Kojanitz László

főszerkesztő, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.,
Középiskolai szerkesztőség

A történelmi gondolkodás fejlesztése

Az új curriculumok világszerte egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulói gondolkodás fejlesztésére. Mindinkább általánossá kezd válni az a felfogás, hogy az iskolai tudás legértékesebb részét a magasabb szintű gondolkodási képességek jelentik, mivel a megszerzett ismeretek rugalmas adaptálása ezek által valósulhat meg. Ilyen képességek birtokában tudjuk a körülöttünk lévő világ jelenségeit helyesen értelmezni és a felmerülő problémákra megfelelő válaszokat találni.

Bevezető

A gondolkodási képességek fejlesztése lehet a megfelelő stratégia a tanulásra fordítható szűkös idő és az ismeretanyag folyamatos növekedése közötti ellentmondások kezelésére is. Nincs mód rá, hogy minden fontos történelmi eseményt különkülön megtanítsunk, de adhatunk a diákjainknak egy olyan intellektuális eszközrendszert, amely később is bármikor rendelkezésükre áll a helyes tájékozódáshoz és a múltra vonatkozó állítások, magyarázatok értő megítéléséhez. A történettudomány által kialakított értelmezési keretek és elemzési szempontok elsajátítása mindenki számára hasznos lehet akár a múlt, akár a jelen viszonyainak megértéséhez.

A történelmi gondolkodás fejlesztéséről Magyarországon is nagyon sok szó esik. Az éppen aktuális alaptantervek, kerettantervek készítői és kritikusai egyaránt nagyon sokszor és sokféleképpen hivatkoznak ennek fontosságára. Ugyanakkor a dokumentumokat és a nyilatkozatokat olvasva azt tapasztaljuk, hogy a történelmi gondolkodás fogalma nincs kellően definiálva, és így nehéz megállapítani, hogy ki mit ért alatta. Általában is hiányoznak azok a szakmódszertani tanulmányok, amelyek pontosan kifejtenék a történelmi gondolkodás tartalmát, funkcióját, működését és összetevő elemeit. Pedig e kérdések tisztázása nélkül nem lehet sem a fejlesztés feltételeit megtervezni, sem pedig a tanulók fejlődését megfelelően értékelni.

Mindezeket figyelembe véve néhány nemzetközi példa segítségével két kérdésre szeretnék választ keresni:

– Mit jelent a történelmi gondolkodás fejlesztése?
– Melyek a történelmi gondolkodás fejlesztésének aktuális feladatai?

A történelmi gondolkodás fejlesztésének célja

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 pusztán a kulturális kánon továbbhagyományozódását és a történelmi

2013_2.indd 28 2013.09.02. 14:11:09

példaképekre épülő erkölcsi nevelést szolgálta. A történelmi gondolkodás fejlesztésére akkor sincs szükség, ha a tantárgy alapvető céljaként egy vitathatatlannak és problémamentesnek nyilvánított történelmi narratíva megtanítását határozzák meg, legyen ez akár egy ideológiai üdvtörténet vagy a közösségi összetartás megerősítését szolgáló dicsőséges nemzeti történelem.

A történelmi gondolkodás fejlesztésének igénye akkor merül fel, amikor ennél többet és mást akarunk elérni. Például amikor nemcsak azt szeretnénk, hogy a tanuló megismerje a legfontosabb történelmi eseményeket és szereplőket, hanem hogy azzal a kérdéssel is foglalkozzon, hogy mikor, kik, milyen szempontok alapján jelentik ki valamiről vagy valakiről a történelemben, hogy fontos és jelentős. Felfigyeljen arra, hogy a „fontosság" kortól, helytől és helyzettől függően mennyire eltérően értelmezhető, és ezáltal megértse azt is, hogy a történelmi ismeretek valójában emberi konstrukciók. Tudatosuljon benne, hogy soha nem magától értetődő, hogy a múlt hatalmas egészéből mikor, mit és milyen kérdések alapján kezdenek el kutatni és próbálnak meg utólag értelmes történetté és magyarázattá formálni, vagyis történelemmé alakítani. Megértessük a tanulóval azt is, hogy a történelemi ismeretek értelmes befogadása folyamatos értelmezést és újragondolást jelent, s a történelemről alkotott képünk mindig szoros kapcsolatban áll a jelenkor viszonyaival és aktuális kérdéseivel is. Nyilvánvaló, hogy egy ilyen reflektív történelemszemlélet kialakítása már rendkívül összetett gondolkodásfejlesztést igényel.

Persze amikor a történelmi gondolkodás iskolai fejlesztéséről beszélünk, már a feladat megragadása és meghatározása sem egyszerű és magától értetődő. A célok kijelölése is többféle irányba ágazhat szét. A lehetséges irányok közül néggyel szeretnék ez esetben foglalkozni:

– a történelemi ismeretek mibenlétéről való gondolkodás fejlesztése;
– a történelemírás sajátos problematikájának megértéséhez szükséges gondolkodás kialakítása;
– adaptív történelmi műveltség kialakítása;
– történelmi tudatosság kialakítása a jelen viszonyaival kapcsolatban.

A történelemi ismeretek mibenlétéről való gondolkodás fejlesztése

Amikor valaki először felteszi magának a kérdést, hogy amit a történelemórán megtanul, miként is viszonyul mindahhoz, ami a valóságban történt, a történelmi tudás mibenlétéről kezd el gondolkodni. E kérdés megfogalmazódása önmagában is egy fontos bizonyítéka a történelmi gondolkodás érettségének. A helyes válaszokhoz azonban még további hosszú út vezet.

Ez a fajta történelmi gondolkodás a valóság, a tény és az igazság fogalmának másfajta értelmezését igényli, mint amit a mindennapi életben megszoktunk, és amit a diákok is személyes tapasztalatként magukkal hoznak a történelemórákra. A való életben jogosan gondoljuk úgy, hogy valami vagy igaz, vagy nem. Ezért a valóságtól eltérő állítás vagy vélemény oka csak az lehet, hogy valaki szándékosan hazudik, vagy nem ismer minden tényt pontosan. Az igazság kiderítéséhez tehát találni kell egy szavahihető tanút. Ez a megoldási mód jól működik a mindennapi életben. A múltról szóló ismeretek és következtetések megértése és értékelése azonban ezzel a gondolkodásmóddal nem vezethet helyes eredményre.

A köznapi gondolkodástól eltérő, értően kritikus történelemszemlélet kialakítása sok buktatót rejtő fejlesztési folyamat. A diákok kezdetben természetesen úgy gondolják, hogy minden pontosan úgy történt, ahogy azt a tankönyvek szerzői és a történelemtanárok elmondják, hiszen e kezdeti naiv vélekedés szerint ők pontosan tudhatják és

2013_2.indd 29 2013.09.02. 14:11:09

tudják is, hogy mi hogyan történt. A történelemtanulás korai korszakában a tanulók az ellentmondó forrásokból fakadó problémákra is hajlamosak azt az egyszerű magyarázatot adni, hogy az egyik forrás igazat mond, a másik pedig nem. Aztán persze mégiscsak gyűlni kezdenek a zavarba ejtő tapasztalatok a máig megoldatlan vagy vitatott történelmi kérdésekről, és arról is, ahogy a történészek az egyszerűnek látszó kérdésekre is nagyon eltérő válaszokat adnak, akár ugyanazon forrásokat használva bizonyítékként. Egy jó tanár mellett az is kiderülhet a diákok számára, hogy a történészek már eleve a maguk szubjektív szempontjait is érvényesítve válogatnak a rendelkezésükre álló források és tények között. Mindezek következtében sok tanulónak az egész történettudományban megrendül a hite. Kezdik azt hinni, hogy nem is érdemes keresni az igazságot az eltérő értelmezések között, mert bizonyos szempontból bármelyik igaznak, de akár hamisnak is tekinthető. A tanárok feladata, hogy a tanulók gondolkodása túl tudjon lépni mind a kétfajta hamis elképzelésen; hogy felismerjék, hogy mindig kritikusan kell közelíteni a történelemről szóló művekhez; ugyanakkor azt is megértsék: megvannak a lehetőségeink és eszközeink arra, hogy különbséget tudjunk tenni a valóban hiteles és a felszínes történelmi interpretációk között.

A történetírás sajátos problematikájának megértéséhez szükséges gondolkodás kialakítása

A gondolkodásfejlesztés problémája megközelíthető abból az irányból is, hogy a történettudománynak is megvannak a maga alapkérdései, alapfogalmai és vizsgálati módszerei, amelyek a kutatást és a kutatások eredményeinek interpretálását is meghatározzák. Ezért ezek ismeretét és kipróbálását is érdemes a történelemtanulás részéve tenni, mivel ez vezethet el a múltról szóló interpretációk helyes értelmezéséhez, a magasabb szintű történelemszemlélet és gondolkodásmód kialakulásához. Ezenkívül a történettudomány szemléletének elsajátítása szükséges lehet ahhoz is, hogy racionálisan kontrollálni tudjuk magunkban a történelmi előítéletekre, történelmi önigazolásokra és a leegyszerűsítő vélemények megfogalmazására való természetes hajlamunkat. „A történelmi gondolkodás nem egy természetes folyamat, és nem is valami olyan dolog, ami magától kialakul a pszichológiai fejlődés során […] valójában szemben áll azzal, ahogy általában gondolkodunk.” (*Wineburg*, 2007, 11. o.)

A történettudományi gondolkodás közvetítésének megismeréséhez érdemes röviden áttekintenünk néhány olyan külföldi történelmi curriculumot, amely ezt a tanítási stratégiát ajánlotta az iskolák számára a történelemtanítás megújításához.

The Historical Thinking Projekt

E kanadai program kidolgozásában fontos szerepet játszó 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 beszámolókhoz, legyenek azok akár történelmi filmek, regények, akár tankönyvek, ismeretterjesztő műsorok, tudományos cikkek, vagy akár otthon hallott visszaemlékezések. A történelmi gondolkodás fejlesztése azon képességek kialakítását jelenti, amelyek ehhez a kritikusan reflektáló értelmezéshez szükséges. Ehhez a mintát és a modellt a történészek által kialakított szabályok és módszerek jelentik.

Hat olyan problémát azonosítottak és fejtettek ki, amely szerintük a történelmi gondolkodásban központi szerepet játszik: történelmi jelentőség, episztemológia és bizonyíték,

2013_2.indd 30 2013.09.02. 14:11:09

folyamatosság és változás, fejlődés és hanyatlás, történelmi nézőpont, valamint a történelem alakítását befolyásoló szereplők és tényezők kérdése (*Seixas* és *Peck*, 2004).

Az általuk készített oktatási program szerint a történelmi gondolkodás kialakulásához a tanulóknak képesnek kell lenniük a történelmi jelentőség megítélésére, az elsődleges források használatára, a történelmi változások azonosítására, az okok és következmények elemzésére, a különböző történelmi nézőpontok megkülönböztetésére, valamint a történelmi interpretációk etikai dimenzióinak megértésére is. Ezért a következő alapkérdésekre és kulcsfogalmakra fokuszáltak a történelemtanítás folyamatának megtervezésekor és a tanulási követelmények meghatározásakor:

– Hogyan tudom eldönteni, hogy mit érdemes kutatni és miről érdemes tudni? – történelmi jelentőség
– Honnan tudjuk azt, amit tudunk? – történelmi bizonyíték, történelmi interpretáció
– Hogyan tudom megérteni és megragadni a múlt komplexitását? – folyamatosság és változás
– Hogyan tudom megmagyarázni a döntések és a cselekedetek okait és következményeit? – okok és következmények
– Hogyan tudom megérteni a múltban élt emberek döntéseit és cselekedeteit? – történelmi nézőpont
– Mit és hogyan tudok hasznosítani abból, amit a múltról megismertem? – etikai dimenzió

A programhoz készült egy értékelési rendszer is a tanároknak arról, hogy a diákoknak a tanulmányaik befejezésekor mit kellene tudni, mire kellene képesnek lenni a történelmi gondolkodás terén. Ez az értékelési rendszer is ugyanezen hat, egymással szorosan összefüggő történelmi fogalomra épít, hangsúlyozva, hogy itt nem képességekről, hanem a történelmi gondolkodást meghatározó fogalmi készletről van szó, amely csak a tartalmi ismeretekkel együtt kap értelmet (*Seixas*, 2006). A történelmi jelentőségről való gondolkodás minőségét például csak annak alapján lehet megítélni, ahogy a tanuló konkrét történelmi eseményeket hasonlít össze ilyen szempontból. Ehhez sokféle ismerettel kell rendelkezni az adott eseményekről, de azt is tudni kell, hogy milyen kritériumokat kell használni egy ilyen célú történelmi elemzéshez.

National History Education Clearinghouse

Arra is láthatunk példákat, amikor a történelmi gondolkodás fejlesztésének közvetlen mintájául a történészek által végzett kutatómunka szolgál − hangsúlyozva persze, hogy a történelemórákon ilyenkor sem „kis történészeket" akarnak képezni. Ez a pedagógiai megközelítés azon a feltételezésen alapul, hogy csak akkor tudjuk a múltról szóló ismereteket megfelelően értelmezni, ha némileg belelátunk abba a folyamatba is, ahogy azok megszületnek. A diákok általában egyszerűen információt gyűjtenek a történelmi szövegekből, és nem a szerző szándékán vagy a korabeli gondolkodásmódon törik a fejüket ezek olvasása közben. A történelmi gondolkodás megértéséhez először is fel kell ismerniük, hogy a történész ezzel szemben állandó párbeszédet folytat az általa vizsgált szövegekkel, különböző kérdéseket tesz fel és összefüggéseket keres a más forrásokban talált információkkal, igyekszik minél jobban megérteni magát a helyzetet, amiben a szöveg készült (*Wineburg*, 2001).

A történészek által használt módszerek megismerése és kipróbálása izgalmas újdonságot jelent a diákoknak és eleve érdekesebbé teheti a történelemtanulást. Ráadásul problémaérzékenységre nevel és kialakíthatja azokat a speciális intellektuális képessé-

2013_2.indd 31 2013.09.02. 14:11:09

geket, amelyek a történelmi ismeretek magas szintű megértéséhez és alkalmazásához szükségesek. A forrásokra támaszkodó önálló kutatómunkák különösen az értően kritikus szemléletmód kialakításának lehetnek hatékony eszközei.

Az amerikai National History Education Clearinghouse kifejezetten a történelmi gondolkodás fejlesztését segítő oktatási anyagokat készít a tanárok és a diákok számára. Ahogy ők megfogalmazták: „Nemcsak az számít, *mit* tudunk a múltról, hanem az is, *hogyan* tudjuk azt." Azt is hangsúlyozzák, hogy a történelmi gondolkodás komplex, sokféle összetevőből álló képesség. A program a következő összetevőkre és tevékenységekre koncentrál:

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

A történelemtanulás céljaként az ismeretforrások és információk közötti eligazodáshoz, illetve a helyes következtetések és vélemények megfogalmazásához szükséges képességek kialakítását jelölték meg. Az interneten bárki számára elérhető oktatási anyagok lehetőséget adnak rá, hogy a diákok egy-egy új téma megtanulása során mindig alkalmat kapjanak ilyen jellegű feladatok gyakorlására, különös tekintettel a korból származó források vizsgálatára és bizonyítékként történő felhasználására.

AP Course and Exam Description

A történelmi gondolkodás kialakítása szempontjából is nagyon izgalmas az a követelményrendszer, amelyet nemrég a The College Board készített. Ez valójában egy nemzetközi vizsgakövetelmény olyan középiskolás diákok számára, akik bárhol a világon történelemből szeretnének továbbtanulni. 2011-ben volt mód az első ilyen vizsgák akkreditálására és megszervezésére világtörténelemből. Nagyon sokféle újdonsága van ennek a projektnek például a világtörténelem korszakolása és tematizálása szempontjából is. Itt most azonban csak a történelmi gondolkodás követelményeivel érdemes foglalkoznunk, amelyek fontosságát jelzi, hogy teljesen önálló részt képeznek a teljes követelményrendszeren belül.

A történelmi gondolkodás kialakítása szempontjából releváns tevékenységeket négy nagy egységbe osztották be (1. táblázat). Figyelemreméltó, hogy ebben a követelményrendszerben az időszemlélet ('chronological reasoning') című egységhez kerültek nemcsak a korszakolással ('periodozation') és a változásokkal összefüggő kérdések ('patterns of continuity and change over time'), hanem a történelmi okokkal és következményekkel kapcsolatos problémák feltárására irányuló tevékenységek is ('historical causation'), jól tükrözve azt a felfogást, hogy a történelmi események közötti kauzális viszonyok feltárása szorosan összekapcsolódik az események időrendjének pontos ismeretével és az időbeliség helyes érzékelésével.

2013_2.indd 32 2013.09.02. 14:11:09

1. táblázat. A történelmi gondolkodás kialakítása szempontjából releváns tevékenységek

Tényekre alapozott történelmi érvelés	Történelmi érvelés (például kérdések és vizsgálati szempontok megfogalmazása; releváns történelmi bizonyítékok gyűjtése egy állítás alátámasztásához; érvek gyűjtése és megfogalmazása).
	A történelmi bizonyítékok felhasználása (például információk megtalálása különböző ismeretforrásokban; egy adott történelmi bizonyíték megértése és értékelése a maga kontextusában, összefüggésrendszerében).
Időszemlélet	Történelmi okok és következmények vizsgálata (például ok-okozati összefüggések azonosítása; egy történelmi eshetőség értékelése az ok-okozati összefüggések, a kölcsönös egymásra hatások és a véletlen egybe esések megkülönböztetésének segítségével).
	A folyamatosság és a változások vizsgálata (például a helyi és a globális változások közötti összefüggések keresése; változások bemutatása hosszabb történelmi korszakon keresztül, illetve egy nagy általános témával összefüggésben).
	Korszakolás (például fordulópontok azonosítása; események csoportosítása és szakaszolása különböző szempontok szerint).
Összehasonlítás és kontextualizáció	Összehasonlítás (például történelmi korszakok és kultúrák legjellemzőbb sajátosságainak bemutatása; egymástól eltérő szempontok azonosítása, összehasonlítása ugyanazon történelmi eseménnyel, helyzettel vagy korszakkal kapcsolatban).
	Kontextualizáció (például annak bemutatása, hogy egy adott történelmi esemény, jelenség milyen módokon hozható összefüggésbe a szélesebb régióra vagy az egész világra kiterjedő folyamatokkal).
Történelmi interpretáció és szintézis	Interpretáció (például egymástól eltérő történelmi értelmezések bemutatása; az egymástól eltérő történelmi értelmezések elemzése és értékelése a rendelkezésre álló források alapján).
	Szintézis (például értelmes és meggyőző ismertetések és magyarázatok készítése a múlt eseményeivel kapcsolatban a történelmi források helyes elemzésével).

A követelményrendszerhez készült ismertetőben a készítők külön is felhívták a tanárok figyelmét a tanulási folyamat gondos megtervezésének szükségességére: a tanulók csak fokozatosan juthatnak el az egyszerűbb kérdésektől az egészen komplex gondolkodást igénylő feladatok megoldásáig. Ezt a fejlesztési-fejlődési folyamatot a feladattípusok utasításainak négy fokozatba történő elrendezésével szemléltették (2. táblázat).

2. táblázat. A fejlesztési-fejlődési folyamat fokozatai

Határozd meg! Azonosítsd! Írd le, mutasd be! Ismerd fel!	Elemezd! Magyarázd meg!	Értékeld! Mérlegeld!	Kritizáld! Alakítsd ki! (például az álláspontod) Készítsd el! (például az összegző elemzésed) Építsd fel! (például az érvrendszered)

History Standards

Az Egyesült Államokban a történelemoktatás általános színvonalának emelése céljából széleskörű politikai támogatottság mellett, négyéves munka eredményeként készült el ez az új követelményrendszer. Kiérlelt és a gyakorlat számára is jól használható választ akartak adni arra a kérdésre, hogy milyen ismeret- és képességelemekből tevődik össze a magas színvonalú történelmi műveltség. A szakmai és társadalmi konszenzus megteremtése céljából a munkában gyakorló tanárok, tantárgyi szakértők, egyetemi kutatók

2013_2.indd 33 2013.09.02. 14:11:09

és tanárok, valamint szakmai szervezetek, érdekvédelmi csoportok, szülők és állampolgárok is részt vettek.

A History Standards három nagy részből áll: Történelmi gondolkodás, Az USA történelme, Világtörténelem. Láthatjuk tehát, hogy e curriculum is külön követelményrendszert dolgozott ki a történelmi gondolkodással összefüggő képességek fejlesztéséhez. Ebben öt nagy egységre bontva összesen 24 tevékenységtípust határoztak meg a fejlesztés céljaként.

3. táblázat. A történelmi gondolkodás egységei

Történelmi időben való gondolkodás	Például: a múlt, a jelen és a jövő megkülönböztetése; az időrend kialakítása a saját maga által készített történelmi narratívákban és történetekben.
Történelmi megértés	Például: a szerző vagy a történelmi forrás azonosítása és hitelességének értékelése; annak azonosítása, hogy a történelmi ismertetés mely kérdéseket állítja a középpontba; a történelmi ismertetések és források olvasása képzelőerővel és problémaérzékenyen; az eltérő történelmi nézőpontok érzékelése és értelmezése; történelmi térképek használata.
Történelmi elemzés és interpretáció	Például: eltérő értelmezések és magyarázatok összehasonlítása; korok és régiók összehasonlítása a hosszú távon is meghatározó tényezők azonosításához; a történelmi szükségszerűséggel szembeni érvek megfogalmazása; történészek közti viták értékelése; hipotézisek megfogalmazása a múlt hatásairól.
A történelmi kutatáshoz szükséges képességek	Például: történelmi kérdések megfogalmazása; információk és adatok gyűjtése különböző forrásokból és helyekről; a bizonytalanságok és információhiányok azonosítása a történelmi eseményekről készült forrásokban és beszámolókban; interpretációk alátámasztása történelmi bizonyítékokkal.
Problémák elemzése és megoldása a történelmi előzmények figyelembe vételével	Például: a probléma történelmi vonatkozásainak azonosítása; a releváns történelmi előzmények azonosítása; megoldási alternatívák mérlegelése.

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

Az angol nemzeti alaptanterv

Az új angol nemzeti alaptanterv talán a legismertebb példája annak, amikor a történelmi gondolkodásban meghatározó szerepet játszó fogalmi ismereteket és intellektuális képességeket is megpróbálták jól érthető módon megragadni a követelményekben. A megújított curriculum, a kulcsfogalmak ('key concept') és a kulcsfolyamatok ('key processes') kategóriája alá sorolta be a történelmi ismeretek helyes értelmezésével és a történelmi kutatómunkával kapcsolatos követelményeket (4. táblázat).

2013_2.indd 34 2013.09.02. 14:11:09

4. táblázat. Kulcsfogalmak és kulcsfolyamatok

Kulcsfogalmak	Kronológia	Például: az idő múlását és a történelmi korszakokat leíró dátumok, kifejezések és konvenciók ismerete és használata; az egyes korszakokra jellemző sajátosságok érzékelése; kronológiai tájékozódóképesség a korszakok között.
	Kulturális, etnikai és vallási sokszínűség	Például: a kulturális, etnikai, regionális, nyelvi, társadalmi, gazdasági, technológiai, politikai és vallási különbözőségek létezésének érzékelése a jelenben és a múltban; annak megértése, hogy a különbözőségek egy-egy korszakon belül és a korszakok között miként hatottak a történelmi eseményekre.
	Változás és folyamatosság	Például: a változások és a folyamatosság érzékelése egy-egy korszakon belül és a korszakokon át; a változások kiterjedésének és tempójának elemzése; annak értékelése, hogy a változás fejlődés-e.
	Ok és következmény	Például: történelmi események és változások okainak és következményeinek vizsgálata és megmagyarázása; az eseményekre ható tényezők azonosítása; összefüggések keresése a különböző tényezők között; az okok fontossági sorrendbe állítása.
	Jelentőség	Például: események, személyek, változások jelentőségének értékelése a saját korukban és napjainkban; értékelési kritériumok gyűjtése a történelmi jelentőség megítéléséhez, illetve események, emberek és változások történelmi jelentőségének összehasonlításához és bemutatásához.
	Interpretáció	Például: annak megértése, hogy ugyannak az eseménynek többféle interpretációja is létezhet; interpretációk összehasonlítása hitelességük és megbízhatóságuk szerint.
Kulcsfolyamatok	Történelmi kutatás	Például: kérdések megfogalmazása és vizsgálata történelmi eseményekkel kapcsolatban; hipotézisek megfogalmazása és ellenőrzése; történelmi interpretációk kritikai vizsgálata.
	Bizonyítékok használata	Például: különféle történelmi források (szövegek, képek, tárgyak stb.) azonosítása, válogatása és használata; a rendelkezésre álló források hitelességének és megbízhatóságának értékelése; források értékelése a vizsgált történelmi kérdés megválaszolása és a lehetséges következtetések megalapozottsága szempontjából.
	Kommunikáció a múltról	Például: a múltról szóló ismertetések és magyarázatok készítése és bemutatása; kronológiai konvenciók, történelmi fogalmak helyes használata.

A történelmi kulcsfogalmakat általában két nagy csoportra szokták osztani. Angol nyelvterületen ezek elnevezésére szolgál a 'substantive concepts' és a 'second ordery concepts' kifejezés. Az utóbbihoz tartoznak a fenti táblázatban található kulcsfogalmak. Ezek biztosítanak alapot ahhoz, hogy a tanulók képessé váljanak akár teljesen új történelmi témákat is értően befogadni, és ahhoz is, hogy gondolkodni tudjanak arról, mit, miként és milyen mélységben értettek meg a tanultakból. Vagyis e történelmi kulcsfogalmak tanítása értelmezhető a metakognitív gondolkodás fejlesztéseként is (*Donovan* és *Bransford*, 2005).

A kulcsfolyamatokkal kapcsolatokban érdemes megemlíteni, hogy a források használata terén az utóbbi években jelentős hangsúlyeltolódás figyelhető meg az angol tantárgyi szakértők körében. A mostani curriculumok készítői ma már helytelennek és öncélúnak tartják azt a korábbi gyakorlatot, amikor a tanórai forráselemzés szinte kizárólag a forrás hitelességének és elfogultságainak vizsgálatával foglalkozott. Ezzel szemben inkább a források kontextusba helyezését és egy adott kérdés szempontjából történő vizsgálatát és

2013_2.indd 35 2013.09.02. 14:11:09

értékelését tartják az iskolai forráselemzés igazi minőségi kritériumának. A hitelesség és a megbízhatóság kérdése persze továbbra is érdekes lehet, 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, ha például arra keressük a választ, hogy a politikai propaganda milyen eszközökkel igyekezett a közvéleményt manipulálni.

Fontosnak tartják, hogy a tanulók azt is megértsék, hogy amikor bizonyítékokat keresünk valamire, másként kell a forrásokat vizsgálni, mint amikor csak információkat akarunk gyűjteni belőlük. Nemcsak az lehet például fontos, hogy kik szerepelnek egy képen, hanem az is, hogy kik nincsenek rajta valamilyen okból. Ugyanígy egy levél esetében sem csak a tartalma, hanem a 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. Segítheti őket ebben, ha rutinossá válnak néhány alapkérdés vizsgálatában:

– Milyen típusú, műfajú forrásról van szó?
– Mikor készült?
– Milyen történelmi korszakkal vagy eseménnyel hozható kapcsolatba?
– Milyen egyéb események történtek akkoriban?
– Milyen célból készült?
– Kiknek készült?
– Ki a szerzője? Ki készítette?
– Mi a szerző nézőpontja?
– A szerző nézőpontja miként tükröződik a forrásban?
– Miért lehet érdekes az általunk vizsgált kérdés szempontjából?

Adaptív történelmi műveltség kialakítása ('historical literacy')

A történelmi műveltség fogalma először a tartalmi tudás azon szintjét jelölte, amely már módot ad valakinek arra, hogy az újonnan tanult dolgokat is megértse és befogadja. Az iskolai történelemtanítás eredményességével szembeni kritikákban jelent meg, mintegy ellentéteként annak a holt tudásnak, amelyet az iskolák nyújtottak (*Maposa* és *Wassermann*, 2009). Wineburg (1991) 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. Peter Lee (2004) szerint a történelemtanítás legfőbb feladata, hogy egy jól adaptálható értelmezési keretet adjon, amely 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. 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 műveltségeszmény ('historical literacy') megtervezése és gyakorlati megvalósítása a tanításban Lee szerint alkalmat adhatna arra is, hogy túllépjünk azon a terméketlen vitán, amelyben újra és újra szembeállítják egymással a történettudományi gondolkodás 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 vonat-

2013_2.indd 36 2013.09.02. 14:11:09

kozó célkitűzések újragondolását is igényli, figyelembe véve egyebek mellett azokat az új kutatási eredményeket is, amelyek a tanulók fogalmi gondolkodásának lehetőségeire, korlátaira és fejlődésének sajátosságaira vonatkoznak. Ezekre az általános kognitív feltételekre és lehetőségekre is gondolva kellene gondosan újra kiválogatni és összehangolni azokat a történelmi ismereteket és képességeket, amelyek adaptálható és továbbépíthető tudássá szervezhetők 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.

A Lee által felvázolt célokat is követve ausztrál kutatók és tanárok kollektív munka keretében elkészítették a történelmi műveltség indexét ('index of historical literacy'), vagyis megpróbáltak egy pragmatikus szemléletű listát adni a korszerű és jól adaptálható történelmi tudás összetevőiről (*Taylor* és *Young*, 2004). 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 – Az olyan történelmi fogalmak megértése, mint az ok-okozatiság és motiváció.
- IKT-tudás – Az IKT-alapú történelmi forráshelyekről, például virtuális archívumokból összegyűjthető történelmi források használata, megértése és értékelése.
- Összefüggések és kapcsolatok felismerése – Kapcsolatok teremtése a múlt, a saját személyes élethelyzet és a jelen világa között. A múltban lejátszódott események összekapcsolása a jelenben történtekkel; a mai viszonyokat kialakító és meghatározó történelmi előzmények azonítása; a személyes élethelyzet mélyebb megértése a történelmi előzmények megismerése által.
- 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, például 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.

2013_2.indd 37 2013.09.02. 14:11:09

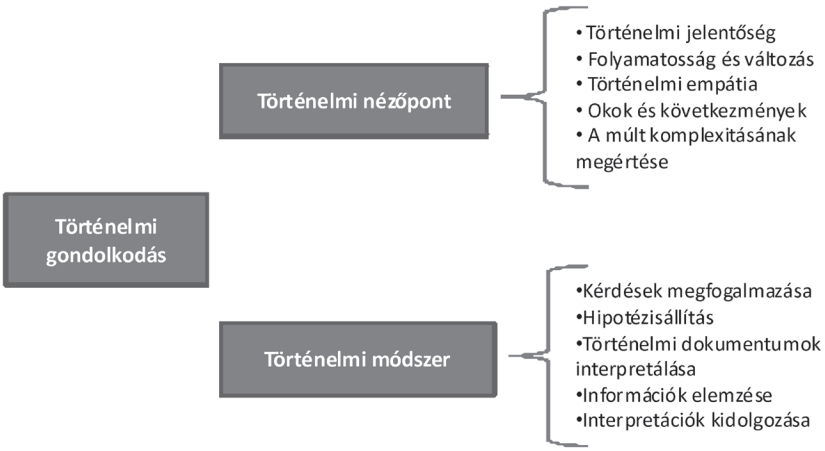
A fenti lista megalkotói szerint a történelmi műveltség (’historical literacy’) „tekinthető egy olyan összetett eszközrendszernek, amelyet különböző készségek, attitűdök és fogalmi ismeretek együttesen alkotnak, és amely közvetíti és fejleszti a történelmi tudatosságot [’historical consciousness]’”.

A történelmi tudatosság és a történelmi gondolkodás kombinált modellje

A 2005-ben Kanadában bevezetett programmal olyan történelemtanítási gyakorlatot kívántak megteremteni, amely a korábbinál több segítséget ad ahhoz, hogy a tanulók megfelelő áttekintőképességgel rendelkezzenek a tanultakkal kapcsolatban, képesek legyenek elfogadni és megérteni a történelem egymással párhuzamosan létező és folyamatosan változó interpretációkon alapuló természetét, és arra is képesek legyenek, hogy az iskolában szerzett ismereteiket transzferálni tudják. A történelmi gondolkodás fejlesztését nem végcélként, hanem a történelmi tudatosság kialakításának eszközeként kezelték. Ez a felfogás hasonlóságot mutat a History Standard alapfilozófiájával, amely – mint emlékezhetünk rá – a történelmi műveltséget a politikai intelligencia legfontosabb feltételeként jelölte meg, és külön is fejlesztendő képességként kezelte a jelen viszonyait meghatározó releváns történelmi előzmények megkeresését és azonosítását.

Catherina Duquette (2012), a quebec-i egyetem tanára a program eredményességével foglalkozó további kutatások megtervezése céljából 2012-ben egy nagyon gondolatébresztő és könnyen kezelhető modellt készített annak megragadásához, hogy miképpen függhet össze a történelmi gondolkodás fejlesztése és a történelmi tudatosság kialakulása. Először is a történelmi gondolkodásról két nagy komponensből álló modelljére tett javaslatot (1. ábra).

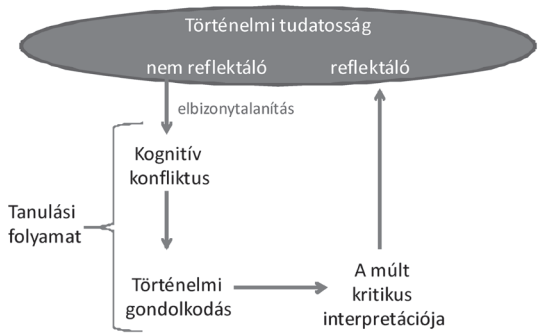
Történelmi gondolkodás: egy kombinált modell



1. ábra. Történelmi gondolkodás: egy kombinált modell (Duquette, 2012 nyomán)

2013_2.indd 38 2013.09.02. 14:11:10

A reflektív történelmi tudatosság kialakításának modellje



2. ábra. A reflektív történelmi tudatosság kialakításának modellje (Duquette, 2012 nyomán)

Első pillantásra észrevehető, hogy ez a modell struktúrájában és tartalmában is azonos azzal a megoldással, amit az angol nemzeti alaptanterv esetében láttunk, ahol kulcsfogalmakra és kulcsfolyamatokra bontották a követelményeket: ezek feleltethetők meg az itt *Történelmi nézőpontok* és a *Történelmi módszer* címek alá sorolt alkotóelemeknek. Ugyanakkor a többi bemutatásra került program is jól értelmezhető és összehasonlítható e modell segítségével. Az egyik elsősorban a történelmi nézőpontok mélyebb megértését (The Historical Thinking Projekt), a másik a történelmi kutatás módszerének gyakorlását (National History Education Clearinghouse) állította a fejlesztés középpontjában. Olyan is volt a példáink között, ahol a készítők elkerülték a követelmények ilyen jellegű szétválasztását (AP Course and Exam Description).

Catherina Duquette a történelmi gondolkodás összetevőinek felvázolása után áttért 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.” 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 szintének elérése.

Megkísérelte azt a tanulási folyamatot is modellezni, ahogy a tanuló az egyik szinttől a másik szintre juthat el (2. ábra).

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 késztet 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 szembesítjük a diákokat azzal, hogy az elsőre helyesnek látszó történelmi következtetések vagy a korhűnek tűnő történelmi filmek messze járnak a valóságtól. Ilyen lehet például, amikor kiderül számukra, hogy a fotó, amely alapján ők is nagyon életszerű és logikus megállapításokat tettek, valójában félrevezetés céljából készült propagandaanyag.

Feltételezhető, hogy a történelmi gondolkodás fejlődése több szakaszra bontható. Kutatási hipotézisként a modell szerzője négy szakaszt különített el. A történelmi nézőpontokkal és a történelmi módszerekkel összefüggő tudás fejlődését mindegyik szakaszban egymással párhuzamban ábrázolta (5. táblázat).

2013_2.indd 39 2013.09.02. 14:11:10

5. táblázat. A történelmi gondolkodás műveleteinek elsajátítása a történelmi tudatosság szintjei szerint

	Történelmi nézőpont	**Történelmi módszer**
Kezdő szint	Nincsenek még elsajátított műveletek.	Történelmi dokumentumok bemutatása.
Közvetlen szint	A változás összetevőinek azonosítása.	A múltban történtek bemutatása. történelmi dokumentumok felhasználásával.
Összetett szint	Az okok és a következmények azonosítása. A folyamatosság és a változás összetevőinek azonosítása.	A múltban történtek bemutatása történelmi dokumentumok felhasználásával. Utalás más dokumentumokra.
Narratív szint	Az előző szintben szereplő műveletek. Történelmi empátia. A múlt komplexitásának megértése.	Az előző szintben szereplő műveletek. Hipotézis állítása. Mások interpretációinak árnyalása.

Hangsúlyozni kell, hogy e fejlődési szakaszok létezése empirikus kutatásokkal még nem bizonyított, de a tanulók tudásának jellemzéséhez és a tanulási folyamat megtervezéséhez ettől függetlenül segítséget adhat. Ugyanakkor az is igaz, hogy addig nem is nagyon lehet a tanulók történelmi gondolkodásában lezajló változásokat mérni és vizsgálni, amíg nincs strukturált kiinduló elképzelésünk arról, hogy mit is értünk ezen, illetve hogy mit tekintünk egyáltalán fejlődésnek.

Aktuális feladatok a történelmi gondolkodás fejlesztése terén

Az elmúlt tíz-tizenöt évben a történelemtanítás általános gyakorlata nálunk is átalakult. A múltból származó szöveges és képes források, illetve a történelemről szóló egyéb ismeretforrások szerepe jelentősen megnőtt a tanításban. Jól tükröződik e változás a tankönyvekben található források számában, sokszínűségében és a hozzájuk kapcsolódó kérdések, feladatok tartalmában. Az önálló tevékenységekre épülő tanulás és képességfejlesztés is ma már sok tanár gyakorlatába beépült, és jellemzőbb elemévé vált a tanóráknak, mint a 1990-es évek elején. Ilyen értelemben a tantervi reformok (NAT, kerettantervek, helyi tantervek) és különösen az új érettségi követelmények bevezetése eredményesek voltak. Együttesen kedvező változásokat indítottak el és erősítettek meg a mindennapi tanári gyakorlatban. Ezekre az eredményekre és tapasztalatokra alapozva kísérletet lehet tenni arra, hogy a történelemtanítás eredményességét a gondolkodásfejlesztés terén is jelentős mértékben megerősítsük.

Elérkezett az ideje nálunk is annak, hogy a történelmi megismerés módszereinek gyakorlásán kívül megfelelő figyelmet fordítsunk a történelmi nézőpontok alkalmazásának elsajátítására is. Adós még ugyanis a történelemtanításunk azzal, hogy a tanulók többsége megfelelő áttekintőképességgel is rendelkezzen mindazzal kapcsolatban, amit tanult. Kevesen képesek közülük ma még arra, hogy az egyes történelmi eseményeket és problémákat a maguk szélesebb összefüggéseiben is látni tudják, illetve hogy folyamatosan kapcsolatokat keressenek és találjanak az újonnan megismert tények és a korábban tanultak között, illetve a mai valóság és a múltról tanultak között.

Az új *Nemzeti alaptanterv* és az ennek nyomán elkészített kerettantervek előrelépést jelentenek a történelmi gondolkodás fejlesztésének területén. Egyrészt e dokumentumok újra megerősítették e feladat fontosságát, másrészt a nemzetközi példákat követve a korábbi dokumentumokhoz képest nagyobb hangsúlyt fektettek a történelmi gondolkodás alapjait jelentő fogalmakra. E tekintetben a legfontosabb újdonság a tartalmakat értelmező és kifejező kulcsfogalmak beemelése a követelmények közé:

2013_2.indd 40 2013.09.02. 14:11:10

„A történelmi kulcsfogalmak (történelmi idő, változás és folyamatosság, okok és következmények, történelmi források, tények és bizonyítékok, interpretáció, jelentőség, történelmi nézőpont) segítik a tanulókat a múltra vonatkozó magyarázatok, következtetések és értékelések megértésében, a történelmi ismeretek rendszerezésében, a múlttal és a múlt megismerésével kapcsolatos kérdések egyre árnyaltabb megválaszolásában, a különböző korok és események összehasonlításában, az összefüggések azonosításában, valamint az önálló következtetések és vélemények megfogalmazásában.

A tartalmak értelmezését lehetővé tevő kulcsfogalmak mellett léteznek a történelmi tartalmakat kifejező kulcsfogalmak (pl. társadalom, társadalmi osztály, réteg, állam, államforma, államtípus, kultúra, birodalom), amelyek az egyes jelenségek közös sajátosságainak fogalmi megragadásával segítik a múlt folyamatainak, eseményeinek megértését, rendszerezését, összehasonlítását és értékelését.

A tartalmak értelmezését szolgáló és a tartalmakat kifejező kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás folyamatos bővítése, elmélyítése, valamint újabb és újabb kontextusokban történő gyakoroltatása az értelmes történelemtanulás egyik legfontosabb összetevője." (*A Kormány 110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelete…*, 2012, 10708. o.)

A kerettantervi korszakhatárok jelentős eltolódásából adódó változások mellett ez az új elem a legtöbb történelemtanárnak most még talán fel sem tűnik. Vagy ha látják is az új kerettantervekben a kulcsfogalmakat az egyes témaköröknél külön felsorolva, ezt elintézik azzal, hogy ez megint valami értelmetlen pedagógiai hókusz-pókusz, ami a napi történelemtanításban őket egyáltalán nem befolyásolja.

Első lépésként tehát nagyon fontos lenne, hogy a tanárok megértsék a jelentőségét a kulcsfogalmakkal összefüggő tudás folyamatos fejlesztésének. Ne úgy tekintsék, mint ami magától is kialakul és fejlődik a történelem tanulása közben, hanem épp ellenkezőleg, azt lássák, hogy ez az egyik fontos feltétele az általuk is fontosnak tartott történelmi ismeretek értelmes megtanulásának. Ha a tanulónak pontos és árnyalt elképzelése van például arról, hogy mit jelent az, amikor történelmi okokról vagy változásokról beszélünk, egészen más minőségben tud gondolkodni, beszélni és vitatkozni bármilyen történelmi témáról.

A feladat jelentőségének felismerése után azt is látni kell a tanároknak, hogy a kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás elmélyítése is jól meghatározható ismeretek közvetítését jelenti, noha ezeket érdemes mindig szorosan összekapcsolni az egyes történelmi korszakokra és eseményekre vonatkozó ismeretek megtanításával. Azt, hogy milyen ismeretekre gondolok, a történelmi okok és következmények példáján szeretném most egy kicsit bővebben illusztrálni.

A történelmi okokról és következményekről gondolkodva ajánlatos mindig felhívni a tanulók figyelmét a következőkre:

- az okok és a következmények általunk megállapított összefüggések különböző események és tényezők között, és nem maguk ezek az események vagy tényezők;
- az egymást követő események nem biztos, hogy okozati összefüggésbe is hozhatók egymással, ugyanakkor az események időbeli sorrendjének pontos ismerete fontos feltétele az okozati összefüggésekre vonatkozó helyes következtetéseknek is;
- ugyanaz az esemény vagy tényező nagyon sokféle okozati összefüggésbe hozható más eseményekkel és tényezőkkel, ezért bizonyos esetekben okként, más összefüggésekben pedig következményként értelmezhető;
- a szándékok és a következmények gyakran nem esnek egybe, ezért számos esetben érdemes megkülönböztetni, hogy melyek azok az okozati összefüggések, amelyeket a szereplők akarata határozott meg, és melyek azok, amelyek a szereplők akaratától függetlenül alakították az eseményeket;
- az okok és következmények a valóságban nem láncszerűen követik egymást, az okozati kapcsolatok leginkább bonyolult hálóként ábrázolhatók.

2013_2.indd 41 2013.09.02. 14:11:10

Az okozati összefüggésekről gondolkodva lényegében mindig négy egymásra épülő feladatot érdemes elvégeztetni a tanulókkal:
- az eseményben vagy változásban szerepet játszó különböző tényezők azonosítása;
- okozati összefüggések keresése és megfogalmazása a tényezők között;
- a legfontosabb okozati összefüggések kiválasztása és értékelése;
- az okozati összefüggésekre vonatkozó érvek és magyarázatok értelmezése a vizsgált események egésze szempontjából.

Fokozatosan kell rávezetni őket arra is, hogy az okozati összefüggéseket többféle szempontból is vizsgálhatják, és többféle kategóriába sorolhatják:
- Vannak olyan kategóriák, amelyek az okok tartalmi megkülönböztetését szolgálják: például politikai okok, gazdasági okok, társadalmi okok, személyes okok, érzelmi okok.
- Vannak olyan kategóriák, amelyek az okoknak az eseményekben és változásokban játszott szerepét jellemzik: például előfeltételek, kedvező vagy kedvezőtlen körülmények, befolyásoló tényezők, alakító tényezők, katalizátorok, közvetett okok, közvetlen okok, kiváltó okok, meghatározó szerepet játszó okok, végső okok.
- Vannak olyan kategóriák, amelyek az okozati összefüggések időbeliségére utalnak: például rövid távú és hosszú távú következmények.
- Vannak olyak kategóriák, amelyek a személyes érzelmek és döntések szerepének mértékére utalnak: például objektív körülmények, szubjektív körülmények, külső hatások, belső indítékok, személyes motívumok.

A gondolkodásfejlesztésre ösztönözhetünk már pusztán azzal is, hogy példákat mutatunk be arról, hogy az okozati összefüggések vizsgálata ugyanannál az eseménynél is sokféle körülményre kiterjedhet (idő, hely, szereplők stb.):
- Miért tört ki az 1956-os magyar forradalom?
- Miért 1956-ban tört ki forradalom Magyarországon?
- Miért Magyarországon robbant ki forradalom 1956-ban?
- Miért vált fegyveres felkeléssé a magyar forradalom?

Mint látható, az értelmező kulcsfogalmak tanítása kapcsán olyan ismeretekről van szó, amelyeket igazán az elemzőmunkák során érthetnek meg és sajátíthatnak el a tanulók, és amelyek révén e forráselemzések és magyarázatok is egyre magasabb színvonalúakká válhatnak. Noha érdemes mindig valamilyen konkrét feladathoz kapcsolni az értelmező kulcsfogalmak tanítását, ezeket az ismereteket is explicitté kell tenni a munka közben, mert ezáltal jelentős mértékben növelni lehet az alkalmazásuk tudatosságát, és könnyebben megragadhatóvá válik a diákok számára az is, ahogy e fogalmak segítségével egyre differenciáltabb módon képesek megközelíteni a történelmi problémákat. Így tudunk megfelelő feltételeket biztosítani ahhoz is, hogy a tanulásban és gondolkodásban metakognitív stratégiák is szerepet kaphassanak. Az értelmező kulcsfogalmak tudatos használata, amelyeket az angol szakirodalom metatörténelmi fogalmaknak ('metahistorical concepts') is nevez, ad ugyanis lehetőséget a diákoknak arra, hogy folyamatosan monitorozni tudják, valóban megértették-e a tanult történelmi események lényegét, összefüggéseit és bonyolult kapcsolódási rendszerét a már korábban ismert dolgokkal (*Donovan* és *Bransford*, 2005). A metakognitív tanulási stratégiák alkalmazása a történelmi problémák érzékelését és a válaszok keresését is egyre magasabb minőségi szintre emeli, és így a tanulók gondolkodásmódját is jelentős mértékben átalakítja.

A történelmi gondolkodás fejlesztése újfajta tervező munkát igényel a tanároktól. Ennek egyik alapfeltétele, hogy a kulcsfogalmakhoz tartozó ismeretekről kellően széles áttekintéssel rendelkezzenek, és képesek legyenek ezeket valamilyen fejlesztési sorrend-

2013_2.indd 42 2013.09.02. 14:11:10

be állítani az egyszerűbben megérthető dolgoktól az összetettebb gondolatok felé haladva. Utána pedig meg kell tervezniük, hogy ezeket az egymásra épülő gondolatokat mikor, melyik témához kapcsolódóan, milyen tanári segítségadás mellett, milyen feladatokkal gyakoroltatják (6. táblázat).

6. táblázat. Okok és következmények

évfolyam	**5.**	*6.*
témakör	A magyar őstörténet	A magyar középkor
téma	Honfoglalás	A tatárjárás
a kulcsfogalomhoz tartozó ismeret	Amikor egy „miért” típusú kérdésre keresünk választ, ok-okozati kapcsolatokat keresünk különféle események, változások, emberi döntések és cselekedetek között. A legtöbbször ugyanannak az eseménynek vagy változásnak több oka is van.	Az okok nem egyforma fontosságúak. Az okok fontossági sorrendbe állíthatók.
fejlesztési cél	Egy történelmi esemény okainak azonosítása.	A lehetséges történelmi okok sorrendbe állítása aszerint, hogy melyik játszotta a legfontosabb szerepet az események bekövetkeztében.
kutatási kérdés	Miért költöztek át a magyarok Etelközből a Kárpát-medencébe?	Miért nem sikerült megvédeni az országot a tatároktól 1241-ben?
a tanulók munkájának segítése	Egy ok-okozati vázlat bemutatása valamelyik korábban tanul eseményről mintaként.	A tatárjárással kapcsolatos ismeretek átismétlése kérdések segítségével.
források	tankönyvi szöveg, ismeretterjesztő szöveg	előzetes tudás
feladatok, tevékenységek	A honfoglalást bemutató szöveg elolvasása. Térképvázlat készítése a honfoglalást megelőző eseményekről az olvasottak alapján. Az okokra vonatkozó információk kiemelése a szövegben. Az okok vázlatpontokba szedése.	Csoportmunka A csoportok egymással versenyezve fogalmazzanak meg minél több olyan eseményt, körülményt vagy döntést, amely a vereséghez vezető oknak tekinthető. Egy-egy tanuló IV. Bélaként mondja el, miért nem tudta megvédeni az országot a tatároktól. Emelje ki, hogy mi volt szerinte a legnagyobb probléma! (A felkészülés során a csoport tagjai vitassák meg, IV Béla miről beszéljen, és ezek közül mit emeljen ki a legfontosabb okként.)
a tanulók által készített produktum	térképvázlat ok-okozati vázlat	diákok által bemutatott szerepjáték

2013_2.indd 43 2013.09.02. 14:11:10

évfolyam	*7.*	*8.*
témakör	**A polgárosodás és a modernizáció kora Magyarországon**	**A kétpólusú világ**
téma	**Út a kiegyezéshez**	**Az 1956-os forradalom és szabadságharc**
a kulcsfogalomhoz tartozó ismeret	Az okok és a következmények különféle szempontok szerint csoportosíthatók: rövid és hosszú távú következmények; gazdasági, társadalmi, politikai okok; belső és külső okok.	A különféle okok együtt fejtik ki a hatásukat.
kutatási kérdés	Miért akart a császári udvar megegyezésre jutni a magyarokkal 1867-ben?	1956. október 23-án a békés tüntetés miért vált fegyveres felkeléssé?

évfolyam	*9.*	*10.*
témakör	**Az ókori Róma**	**A világ és Európa a kora újkorban**
téma	**A Római Birodalom szétesése**	**Földrajzi felfedezések**
a kulcsfogalomhoz tartozó ismeret	Az események bekövetkeztének vannak közvetett és közvetlen okai. A közvetett okok azok, amelyek nélkül az esemény nem történt volna meg, de amelyek önmagukban még nem vezettek volna az esemény bekövetkeztéhez. Közvetlen okoknak azt szoktuk nevezni, amelyek viszont közvetlen kiváltó okai voltak az eseménynek. Az emberek a kiváltó okokról gyakran vitáznak.	Ritka az az eset, amikor az egyes okok egymást követő sorrendben, ok-okozati láncreakcióként váltanak ki valamilyen eseményt vagy változást. Az események bekövetkeztét előidéző okok általában kölcsönösen összefüggnek egymással.
kutatási kérdés	Mi okozta a Nyugatrómai Birodalom bukását?	Miért az európai államok váltak meghatározó nagyhatalmakká a 16−17. században?

2013_2.indd 44 2013.09.02. 14:11:11

évfolyam	11.	12.
témakör	**A nemzetállamok és a birodalmi politika kora**	**Hidegháborús konfliktusok és a kétpólusú világ kiépülése**
téma	**A német egység kialakulása**	**A hidegháborús szembenállás, a kétpólusú világ, a megosztott Európa**
a kulcsfogalomhoz tartozó ismeret	Amikor egy esemény bekövetkeztének az okait kutatjuk, nemcsak azt a kérdést kell feltenni magunknak, hogy miért következett be az az esemény, hanem azt is, hogy miért nem valami más történt helyette.	Az okokkal és következményekkel kapcsolatos kérdések vizsgálata több részből álló tevékenység: a figyelmet érdemlő tényezők azonosítása; a tényezők közötti ok-okozati összefüggések megállapítása; a legfontosabb tényezők kiválasztása; az okokra vonatkozó következtetések összevetése a rendelkezésre álló bizonyítékokkal; az okokra és következményekre vonatkozó magyarázatok értelmezése úgy is, mint egy történelmi interpretáció.
kutatási kérdés	Miért nem a „nagynémet egység” koncepciója vált valóra?	A nyugati hatalmak vagy a Szovjetunió volt-e inkább felelős a hidegháborús helyzet kialakulásáért?

Összegzés

Mindehhez a kutatásalapú tanulás (’inquiry based learning’) módszertana áll a legközelebb (*Bain*, 2000; *Exlain*, 2004; *Kojanitz*, 2010, 2011).

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 áttekinthetők 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 (*Freeman* és *Philpott*, 2009).

Az eredményes fejlesztés megtervezéséhez és értékeléséhez a jelenleginél sokkal többet kellene tudnunk a történelmi gondolkodás fejlődésének sajátosságairól. A nemzetközi kutatások is az elején járnak e terület feltárásának, de azért már vannak tényekre támaszkodó következtetések, például arról, hogy a történelmi kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás fejlődése általában nem egyenletes, hanem inkább az ugrásszerű változások a jellemzők. Az is megfigyelhető, hogy nagyon eltérő szinten állhat akár ugyanazon tanuló esetében is az egyes kulcsfogalmak használatának színvonala. A tanulók között pedig jelentős szintkülönbségek mutatkoznak: vannak tanulók, akik ezen a téren évekkel megelőzik a kortársaikat, illetve akik náluknál több évvel idősebbekhez képest is jobb teljesítményt mutatnak (Lee, 2005; Shemilt,1980; Wineburg and Fournier 1994).

2013_2.indd 45 2013.09.02. 14:11:11

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 az aktuális képességeiken és intellektuális erőfeszítést igényelnek. Teret kell engedni a társas konstrukcióknak, bátorítani kell a tanulókat a gondolataik megosztására, az értelmes megbeszélésekre és vitákra. A tanulás szerves részévé kell tenni a metakogníciót is, hogy folyamatosan tudatosíthassák az eredményre vezető történelmi gondolkodásmód sajátosságait.

A történelmi gondolkodás kutatása során kapcsolatokat kellene keresni a természettudományos gondolkodás fejlesztésére irányuló kutatásokkal, hiszen az általuk használt elméleti alapok és értelmezési keretek a történelmi gondolkodás kutatása során is alkalmazhatók lehetnek (*Adey* és *Csapó*, 2012), legyen szó akár a gondolkodási folyamatokról (tárolás és előhívás; önszabályozás; érvelés; kritikai gondolkodás) vagy a gondolkodási képességekről (konzerváció, sorképzés, osztályozás, kombinatív gondolkodás, analogikus gondolkodás, arányossági gondolkodás, extrapolálás, valószínűségi gondolkodás, korrelatív gondolkodás, változók elkülönítése és kontrollja).

Befejezésül visszakanyarodnék ahhoz, hogy miért van szükség a történelmi gondolkodás fejlesztésére, miért kell a fiatalokat felvértezni azzal a képességgel, hogy ellen tudjanak állni a múltra vonatkozó felszínes következtetések csábításának, illetve képesek legyenek felismerni a szándékos történelmi torzításokat. Ennek célját és időszerűségét Sam Wineburg (2007, 11. o.), a Stanford Egyetem professzora 2007-ben a következőképpen fogalmazta meg: „Abban a világban, amelyet eluraltak az érzelmi kitörések, a szövegkörnyezetükből kiragadott idézetek, a gyújtóhangú 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.”

Irodalomjegyzék

Adey, Ph. és Csapó Benő (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17−58.

An Introduction to Historical Thinking and Reading (National History Education Clearinghouse) (é. n.). 2012. 02. 24-i megtekintés, http://teachinghistory.org/best-practices/examples-of-historical-thinking/14946

A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (2012) *Magyar Közlöny*, 66. sz. 2012. 03. 03-i megtekintés, http://www.ofi.hu/nat

AP Course and Exam Description by The College Board. (é. n.) 2012. 03. 03-I megtekintés, http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/WorldHistoryHistoricalThinkingSkills.pdf

2013_2.indd 46 2013.09.02. 14:11:11

Bain, R. B. (2000): Into the breach: using research and theory to shape history instruction. In: Stearns, P. N., Seixas, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching and learning history*. University Press, New York. 331−352.

Donovan, M. S. és Bransford, J. D. (2005, szerk.): *How students learn: History in the classroom*. National Academy Press, Washington, DC. 2012. 03. 02-i megtekintés, http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=11100

Duquette, C. (2012): *The Connection Between Historical Thinking and Historical Consciousness: Proposition of a New Taxonomy*. 2012. 02. 24-i megtekintés, http://historicalthinking.ca/sites/default/files/CDuquette%20EN%20Jan.2012.pdf

Exline, J. (2004): *Inquiry-based Learning: Explanation. Concept to Classroom. Wokshop: Inquiry-based Learning.* 2012. 03. 03-i megtekintés, http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/inquiry/index.html

Freeman, J. és Philpott, J. (2009): 'Assessing Pupil Progress': transforming teacher assessment in Key Stage 3 history. *Teching History*, 137. sz.

History Standards by the National Center for History in the Schools at the University of California (é. n.). 2012. 03. 02-i megtekintés, http://www.nchs.ucla.edu/Standards/historical-thinking-standards-1

Kojanitz László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, **20**. 9. sz.

Kojanitz László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig. *Történelemtanítás*, 4. sz.

Lee, P. (2004): Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical* Learning. *Teaching and Research*, **5**. 1. sz. 1−12. 2012. 02. 24-i megtekintés, http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf

Lee, P. J. (2005): Putting principles into practice: understanding history' In M. Suzanne Donovan and John D. Bransford (eds), How Students Learn: History in the Classroom. US National Research Council, Washington DC: National Academies Press.

Making History: Using Archive in the Classroom (é. n.). 2012. 03. 03-i megtekintés, http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_3098_11.html

Maposa, M. és Wassermann, J. (2009): Conceptualising Historical Literacy – a review of the literature. *Yesterday & today*, 4. sz. 41−66. 2012. 03. 07-i megtekintés,: http://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/5513/Y%26T_2009%284%29_Maposa_%26_Wassermann.pdf?sequence=

Secondary National Curriculum until 2014, History (é. n.). 2012. 03. 03-i megtekintés, http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199545/history

Seixas, P. (2006): *Benchmarks of Historical Tkinking: A Framework for Assessment in Canada. Centre For The Study of Historical Conscoiusness UBC.* 2012. 03. 03-i megtekintés, http://historicalthinking.ca/sites/default/files/Framework.Benchmarks.pdf

Seixas, P. és Peck, C. (2004): Teaching historical thinking. In: Sears, A. és Wright, I. (szerk.): *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Pacific Educational Press, Vancouver. 109−117. 2012. 03. 02-i megtekintés, http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas_peck.pdf.

Shemilt, D. (1980): History 13-16 evaluation study. Edinburgh, Scotland: Holmes McDougall.

Taylor, T. és Young, C. (2004): *Making History: a guide for the teaching and learning of history in Australian schools* Curriculum Corporation. 2012. 02. 24-i megtekintés, http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=220&op=page

The Historical Thinking Project – Promoting Critical Historical Literacy for the 21st Century (é. n.). 2012. 02. 24-i megtekintés, http://historicalthinking.ca/concepts

An Introduction to Historical Thinking and Reading (National History Education Clearinghouse) (é. n.). 2012. 02. 24-i megtekintés, http://teachinghistory.org/best-practices/examples-of-historical-thinking/14946

What is historical thinking? (National History Education Clearinghouse) (é. n.). 2012. 03. 02-i megtekintés, http://teachinghistory.org/system/files/historical_thinking.pdf.

Wineburg, S. (2007): Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129. sz. 2012. 03. 03-i megtekintés, https://weblearn.ox.ac.uk/access/content/group/2f07bb-ba-55d9-4c1d-baf0-1a48041fa51b/Readings/week%202/wineburg%20Unnatural_and_essential.pdf.

Wineburg, S. (2001): *Historical Tkinking and Other Unnatural Acts.* Temple Univwersity Press.

Wineburg, S. (1991): Historical problem solving: A stude of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, **3**. 1. sz. 73−87. 2012. 03. 07-i megtekintés, http://iwt-historical-thinking.wikispaces.com/file/view/Wineburg+Historical+Problem+Solving+1991.pdf.

Wineburg, S., and Fournier, J. (1994): Contextualized thinking in history. In M.Carretero and J.F. Voss (Eds.), Cognitive and instructional processes in history and the social sciences. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

2013_2.indd 47 2013.09.02. 14:11:11