PHILPOTT, Joanne: Assessing Pupil Progress. Transforming Teacher Assessment in Key Stage 3 History. = *Teaching History*, 137. (2009) 2., 4.
- HISTORY STANDARDS é.n.  
 History Standards by the National Center for History in the Schools at the University of California (é.n.). (<http://www.nchs.ucla.edu/Standards/historical-thinking-standards-1>) [2012.03.02.]
- HUSBANDS 1996  
 HUSBANDS, Chris: What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past. Buckingham, 1996.
- JEISMANN 1980  
 JEISMANN, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: *Geschichtsdidaktische Positionen*. Hg. SÜSSMUTH, Hans. Paderborn, 1980. 179–122.
- JEISMANN 1997  
 JEISMANN, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein. In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Hg. BERGMANN, Klaus et al. Seelze, 1997. 42–44.
- KOJANITZ 2010  
 KOJANITZ László: A kérdésorientált (inquiry based) történelem-tanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. = *Iskolakultúra*, 20. (2010): 9. 65–81.
- KOJANITZ 2011  
 KOJANITZ László: A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. = *Történelemtanítás*, 2011/4. (<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05>) [2013.09.16.]
- KOJANITZ 2013  
 KOJANITZ László: A történelmi kulcsfogalmak. = *Tani-tani Online*, 2013. május 12. ([http://www.tani-tani.info/a\\_torteneelmi\\_kulcsfogalmak](http://www.tani-tani.info/a_torteneelmi_kulcsfogalmak)) [2013.09.16.]
- KUHN ET AL. 1994  
 KUHN, Deanna – WINESTOCK, Michael – FLATON, Robin: Historical Reasoning as Theory-evidence Coordination. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. CARRETERO, Mario – VOSS, James F. Hillsdale, NJ., 1994. 377–402.
- LEE 2004  
 LEE, Peter: Historical Literacy. Theory and Research. = *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5. (2004):1. 1–12.
- LEE 2007  
 LEE, Peter: From National Canon to Historical Literacy. In: *Beyond the canon. History for the Twenty-first Century*. Eds. GREVER, Maria – STUURMAN, Siep. Basingstoke, 2007. 48–62.
- LIMÓN 2002  
 LIMÓN, Margarita: Conceptual Change in History. In: *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice*. Eds. LIMÓN, Margarita – MASON, Lucia. Dordrecht, 2002. 259–289.
- LEINHARDT ET AL. 1994.  
 LEINHARDT, Gaea – STAINTON, Catherina – VIRJI, Salim M. – ODOROFF, Elisabeth: Learning to Reason in History. Mindlessness to Mindfulness. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. CARRETERO, Mario – VOSS, James F. Hillsdale, NJ., 1994. 131–158.

- MAPOSA–  
WASSERMANN 2009 MAPOSA, Marshall – WASSERMANN, Johan: Conceptualising Historical Literacy. A review of the Literature. = *Yesterday & Today*, 2009/4. 41–66.
- PERFETTI ET AL. 1995 PERFETTI, Charles A. – BRITT, M. Anne – GEORGI, Mara C.: Text-based Learning and Reasoning. *Studies in History*. Hillsdale, NJ., 1995.
- RODERIGO 1994 RODERIGO, María José: Discussion of Chapters 10–12. Promoting Narrative Literacy and Historical Literacy. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. CARRETERO, Mario – VOSS, James F. Hillsdale, NJ., 1994. 309–320.
- SEIXAS 1993 SEIXAS, Peter: Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. = *Curriculum Inquiry*, 23. (1993): 3. 301–327.
- SEIXAS–PECK 2004 SEIXAS, Peter. – PECK, Carla: Teaching Historical Thinking. In: *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Eds. SEARS, Alan. – WRIGHT, Ian. Vancouver, 2004. 109–117. ([http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas\\_peck.pdf](http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas_peck.pdf)) [2013.03.02.]
- SPOEHR–SPOEHR 1994 SPOEHR, Kathryn T. – SPOEHR, Luther W.: Learning to Think Historically. = *Educational Psychologist*, 29. (1994):2. 71–77.
- TAYLOR–YOUNG 2004 TAYLOR, Tony – YOUNG, Carmel: Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools. [2004] (<http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=220&op=page>) [2013.02.24.]
- VAN DRIE –  
VAN BOXTEL 2008 VAN DRIE, Janet – VAN BOXTEL, Carla: Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past = *Educational Psychology Review*, 20. (2008):2. 87–110. (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.100.7003&rep=rep1&type=pdf>) [2013.12.28.]
- VANSLEDRIGHT–  
FRANKES 2000 VANSLEDRIGHT, Bruce A. – FRANKES, Lisa: Concept- and Strategic-knowledge Development in Historical Study. A Comparative Exploration in Two Fourth-grade Classrooms. = *Cognition and Instruction*, 18. (2000): 2. 239–283.
- WINEBURG 1991 WINEBURG, Samuel S.: Historical Problem Solving. A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. = *Journal of Educational Psychology*, 3. (1991):1. 73–87. (<http://iwt-historical-thinking.wikispaces.com/file/view/Wineburg+Historical+Problem+Solving+1991.pdf>) [2012.03.07.]
- WINEBURG 2001 WINEBURG, Samuel S.: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press, 2001.
- WINEBURG 2007 WINEBURG, Samuel S.: Unnatural and Essential. The Nature of Historical Thinking. = *Teaching History*, 129. (2007) ([https://weblearn.ox.ac.uk/access/content/group/2f07bbba-55d9-4c1d-baf0-1a48041fa51b/Readings/week%202/wineburg%20Unnatural\\_and\\_essential.pdf](https://weblearn.ox.ac.uk/access/content/group/2f07bbba-55d9-4c1d-baf0-1a48041fa51b/Readings/week%202/wineburg%20Unnatural_and_essential.pdf)) [2013.03.03.]