

életképesség egyik bizonyítéka. A helytörténetírás jelentőségét ezért nem lehet eléggé túlbecsülni. Színvonalas helytörténetírás azonban elképzelhetetlen levéltári kutatás nélkül. A helytörténetírók sok esetben jó értelemben vett „amatőrök”, akik nem rendelkeznek szakirányú végzettséggel, és utoljára a gimnáziumi történelemórán foglalkoztak behatóbban e tárggyal. Talán egy-egy levéltári látogatással, forráselemző órával a hátuk mögött könnyebben fogják megtalálni az utat a levéltár kutatótermébe, és nem rémülnek meg az első, látszólag értelmetlennek tűnő krikosz-krakoszok láttán.

A helytörténeti kutatás megerősítésében, összehangolásában egyébként jelentős szerepet játszhatnak a levéltárak. Mindenekelőtt az Ausztria egyes tartományaiban (Salzburg, Tirol) szokásos helytörténeti szemináriumokra gondolunk itt,

amelyek célja részint az egyes forrástípusok bemutatása, másrészt azonban remek lehetőséget kínálnak arra, hogy a helytörténészek megismerkedjenek egymással. Tisztában vagyunk azonban azzal is, hogy ilyen helytörténeti szemináriumok szervezéséhez nyugodtabb, gazdaságilag kiegyensúlyozottabb körülmények szükségesek. Amikor ugyanis az egyénnek – akit érdekelne ugyan lakóhelye múltja – megélhetése biztosításához szabadidejét is fel kell áldoznia, hogyan jutna ideje a gyakorlatban haszontalannak tűnő elfoglaltságokra? A valóságot szem előtt tartva, talán tényleg túlzás ilyen tervekkel foglalkozni, de ha a levéltár adta lehetőségeket eleve elvetjük, a közvéleménynek levéltárról alkotott elképzeléseiben a jövőben sem történik változás.

Toma Katalin

Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában

Marc Bloch szerint „a történelem, még ha minden egyébre alkalmatlan volna is, érvként hozhatná fel maga mellett azt, hogy szórakoztató”. (1) Az ezredforduló felé közeledve azonban nem mindegy, hogy a történelem mint iskolai tantárgy szórakoztatva gondolkodtat vagy gondolkodva szórakoztat. Jogosan vetődik fel az a kérdés, mire alkalmas a történelem napjainkban? A válasz első megközelítésben kézenfekvő: a múlt minél teljesebb megismerésére. Az óráinkon használt ősi mondás értelmében („historia est magistra vitae”) a történelem lezáratlanul tekinthető, így a jelenkor problémáira való válaszadás, a tanuló mindennapi tapasztalataira való reagálás, a jövő trendjeinek bemutatása is fontos feladata tantárgyunknak. E. H. Carr szerint „amikor azt a kérdést tesszük fel magunknak: Mi a történelem?, válaszunk akarva-akaratlanul saját, időben elfoglalt helyzetünket tükrözi vissza, és részben arra a még átfogóbb kérdésre felel, hogyan tekintünk a társadalomra, melyben élünk”. (2)

Megjelenik-e ez a fajta komplexitás tanterveinkben, tankönyveinkben és tanítási módszereinkben? Tanulóink egy-egy adott korszakról nyújtott ismeretei már-már azt sejtetik, hogy a fent említett többrétűség minden eleme tökéletesen illeszkedik egymáshoz. Ám mielőtt valamilyen idealisztikus kép alakulna ki bennünk, mely szerint a tudományhoz és a

tanulóhoz egyaránt hozzáigazítottuk a történelemtanítás különböző színtereit, ezek az olajozottnak hitt fogaskereknek abban a pillanatban furcsa hangot adnak, mielőtt nagyobb történelmi korszakok elemzése kerül sorra (pl. városfejlődés a középkorban), vagy diákjainknak alkalmazható, a gyakorlatban is használható képességekről kell számot adniuk (pl. viszonyítás, ítélet-

alkotás, önálló elemzés). Ennek megfelelően a tények, események, évszámok és fogalmak elemzése mellett érdemes vizsgálódásunkat a tanulók gondolkodási folyamataira is kiterjeszteni. A tanulás folyamata így a tanított tartalom különböző szintű feldolgozásának és a képességek fejlesztésének egységében nyilvánul meg.

J. Dewey úgy véli, a történelem a társadalom tudománya, nem kizárólagosan az új kutatási eredmények felhalmozódása, hanem erőteljes, működő rendszer. (3) Így a történelem tanulmányozása nem pusztán az információk összegyűjtését jelenti, hanem azok használatát is. Modernsége akkor válik nyilvánvalóvá, ha „az összefüggéstelen, mintegy korlátlan egyszerű felsorolás helyett a dolgok racionális osztályozását és fokozatos megértését igéri nekünk”. (4) Ez a folyamat elválaszthatatlan attól a kérdéskörtől, hogy különböző értelmi korokban a tanulók hogyan gondolkodnak a társadalmi és történelmi problémákról, milyen kognitív folyamatokat tartalmaz a történelmi megismerés, milyen gondolkodási képességek fejlődnek a tanulóban a tantárgy tanulása során. A tudásról mint az ismeretek és képességek egyensúlyáról a kognitív pszichológusok és más tudományok képviselői már sokat írtak. A történelmi tudás természete és tartalma azonban gyaníthatóan összetettebb probléma a különböző gondolkodási folyamatok sorában. Ezt a fajta komplexitást erősíti az a tény, hogy napjainkban a történelem mint a múlt tudománya különböző diszciplínákból tevődik össze (pl. szociológia, más társadalomtudományok). A történelmi szövegértés, forrásfeldolgozás és fogalommagyarázat nehézségeit ez a tény még nem indokolná szükségszerűen. *R. G. Collingwood* igen helyesen világított rá, hogy a történelem nem egyszerűen időrendben felsorolt események halmaza, hanem egy logikai következtetések sorába beágyazott kognitív tevékenység. (5) Komplex történelmi magyarázatokat csak több faktor kölcsönhatásának elemzésével tehetünk. Kétségtelen, hogy a történelmi gondolkodás speciális sajátosságokkal rendelkezik: az ok-okozati tényezők, a problémamegoldó és logikai gondolkodást

vizsgáló empirikus kutatási eredmények bebizonyították, hogy a különböző korú és felkészültségű csoportok eltérő típusú történelmi értelmezést adnak. Így a komplex folyamatok vizsgálata elválaszthatatlan a személyes tényezőktől és az ideológiai-filozófiai attitűdöktől egyaránt.

E többretegű gondolkodási folyamatról, az erre ható tényezők fontossági sorrendjéről századunkban különböző elképzelések születtek. Leegyszerűsítve ezen viták lényegét, a történelmi gondolkodás vizsgálatakor érdemes két fő folyamatot megkülönböztetni. A strukturális megközelítés esetében a személyes tényezők nem játszanak fontos szerepet, a politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális faktorok a meghatározóak. (Lásd a feudalizmus kialakulásáról szóló tankönyvi fejezeteket!) A paradigmatis megközelítés esetében a történelem egy elbeszélő vállalkozásnak tűnik (pl. a várháborúk története), amely a tanulói gondolkodás különböző szintjeit feltételezi. Egyértelmű, hogy a teljes történelmi folyamat megértéséhez mind a strukturális, mind a narratív megközelítés szükséges, így tanítási szempontból a két megközelítés egymásra épül. (6)

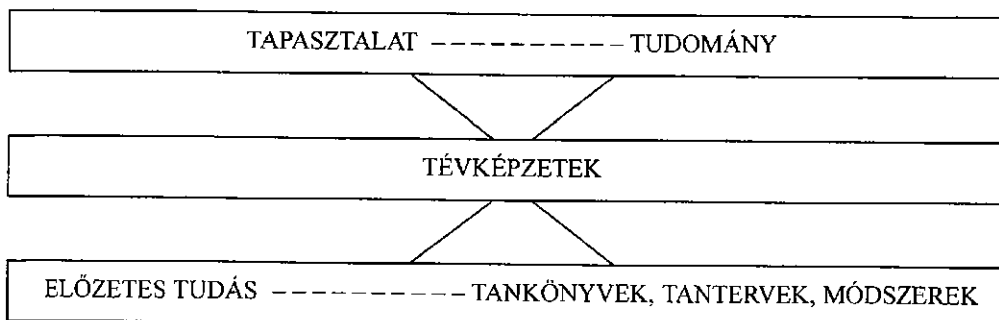
A tanulók naiv elméleteinek, tévképzeteinek kialakulására először a természettudományok oktatói figyeltek fel. (7) Hasonló jelenséggel a társadalomtudományok, a történelem oktatói is találkozhatnak. A tanulók történelmi gondolkodásának vizsgálatát azonban nem zárhatjuk le ezzel a megállapítással. Hiszen a kritikai gondolkodásmód fejlesztése és az ok-okozati viszonyok jobb megértésének szándéka ennél többet kíván meg. A történelmi gondolkodás és a fogalmi változások közti összefüggések elemzése éppen ezért elválaszthatatlan a történelmi tévképzetek vizsgálatától. *M. Carretero* és *M. Limón* szerint maga a tévképzet a gondolkodási folyamat része, amely elsősorban a már meglévő tapasztalatokra és nézetekre épülve alkotóeleme egy olyan ún. korábbi vagy megelőző tudásnak (prior knowledge), amely egyszerre törekeny és ellenálló a további fogalmi változások irányában. (8) *Eger* szerint a tévképzetek problémaköre jelzésszerűen összekapcsol-

lódik az oktatási rendszer kudarcaival, balsikereivel, esetleges tévedéseivel. (9)

Mások a tévképzetek fogalmkörét egy alternatív koncepcióba helyezték, melynek kulcseleme a tanulási folyamat modellezése volt. Ennek során előtérbe került a valós élet tapasztalatainak (lifeworld) és a tudomány legújabb eredményeinek (science world) kapcsolatrendszere. Amennyiben elfogadjuk ezt a magyarázatot, akkor a tévképzeteknek a történelmi gondolkodásban is szerepük van. A fent említett komplex folyamatok, a történelmi fogalmak különböző koroktól függő jelentésváltozásai és az azonos események egymásnak ellentmondó értelmezései egyaránt elősegítik a tévképzetek kialakulását. Az ún. előzetes tudás feltérképezése a diagnosztikus módszerekkel válik lehetővé. (1. ábra)

értelmezés és magyarázat. (11) A tudomány ezért egyszerre életközeli és specifikus, így e három elem hídát képezhet a tanulói tapasztalat és a tanítási eszközök és módszerek között. Ám a történelemtanításban meglévő leegyszerűsítések, moralizálások, sztereotípiák és identitásproblémák megerősítik azt a tényt, hogy a tanulói gondolkodásban léteznek történelmi tévképzetek, amelyek első megközelítésben szubjektívek, hiszen főként érzelmi alapon keletkeznek. Minden bizonnyal az ismeretek megszerzésének folyamatában is szerepet játszanak, így szorosan illeszkednek a történettudomány hagyományaihoz, ún. „mélystruktúrájához” is.

Mik az okai a történelmi tévképzetek kialakulásának? Az a kézenfekvő válasz, mely szerint a tévképzetek az ismeretek felületességéből jönnek létre, leegyszerű-



1. ábra

A tévképzetek kialakulására ható tényezők szerkezete

Bevilacqua és *Giannetto* idézett munkája szerint a tévképzetek kialakulásának oka a valós élet és a tudományos világ közötti lényeges eltérésben keresendő. (10) Hiszen a tudomány interpretációja, nyelvezete magában foglalja a tanulói tapasztalatok beépítését is a tanulási folyamatba. Képesek vagyunk-e a fent említett két terület közti különbségek feltárására, a szóban forgó területek egymáshoz való közelítésére? A kérdés megválaszolásához a további vizsgálódás céljából a tévképzetek jelenlétének, a tanulói gondolkodásban betöltött szerepének, a lehetséges kutatási módszerek meghatározásának feladata elkerülhetetlen. Eger úgy véli, hogy a tudományos világnak három nélkülözhetetlen építőköve van: a kutatás és a felfedezés, a bizonyítás és igazolás és az

sítve kezeli e kérdést. Érdemesebb ehelyett a tévképzetek kialakulásának forrásait számbavenni az alábbiak szerint:

a) *Egyszerű tapasztalatok naiv általánosításai*

A *Carretero* és *Limón* által feltételezett „korábbi vagy megelőző” tudás rámutat arra a tényre, hogy a tanuló az egyéni tapasztalatait általánosítja. (12) Ez rendszert érzelmi alapon történik, ezért befolyásolja a fogalmi gondolkodást, így a tévképzetek kialakulását eredményezi. Ezt a folyamatot már magyar kutatók is vizsgálták. (13) A történettudomány általánosan elfogadott fogalomrendszer és a tanulói fogalomhasználat közötti „hídverés” ebben az esetben még várta magára. Fontos kiindulópont lehet, hogy a két rendszer nem áll

ellentétben egymással, hanem a tanulói tapasztalat és tevékenység köré szervezhető.

Ugyanakkor a narratív megközelítés egyenesen feltételezi a tapasztalati tévképzet meglétét, hiszen a különböző történelmi eseményekben meghatározott szerepet játszott kivételes személyek befolyásolják a tanulók konkrét gondolkodási folyamatát is. Az egyre bővülő ismeretek révén a tapasztalati tévképzet átalakul, fejlődik. A történelmi tények szabályszerű rendszerbe, fogalmi hálókba rendeződnek, amennyiben a tanuló tudatosan összekapcsolja az új ismereteket a már meglévő tapasztalataival. (14) Az így kialakult fogalmi hálók azonban újabb problémát vetnek fel.

b) Tévedéseket tartalmazó vagy hiányos, egyoldalú ismeretek

A már meglévő fogalmi hálók kapcsolódása az újonnan megszerzett ismeretekhez több veszéllyel is jár. Az ismereteken alapuló tévképzetek kialakulásának a háttérben elsősorban az egyoldalú tanítási módszer található: „Először gyűjtsd össze a tényeket, mondták a pozitivisták, s azután vond le belőlük a következtetéseidet”. (15) Így a kognitív jelentéssel bíró tudás kialakulását rossz tanítási-tanulási beidegződések nehezítik, hiszen a befogadás folyamata passzív. A felületesség, a történelmi tények pontatlan közvetítése, „a tudatlanság öntudata” mind-mind táptalaja, erősítő eleme az ilyen fajtájú tévképzeteknek. A tananyag-elrendezés mikéntje, logikája, valamint a tanított tartalom alakítja, módosítja ezt a folyamatot. A kérdés az, hogy milyen irányban.

A differenciálás és a módszerbeli sokszínűség sokat javíthat a helyzeten. Enyhítheti az ismereteken alapuló tévképzetek erősödését az a tény is, hogy a történelmi tévképzetek egy erőteljes, ún. heurisztikus eszközként bátoríthatják a tanulókat arra, hogy a problémamegoldás folyamatában saját maguk is felfedezzék fogalmi gyengeségüket.

c) Pontatlan, bizonytalan kommunikáció

Az információ szerepének, jelentőségének forradalmi megnövekedésével a média, a zene, a színház és a képzőművészet

területén egyaránt kialakulhatnak ún. kommunikációs tévképzetek. Ezek természetüknél fogva szorosan kapcsolódnak az iskolában tanított tantárgyak ismeretanyagához és a tantervi általános fejlesztési követelményekhez egyaránt, s ezek alól a történelemtanítás sem vonhatja ki magát. Ráadásul tantárgyunk egyik fontos jellemzője a társadalmi volta, így benne a felelős állampolgári képzést biztosító jelleg ötvöződik a tanulók egymástól eltérő kommunikációs szintjével. A strukturális megközelítés elmélete a komplex tényezők (társadalom, politika, gazdaság, kultúra) szerepét hangsúlyozta a történelmi megismerés folyamatában. Ennek megfelelően a túl kevés vagy a túl sok információ egyaránt okozhatja az ilyenfajta tévképzetek kialakulását, hiszen az egyensúlyhiány miatt az információ szűrése nem valósulhat meg, ami a tanuló részéről káros egyszerűsítésekhez, egyszóval a tévképzetek kialakulásához vezethet. Ennek oka egyrészt a személyes történelmi tapasztalatukhoz nem kapcsolódó ismeretanyag disszonanciája, amely akadályozza a gondolkodási és megértési folyamatot.

Másrészt a kommunikációs hiányok nem világítják meg a teljes történelmi megismerési folyamatot sem. (16) Az információk felvételének, megőrzésének és felidézésének komplex rendszerében fontos rendezőelv „az elsajátítandó információ, valamint a tanuló egyén tudásának strukturális sajátosságai és e két struktúra egymáshoz való viszonya”. Ennek megfelelően a szóveges információk összefüggésszerű, strukturált elsajátítása: a szöveg megértés (text comprehension), a szövegfeldolgozás (text processing) és a diskurzusfeldolgozás (discourse processing) alapvető a megértés elhúzódó folyamatában. Az elsajátítandó ismeretek megfogalmazása, a kommunikációs stratégiák strukturálása, a meglévő tudás rendszerének figyelembevétele megakadályozhatja a pontatlan, bizonytalan kommunikáción alapuló tévképzetek kialakulását. Az összefüggés és esetlegesség kérdésköre erősen kontextusfüggő. (17) Ez elvezet bennün-

ket a tévképzetek kialakulásának újabb forrásához.

d) Nyelvi differenciáltság

Az egymástól eltérő kommunikációs szinteken megjelenő tanulói világképek illeszkedése a tantárgy belső struktúrájához és a külső társadalomhoz olyan feltétel,

amely egyszerre szolgálja a teljes személyiség fejlődését és a problémamegoldó gondolkodási képesség kialakulását. A tanulási folyamat tárgyi-cselekvéses, szemléletes-képi és elvont-verbális szakaszai differenciálják a tudás megszerzésének lehetőségét. Ennek csak egyik színtere az iskola által biztosított nyelvi környezet. A rejtett tanterv vizsgálata során Ferran egyik serdülőkorú interjúalánya nyilatkozta a következőket: „Az utca szinte észrevétlenül, automatikusan olyan dolgokra tanítja meg az embert, amiről az órákon egyáltalán nem esik szó.” (18) Ebből kiindulva van valamiféle nyelvi differenciáltság egyrészt a tanuló, a tanár és a tananyag, másrészt a tanuló iskolai és iskolán kívüli kommunikációja között. Ez

visszavezethető a már említett tapasztalati hiányokra is, ám a kép ennél összetettebb. Bár a gyakorlatban a megismerési folyamatok a tapasztalati és az ismereti elemek logikai egyensúlyát feltételezik, a valóságban ezek a struktúrák mint részegységek olvadnak össze egy szöveggörnyezetileg többretegű, töredékes információhalmazban. (19)

e) Felületesség, felszínesség

A nem kellő alaposággal végiggondolt történelmi folyamatok, a történelmi gondolkodás és a fogalmi összefüggések mellőzése az ismeretek felületes voltához, a tévképzetek kialakulásához vezethet. Egan a történelmi gondolkodás fejlődésének négy

rétegét határozta meg. Ezek: a mitikusság, a romantika, a teoretikusság és a részletezettség. A mitikus rétegben a történelmi folyamatok megértésének múltbeli dimenziói keverednek a jelen tapasztalataival, valamint a biztonság és az identitás érzésével. A romantikus réteg tartalmazza mindazokat a színes elbeszéléseket, amelyek gazdag tárházát nyújtják az izgalmas eseményeknek, a természetfölötti képességekkel rendelkező történelmi hősöknek és a részletekben gazdag történeteknek, erősítve ezzel a fent említett szemléletes-képi tanulási folyamatot. A teoretikus rétegben hangsúlyt kap a jogtörténetiség, a megfelelő és helyes minták követése. A negyedik réteg a történelmi folyamatok gazdag és mély részletezését

A már meglévő fogalmi hálók kapcsolódása az újonnan megszerzett ismeretekhez több veszéllyel is jár.

Az ismereteken alapuló tévképzetek kialakulásának a háttérben elsősorban az egyoldalú tanítási módszer található: „Először gyűjtsd össze a tényeket, mondták a pozitivisták, s azután vond le belőlük a következtetéseidet”. (15) Így a kognitív jelentéssel bíró tudás kialakulását rossz tanítási-tanulási beidegződések nehezítik, hiszen a befogadás folyamata passzív. A felületesség, a történelmi tények pontatlan közvetítése, „a tudatlanság öntudata” mind-mind táptalaja, erősítő eleme az ilyen fajtájú tévképzeteknek. A tananyag-elrendezés mikéntje, logikája, valamint a tanított tartalom alakítja, módosítja ezt a folyamatot. A kérdés az, hogy milyen irányban.

nyújtja. (20) Bármelyik réteg hiánya, elnagyolása a felületességi, felszínességi tévképzet kialakulását eredményezheti.

f) Rossz beidegződés: a történelmi determináció

A szorosabb értelemben vett történelmi tévképzetek, melyek a hagyomány és a köztudat révén nehezen alakíthatók (pl. a

rabszolgák helyzete Egyiptomban, a nándorfehérvári déli harangszó stb.) speciális tanítási figyelmet érdemelnek. Ezek ugyanis egyszerre mutatnak rá a tudomány folyamatosan változó és fejlődő jellegére, valamint a tanítási-tanulási módszerek megújításának szükségességére. Feltérképezésük rögzült voltak miatt igen nehéz. Hiszen a történelmi gondolkodás folyamata a történelemszemlélet vizsgálatát, elemzését is magában foglalja. Ennek néhány meghatározó eleme: a történelmi determináció, az egyének és csoportok szabadsága, felelőssége és szerepe a történelmi folyamatokban. „Szembe kell fordulnunk azzal a 19. századi örökséggel, miszerint a történetírás a lehető legnagyobb számú cáfolhatatlan és objektív tény felhalmozásából áll” – írja *E. H. Carr*. (21) A történelem valójában nem más, mint értelmezés, a dilemmák feltárása és vizsgálata a tanulók gondolkodási és érvelési képességének fejlesztésén keresztül. Hiszen a komplexitás (politikai, gazdasági, kulturális) elemzése nem más, mint a determinisztikus, múlthoz kapcsolódó elemek vizsgálata a jelen egyéni és társadalmi kapcsolatrendszerében.

Külön figyelmet igényel a tévképzetek kutatásának szempontjából azok kialakulásának időpontja is. A tanulási folyamat és a történelmi gondolkodás szakaszainak megvilágítása csak így válhat kellően megalapozottá. Az adatok birtokában egyenes út vezet a tévképzetek felderítéséhez és elemzéséhez, hiszen kellő szellemi és szakmai munícióval rendelkezünk. Fontos a különböző források teljes feltérképezése egy életkor-tapasztalat-tananyag-követelmény szerkezet szerint. A tévképzetek tartós volta ugyanis összefügg azzal az életkorral, amelyben a tanuló „megszerezte” ezeket. Minél korábban történt ez a folyamat, annál mélyebben rögzült, és egyre nehezebben átalakítható tévképzetekkel van dolgunk. Ráadásul a tanuló tapasztalatai szalonképessé tehetik és szilárd meggyőződéssé formálhatják ezeket. A történelmi gondolkodásra és a fogalmi összefüggésekre épülő történelemtanítás sokat segíthet ezen a helyzeten. A történelmi tévkép-

zetek kialakulásának időpontja nem választható el sem a tanuló személyiségének fejlődésétől, sem érzelmeitől és tapasztalataitól. A történelmi tévképzetek kialakulásának fent említett forrásai világosan jelzik azt aényt, hogy a tévképzetek erőteljesen hatnak a személyiségre, gyakran téves aszociációkon keresztül előítéletekhez, a kizáró vagy befogadó nemzet tudat kialakulásához vezethetnek. Mivel ennek a folyamatnak szociálpszichológiai, politikai és társadalomtudományi vetületei is vannak, a tévképzetkutatás erőforrásait a történelemtanítás tudatos fejlesztésére kell összpontosítani. A tévképzetek kialakulásának vizsgálatához feltétlenül szükséges a megállapított forrásokon alapuló típusalkotás az alábbiak szerint:

1. tapasztalati (filozófiai-világnézeti);
2. ismereti (a tudomány korábbi álláspontjai);
3. kommunikációs;
4. nyelvi differenciáltságra épülő (felületességi);
5. rossz beidegződésen alapuló;
6. kronológiai-topográfiai.

A társadalomtudományi tévképzetkutatás módszerei egyszerre mutatnak hasonlóságot a természettudomány területén végzett kutatásokkal és ugyanakkor el is térnek tőlük. *J. Brophy* és *B. A. VanSledright* vizsgálatai a tanulók szemléletes-képi gondolkodásának feltérképezését célozták meg. Kutatásuk módszerül a szóbeli interjúút választották, amelynek keretén belül tíz különböző képességű ötödik osztályos tanulónak tettek fel huszonhárom kérdést a történelemről és jelentősebb eseményeiről. Bizonyítást nyert, hogy a tanulók bár érdeklődnek a múlt eseményei iránt, de tudásuk széttöredezett, a fogalmi rendszerük hálója gyakran lyukas, ami szükségszerűen párosul a tévképzetek kialakulásával. (22)

M. Carretero és *M. Limón* 1994-ben hasonló módszerekkel igyekeztek a történelmi megismerés ok-okozati viszonyait behelyezni a tévképzetek és az egyes gondolkodási rétegek összefüggésrendszerébe. A kapott adatok és a különböző oksági faktork segítségével sikerült strukturálniuk ezt

a folyamatot. A spontán, személyes, narratív tényezők és a bonyolultabb, absztrakt, politikai-gazdasági-társadalmi összetevők megerősítették azokat a nézeteket, melyek a tanulók történelmi ismereteinek életkorfüggő komplexitását hangoztatták. (23)

M. Carretero M. Limónnal készített tanulmánya írásakor új vizsgálódási módszer alapján dolgozott. A szerzőpár egymásnak ellentmondó adatokat tartalmazó források és feleletválasztós tesztek segítségével a problémamegoldás folyamatát és a már meglévő tapasztalati tényezők erősségének hatását próbálta meg elemezni. Megállapították, hogy melyek a problémák a már meglévő tévképzetek mozdíthatóságával, kijelölve ezzel az egyes hipotézisek és ismeretek fenntartásának mozdulatlanlanságát is. (24)

J. H. Wandersee a tévképzetkutatás új útját világította meg, mikor a már létező tanulói kognitív struktúrák és az elérendő ismeretek és követelmények összefüggéseit mutatta be. Vizsgálódását a feleletválasztós tesztek mellett a tanulói indoklásokra és kiegészítésekre alapozta, amelyek lehetővé tették a már meglévő tapasztalatok figyelembevételét is. A tudománytörténeti kontextus a fogalmi struktúrák bemutatását és elemzését is elősegítette. (25) A fent említett kutatási módszerek bebizonyították, hogy a történelmi gondolkodás többretegű folyamata feltérképezhető, a tévképzetek kialakulása elemezhető.

Összefoglalva megállapítható, hogy vannak olyan hívószavak, amelyek téves képzeteket idéznek elő. A tévképzetek kialakulását a kommunikáló emberek világról alkotott nézetei is befolyásolják. A tévképzetek törvényszerű jelenségei a tudásnak, a történelmi gondolkodásnak. Nem elítélhető, de vizsgálható kategória. Az ismeretek és képességek megszerzése közben alakulnak ki, számos hasznos vonással gazdagítva e folyamatot. Megkezdődhet a hazai kutatás és elemzés, segítve a történelmi megismerés és megértés feltérképezését, a tantárgyi és tanulói fogalomrendszer strukturálását és az előzetes tudás erősségének mérését, hozzájárulva ezzel a

történelemtanítás módszertani megújulásának folyamatához.

Vass Vilmos

Jegyzet

- (1) BLOCH, MARC: *A történész mestersége*. Bp. 1996.
- (2) CARR, E. H.: *Mi a történelem?* Bp. 1995.
- (3) DEWEY, J.: *The aim of history in elementary education*. = Uő.: *The school and society*, Chicago 1915.
- (4) BLOCH, MARC: *A történész mestersége*, i. m.
- (5) COLLINGWOOD, R. G.: *The idea of history*. London 1946.
- (6) CARRETERO, M.-VOSS, J. F.: *Cognitive and Instructional Processes*. = *History and the Social Sciences Hillsdale LEA*, 1994.
- (7) KOROM ERZSEBET: *Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor*. Magyar Pedagógia, 1997. 1. sz., 19-40. old.; KOROM ERZSEBET-CSAPÓ BENŐ: *A természettudományos fogalmak megértésének problémái*. Iskolakultúra, 1997. 2. sz., 12-20. old.
- (8) CARRETERO, M.-LIMÓN, M.: *Historical Reasoning and Conceptual Change Hillsdale LEA*, é. n.
- (9) BEVILACQUA, F.-GIANETTO, E.: *Hermeneutics and Science Education: The Role of History of Science*. Science Education, 115-126. old.
- (10) BEVILACQUE, F.-GIANETTO, E.: *Hermeneutics and Science Education...*, i. m.
- (11) = Uo.
- (12) CARRETERO, M.-LIMÓN, M.: *Historical Reasoning...*, i. m.
- (13) SZEBENYI PÉTER: *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Bp. 1976.
- (14) WANDERSEE, J. H.: *Can the History of Science Help Science Educators Anticipate Student's Misconceptions?* Journal of Research in Science Teaching, 1985. 7. sz., 581-597. old.
- (15) CARR, E. H.: *Mi a történelem?*, i. m.
- (16) VANSLEDRIGHT, B. A.-BROPHY, J.: *Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration*. = *Children's Historical Reconstructions*. Elementary Subjects Center, 38. sz.
- (17) CSAPÓ BENŐ: *Kognitív pedagógia*. Bp. 1992, 85-95. old.
- (18) SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: *A „rejtett tanterv”*. Bp. 1988.
- (19) CSAPÓ BENŐ: *Kognitív pedagógia*, i. m.
- (20) VANSLEDRIGHT, B. A.-BROPHY, J.: *Storytelling, Imagination...*, i. m.
- (21) CARR, E. H.: *Mi a történelem?*, i. m.
- (22) BROPHY, J.-VANSLEDRIGHT, B.-BRADIN, N.: *What Do Entering Fifth Graders Know About American History?* Elementary Subjects Center Series, 1991. 37. sz.
- (23) CARRETERO, M.-VOSS, J. F.: *Cognitive...*, i. m.
- (24) CARRETERO, M.-LIMÓN, M.: *Historical Reasoning...*, i. m.
- (25) WANDERSEE, J. H.: *Can the History...*, i. m.