

KOJANITZ LÁSZLÓ

# A történelmi gondolkodás fejlesztése

Válogatott tanulmányok

MODERN TÖRTÉNELEMOKTATÁS





Felkelteni a múlt iránti érdeklődést és önálló gondolkodásra ösztönözni a fiatalokat soha meg nem unható élmény és kihívás. Ehhez azonban nem elég kiválóan tudni a történelmet, azt is meg kell értenünk, mi játszódik le a diákok fejében miközben a múlt eseményeiről tanulnak.

Egész pályám alatt arra kerestem a választ, hogyan lehet a történelemtanításban rejlő lehetőségeket a lehető legjobban kihasználni a diákok képességeinek és személyiségének gazdagítása érdekében.

E lehetőségekre igyekeztem felhívni a figyelmet a különböző helyeken megjelent írásaimban is. Azt remélem, hogy e korábbi cikkekből összeválogatott tanulmánykötet is sokakat meggyőző a történelmi gondolkodás fejlesztésének fontosságáról, s közben sokféle inspirációt és háttérismertet is kaphatnak innen ehhez.

*Kojanitz László*



## MODERN TÖRTÉNELEMOKTATÁS

# BELVEDERE

MAGYAR  
TÖRTÉNELMI  
TÁRSULAT  
TANÁRI TAGOZAT



# A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE

## MODERN TÖRTÉNELEMOKTATÁS

Szerkesztőbizottság

F. Dárdai Ágnes

Jancsák Csaba

Kaposi József

Kiss Gábor Ferenc

# A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE

VÁLOGATOTT TANULMÁNYOK

KOJANITZ LÁSZLÓ

**BELVEDERE**  
MERIDIANALE

2021

*A kötet megjelenését támogatta:*  
Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program

*Lektorálta:*  
F. Dárdai Ágnes

*Borítóterv:*  
Majzik Andrea

A borítón szereplő képek a következő intézményekben készültek:

Első borító: SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola (Szeged)

Hátsó borító (felülről): SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola (Szeged), Berzsenyi  
Dániel Gimnázium (Budapest), SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola (Szeged)

ISSN 2786-1260

ISBN 978-615-6060-41-9 (print)

ISBN 978-615-6060-42-6 (online PDF)

Kiadta a Belvedere Meridionale, Szeged

[www.belvedere.hu](http://www.belvedere.hu)

Nyomta, s-Paw Bt, Üllés

# Tartalom

<b>Lektori köszöntő.....</b>	<b>7</b>
<b>Bevezető .....</b>	<b>9</b>
<b>Tevékenységekbe ágyazott történelemtanítás.....</b>	<b>13</b>
A tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás .....	15
Egy meg nem valósult terv 1992-ből a szakképző iskolák történelemtanításának megújítására .....	27
Új történelmi programok fejlesztése .....	35
<b>Kutatásalapú történelemtanítás .....</b>	<b>41</b>
A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel.....	43
A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz.....	63
<b>A történelmi gondolkodás fejlesztése .....</b>	<b>71</b>
A történelmi gondolkodás fejlesztésének irányzatai .....	73
A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként .....	85
A történetmeséléstől a reflektív történelemszemléletig .....	95
A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése .....	111
A diákok esszéinek elemzése a kauzális összefüggések bemutatása szempontjából	127
A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel .....	149
<b>Az értelmező kulcsfogalmak tanítása.....</b>	<b>163</b>
A történelmi interpretáció fogalmának tanítása .....	165
A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban.....	181
Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása: az okok.....	199
Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása: a változások .....	219
<b>A történelmi tudat fejlesztése.....</b>	<b>237</b>
A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái .....	239
A történelmi tudat fejlesztésének feltételei Magyarországon .....	263





# Lektori köszöntő



Nemcsak megtiszteltetés, de egyben kollegiális öröm is, olyan kutatónak az elkészült munkájáról lektori köszöntőt írni, akivel az elmúlt két évtizedben számos projektben a történelemtanítás megújításán dolgoztunk. A közös munka, a közös gondolkodás során volt lehetőségem Kojanitz László teljesítményét, kutatásainak állomásait, kutatói gondolkodásának fejlődését nyomon kísérni.

Kojanitz László válogatott tanulmánykötetének bevezetőjében sorvezetőt ad a kötetben szereplő írásainak keletkezési háttéréről. Ahogy szakmai életútjának egyes állomásait – a pályakezdő fiatal tanártól az érett tananyagfejlesztő, tankönyvkutató, történelemdidaktikusig – felvázolja, betekintést nyerünk abba az évtizedes kutatási tevékenységbe, amely elénk tárja Kojanitz László kutatási érdeklődésének, olvasmányainak, szakmai konferenciákon való szereplésének főbb csomópontjait.

Habár a kötet kronologikus felépítésű, sikerült a beválogatott tanulmányokat oly módon csoportosítani, hogy a tematikailag összetartozó három-négy tanulmány elé a csoportba került tanulmányok közös lényegét kifejező fejezetcím került. Ez a szerkesztői megoldás nemcsak a tanulmányok olvasását teszi könnyebbé és értelmezhetővé, hanem világosan jelzi azt is, hogy melyek voltak azok a témák, amelyek iránt a szerző különös érdeklődést mutatott. Ebből a kronologikus, de egyben tematikus építkezésből az is nyomon követhető, hogy pályája kezdetén Kojanitz László mindenekelőtt a gyakorlati tapasztalatait reflektálta. A Zsolnai József féle pedagógiai program meghatározó volt tanári munkájában, hiszen az ott tapasztaltak, az ott elvárt tanári attitűdök, pedagógiai módszerek olyannyira beépültek tanári credo-jába, hogy később pedagógiai fejlesztőként, majd kutatóként, Phd disszertációjának védőjeként elméleti kutatásait mindvégig a praxis ösztönözte. Ezért szinte az összes tanulmánya a történelem tanításának valóságából, a tanárok módszereinek reflektálásából és a tanulók gondolkodásának értő vizsgálatából indul ki, és fő célja a tanulók történelmi gondolkodásának fejlesztése.

A tanulmányokat áttekintve a tudatos építkezés abban is megnyilvánul, hogy érdeklődése a hazai szakirodalom tanulmányozása után egyre inkább a külföldi (angol nyelvű) szakirodalom felé fordult. 2010-től sorra publikálta azokat az írásait, amelyek rendkívül gazdag szakirodalmi tájékozottságról vallanak. Kojanitz mind az európai, mind a tengerentúli angol nyelven publikáló szerzőket nemcsak olvassa, hanem a hazai szakmai közönség számára ismertté is teszi. Szakmai újdonságot képeznek azok a legújabb (az ezredforduló utáni) történelemdidaktikai koncepciók, modellek, ábrák, sémák, vizsgálati módszerek,

amelyeket magyar nyelven először ő tett közzé. Természetesen ezeket nem pusztán átveszi, hanem tovább gondolja, beépíti saját koncepciójába.

Lectori köszöntőm legfőbb üzenete, hogy Kojanitz László tanulmánykötete nívós munka, nemcsak beleilleszkedik a hazai történelemdidaktikai kutatások sorába, hanem olyan új ismeretekkel gazdagítja tudásunkat, amelyek további perspektívát nyújtanak a történelmi gondolkodás fejlesztésének kutatásában.

Jó szívvel ajánlom a kötetet elmélyült olvasásra, tovább gondolásra, a tanári praxis gazdagítására mindenekelőtt történelemtanároknak, a történelemtanár BA/MA képzésben résztvevő hallgatóknak, és természetesen a hazai történelemdidaktikusoknak, történelem módszertanosoknak.

Pécs, 2021. 03.24.

*F. Dárdai Ágnes*

# Bevezető



1986-ban lelkes, kezdő történelemtanárként olyan iskolát kerestem, amely teret enged új tanítási módszerek kipróbálásának is. Nem volt véletlen tehát, hogy a pályámat a törökbalinti Kísérleti Iskolában kezdtem, ahol akkor már javában folyt a Zsolnai József által kidolgozott Értékközvetítő és képességfejlesztő program fejlesztése és kutatása. E program az akkori gyakorlathoz képest radikálisan új szemlélettel közelítette meg az iskolai oktatás feladatait és problémáit. A tanulásban meghatározó szerepet tulajdonított a diákok aktív és tudatos közreműködésének. A tanítás legfőbb céljának a gondolkodási, kommunikációs és tanulási képességek folyamatos és differenciált fejlesztését tekintette, mindezt szorosan összekapcsolva értékek közvetítésével és az alkotásra nevelés feladatával. A Zsolnai József által személyesen irányított iskolában minden tantárgyat úgy kellett tanítani, hogy a tanórákon a tanulói tevékenységek domináljanak, és ezekbe ágyazottan történjen az ismeretek megértése és elsajátítása is. Elvárás volt az is, hogy a tanárok igyekezzenek minél közelebb hozni az iskolában tanultakat a valósághoz. Például azzal, hogy a diákoknak azt is bemutatják, ahogyan az iskolában tanult tudományos felfedezések és ismeretek megszülettek, s közben fokról-fokra beavatják őket azokba a módszerekbe is, amelyekkel az adott tudományterület kutatói dolgoznak.

Izgalmas feladatnak tartottam e pedagógiai alapelveket és módszereket a történelemtanítás területére is átültetni. Sikerül-e felépíteni egy olyan tevékenységrendszer, amelynek elvégzése és gyakorlása elvezethet egy gondolkodásra és értékmegőrzésre ösztönző történelmi műveltséghez? Az általam kidolgozott megoldás azon alapult, hogy a történelemtanításnak és -tanulásnak az elsődleges és másodlagos források lehető legszélesebb körére kell támaszkodnia és felkészítenie. Ha pedig a sokféle szöveges és vizuális forrás használatához szükséges tevékenységet összerendezem, az információgyűjtéstől kezdve, a források és a történészek által írtak összehasonlításán át, az új ismeretek különböző műfajban történő bemutatásáig, akkor egy rendkívül progresszív és a gyakorlatban is jól adaptálható pedagógiai tevékenység- és követelményrendszer születhet meg. Ez megfelelt a Zsolnai-program céljainak és alapelveinek, és összhangban volt azokkal az angol kutatásokkal és fejlesztésekkel, amelyek ugyanebben az időben szintén a történelemtanítás megújítását szolgálták. Ez utóbbiakról Szebenyi Péter önzetlen szakmai támogatása által szereztem először tudomást. Ő akkoriban, vagyis a 80-as évek végén szívügyének tartotta ezeknek az angliai eredményeknek és módszereknek a hazai bemutatását és elterjesztését. A vele való közös munka révén bekapcsolódhattam az első Nemzeti alaptanterv kidolgozásába és

implementálásába. Később pedig részt vettem az új történelem érettségi követelmények kidolgozásában is.

Az ÉKP program történelem tanterveinek és taneszközeinek kidolgozása során szerzett tapasztalataimra és a külföldi példákra is támaszkodva hatékonyan elő tudtam segíteni, hogy a 90-es években elkészült új tantervekben és az érettségi vizsgán is jelentős előrelépés történt a történelmi ismeretforrások használata terén. Ennek hatására pedig az ezekkel végzett feladatok a korábbiaknál nagyobb teret és hangsúlyt kaptak a tankönyvekben és a tanórákon is. Ez a fajta tanulói képességfejlesztés most már több mint tíz éve többé-kevésbé részévé vált a hazai történelemtanításnak.

Az ismeretforrások használata azonban nálunk sem kapcsolódott össze kellő mértékben és eredményességgel a történelmi gondolkodás fejlesztésével. Bár a tantervekben és a követelményekben mindig megjelent a történelmi gondolkodás fejlesztésének igénye, arról, hogy ez mit is jelent pontosan és milyen módszerekkel valósítható meg, nem sok érdemi információt tartalmaztak ezek a dokumentumok, és a hazai szakirodalomban is kevés erről szóló tanulmány jelent meg. Ezért 2010-től kezdve főleg erről igyekeztem minél többet megtudni a külföldi szakirodalomból. Nemcsak tartalomfejlesztőként, hanem kutatóként is a történelmi gondolkodás fejlesztésének kérdése kezdett a leginkább foglalkoztatni. Ehhez nagyon sok ösztönzést és segítséget kaptam F. Dárdai Ágnestől is, aki régóta elkötelezetten dolgozik a hazai történelemdidaktikai kultúra kialakítása és fejlesztése érdekében.

Kiderült, hogy rendkívül széleskörű azoknak a kutatóknak és kutatásoknak a köre, amely a történelmi gondolkodás sajátosságainak, fejlődésének és értékelésének problémáival foglalkozik. Ezek eredményei pedig sok országban már szervesen be is épültek az új curriculumokba, taneszközökbe, és így a történelemtanítás megújításának ösztönzőivé váltak. Voltak kutatások, amelyek a kezdők és a szakemberek tudásának összehasonlítása alapján vontak le következtetéseket arról, hogy miben is más ez utóbbiak szemlélete és gondolkodási stratégiája a történelmi kérdések megválaszolásakor. A kutatások egy másik iránya azzal foglalkozott, hogy a történelem esetében miként értelmezhető a procedurális és a konceptuális tudás fogalma.

A történelemtanítás céljainak és módszereinek legradikálisabb újragondolását azok a kutatók indították el, akik szerint történelmi gondolkodás kialakításához a történelmi metafogalmakhoz kapcsolódó tudás folyamatos elmélyítésére van szükség. Ilyen fogalom például a történelmi változás, történelmi ok és következmény, történelmi jelentőség, történelmi tény, történelmi forrás. Ennek hatására az új történelmi curriculumban e fogalmak megértése és helyes alkalmazása kiemelt céllá vált, és az ezekre épülő gondolkodásfejlesztést a történelemtanítás fontos összetevőjeként kezdték el kezelni. Javaslatomra értelmező kulcsfogalmak elnevezéssel a 2012-ben kiadott új Nemzeti alaptantervben nálunk is bekerült e fogalmak helyes alkalmazása a követelményekbe. Ennek nyomán a kulcsfogalmak fejlesztésének feladata a kerettantervek részletes követelményeiben is megjelent.

A TÁMOP 3.1.2b és az EFOP 3.2.2 projekt szakmai vezetőjeként nagy gondot fordítottam arra, hogy a projekt keretében elkészülő új általános és középiskolai történelemtan-könyvek a történelemtanulás egész időszakán átívelő folyamatos feladatként kezeljék e kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás bővítését is. Az általános iskolai tankönyvekben például az „Ahogy a történészek gondolkodnak”, a középiskolaiban pedig a „Történészszem-

mel” című részek kifejezetten erre szolgálnak. Ezenkívül a középiskolai tankönyvekben található összefoglaló kérdések és feladatok is minden esetben e kulcsfogalmak szerint csoportosítva jelennek meg a leckék végén.

Azonban nemcsak a történelmi gondolkodás, hanem a történelmi tudat fejlesztésére is nagyobb figyelmet kell fordítanunk. Ennek kérdései nem a múlt egyes eseményeire, hanem saját magunk és a múlt közötti kapcsolatokra vonatkoznak. Mekkora jelentőséget tulajdonítunk a múltban törtéteknek? Mi az, amit fontosnak tartunk belőle megőrizni? Miként formálják a múltból szerzett ismereteink az emberi világ működéséről kialakított elképzeléseinket? Miként befolyásolják a döntéseinket és azt, ahogy a jelenről és a jövőről gondolkodunk?

Egész pályám alatt arra kerestem a választ, hogyan lehet a történelemtanításban rejlő lehetőségeket a lehető legjobban kihasználni a diákok képességeinek és személyiségének gazdagítása érdekében. E lehetőségekre és az ehhez szükséges feltételekre igyekeztem felhívni a figyelmet a cikkeimben és tanulmányaimban is. E könyv egyben mutatja be ezek legjavát. A legtöbb esetben megtartottam a megjelenés sorrendjét, hogy az olvasók számára is érzékelhető legyen, miként formálódott bennem a történelmi gondolkodás problémájáról alkotott kép. Az eredeti cikkek tartalmán néhol kisebb módosításokat tettem, és a felesleges átfedések elkerülése érdekében itt-ott rövidítettem is rajtuk.

Azt remélem, e tanulmánykötet sokakat meggyőz tanártársaim és a leendő tanárok közül is a történelmi gondolkodás fejlesztésének fontosságáról, és ehhez sokféle háttérismertetet is szerezhetnek innen.

Budapest, 2021. március 15.



# Tevékenységekbe ágyazott történelemtanítás





# A tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás



Biztos, hogy sokan már a a címet elolvasva felszisszennek, mert elhibázott törekvésnek tartják a hagyományosan ismeretközpontú tantárgyként elfogadott történelmet a képességfejlesztés pedagógiájával “megfertőzni”. Téves fejlesztési elképzelésnek tekintik ezt, sőt az egész történelemtanítás eredményessége és presztízse elleni támadást látnak benne, éppen akkor, amikor a politikai változások lehetővé teszik az ismeretanyag korábbi torzulásainak a kijavítását. A “képességfejlesztés” kontra “biztos ismeretek szerzése” típusú vita sokszor és sokféle formában fog még fellobbanni az új történelmi programok és taneszközök megjelenésével. A vitákon – remélhetőleg – világossá fog válni, hogy az egymással szembe feszülő nézetek mögött egész felfogásrendszerek húzódnak meg. Az, ha valaki a képességfejlesztést vagy ha az ismeretek elsajátítását helyezi munkájának a középpontjába nemcsak didaktikai tapasztalatok és meggyőződések kérdése, hanem szerepet játszanak abban a történelem és a történelemtanítás társadalmi funkciójával, illetve a tanár szerepével kapcsolatos értékviszályok is. Sőt ezek az igazán döntő tényezők.

Ha ezeket a háttérben meghúzódó paradigmaticus véleménykülönbségeket nem hozzuk a felszínre, akkor a képességfejlesztéssel kapcsolatos szakmai viták a mindennapi gondolkodás színvonalán ragadhatnak meg. Módszertaninak beállított kifogásokkal lehet ez utóbbi esetben támadni olyan elképzeléseket, amelyek történelem- és műveltségfelfogása elmentés a kritikussal. Úgy gondolom, fontos ezen kérdések nyilvános megvitatása. Talán sikerül bebizonyítani, hogy a hazai történelemtanítás politikai okokból történő eltorzítását nemcsak a hamis tények vagy a kifacsart analógiák és szemléleti megközelítések jelentik, hanem a leckeszerű felmondás követelményének a túlsúlyra jutása is. Egy pluralisztikus társadalomban az egyoldalúan ismeretközpontú történelemtanítás anakronisztikussá kell, hogy váljék, mivel a történettudomány nem fog szolgálatni, a társadalom pedig nem fog igényelni egy “egyen” ismeretanyagot anélkül, hogy a fiatalok, például a különböző vélemények közötti önálló tájékozódás és ítéletalkotás képességét meg ne szerezték volna. Ez a cikk azonban nem az általános kérdések taglalásával kíván foglalkozni, hanem a képességfejlesztés tervezési gyakorlatába szeretne bepillantást nyújtani.

Szeretném leszögezni, hogy a tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás és az ismeretközpontú történelemtanítás között nem az a különbség, hogy folyik-e a gyerekek önálló tevékenykedtetése az órákon vagy sem. Ma már csak a középiskolák néhány történe-

lemtanára engedi meg magának azt a luxust, hogy a tanulók órai tevékenységét a felelésre és a tanári előadás jegyzetelésére szűkítse le. Az általános gyakorlatban régóta polgárjogot nyertek a tanulói önállóságot és aktivitást igénylő feladattípusok. Ha viszont azt vizsgálják meg, hogy az egyes tanulók mennyi időt töltenek az órákon aktív tanulással, vagy azt, hogy az összsidőhöz képest hány perc telik a történelemórákon önálló tanulói munkákkal, már sokkal kedvezőtlenebb a kép. Kétségtelen, hogy a korábban használt tantervek és taneszközök is tartalmaztak a képességekre vonatkozó követelményeket, önálló munkát igénylő feladatokat. Mégis tudjuk, hogy a történelem azon tantárgyak körébe tartozik, amelyet a közvélemény szerint “csak meg kell tanulni”. Értsd, ha valaki elég szorgalmas ahhoz, hogy leüljön a tankönyvet magolni, és viszonylag jó a memóriája, eredményes lehet e tárgyból. A meghirdetett célok és a mindennapi gyakorlat közötti ellentmondások arra vezethetők vissza, hogy a tantervek, a taneszközök és a követelmények megtervezésekor, készítése közben és ellenőrzésekor elsősorban az ismeretközpontú történelemtanítás elvei és szempontjai érvényesülnek, s a képességfejlesztés csak egy kiegészítő, alkalmanként mint feltételi folyamat jelent meg. Pedig a képességfejlesztés hatékonysága csak úgy biztosítható, ha aközben a folyamatosság és az egymásra épülés kritériuma maradéktalanul érvényesül. Az időnként elvégzett önálló feladatok, vagy a már régóta ismert feladattípusok azonos szinten történő ismételtetése nem képességfejlesztés. Ennek elkerülése pedig csak úgy lehetséges, ha az ismeretanyagok kiválasztásától a taneszközök készítésén át az érettségi feladatok megtervezéséig központi, meghatározó szemponttá válik a képességfejlesztés követelménye. Ez utóbbi esetben beszélhetünk tevékenység- és képességcentrikus történelemtanításról.

Megoldható-e ez úgy, hogy a történelmi ismeretanyag mennyisége, színvonala vagy koherenciája ne szenvedjen csorbát? Igen, de ehhez az szükséges, hogy a pedagógus képes legyen átstrukturálni a maga tárgyi és pedagógiai tudását a hatékony képességfejlesztés igényeinek megfelelően. Ez meggyőződést és kitartást igénylő tanulási folyamat. Milyen kérdésekre kell választ adnia annak, aki erre vállalkozik? Mi az, hogy történelmi műveltség, ha nem ismeretekben, hanem képességekben gondolkodom? Hogyan lehet e képességeket tevékenységekben leírni, strukturálni, fejlesztési tervekkel összeállítani? Hogyan lehet koherens ismereteket sokrétű tanulói feladatokon keresztül közvetíteni? Miként lehet a tanulók közötti differenciálást a feladatok tervezése és az órai munkák megszervezése által lehetővé tenni? Hogyan ellenőrizzem és értékeljem a gyerekek teljesítményét, ha a képességfejlesztés elvét is alkalmazni akarom, illetve, ha az ismeretelsajátítás módjával is összhangba akarom hozni? Természetesen ezekkel a példaként leírt kérdésekkel csak a felmerülő problémák sokrétűségét akartam illusztrálni, a megoldandó problémák sora vég nélkül folytatható. Az állandó problémamegoldási készséget az is próbára teszi, hogy a tanítás ezen módja sokkal több buktatót rejt, mint a hagyományos gyakorlat. A kudarcok esetén sokszor érzi úgy az ember, hogy ha (fele annyi energiával) a tanári előadásnak és kérdve kifejtésnek adott volna teret, jobban járt volna. Új dologba belevágni persze azt jelenti, hogy többlet munkát és többlet rizikót kell vállalni együttesen. Viszont serkentőleg hathat az, hogy a tanár valódi teljesítményként élheti át munkáját, s amit megold, az tartós eredményt jelent, arra a továbbiakban építeni lehet.

Számomra a képességfejlesztés pedagógiájának adaptálása a történelemtanításban az utóbbi hat év legfontosabb feladatát jelentette. Nagyon sok önálló fejlesztést is elvégeztem

és kipróbáltam, most azonban (a fent elmondott problémák megoldásának illusztrálására) egy olyan próbálkozást mutatok be, amelynek során megkíséreltem az angol nemzeti alaptanterv képességekre vonatkozó követelményeit a gyakorlatban alkalmazni. Azt szeretném érzékeltetni, mit tehet egy történelemtanár akkor, ha olyan nemzeti alaptanterv áll a rendelkezésére, amely a képességfejlesztés követelményeit komolyan veszi. Ennek alapján miként és milyen szempontok szerint bonthatja le a követelményeket egy adott tanulási szakasz megtervezéséhez? Hogyan tervezheti meg és készítheti el a kitűzött céloknak megfelelő feladatokat és taneszközöket? Mit jelent az órai munka megtervezése, ellenőrzése és értékelése ilyen feltételek mellett?

A kiindulópontom az angol nemzeti alaptanterv történelmi része volt. Ennek az oktatási dokumentumnak a részletes ismertetése egy külön tanulmányt is megérne. Azt hiszem, szükség is lesz majd rá, mivel ez a munka példaértékű lehet a mi számunkra abból a szempontból, hogy miként lehet egy ilyen típusú kerettanterv egyszerre jogi dokumentum és magas színvonalú pedagógiai kultúra közvetítője a tanárok számára. A 10 és 18 év közötti korosztály számára úgy írja le a követelményeket, hogy az megfelel a képességfejlesztés elvének és gyakorlatának. A követelményeket háromféle szempont szerint csoportosítva, a fejlődési fokokat jól érzékeltető tevékenységsorok formájában írja le.

#### Az angol nemzeti alaptanterv történelemből (részlet) A TÖRTÉNELMI MEGÉRTÉS FEJLESZTÉSE

1. *Egy konkrét eseménysorozat pontos bemutatása.*

*Egyes személyek vagy csoportok konkrét tetteinek a megokolása.*

2. *Tárgyak, fényképek időrendbe állítása.*

*A jelen és a múlt közötti különbségek megfogalmazása.*

*Megoldási javaslatok megfogalmazása arra vonatkozóan, hogy a múltban az emberek miért azt tették, amit tettek.*

3. *Változások bemutatása egy-egy történelmi korszakon belül.*

*Különbségek megfogalmazása a múlt egyes korszakai között.*

*Több lehetséges javaslat közül a megfelelő ok kiválasztása bizonyos történelmi eseményekkel, változásokkal kapcsolatban.*

4. *Annak felismerése, hogy bizonyos idő elmúltával vannak dolgok, amelyek megváltoznak és vannak, amik nem.*

*Egy történelmi periódus többoldalú bemutatása. Annak tudatosodása, hogy a történelmi eseményeknek általában egyszerre több oka és következménye van.*

5. *A különböző típusú történelmi változások (gyors, fokozatos; helyi, országos stb.) megkülönböztetése.*

*Különböző típusú okok és következmények (politikai, társadalmi; rövid távú, hosszútávú stb.) megkülönböztetése.*

*Annak bemutatása, hogy egyes történelmi események különböző aspektusai hogyan függenek össze egymással.*

6. *Annak tudatosodása, hogy a változás és a fejlődés nem azonos.*

*Annak megismerése, hogy a különböző okok és következmények egymástól eltérő jelentőségűek.*

*Annak leírása, hogy egy történelmi szituációban miként különböztek egymástól az emberek véleményei, nézetei.*

7. Annak tudatosodása, hogy a történelmi változások csak komplex módon értelmezhetők.

Annak bemutatása a történelmi eseményekben szerepet játszó tényezők, okok miként függnek össze.

Annak tudatosodása, hogy az emberek eltérő nézetei, magatartása gyakran a konkrét körülményeikkel állnak összefüggésben.

8. Annak bemutatása, hogy a történelmi eseményekben szerepet játszó okok egymáshoz viszonyítva mekkora jelentőséggel bírnak.

Annak megértése, hogy az emberek nézetei, magatartása, körülményei eltérőek a komplex történelmi szituációkban.

Annak megértése, hogy miként függhetnek össze a történelmi események okai, következményei és a benne résztvevők szándékai.

Annak a kérdésnek a megmagyarázása, hogy egyes személyek nézetei, magatartása nem szükségszerűen egyezik meg annak a csoportnak a véleményével, amelyikhez tartoznak.

9. Annak megértése, hogy a komplex történelmi szituációk leírása, elemzése és magyarázata bonyolult feladat, amelyet ritkán lehet egyértelmű válaszokkal lezárni.

## A TÖRTÉNELMI FORRÁSOK HASZNÁLATA

1. Olyan információk bemutatása, amelyeket valamilyen történelmi forrásból merített.

2. Annak felismerése, hogy a történelmi források serkenthetik és elősegíthetik a múltra vonatkozó kérdések megválaszolását.

3. Következtesen történelmi források alapján.

4. A különböző történelmi forrásokból származó információkat rakja össze.

5. Annak ismertetése, hogy a rendelkezésre álló történelmi forrás mennyire alkalmas a vizsgált kérdés megválaszolásához.

6. Hasonlítsa össze a rendelkezésre álló forrásokat aszerint, hogy az éppen vizsgált probléma megoldásához melyik a legmegfelelőbb.

7. Ítélje meg a források hitelességét és értékét a keletkezési körülmények alapján.

8. Annak bemutatása, hogy még egy bizonyíthatóan nem hiteles forrás is bizonyos mértékig alkalmas lehet arra, hogy információkat szerezzünk belőle.

9. Annak megértése, hogy egy forrás értékét mindig az dönti el, hogy milyen kérdésre akarunk választ adni a segítségével.

10. A történelmi tények természetével kapcsolatos problémák bemutatása közben annak tudatosulása, hogy a történelmi források alapján megfogalmazott állítások lehetséges, hogy a későbbiekben tévesnek bizonyulnak.

## A TÖRTÉNELMI ESEMÉNYEK INTERPRETÁCIÓJA

1. *Annak megértése, hogy vannak olyan történetek, amelyeknek valóban élt személyek a szereplői és vannak, amelyek képzeletbeli szereplőkről szólnak.*
2. *Annak tudatosulása, hogy a múltban lezajlott eseményekről egymástól eltérő tartalmú bemutatások is létezhetnek.*
3. *Különbség tétel a tények és a vélemények között.*
4. *Annak megértése, hogy a megfelelő mennyiségű forrás hiánya a múlt egyes korszakairól vagy eseményeiről arra vezethet, hogy ezekről egymástól eltérő vélemények és ismertetések készülhetnek.*
5. *Annak felismerése, hogy a múlttal kapcsolatos elképzelések, még azok is, amelyek széleskörűen elterjedtek, nem mindig felelnek meg a valóságos tényeknek.*
6. *Annak bemutatása, hogy bizonyos történelmi ismertetések tartalma mennyire függ össze azzal, hogy a rendelkezésre álló források közül melyikre támaszkodik elsősorban.*
7. *Hasonítson össze két egymástól eltérő ismertetést ugyanarról a történelmi eseményről, melyek az erős és gyenge pontjaik.*
8. *Mutassa be, hogy az egyén nézetei és személyes körülményei milyen hatással lehetnek arra, amit bizonyos történelmi eseményekről mond.*
9. *Magyarázza meg, hogy a különböző csoportok, társadalmi rétegek miért közelíthetnek meg és értékelhetnek egymástól eltérő módon történelmi eseményeket és személyeket.*
10. *Annak megértése, hogy a történelmi események bemutatása nem egyszerű dolog, ha a lehető legobjektívabb eredményre törekszünk.*

E követelményrendszer árnyalt történelemszeméletet tükröz és az ehhez szükséges képességek tanulói feladatokon keresztül történő folyamatos fejlesztését igényli. Az emberi döntések, cselekedetek mögött meghúzódó motivációk differenciált feltárása; a történelmi változás és a fejlődés fogalmának tudatos megkülönböztetése; árnyalt, sokoldalú kép kialakítása a vizsgált korokról; a történelmi források vizsgálatának felhasználása a megfelelő történelmi szemlélet kialakításához és fejlesztéséhez; az elsődleges és a másodlagos források kritikai szemléletű feldolgozásának gyakorlása; az önálló problémamegoldási képességek fejlesztése. A történelmi képességfejlesztés végcélja a történelmi megértés, a forrásfeldolgozás és a történelmi interpretációk kérdésének a vizsgálata során is a komplex látásmód kialakítása, a történelmi eseményekben rejlő és a róluk szóló ismertetésekben és értékelésekben is tetten érhető ellentmondások felismerésének a képessége. Annak megértése, hogy a történelmi események bemutatása nem egyszerű dolog, ha a lehető legobjektívabb eredményre törekszünk.

Mivel úgy láttam, hogy ezen követelmények megfelelnek annak, amit magam is megpróbálok megvalósítani, kíváncsi lettem arra, miként működik mindez a gyakorlatban. Meg lehet-e csinálni egy konkrét történelmi anyag feldolgozásának tervét e követelményrendszer igényeinek megfelelően?

Történelmi témának a 6.osztályban tanult Kalandozások és az államalapítás című témát választottam. A tervezés első lépéseként ki kellett választanom a követelmények közül azokat, amelyek fejlesztésére e történelmi téma megfelelő módot nyújt, és amelyet a tanulók életkori sajátosságai és aktuális képzettségi színvonala is lehetővé tesz.

Ez az a tervezési fázis, amikor a tanár tárgyi tudása és pedagógiai felkészültsége együttesen határozza meg a tervezés színvonalát. Egyszerre kell látni mindazokat a tartalmi lehetőségeket, amelyekre a téma problematikája és a róla rendelkezésre álló ismeretek, ismeretforrások alkalmat adnak, és mindazokat a reális korlátokat, amelyek a gyerekek képességeiből adódnak. E szempontok figyelembe vételével kialakult az eredeti struktúrát tükröző, de lényegesen rövidebb tevékenység lista. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy ezeken a tevékenységeken kívül semmilyen más típusú feladatot nem végeznek majd a tanulók, hanem azt, hogy a gyakorlás, a feldolgozás során ezekre kitüntetett figyelmet kell fordítani. Ez utóbbi a teljes fejlesztési folyamat megtervezését igényli a kiválasztott tevékenység típusok terén. Ebbe beletartozik az új feladattípusok és szemléleti megközelítések megismertetése a tanulókkal, majd megfelelő számú és differenciáltságú lehetőség biztosítása ezek gyakorlására és végül egy olyan ellenőrzési és értékelési forma, amely lehetőséget nyújt annak megállapítására, hogy a célul kitűzött tevékenységfajtákban valóban fejlődött-e a tanulók teljesítménye.

A fejlesztendő tevékenységeket meghatározó időterveknek megvan az a veszélye, hogy a közvetítendő és az elsajátítendő ismeretanyag relativizálódik. Ez akkor tudatosodik a tanárban, amikor esetleg a feladatmegoldások tekintetében sikeres óra után össze kell állítania, hogy melyek azok a konkrét ismeretek, amelyek minden tanulótól számon kérhetők. Ezt elkerülendő, a kiválasztott tevékenységek és a feldolgozás módjára vonatkozó megjegyzés után a témához készített időtervemben rögzítettem a tartalomra vonatkozó elképzeléseimet. A tervezet végén alcímek formájában azt is megfogalmaztam, hogy milyen sorrendben és milyen tagolással kívánom a témához tartozó eseményeket a tanulókkal megismertetni. Az egyes alcímek nem minden esetben jelentenek külön tanórát, így az egész téma feldolgozására öt órát terveztem. Mindezek eredményeképpen az alábbi tervet állítottam össze magamnak.

## KALANDOZÁSOK ÉS AZ ÁLLAMALAPÍTÁS

A korról kapcsolatos ismereteket elsősorban történeteken keresztül és a rendelkezésre álló történelmi források alapján dolgozzák fel és sajátítsák el a tanulók. A történetek között szerepeljenek mondák, históriai események, a korban játszódó történelmi elbeszélések. E kor történelmi forrásai közül mindenképp fel kell használni a sírok leletanyagát, a nyugati és a magyar krónikák feljegyzéseit, a magyar királyok által kiadott törvények és oklevelek egyes részleteit.

*Kérdezzenek, kommunikáljanak, alkossanak szóban, írásban és manuálisan!*

### **Képességek**

#### Történelmi megértés

- Egy eseménysorozat pontos bemutatása.
- Változások bemutatása egy-egy történelmi korszakon belül.
- Egy történelmi időszak többoldalú bemutatása.
- Annak leírása, hogy egy történelmi szituációban miként különböztek egymástól az emberek véleményei, nézetei.

### Történelmi források feldolgozása

- Vonjon le következtetéseket történelmi forrásokból. A különböző történelmi forrásokból származó információkat rakja össze.
- Annak ismertetése, hogy a rendelkezésre álló történelmi forrás mennyire alkalmas a vizsgált kérdés megválaszolásához.

### Történelmi információk interpretációja

- Annak tudatosodása, hogy a múltban lezajlott eseményeknek egymástól eltérő tartalmú bemutatása is előfordulhat.
- Különbség tétel a tények és a vélemények között.
- Annak megértése, hogy a megfelelő mennyiségű források hiánya miatt egymásnak ellentmondó történelmi ismertetések és értékelések is születhetnek.

## TARTALOM

A tanulóknak meg kell ismerniük azokat a történelmi eseményeket, amelyek a magyarságot arra készítették, hogy korábbi életmódjukat, vallásukat, politikai és társadalmi rendjüket feladva feudális, keresztény államot hozzanak létre a Kárpát-medencében.

Tanulniuk kell azokról a jelentős változásokról, amelyek a viszonylag rövid történelmi időszak alatt az emberek, különösen a vezető réteg mindennapi életében, gondolkodásmódjában, anyagi és szellemi kultúrájában lezajlottak.

A történelmi vizsgálódás középpontjába az államalapításnak nevezett eseménysorozat megismerése, az okoknak és a következményeknek a feltárása kerüljön.

*Mindennapi élet:* öltözet, lakóhely, táplálkozás, közlekedés, szórakozás, vallási szertartások

*Személyek:* Madarász Henrik, Ottó, Taksony, Géza, Szent István, Koppány

*Események:* St. Gallen-i kaland, augsburgi csata, a quedlinburgi királytalálkozó, István és Koppány küzdelme, Szent István megkoronázása, Vazul megvakítása

### *Tematika*

A honfoglaló magyarság társadalma és életmódja

A kalandozó hadjáratok

Géza külpolitikája

A kereszténység terjesztése és törzsfők leverése

István és Koppány küzdelme

István király megkoronázása

Az állami és az egyházi szervezet kiépítése

A 11. századi magyarság társadalma és életmódja

Magyarország a 12. században

A terv alapján célirányosan kezdhető meg a megfelelő ismeretforrások összeválogatása és a feladatok, feladatsorok megtervezése. A következőkben néhány példát szeretnék bemutatni arra, hogy milyen megoldásokat találtam az egyes tevékenységfajták gyakorolta-



tására a Kalandozások és az államalapítás témájának tanítása során. Az a leghatékonyabb megoldás, amikor ezek a fejlesztendő tevékenységek egy-egy feladaton belül egyszerűen fejleszthetők.

## **1. példa**

### Tevékenységek

- Egy történelmi periódus többoldalú bemutatása
- Következtetések levonása történelmi forrásokból
- A különböző történelmi forrásokból származó információkat összerakása

A téma feldolgozását azzal kezdtük, hogy a tanulók a Kárpát-medence honfoglaláskori temetőiről készült rajzokat vizsgálták meg: Vezéri sír (Zemplén); Harcos nagycsaládi temető (Bezdéd); Köznépi temető (Ellend).

Az volt a feladatuk, hogy keressenek magyarázatot arra, hogy ugyanabból a korszakból és ugyanazon területen ennyire eltérő temetkezési szokásokra utaló temetőket tártak fel. A gyerekek divergens gondolkodásának fejlesztésére mindig remek lehetőséget nyújtanak a régészeti leletek. Ez esetben is sok érdekes és logikus megoldás gyűlt össze, és persze felbukkant az etnikai és a társadalmi különbségekre utaló válasz is. Itt alkalom volt arra is, hogy röviden megemlítssem e probléma kapcsán a történészek között folyó vitát is.

Mi azon a nyomon haladtunk tovább, hogy megvizsgáltunk legalább 30-40 honfoglaláskori magyar tárgyról és sírról készített rajzot abból a szempontból, hogy ezek miként utalnak a vagyoni és társadalmi különbségekre. Régi probléma, hogy az elsődleges források képeivel általában úgy találkoznak a tanulók, hogy mindjárt a belőlük levont következtetéseket is elolvashatják, elvéve tőlük így az önálló megfigyelés és felfedezés örömét. A másik jellemző probléma, hogy egy-két tárgy megnézésével végeztetjük el azon feladatokat, amelyek a tárgyi emlékekből történő következtetés gyakorlását hivatottak szolgálni. Ez egyrészt egy nagyon szegényes élmény anyagot jelenthet a kor életéről, másrészt ellentmond az „egy forrás nem forrás” elvével. Az első órán a tanulók szöveges információval szinte nem is találkoztak, hanem maguknak kellett jegyzetként vagy szövegszerűen rögzíteniük az órán tett megállapításaikat.

A tárgyi forrásokon kívül a korról készült rekonstrukciós rajzok sokaságát használtuk fel. Ezek alapján a társadalmi és vagyoni különbségekre utaló jegyeken kívül a félnomád életmód jellegzetességeinek a megfigyelése és összegyűjtése folyt. A táblát beborító képeket egy külföldi utazó szemével kellett megnézniük azért, hogy otthon minél színesebb beszámolót tudjanak adni az új európai nép, a magyarok életéről. Ezután a nomád, félnomád és a letelepült életmódra jellemző jegyeket bemutató táblázat segítségével kellett meghatározniuk, hogy honfoglaláskori népünkre melyik lehetett a leginkább jellemző.

A következő órára az elvégzett feladatok alapján egy olyan szóbeli felelettel kellett készülniük, amelyben a táblára kitett rajzok, képek segítségével bemutatták a honfoglaló magyarok életét, különös tekintettel a vagyoni és társadalmi különbségekre és a félnomád életmód jellemzőire.



Szorgalmi munkaként elbeszélést írhattak egy nyugatról érkezett vándorról, aki eltöltött néhány napot a honfoglaló magyarok között. Értékelési szempontjaink e munkákhoz a következők voltak: a honfoglaló magyarok életéről mennyire pontos és színes képet kapunk belőle; érvényesül-e a fogalmazásban az a szempont, hogy ezt egy nyugatról érkezett ember mondja el; a fogalmazás érdekessége, színvonala.

A következő órán a magyarok társadalmi rendjéről már szöveges információkat is kaptak. Ezeket gondolkodtató kérdések segítségével kellett feldolgozniuk. Itt csak azt a részt mutatom be ebből, amikor a szöveges információkat grafikus ábra is kiegészítette, illetve amikor a helyes válasz megadásához a frankokról tanultak felidézésére is szükségük volt.

Nemzetség, törzs, ország  
(Dienes István alapján)

*A különböző jellegű forrásokból nyilvánvalóvá vált, hogy a nemzetségek, a "bő"-k maguk is engedelmességgel tartoztak. Körülbelül 5-6 nemzetség tartozott egy törzsfő alá, akit "úr"-nak neveztek. Ezeknek az uraknak a területe volt az ő „uruzáguk”, vagyis országuk. Népmeséink „hetedhét országa”, „hét országra szóló” kifejezése egybevág a vérszerződés mondjában megőrzött hét törzsfő emlékével. Ez utóbbi hagyomány azonban arra is utal, hogy a magyar törzseket már a honfoglalás előtti időkben egységes irányítás fogta össze. A magyar törzsek egybekovácsolódásáról a régészeti adatok vallanak, hiszen sem a tárgyi hagyatékból, sem a szokásanyagban nem jelentkezik törzsi elkülönülés. Valószínű, hogy a honfoglalás idején még két fejedelem állt a törzsek élén, de röviddel ezután Árpád már egyeduralkodó nagyfejedelem lett, utódai pedig a trón egyedüli jogos örökösivé váltak.*

Kérdések:

- Miért alakulhatott ki alá- fölérendeltség a nemzetségek, törzsfők és a nagyfejedelem között?
- Milyen okok játszhattak közre abban, hogy a fejedelmi hatalom egy adott időszakban mennyire volt szilárd a nemzetség- és törzsfők felett?
- A honfoglaló magyarság társadalmi rendje mennyire látszik alkalmasnak egy feudális királysággá való átalakuláshoz? Mi az, ami ezt a leginkább megnehezíthette?

## 2. példa

Tevékenységek

- Egy konkrét eseménysorozat pontos bemutatása.
- Annak tudatosodása, hogy a múltban lezajlott eseményeknek eltérő tartalmú bemutatása is előfordulhat.

E fejlesztési feladatokhoz a kalandozó hadjáratokról szóló nyugati és a magyar krónikákban fennmaradt történetek kiváló lehetőséget adtak. Először a gyerekeknek el kellett mesélniük vagy el kellett játszaniuk a történeteket: Lehel kürtje, Botond, A kalandozó magyarok győzelme a "Gyermek" Lajos fölött, Madarász Henrik győzelme a magyarok felett. Az egyes történetek tartalmának és hangvételének az összehasonlításától jutottunk el a nyilvánvaló pozitív és negatív elfogultságok önálló kikereséséig,

illetve annak az általános tanulságnak a megfogalmazásáig, hogy az írott források esetében mennyire fontos ismerni a szerző személyes viszonyát a bemutatott eseményekhez és a szereplőkhöz.

A kalandozások témája arra is lehetőséget adott, hogy a gyerekek konkrét élményeket szerezzenek arról, hogy ugyanannak a történelmi eseménynek eltérő tartalmú bemutatása a történészek között is lehetséges, sőt ez a jellemző. Rövid, célirányosan kiválasztott idézetekből a legjobbak megismerhették Engel Pál, Kristó Gyula és Bakay Kornél egymástól eltérő véleményét arról, hogy a kalandozások szervezett, központilag irányított hadjáratok vagy egyes nemzetség- és törzsfők saját akciói voltak inkább. A tanulóknak önállóan kellett a vélemények közötti különbségeket megállapítaniuk és a legjellemzőbb egymással ellentétes állításokat megragadniuk. Ezek után mutatták be a vita lényegét a többieknek.

Ennek kapcsán érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a magyar történelemtanítás viszonylag sok figyelmet szentel az elsődleges írásos források vizsgálatára, de alig-alig fordít gondot arra, hogy a tanulókat felkészítse a történelmi témájú cikkek és szakkönyvek megfelelő olvasására. Gondolok itt arra, hogy az ellentétes véleményeket a történettudomány természetes jelenségének tartásuk, de képesek legyenek az egyoldalúságok, a megalapozatlan következtetések felismerésére is, hogy felnőtt korukban jó érzékkel tudjanak színvonalas műveket és cikkeket választani egy adott téma megismeréséhez.

### **3. példa**

#### **Tevékenység**

- Annak leírása, hogy a történelmi szituációkban miként különböztek egymástól az emberek véleményei, nézetei.

A kereszténység felvétele, az új feudális rend küzdelme a régi pogány, nemzeti, törzsi renddel, Géza és István harca az ellenálló törzsfőkkel, a királyi hatalmat támogatók és támadók közötti konfliktusok számtalan olyan szerepjátékra adnak alkalmat, amelyek során az eseményeket a gyerekek valamelyik résztvevő bőrébe bújva élhetik át és érthetik meg. Ez természetessé teszi a számukra nézőpontváltásokat a történelmi konfliktusok vizsgálata közben, amely később differenciált történelmi szemléletre fejlődhet.

Miután Géza kül- és belpolitikáját többek között Kósa Csaba: Vörös mezőben zöld oroszán című könyvének elbeszélései alapján megismertük, a gyerekeknek a következő páros szerepjátékokra kellett felkészülniük: Géza és István, Koppány és István, Nagy Ottó és egyik tanácsadója, két szabad magyar harcos, két idegen lovas, két térítő szerzetes.

Ez a feladat egyszerre sok probléma kreatív megoldását igényelte a gyerekektől. Ki kellett találniuk azt a szituációt és témát, amely a legjobb lehetőséget biztosíthatta ahhoz, hogy érdekes beszélgetéssé váljon az általuk választott szereplők dialógusa, és amely alkalmat adhatott a tanult ismeretek közül minél több felhasználására, ezután kellett a megfelelő szövegeket és játékot kitalálniuk, és a jelenetet a bemutatáshoz begyakorolniuk. Sok eredetiség jelent meg ezekben a játékokban. A gyerekek még nézőkként is nagyon motiváltak e jelenetek eljátszásakor és közös megbeszélésekor.

A példák jól szemléltetik, hogy a tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás miként felfrissítheti fel a pedagógiai repetoárunkat.

Befejezésül az ellenőrzés és értékelés kérdéséről szeretnék néhány gondolatot elmondani. Nyilvánvaló, hogy az általam készített időterv képzési szempontjai és az ismeretek elsajátításának ezen módja az értékelés terén is új formák kialakítását igényli. Előtérbe kell kerülnie a tanórai tevékenységek és produktumok folyamatos értékelésének akár a tanár, akár a diákok által. Ugyanakkor az írásbeli dolgozatoknak is olyan feladatokat kell tartalmazni, amelyek egyszerre igénylik a gyerekektől a tárgyi ismereteket pontos felidézését és a gyakorolt tevékenységek alkalmazását. Így biztosítható az, hogy a tanulók az ismeretsajátítás módjának megfelelően adhassanak számot a tudásukról, és a tanárnak módja legyen a képességfejlesztés hatékonyságának az ellenőrzésére és értékelésére is. Fontos, hogy a gyerekeket beavatott partnereinkké tegyük ebben is. A témazáró dolgozatról előzetesen azt is meg kell tudniuk, hogy milyen típusú feladatokra számítsanak.

Az általam bemutatott esetben például ilyen feladatok szerepeltek a dolgozatban:

- Írd le röviden a Lehel kürtjéről szóló történet! Szerinted mennyire hiteles forrása ez a magyar kalandozó hadjáratoknak? Miért?
- Géza fejedelemként magyarázd el, miért kértél keresztény térítő papokat a német-római császártól!

A pedagógusok tervező munkája a kerettantervek megjelenésével a korábbi és a jelenlegi gyakorlatnál nagyobb szerepet fog játszani az iskolai oktatás színvonalában. Sokunk számára vonzó és izgalmas feladatot jelenthet a képességfejlesztő pedagógia adaptálása a történelemtanításban. Ehhez szerettem volna a saját tapasztalataim bemutatásával kedvet csinálni.

Eredeti forrás: Kojanitz, L. (1992). A tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás. *Iskolakultúra*, 2(11-12), 50-58.



# Egy meg nem valósult terv 1992-ből a szakképző iskolák történelemtanításának megújítására



A Világbanki projekt közismereti program<sup>1</sup>

## A FEJLESZTÉS CÉLJA

Nagy kérdés, hogy a magyar iskolarendszer hány éven belül lesz képes az új követelményeknek és lehetőségeknek megfelelő tudású fiatalokat az útjukra bocsátani. Természetesen az új pedagógiai programoknak már ezt a célt kell szolgálniuk. A most elinduló fejlesztési munkák azonban nem fogják tudni egy csapásra megoldani a felgyülemlett problémákat. Hiba lenne ezért egyszeri nagy reformtól várnunk a végső és tökéletes megoldást. Ehelyett minden lehetséges alkalmat fel kell használnunk arra, hogy egy-egy részprobléma sikeres megoldásával közelítsünk egy ideálisabb állapot felé.

A Világbanki projekt közismereti programjainak kifejlesztése is akkor lesz eredményes, ha sikerül precízen meghatározni azokat a feladatokat és problémákat, amelyek megoldására az itt közreműködők vállalkoznak majd.

A történelmi témacsoport vezetőjeként az alábbi feladatokat fogalmaztam meg a fejlesztések elindításakor:

---

<sup>1</sup> „A fejlesztés a hagyományos szakközépiskolai képzés teljes tartalmi és szerkezeti átalakítását jelentette. A világbanki pályázatot 1991-ben hirdették meg, és a program bevezetése az 1993/94-es tanévben indult el. ... A világbanki fejlesztés egyik alapvető célja az volt, hogy megváltoztassa a szakközépiskolai képzés szerkezetét, megszüntesse a korábban párhuzamosan folyó közismereti és szakmai képzést, s helyette a főképpen közismereti képzésre koncentráló szakmai előkészítő szakaszt és a kifejezetten szakmai képzésre koncentráló szakképzési szakaszt vezesse be. Az új képzési szerkezet következtében a világbanki szakközépiskolák első négy éves ciklusában megnőtt az általános képzés jelentősége, és megváltoztak az óratervek belső arányai a közismereti képzés javára. ... A közismereti tantervek először az Országos Közoktatási Intézettől rendelt a programiroda egy komplex közismereti tanterv-javaslatot, majd ezt megvitatták a világbanki szakközépiskolák tanárai, és különböző kifogásokra hivatkozva elutasították” (Liskó, I. (2001): Az új szakközépiskolai modell értékelése. Iskolakultúra, 11(3), 3-19., 5.,7.) Az OKI megbízásából a történelmi programon dolgozó tanári munkacsoport szakmai vezetőjeként készítettem ezt a tervet, amely a fenti ok miatt végül nem valósulhatott meg.

1. Olyan történelmi ismeretanyag összeállítása, amely a korábbiaktól eltérően nem egy társadalmi utópiából, hanem a jelen helyzetből kiindulva vizsgálja a múlt eseményeit, és amely mentes attól a mögöttes funkciótól, hogy egy aktuális politikai rendszer legitimálását szolgálja.
2. Azoknak a korszerű történelemdidaktikai elveknek és módszereknek a hazai meghonosítása, amelyek Nyugat-Európában az utóbbi évtizedekben terjedtek el, és amelyek meg tudták őrizni a történelem tantárgy hitelességét és rangját a modern társadalmakban is.
3. Megteremteni annak lehetőségét, hogy a történelmi műveltség szorosabban kapcsolódni tudjon a speciális szakmai ismeretekhez, ezáltal emelve mindkettő színvonalát és vonzóerejét. A kulturált és igényes munkavégzés erősen függhet a szakma iránti elkötelezettségtől és ebben a mainál sokkal nagyobb szerepet kaphatna az adott szakma történetiségének a megismerése. Másrészt sok esetben éppen a speciális szakmai érdeklődésen keresztül lehet valakit elvezetni a történelmi kultúra értékeinek a felismeréséig.
4. A differenciált képességfejlesztéshez szükséges feltételek megteremtése, illetve a pedagógiai követelmény érvényesítése. Ennek érdekében olyan tevékenység taxonómiák összeállítása, amelyek követelményrendszerként módot adnak a történelmi műveltség képesség elemeinek a pontos megragadására és értékelésére a tanulók teljesítményében.
5. A tantervekbe megfelelő időkereteket és döntési pontokat beépíteni ahhoz, hogy a pedagógusok alkotó szellemi ereje megfelelő teret kaphasson. Ezáltal módjuk legyen arra, hogy saját elképzeléseik is megjelenhessenek az általuk tanított történelmi ismeretanyagban.
6. A maiaknál nyitottabb és rugalmasabb szerkezetű történelmi tananyagrendszerek kifejlesztése annak érdekében, hogy a történelemórákon nagyobb teret kaphasson a médiumokból, történelmi folyóiratokból és könyvekből szerzett ismeretek feldolgozása és felhasználása.
7. Megfelelő feltételek és munkaformák kialakítása annak érdekében, hogy a gyakorló pedagógusok is aktívan bekapcsolódhassanak az országos szintű fejlesztési munkákba.
8. Biztosítani és támogatni azt, hogy alternatív fejlesztések is készüljenek a program keretén belül, ezáltal nagyobb választási szabadságot biztosítva a felhasználó iskoláknak.
9. A fejlesztési munkákkal párhuzamosan az új program bevezetéséhez kapcsolódó tanári továbbképzéseket úgy megtervezni és lebonyolítani, hogy eközben megismerhessék a fejlesztések aktuális problémáit is, így biztosítva a beavatottságukat ezen folyamatokat illetően is.
10. Kialakítani a taneszköz-fejlesztésnek azt az optimális gyakorlatát, amelyet a követelményekből kiinduló folyamatos problémamegoldás jellemez inkább, mint az öncélú újítgatás vagy a szürke rutin.

## ÁLTALÁNOS CÉLKITŰZÉSEK

### *Tartalmak*

Tervezett középfokú oktatási programunk ismeretanyagát a következő szempontok figyelembevételével kívánjuk összeállítani.

Továbbra is meg akarjuk tartani történelemoktatásunk azon hagyományát, amely a történelmi gondolkodás kialakításához és fejlesztéséhez kronologikusan rendszerezett és átfogó ismeretanyagot nyújt, s ezzel egyben általános tájékozottságot is biztosít a tanulók számára az emberiség múltjának jelentősebb korszakairól, eseményeiről és személyiségeiről.

A magyar történelem megismerésének előtérbe állítása mellett különös gondot fordítunk a hazai és az európai események összefüggéseinek bemutatására.

Kiegyensúlyozottságra törekszünk az emberek életét jellemző és meghatározó részterületek bemutatásában. A politika-, társadalom- és gazdaságtörténeten kívül megfelelő teret szeretnénk biztosítani az egyes korok művészetének, tudományos gondolkodásának és mindennapi életének a megismeréséhez is.

A sokoldalú történelmi szemlélet fejlesztése szempontjából lényegesnek tartjuk, hogy olyan témakörökkel is találkozzanak a tanulók, amelyek megközelítésmódjukban és az ismeretek rendszerezettségét tekintve eltérnek a hagyományos történelemtankönyvek logikájától. Olyan témákkal is, amelyek egy-egy történelmi jelenség vagy részterület több koron át való nyomon követésével alkalmat adnak a történelmi változások sajátosságainak és összetevőinek a megértéséhez. A másik oldalon viszont arra is szükség van, hogy egy-két alkalommal lehetőség legyen egyes történelmi korszakoknak a maguk teljes mélységében való feldolgozásában, illetve más korok viszonyaival történő összehasonlítására.

Biztosítani kell, hogy a jelent és a jövőt leginkább meghatározó történelmi események külön is feldolgozásra kerülhessenek nemcsak a képzés utolsó évében, hanem az első évtől kezdve folyamatosan.

A konkrét történelmi ismeretek megszerzésével párhuzamosan képet kell kapnia a tanulóknak a történettudomány sajátosságairól, módszereiről is, és némileg arról is, hogy a múltra vonatkozó ismeretek miként születnek, formálódnak és hatnak az emberi társadalomban.

A szakképzés és a közismereti oktatás összehangolása megköveteli, hogy végig gondolva azokat a munkaszerepeket, amelyek mint lehetőségek a tanulók előtt állnak, megjelöljük az általános történelmi műveltség azon területeit, amelyek fokozottabb ismerete elősegítheti az adott szakterületeken dolgozók munkájának eredményességét, sikerét. Így speciális kiegészítések tervezhetők meg és fejleszthetők ki az egyes szakmacsoportok számára történelemből is. Ennek középpontjában a tanulók által választott szakterület történeti fejlődése kell, hogy álljon. Az így kialakított ismeretanyag egyes részletei szervesen hozzáilleszthetők lesznek az általános részek témaköréhez.

A tárgy jellegének megfelelően a tervezett történelmi ismeretanyag sokszínű és eklektikus. A tartalmakra vonatkozó fontossági sorrendet az eltérő jellegű témakörök közötti arányoknak kell kifejeznie.

### **Képességek**

A történelmi képzés hatékonyságát és eredményességét a kiválasztott ismeretanyagon kívül nagyban meghatározza a tanulási folyamat minősége és kidolgozottsága is. A feldolgozandó tartalom által kínált oktatási lehetőségekkel gondosan összehangolt képességfejlesztésnek a következő célok megvalósulását kell elősegítenie a történelemórákon.

Nagyon sok feladat önálló végeztetésével a tanulóknak sokoldalú tapasztalatokra és képességekre kell szert tenniük azzal kapcsolatban, hogy mi mindenből és milyen módon lehet történelmi ismereteket meríteni. Ez az ismeret az elsődleges és a másodlagos ismeretforrásoknak minél szélesebb körét ölelje fel, természetesen azoknak az előtérbe állításával, amelyekkel a leggyakrabban találkozunk a mindennapi életben, illetve amelyek ismerete és használata a leginkább szükséges az önállótörténelmi ismeretszerzéshez.

Az ismeretszerzési tevékenységek gyakoroltatásával párhuzamosan különös gondot kell fordítani azoknak a gondolkodási képességeknek a fejlesztésére, amelyek a történelmi ismeretek megragadásához, megtanulásához, alkalmazásához, elemzéséhez és szintéziséhez szükségesek. Ezek teremthetik meg az alkalmazás legmagasabb fokának, a problémamegoldó gondolkodás kialakulásának a feltételeit. Ez a problémamegoldó gondolkodás a legjobbknál ki kell terjedjen a témához tartozó tények feltárásával kapcsolatos problémákra is. Olyanokra, mint például a forrásanyag hitelességének az értékelése; a különböző nézőpontok feltárása vagy az ismerethiány felismerése utáni tennivalók megtervezése.

Ezen a szinten már elengedhetlenné válik a magas szintű önműveléshez és önképzéséhez szükséges képességek kialakítása is. Az ezzel kapcsolatos tudás a legkönnyebben konvertálható a mindennapi életben és emellett olyan intellektuális beállítódást alakíthat ki, amely meghatározó lehet a személyiség fejlődésére is.

Éppen ezért megkülönböztetett figyelem és szakszerű igényesség kell, hogy jellemezze a pedagógusok munkáját e területen.

A személyiségfejlesztésben a történelemtanításra mindig is nagy feladat hárult. Az az emberkép, amit a történelemtanítás közvetít, és az a megközelítési mód, amellyel a tanuló az elmúlt korok embereinek világával kapcsolatba hozza, illetve ahogy ezekre reflektál, a diákok egész személyiségére kedvező és intenzív hatással lehet.

Elsődleges célunk az legyen, hogy a tanuló az emberiséget és az emberi viszonyokat résztvevőként értse meg, ez pedig azonosságtudatot, objektivitást és toleranciát feltételez. Az egyénnek a saját döntéseivel és a mások tetteinek az értékelésével kapcsolatos felelősségérzete ugyancsak növelhető az árnyalt megközelítéseket közvetítő történelemtanítással. Ez egyben a megfontolt ítéletalkotás iránti belső igényességet is fejlesztheti a fiatalokban. Természetesen a pozitív személyiségvonások kialakítása már nem egy-egy ismeretanyaghoz vagy tevékenységpushoz köthető feladat. A megoldás sikere az egyes történelemtanárak egyéniségén és belső értékein múlik elsősorban.

### **A történelmi tananyagrendszer szerkezetéről és tartalmáról**

Az általános célkitűzésekben leírtak alapján készített tananyagrendszerünk két nagy részből áll: a megtanulandó ismeretanyagot tartalmazó tantervi tematikához az ismeretek elsajátítására és kommunikálására vonatkozó követelményrendszer kapcsolódik.



A tanterv évenkénti bontásban tartalmazza a feldolgozásra kijelölt, illetve javasolt témaköröket a hozzájuk rendelt óraszámokkal együtt. A követelményrendszer taxonomizált tevékenységrendszer formájában írja le azokat a képességeket és attitűdöket, amelyeknek kialakítása és fejlesztése a négyéves történelmi képzés feladata.

A tantervi tematika szerkezetének és ismeretanyagának megtervezése előtt a fejlesztési munkát vállaló pedagógusok a következőkben egyeztek meg.

1. Mivel a történelemoktatással szemben megfogalmazott jogos igények mind az elsajátítandó ismeretek, mind a fejlesztendő képességek és attitűdök tekintetében rendkívül sokrétűek, a tantervben megadott témaköröket három egymástól elkülönített, de egymást végső soron kiegészítő képzési cél szerint választottuk ki és csoportosítottuk:

a) Rendszeres áttekintés

(Rendszerezett és átfogó ismeretek elsajátítása az egyetemes és a magyar történelem jelentős eseményeiről és korszakairól.)

b) A jelen értelmezése

(Napjaink konfliktusainak, folyamatainak történelmi szemlélete.)

c) A változások megértése

(Azoknak a tényezőknek a tanulmányozása, amelyek egy bizonyos terület történeti fejlődésében szerepet játszottak.)

Ez a hármas tagolás egyben jól tükrözi a történelemtanuláshoz fűződő legfontosabb tanulói szükségleteket is.

2. A Rendszeres áttekintés című blokk a történelmi gondolkodás kialakulásához és fejlődéséhez szükséges ismeretanyagot és szemléleti keretet kell, hogy biztosítsa. A tényeket és összefüggéseket kronologikusan szerkesztve, az egyetemes és a magyar történelem eseményeit egymással párhuzamosan tárgyalva bontja ki. A hangsúly a hazai események minél pontosabb megismerésén és nemzetközi összefüggéseikkel együtt való megértésén van. A tematika tartalma megfelel a tervezett Nemzeti Alaptanterv előírásainak.

3. A világbanki projekt célkitűzései között az is szerepelt, hogy a szakképzés számára készülő új közismereti anyagok lehetőség szerint vegyék figyelembe az egyes szakmacsoportok sajátosságait, speciális igényeit. Ezt a történelem esetében a következőképpen látjuk megoldhatónak. A Rendszeres áttekintésben leírt tematika alapján, amely természetesen minden, a projektben részt vevő iskola számára kötelező, szakmacsoportonként készül majd egy-egy speciális modul. Ez az adott szakterület, illetve szakma múltját az általános történelmi ismeretanyaghoz szervesen kapcsolódva mutatja be. A speciális modulra fordított idő a Rendszeres áttekintés című tantervi keretnél feltüntetett óraszámokba értendő bele. Hiszen e modulokat nem valamiféle szorgalmi vagy kiegészítő anyagnak szánjuk, hanem úgy gondoljuk, hogy ez a tanuló számára előírt történelmi műveltség egyik meghatározó részét kell jelentse. Nem elkülönülve az általános ismeretektől, hanem azokat egy sajátos szempontból összegezve és alkalmazva.

4. A második blokk a történelmileg megalapozott jelenismeretet szolgálja. Az aktuális nemzetközi események történeti háttérének megismerését kívánja a történelmi képzés szerves részévé tenni. Hangsúlyozzuk, hogy nem az aktuálpolitizálás a célunk, hanem a jelen eseményeit közvetve vagy közvetlenül meghatározó történelmi előzmények feltárása a tanulókkal. Ezzel szeretnénk kialakítani bennük a történeti tényezők megismerésének az igényét a jelen eseményeinek megértéséhez és értelmezéséhez. A történelemtanulásnak ez a módja kihasználhatja és mozgósíthatja a tizenévesek természetes érdeklődését a jelenre is ható múltbéli események iránt. Ezenkívül lehetőséget teremt arra is, hogy a közvélemény (szülők, barátok, ismerősök stb.) körében élő történelmi eseményekre vonatkozó ismereteket és véleményeket felhasználja és összevesse a történelmileg igazolt tényekkel. Mindezen közben négy éven át folyamatosan fejleszthetők a tanulók azon ismeretei és képességei, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az iskolából kikerülve felnőttkorukban is képesek legyenek az önálló történelmi ismeretszerzésre az őket foglalkoztató kérdésekkel kapcsolatban.

A feladat jellegéből következően a tantervben ajánlott témák nem kötelező érvényűek és nem is töltik ki teljesen az ilyen tartalmú képzésre fordítható időt. A gyakorló pedagógusoknak felkészültségük, érdeklődésük és helyzetmegítélésük alapján maguknak kell dönteniük az adott évre kiválasztott témákról. A tantervben is szereplő témákhoz minta taneszközöknek és tanítási programoknak kell készülnie, amelyek segítséget adnak a történelemtanároknak ahhoz, hogy ennek az új típusú oktatásnak a módszereit elsajátíthassák és alkotó módon továbbfejleszthessék.<sup>2</sup>

5. A változások megértése című rész témáinak a kiválasztásában is nagyfokú szabadságot kell kapniuk a gyakorló pedagógusoknak. Az ide kerülő témák olyan történelmi ismereteket nyújthatnak, amelyek nem egy konkrét helyhez vagy korszakhoz köthetők, hanem a történelmi megértéshez szükséges általánosabb összefüggésekre és sajátosságokra hívják fel a tanulók figyelmét, például: Az orvoslás története, A család, Birodalmak felemelkedése és bukása, Az embert szolgáló energiák, A város a történelemben, A hírközlés története, Környezetvédelem és környezetpusztítás a történelemben, Európa történeti régiói stb.

A történelmi megismeréssel kapcsolatosan a tanulók elemi szükséglete, hogy az időben lezajló változásokat bizonyos részkérdések mentén is megragadhassák és értelmezhessek. A másik haszna az ilyen témáknak az, hogy általuk a legkülönbözőbb érdeklődésű tanulókhöz is közelebb lehet hozni a történelmi kultúrát. Arról nem is beszélve, hogy ezáltal a történelemtanárok speciális érdeklődési területei is jobban megjelenhetnek az iskolai oktatásban. Ennek pedig felbecsülhetetlen pedagógiai értékei lehetnek: a tanár fellianyozva, nagyobb kedvvel tanít; maga is tankönyv-, illetve taneszközkészítővé válik; a tanulók olyan személy által ismerhetik meg az egyes témákat, aki az átlagnál alaposabban beleásta magát a kérdés kutatásába, s így azt sokszínűen és felkészülten tudja tanítani.

Természetesen azonban itt sem pusztán arról van szó, hogy új témákat emelünk be a történelemoktatásba, hanem e témákon keresztül olyan megismerési képességek is fejleszthetők, illetve olyan szemléleti megközelítések is átadhatók, amelyeket a kezdetektől napjainkig

---

<sup>2</sup> Ilyen füzetek készületek is a Calibra Kiadó gondozásában. Szarka László: A közép-európai államok kapcsolatai; Soksevic Dénés: A délszláv háború; Gazdik-Lugossy: A közel-keleti válság; Magyarics Tamás: Az USA vezető szerepe a világon; Halász Iván: Oroszország megingott nagyhatalmi helyzete

egyenletesen haladó, a politikatörténetet középpontba állító régi típusú tantervekkel nagyon nehéz volt hatékonyan beépíteni az iskolai oktatásba.

Az előzőekből az is látható, hogy a témakörök kiválasztása és csoportosítása szerves egészet kell, hogy alkosson a történelmi képzés taxonomikusan szerkesztett követelményrendszerével. E követelményrendszer az alábbi struktúra szerint épül fel:

1. A történelmi-társadalmi ismeretforrások feldolgozása és készítése
2. A történelmi ismeretek megértése, rendszerezése és alkalmazása
3. A történelmi ismeretek, interpretációk értelmezése és értékelése
4. Önművelés, önképzés
5. A történelem tanulása során fejleszthető pozitív attitűdök és személyiségvonások

E követelményrendszer egymásra épülő tevékenységsorokon keresztül írja le azt a képzési folyamatot, amelynek megvalósulása a 4 éves történelemtanulás képességfejlesztő jellegét biztosíthatja.

Eredeti forrás: Kojanitz, L. (1992). Történelem. Iskolakultúra, 2(13-14), 102-115.



# Új történelmi programok fejlesztése



## A KOGNITÍV KUTATÁSOK EREDMÉNYEI

A történelmi tantervek, tankönyvek és multimédiás eszközök új generációjának fejlesztésekor a minőségi tudás kritériumaiból érdemes kiindulni. A kognitív pedagógia képviselői a tananyag megértésének elmélyültségét, új helyzetekben történő alkalmazását s a gondolkodás fejlődéséhez való hozzájárulását tekintikilyen kritériumoknak. Az empirikus kutatások eredményei alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a gondolkodási műveletek, a kognitív készségek és képességek is tartalomhoz kötötten alakulnak ki és működnek. A megfelelő ismeretrendszer kialakítását és kiválasztását a gondolkodási képességek fejlesztése szempontjából is alapvető fontosságúnak tekintik. Mindezeket figyelembe véve a tanulás és tanítás célját a hatékony, új helyzetekben és problémaszituációkban is könnyen alkalmazható fogalomrendszer kiépítésében jelölik meg (Csapó, 1998).

A tanulási tartalmak, módszerek és feltételek megtervezésekor figyelembe kell vennünk azt is, miként fejlődik és szerveződik ez a tudás. A tudás fogalomrendszere valószínűleg nem hierarchikusan, hanem bonyolult hálózathoz hasonlóan csomópontok köré szerveződik. Jellemző sajátossága, hogy spontán módon is folyamatosan átalakul, átszerveződik. A fogalmak sokféle módon, sokféle szempont szerint kapcsolódhatnak egymáshoz. A fogalmak összeszerveződése által a gondolkodásunkat irányító, a mindennapi élet helyzeteinek kezelését lehetővé tevő nagyobb fogalmi struktúrák, ún. sémák is kialakulnak. Ezek alkalmasak arra, hogy eseményeket, szituációkat, képzeteket, viszonyokat, tárgyakat reprezentáljanak, s így a már meglévő fogalomrendszerbe egy új ismeret megértését, megjegyzését és szerves beépítését jelentősen megkönnyíthetik.

Nem különül el az ismeret és a procedurális jellegű tudás. Ugyanaz az információ a feladathelyzettől függően szolgálhat erre és arra is. A fogalomrendszer hatékony gazdagítása és alkalmazni tudása szükségessé teszi, hogy a tanuló rendelkezzen metakognitív jellegű tudással is önmaga tanulásáról és problémamegoldó képességéről. Az ehhez kapcsolódó fogalmi rendszerre is érvényes a hálózatszerű felépítés és a folyamatos átalakulás, átrendezés. Sémákba rendeződve különböző tanulási és problémamegoldó stratégiákat jelenthet.

## **A TANÍTÁSI-TANULÁSI CÉLOK TARTALMÁNAK ÁTALAKÍTÁSA**

A kognitív kutatások eredményeinek alkalmazása azt igényli, hogy újragondoljuk és újrastrukturáljuk a tanulói teljesítményre vonatkozó elvárásainkat. Az elméleti eredmények gyakorlati értelmezését a történelemtanítás terén megkönnyíti, ha egy konkrét témakörhöz kapcsolódva rögtön példákat is keresünk a jó minőségű tanulói tudás egyes összetevőire. Jelen esetben az 1956-os magyar forradalom tanulásához tartozó példákat kerestem. Hasznos, ha a tanulás és a problémamegoldás tanulásával összefüggő teljesítményekre is keresünk példákat, hiszen ezek fejlődése szervesen összekapcsolódik a tartalmi tanulással. Ilyen értelemben egy ok-okozati vázlat elkészítésének tudása ugyanúgy egy ismeretelemnek tekinthető, mint egy tartalmi adat, illetve a forráselemzés képessége strukturált ismeretrendszerként is felfogható. Nézzük tehát, milyennek kellene lennie egy jó képességű tanuló tudásának az 1956-os forradalomról.

Az ilyen tanuló feladat- vagy problémahelyzetekben is képes a megszerzett ismereteit pontosan felidézni: pl. az 1956. okt. 23., a magyar forradalom kitörésében közrejátszó okokat. Tud ok-okozati összefüggésekről vázlatot készíteni, vagy egy korabeli forrást elemezni és értékelni. Az események leírásában fontos szerepet játszó fogalmakat pontosan megérti és alkalmazza: pl. ellenzék, erőszakszervezetek, tömegdemonstráció, statárium, társadalmi támogatottság, politikai legitimitáció, koalíciós kormány. Azt is képes felidézni, hogy milyen korábban tanult események kapcsán találkozott már e fogalmakkal. Képes az új információkat és ismereteket különböző szempontok szerint csoportosítani és strukturálni: pl. források alapján a forradalom kirobbanását előidéző okokat összegyűjteni és fontossági sorrendbe állítani. Konkrét jelenségekből következtetéseket levonni: pl. a tüntetés hangulatára és a résztvevők motívumaira vonatkozóan az október 23-i tüntetésen jelenlévők beszámolóí alapján. Új ismeretelemeket a korábbi ismeretek közé beépíteni: pl. a szuezi válság és a magyar forradalom eseményei közötti kapcsolatokat felismerni és értelmezni. Önállóan kérdéseket feltenni, mert érti, hogy a jó kérdések megfogalmazása eredményesebbé teszi a történelemtanulást. Képes új információkkal találkozáskor a történelmi helyzetről kialakult képét újragondolni: pl. azt megtudva, hogy az USA jelezte a Szovjetuniónak, hogy nem fog erélyesen fellépni a magyarországi beavatkozás ellen. Felismeri és figyelembe veszi, hogy a fotók és filmfelvételek manipulált módon is ábrázolhatják a történelmi eseményeket. A meglévő tudását könnyen és rugalmasan mozgósítani: pl. könnyen megérti az „események katalizátora” kifejezést, vagy felismeri az ironikus élt a forradalom valamelyik résztvevőjének visszaemlékezésében. Hatékony gondolati sémákat tud alkalmazni az új jelenségek megértéséhez: sokféle konkrét történelmi esemény ismerete alapján reális elképzelései vannak arról, hogy egy diktatórikus rendszer vezetése általában miként viselkedik, ha fenyegetve érzi hatalmát. Képes megfelelő stratégiát követni egy nyitott, problémafelvető kérdés megválaszolásához. Egy általános jelenségre, fogalomra vagy törvényszerűségekre konkrét példákat találni: pl. azt az állítást hallva, hogy a szovjet rendszer bevezetése Kelet-Közép-Európában társadalmi ellenállást váltott ki, eszébe juttatja az 1953-as berlini, az 1956-os pozsonyi és budapesti, valamint az 1968-as prágai eseményeket. A különféle jelenségek és események között valamilyen szempontból párhuzamot

vonni: pl. értelmes és lényegre tapintó megállapításokat tud tenni az 1956-os magyar forradalom és az 1989-es román forradalom eseményeinek összehasonlítása alapján.

## **A JÓ MINŐSÉGŰ TUDÁS FELTÉTELEINEK MEGTEREMTÉSE**

A legfontosabb kérdés, sikerül-e kialakítani egy olyan új tantervkészítési logikát és metódust, amely összhangot tud teremteni az iskolai tanítás és a fentiekben bemutatott tudáseszmény között. Vagyis szervesen összekapcsolja az ismeretek szerveződésének és a képességek fejlesztésének feladatát, és a személyiség- és képességfejlesztésre vonatkozó célok érvényesülését az ismeretanyag tartalmának és mennyiségének meghatározása során is megfelelő mértékben figyelembe veszi. Érvényesíti a tanulói aktivitás növelésének igényét, ugyanakkor megakadályozza a tanulói feladatok és tevékenységek végzésének öncélúvá válását.

Az egyik lehetséges megoldás az lehet, ha a tanterv készítése során a korábbiaknál több figyelmet szentelünk az ismeretek megértését és alkalmazását elősegítő sémáknak is. A séma egymással összefüggő fogalmak rendszere, amely alkalmas arra, hogy eseményeket, szituációkat, képzeteket, viszonyokat, tárgyakat reprezentáljon. A sémákat relációk és üres helyek alkotják. Az üres helyekre szituációtól függően más-más fogalom kerülhet (Csapó, Krom, Molnár, 2002). Általános tudást kódolnak, ami konkrét helyzetekben alkalmazható. Mindezeket figyelembe véve tudatos végiggondolásuk a tervezés során megteremtheti a szerves kapcsolatot az ismeretek elsajátítása és a tanulási képességek fejlesztése között.

A sémák gyarapítása többféleképpen is történhet: vagy egy létezőt új példánnyal gyarapítunk, vagy a már meglévő sémáink fogalmait finomítjuk tapasztalataink alapján, vagy a meglévő újrastrukturálásával új sémát alkotunk. Ezek a tanulóban lezajló folyamatok spontán módon is végbemennek, de tudatos irányításuk, a tanítási folyamatba való szerves beépítésük jelentős mértékben gyorsíthatja a jól alkalmazható tanulói sémák kialakulását.

## **A SÉMÁK BEÉPÍTÉSE A TANTERVI PROGRAMOKBA**

A hármas tantervi struktúra (fogalmak, sémák, tevékenységek) érvényesülhetne a tervezés minden szintjén:

- iskolai program,
- műveltségterület,
- tantárgy,
- évfolyam,
- témakör,
- tanóra.

A részletek kidolgozásakor nagyon fontos a magasabb szinten meghatározott feladatok következetes érvényesítése. Hiszen az ismeretek mennyiségének és tartalmának kialakításakor a fejlesztők hajlamosak az eredeti célokat veszélyeztető alkalmi döntéseket hozni.

A gyakorlati megvalósítás illusztrálásaként térjünk vissza a korábbi példánkban szereplő témakörhöz!

Az 1956-os forradalom és szabadságharc

<b>Ismeretek</b>	<p>Október 23-a eseményei és okai. A magyar forradalom eseménytörténete. A szovjet beavatkozásról szóló döntés megszületésének körülményei. A nemzetközi közvélemény reagálása az eseményekre. Az események korabeli leírása és a résztvevők, szemtanúk visszaemlékezései.</p> <p><i>Fogalmak:</i> társadalmi elégedetlenség, nyilvánosság, politikai hatalom, politikai küzdelem, politikai megoldás, fegyveres erőszak, forradalom, ellenforradalom, nemzeti függetlenség, demokrácia, diktatúra, érdekszféra, nagyhatalmi erőviszonyok.</p>
<b>A történelmi események megértését segítő sémák</b>	<p><i>A külföldi események hatása a belpolitikai eseményekre:</i> a nemzetközi összefüggések megismerése elősegítheti a hazai események megértését.</p> <p><i>A társadalmi elégedetlenség felszínre törése:</i> a személyes szabadság megsértése és az életkörülmények romlása egyaránt fontos szerepet játszhat a hatalom elleni lázadásban. A forradalom kitörésének hosszú gazdasági és politikai folyamatokra visszavezethető általános és véletlenszerűen is múló közvetlen okai is vannak.</p> <p><i>Forradalmi követelések:</i> a tömegeket mozgósító közvetlen igények kielégítésén kívül a fennálló hatalom megdöntésére vagy a hatalomgyakorlás módjának megváltoztatására irányulnak.</p> <p><i>A forradalmi események:</i> a hatalom túlzottan erőszakos vagy erélytelen fellépése az első akciókkal szemben egyaránt a hatalom elleni lázadók tömegtámogatásának növekedését és radikalizálódását okozhatja.</p> <p><i>A forradalmi eseményekhez csatlakozók motívumai és jellegzetességei:</i> az emberek az átélt események hatása alatt cselekednek, gyakran sokkal bátrabban viselkedve, mint ahogy azt magukról korábban feltételezték.</p> <p><i>A hatalmon lévők erőfeszítései a forradalom kitörésének megelőzésére, elfojtására:</i> a hatalom engedményekkel és fenyegetéssel próbálja megelőzni a forradalom kitörését. Ha ez nem sikerül, erőszakot alkalmaz.</p>



	<p><i>Fegyveres harc és politikai alkudozás:</i> a fegyveres harc alakulása döntően befolyásolja a szemben álló felek politikai magatartását a tárgyalások során. <i>A nyilvánosság, a propaganda és a manipuláció szerepe a politikai harcban:</i> a nyilvánosság ellenőrzése és befolyásolása döntő fontosságú lehet az események alakulása szempontjából.</p> <p><i>Az erőszakon alapuló hatalom bukása:</i> a tömeges erőszak sikertelen alkalmazása a hatalom politikai és erkölcsi bukásával jár.</p> <p><i>Külső fegyveres beavatkozás kérése:</i> a fennálló hatalom működésképtelenségének és a társadalmi támogatottság elvesztésének nyílt beismerését jelenti.</p> <p><i>Nagyhatalmak viszonya a forradalmakhoz, nemzeti szabadságharcokhoz:</i> a nagyhatalmak a maguk érdekei szempontjából mérlegelik a kialakult helyzetet, s a nyilvánosságnak szánt állásfoglalásaik gyakran ellentétesek a valódi döntéseikkel.</p> <p><i>A személyes döntésekben szerepet játszó tényezők kiélezett történelmi helyzetekben:</i> vannak jellemzőnek tekinthető általános motívumok, de sokszor egészen személyes jellegű élmények és érzelmek is fontos szerepet játszhatnak az egyes emberek döntéseiben és cselekedeteiben.</p>
<p><b>Tanulási tevékenységek, feladatok</b></p>	<p>Az események közötti összefüggések feltárása.</p> <p>Az egyes események okainak és következményeinek ismertetése és megvitatása.</p> <p>A konkrét események szélesebb földrajzi és történelmi kontextusba helyezése.</p> <p>Az egymástól eltérő tartalmú interpretációk összehasonlítása és értékelése.</p> <p>A hazai és a külföldi események közötti összefüggések értelmezése.</p> <p>Problémafelvető kérdésekre önálló válaszkeresés történelmi források segítségével.</p> <p>Az információk kiválogatása, összerendzése és a megfelelő információk felhasználása jól strukturált eseménytörténeti beszámoló, helyzetértékelések és magyarázatok készítéséhez.</p> <p>A felmerülő nyitott kérdések közös megvitatása.</p>

A fenti terv egy optimális tartalmat rögzít. Az időbeli korlátok miatt a tanterv véglegesítésekor valószínűleg húzni kellene belőle. Az elhagyásokra vonatkozó döntésekben is érdemes a sémákból kiindulni. Melyek a történelmi megértés szempontjából legfontosabbak és más témákhoz is hasznosan adaptálhatók? A kulcsfogalmak megértését melyek segítik

leginkább elő? Mely sémák adnak lehetőséget a többi műveltségterülettel való kapcsolatok kialakítására? Melyek a mindennapi élet szempontjából leginkább hasznosak? A kialakítandó vagy megerősítendő sémák kiválasztása után könnyebb arról is dönteni, hogy mely ismeretek megszerzésére és mely tevékenységek gyakorlására érdemes a legnagyobb hangsúlyt fektetni az adott történelmi téma tanítása során.

A konkrét példa alapján jól érzékelhető az ismeretek és a sémák közötti szoros kapcsolat. A tevékenységeket nem érdemes minden egyes témához külön részletezően meghatározni. Hiszen az ismeretanyag és a sémák elsajátításához és gyakorlásához a pedagógusok és tankönyvszerzők nagyon sok egyenértékű egyéni és csoportos feladattípusban gondolkodhatnak, s ezt nem érdemes behatárolni a tantervvel. Ez azonban nem jelentheti a tevékenységre vonatkozó követelmények figyelmen kívül hagyását a napi munka megtervezése során. A sémák fejlesztése ugyanis lényegében azt jelenti, hogy a konkrét ismeretanyagot a sémák megértését és alkalmazását igénylő tanulói feladatokon keresztül kell közvetíteni.

A programok megtervezésekor újszerű és nem könnyű feladatot jelent a sémák kiválasztása és adaptálása, de esélyt ad több, ma nagyon is aktuálisnak tűnő probléma kezelésére. A témakörök, tantárgyak, műveltségterületek, illetve az iskolában tanultak és az iskolán kívüli világ közötti összefüggések megteremtésére. Az ismeretek közvetítésének és a képességek fejlesztésének tervszerű összekapcsolására. Végeredményben a kognitív pszichológia eredményeinek gyakorlati alkalmazására az iskolai ismeretanyag és a konkrét taneszközök kialakítása során.

## **IRODALOM**

Csapó Benő (szerk.): Az iskolai tudás. Budapest, 1998, Osiris Kiadó, 30.

Csapó Benő – Korom Erzsébet – Molnár Edit: Kognitív pedagógia. (Az Apertus Program számára készített elektronikus tananyag) Budapest, 2002, ELTE–PTE–SZTE–DTU, 78-79.

Eredeti forrás: Kojanitz László : Új történelmi programok fejlesztése. Új pedagógiai szemle53. évf. 6. sz. 2003. június. 66-71.

# Kutatásalapú történelemtanítás



# A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel



## BEVEZETŐ

Az elmúlt évtizedekben kifejlesztett tanítási és tanulási modellek közül az inquiry based vagy problem based inquiry elnevezésű vált az egyik legelterjedtebbé. A természettudományi és a társadalomtudományi oktatásban is sikerrel alkalmazzák sok helyen (Loh, Reiser, Radinsky, Edelon, Gomez és Marschall, 2001; Simons és Klein, 2007; Ravitz és Mergendoller, 2005). Az angolszász országokban széleskörűen adaptálták a történelemtanítás megújításához is. E modellt követve a tanárok körében is hamar népszerűvé váló új curriculumok, tankönyvsorozatok és a világhálón elérhető digitális tananyagok készültek az elmúlt évtizedben. Ilyen például az angol Think through History vagy az amerikai History Alive! történelmi programcsomag.

Kutatás is bizonyította már, hogy azok a tanulók, akik az inquiry based modellt követő történelmi program szerint tanulnak, szignifikánsan jobb eredményt mutattak a hagyományos módszerek szerint tanított társaiknál a nyolcadik és a tizenegyedik évfolyamon is. Ez a kedvező hatás, minél inkább azonosult a tanár az új típusú történelemtanítás céljaival és módszereivel, annál erősebb volt (Harmon, 2006). A kutatási eredmények azt is igazolták, hogy az inquiry based tanítás eredményessége a multimédiás lehetőségek használatával még inkább fokozható (Brush, 2005).

Az inquiry based modell szerinti programok kidolgozása ma már szinte minden esetben szorosan összekapcsolódik az IKT eszközök iskolai alkalmazásának kiszélesítésével. Így van ez a történelmi programok esetében is. Az elektronikus tananyagok és az internet különösen fontos szerepet kaphat a XX. századi történelem tanításában. Gondoljunk csak arra, hogy az interneten elérhető archívumok révén könnyen elérhetővé válnak a múlt századi fényképek, hangdokumentumok és filmfelvételek. Ráadásul az új technikai környezet a történelemtanítás módszertani megújításának azzal is lökést adhat, hogy képes a tanulók egyéni igényeire, érdeklődésére rugalmasan alkalmazkodni és megteremteni a feltételeit az egyéni és csoportos történelmi kutatómunkáknak. Az IKT jótékony hatása a módszer-

tani kultúrára azonban függ attól, hogy az újonnan készülő digitális tananyagok didaktikai szempontokból mennyire lesznek megalapozottak és jól kidolgozottak.

E tanulmányban bemutatom az inquiry based tanítási és tanulási modell legfontosabb jellemzőit. Példákat mutatok be a sikeres alkalmazására a történelemtanítás területén. Foglalkozom azokkal a problémákkal, amelyek e tanítási modell gyakorlati megvalósításakor felmerülnek, és azzal is, hogy milyen tervezési stratégiákat javasolnak a fejlesztők ezek megoldására. Végezetül szeretném példákkal alátámasztva is igazolni, hogy a módszertani szempontból jól megtervezett IKT eszközök mennyire hasznos szerepet játszhatnak az inquiry based tanítási és tanulási modell eredményes megvalósításában.

A példámat két angliai forrásból, egy tankönyvből és egy interneten elérhető tanítási portálról választottam. A tankönyvet a Longman adta ki 1999-ben, a címe *Modern Minds*. A XX. század történetének tanításához készült 11-14 éves tanulók számára (Byrom, 1999). A tankönyv a hat kötetből álló *Think Through History* tankönyvsorozat tagja. A sorozat szerzőinek célja az volt, hogy az inquiry-based modell alapelveinek és igényeinek megfelelő programot és tankönyveket készítsenek.

A másik példa egy tanítási portál, amelyet az angol levéltár, a *The National Archives* fejleszt és működtet. Az elmúlt években e portál történelemoktatást segítő állománya folyamatosan bővült. Tartalmilag és módszertanilag is gondosan kidolgozott multimédiás tananyagokat találhat az idelátogató szinte minden korszakról. Az egyes témákhoz komplett tanítási-tanulási modulok kapcsolódnak, és ezek mind az inquiry based learning modelljét követik. A cikkben bemutatott példáimat a hidegháború korszakát feldolgozó *Cold War* modulból választottam: <http://www.nationalarchives.gov.uk/education/coldwar/>.

## **A KÉRDÉS-ORIENTÁLT TANULÁS ÉS TANÍTÁS (INQUIRY BASED LEARNING AND TEACHING)**

Az inquiry based learning kifejezést nehézkes lefordítani magyarra. Talán ezért is van, hogy időnként összekeverik vagy összemossák a felfedezettő tanulással (*discovery learning*) és a problémaalapú tanulással (*problem based learning*). Persze ennek oka az is, hogy mindhárom tanulási modell John Dewey azon – azóta már a kognitív kutatások által is bizonyított – felismerésén alapul, hogy a tanulói aktivitás és az autentikus kontextus fontos szerepet játszik a tanulás eredményességében (Hmalo-Silver, 2004; Jonassen, 1997, 1999). A tudáshiány felismerése és az ebből fakadó problémahelyzet pedig felkelti a tanulók kíváncsiságát és növeli a feladatok elvégzésére irányuló koncentrációt (Brown, Collins és Duguid, 1989; Gordon, 1998; Newmann és mtsai, 1996; VanSickle és Hoge, 1991).

Az angol inquiry szó egyszerre többféle dolgot is jelent: vizsgálat, nyomozás, érdeklődés, kérdés, tudakozódás. Ezt egyetlen magyar kifejezéssel nem lehet pontosan visszaadni. Ha körülírással akarjuk az inquiry based learning lényegét megmagyarázni, akkor azt mondhatjuk, hogy kérdésfeltevésen, kutatáson, vizsgálódáson alapuló tanulás. A gyakorlatban ez úgy valósul meg, hogy a tanulás kiinduló pontját és célját egy problémafelvető kérdés megfogalmazása, illetve megválaszolása jelenti. Ezért a továbbiakban az inquiry based learninget kérdésorientált tanulásnak, az inquiry based teachinget pedig kérdésorien-

tált tanításnak fogom nevezni. E tanulási és tanítási modell lényege tehát, hogy egy-egy jól megválasztott kérdés áll a tanórai munka középpontjában, és e kérdés minél körültekintőbb és pontosabb megválaszolása jelenti a tanár és a diákok közös munkájának fő feladatát. A tanulás releváns és autentikus problémák és kérdések köré szerveződik, és mivel ez a módszer nem kész, előre leírt válaszokat vár el a tanulóktól, a munka során fontos szerepe kap a közös megbeszélés és vita. A tanulóknak értelmes, tényekkel alátámasztott magyarázatokat kell keresniük úgy, hogy közben elképzeléseiket és javaslataikat folyamatosan megvitatják egymással is. E tevékenységeken keresztül sajátítják el az új ismereteket, a problémamegoldó stratégiákat és az önálló tanuláshoz szükséges egyéb készségeket (self-directed learning skills).

A tanár kulcsszerepet játszik azzal, ahogy a tanulási folyamatot elindítja, ahogy a tanulói elképzeléseknek folyamatos ösztönzést ad, illetve szükség esetén helyes irányba tereli azokat. Közben háttérismereteket is ad, olyat, annyit és akkor, amennyire éppen az adott helyzetben a tanulóknak szüksége van.

A kérdésorientált tanítás sem válhat azonban öncélúvá. Ezért a tananyag megtervezés-kor olyan kérdéseket kell megfogalmazni, amelyek a diákok figyelmét a lényeges ismeretekre és összefüggésekre irányítják, ugyanakkor felkeltik az érdeklődésüket a részletek megismerése iránt is. Vagyis az így megtervezett curriculum holisztikus módon a csomóponti kérdések köré szerveződik (Bruner, 1966). A hidegháború történetének feldolgozásához készült angol digitális tananyag, a Cold War például a következő kérdések köré építette fel a témával kapcsolatos ismereteket és feladatokat.

- A hidegháború tényleg már 1919 és 1939 között megkezdődött?
- Mennyire volt erős az antifasiszta nagyhatalmak közötti szövetség a II. világháború idején?
- Ki okozta a hidegháborút?
- Hogy zajlott a hidegháború?
- Mennyire volt közel a nukleáris háború?
- A vietnami háború fordulóponatot jelentett a hidegháború történetében?

Ha a tanítási és tanulási folyamat felől közelítjük meg a kérdést, a kérdésorientált tanítási-tanulási modell lényege hét egymást követő lépés (Olson és Loucks-Horsley, 2000). Ez a történelemtanítás esetében az alábbiakat jelenti:

1. Egy érdekes kérdéssé alakítható történelmi probléma kiválasztása a tanulói kutatómunka elindításához. A probléma először a maga komplexitásában kerül bemutatásra.
2. A feladat szempontjából adekvát források, kutatási módszerek és kutatási eszközök bemutatása. A feladat tervének elkészítése: az eredeti probléma részkérdésekké bontása, illetve további kérdések felvetése a téma kapcsán.
3. Információ- és adatgyűjtés. Az eredmények elemzése, értelmezése.
4. Az eredmények bemutatása. A tanulók által megfogalmazott következtetések megvitatása: a következtetések elfogadása, elvetése vagy pontosítása.
5. Annak ellenőrzése és megvitatása, hogy a tanulók által adott válasz valóban megoldotta-e problémát.

6. A feladat elvégzésének elemzése és értékelése abból a szempontból, hogy a források kiválasztása, az információk gyűjtése, a tények interpretációja megfelelt-e a történelmi források kezelésével és értelmezésével kapcsolatos szabályoknak.
7. Az elvégzett munka pedagógiai értékelése. A tanulók teljesítményének értékelése.

## EGY SIKERES ADAPTÁCIÓ A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN

A kulcsproblémák köré szerveződő tartalmat jól példázza a *Modern Minds* című tankönyv, amely az I. világháború kitörésétől napjainkig tekinti át a XX. század történelmét. A múlt század fontos eseményei kronologikus sorrendben követik egymást. E tekintetben tehát alkalmazkodtak a szerzők a bevált és elvárt tradíciókhoz, s persze az angol nemzeti alaptanterv előírásaihoz. Ugyanakkor a 11-14 évesek számára készült tankönyv szerzői nem törekedtek az események részletező bemutatására. A tankönyv tartalomjegyzékében a megszokott 40-60 lecke helyett csak 13 címet találunk. Ez a 13 projektként felépített lecke alkotja a tankönyv tartalmát, tehát az egyes leckék feldolgozására kb. 3-4 tanóra jut. A leckékben található ismertetőszövegek, források, képek, térképek feladatok ennek a 3-4 tanórának az értelmes és izgalmas kihasználására szolgálnak.

Az érdeklődés felkeltése érdekében a leckék címei sem a történelmi szakkönyvek világát, hanem sokkal inkább az újságcikkek stílusát tükrözi: pl. „Két pisztolygolyó és húszmillió halott”; „Ördögi elmék és ördögi idők”. Minden címhez egy-egy problémafelvető kérdés kapcsolódik: pl. „Feketék és britek – Hogyan kellene megírni a Britanniában élő fekete közösségek történelmét?” A címben szereplő kérdések a lényegre irányítják a figyelmet, és ezzel kijelölik a téma feldolgozásának célját és irányát. Némelyik kérdés a tanulók történet szemléletét is formálja: „A megosztott Írország – Hogy tudják az emberek egymástól annyira eltérően látni a történelmet?” A kérdésorientált tanítás módszerének megfelelően egy új téma feldolgozása a kérdéshez kapcsolódó tanulói feladat kijelölésével kezdődik. Ezt a feladatot (*Your enquiry*) már a leckék elején elolvashatják a diákok:

*Vannak, akik Michael Collinst egy hős vezetőnek tartják. Vannak, akik brutális gyilkosnak nevezik. A róla készült interpretációk nagyon eltérőek. Ez alkalommal a nyomozás az ő élettörténetét követi, és azoknak az erőszakos éveknek az eseményeivel ismereteket meg titeket, amelyek Írország kettéválásához vezettek. E szétválás okai annyira bonyolultak, hogy ennek a mostani kutatásnak a végén nem fogtok tudni pontos választ adni a kérdésre, hogy miért is vált ketté Írország. De arra képesek lesztek, hogy bemutassátok, miért annyira nehéz igaz módon és pártatlanul interpretálni a történelmet.*

Tehát a tanulóknak miközben megismerkednek egy újabb történelmi korról vagy eseménnyel, mindvégig szem előtt kell tartaniuk, hogy van egy konkrét feladatuk is. Ezért mindazt, amiről hallanak és olvasnak a téma kapcsán, folyamatosan mérlegelniük kell abból a szempontból is, hogy miként tudják majd felhasználni ehhez a feladathoz.

A tanórai munka a tanár és a tanulók közös problémamegoldó tevékenységévé alakul át. A tanár a problémafelvető kérdés köré szervezi az információkat, felhívja a figyelmet a történelmi dilemmákra és a kézenfekvőnek látszó válaszlehetőségek ellentmondásosságá-



ra. Próbálja mindvégig ébren tartani a tanulók érdeklődését, és ha szükséges, tanácsokkal, pontosító kérdésekkel helyes irányba terelni a tanulók munkáját.

A tankönyv a lecke elején megadott kutatási feladathoz szükséges szöveges ismertetéseket, forrásokat, térképeket, ábrákat és köztes feladatokat „lépésenként” (Step 1, Step 2...) adagolja. A tankönyv szerzője eközben rendszeresen megszólítja a tanulókat: „Ahhoz, hogy megértsük, szükségünk van megismerni...” „Ahogy azt valószínűleg kitaláltad...” További információkra van szükségünk ahhoz, hogy...” A tankönyv ezáltal folyamatos biztatást és segítséget ad az önálló gondolkodáshoz, és azt sem hagyja, hogy a tanulók szem elől tévésszék az eredetileg kijelölt feladatot és problémát.

A fejezetben belül található kérdések és feladatok az egyes „lépések” eredményeinek összegzéséhez és értelmezéséhez adnak segítséget. A tanulóknak rendszeresen össze kell hasonlítaniuk a munka kezdetén elmondott véleményüket a források megismerése alapján megfogalmazott következtéseikkel. A válaszaik minőségének változásán keresztül közvetlenül is érzékelné tudják, hogy az új ismeretek birtokában miként értik meg egyre jobban az eredeti kérdést, s hogyan alakul át bennük a problémáról kialakított belső kép. A tanulás eredményessége így személyesen átélt tapasztalattá válik, s azt is jobban megértik, hogy az informáltság mennyire fontos feltétele a megalapozott vélemény kialakításának.

Az ír témáról szóló leckében például a Michael Collins gyerekkoráról szóló rész végén a tanulóknak el kell kezdeni kitölteni ezt a táblázatot:

Milyen módon ismerkedünk meg a múlt eseményeivel?	Miért lehetnek félrevezetők a múltról szóló interpretációk?
Pl. <i>A gyerekeknek elmondott történetek.</i>	<i>A gyerekek lehet, hogy mindent elhisznek abból, amit mondanak nekik.</i>

Később aztán ebben a táblázatban kell rögzíteni a történelmi interpretációkkal kapcsolatos információkat és megfigyeléseket. Ezek az önállóan írt jegyzetek állnak majd a tanulók rendelkezésére ahhoz, hogy a történelmi interpretációk veszélyeiről és buktatóiról szóló véleményüket kialakítsák. Az általuk gondoltak kifejtését jól felhasználható szövegpanelek segítik:

*Amikor történelmi interpretációról beszélünk, ezen a következőket értjük....*

*Nagyon sokféle történelmi interpretációval találkozhatunk. Például...*

*A történelmi interpretációk félrevezetők is lehetnek. Ennek a következő okai lehetnek...*

*Fontos, hogy nagyon gondosan mérlegeljük, amit a történelmi interpretációk állítanak, mert...*

A részeredmények és a munkát lezáró feladatok bemutatása is jó alkalmat teremt a közös megbeszélésekhez, vitákhoz. Általában nyitott kérdésekre kell a tanulóknak keresni a választ, ezért az egymástól eltérő megoldások meghallgatása és összehasonlítása a feloldozás magától értetődő részét jelenti. A megbeszélések lehetőségére és fontosságára a tankönyvi feladatok többször felhívják a tanulók figyelmét.

Azt, hogy a tanulók mennyire értették meg a történelmi oknyomozás lehetőségeit és buktatóit, az általuk végzett munkát figyelve lehet igazán tetten érni és értékelni. A hagyó-

mányos módszertan szerint dolgozó tanár jellemzően a tanulók tudását, a kérdésorientált tanítás módszereit alkalmazó tanár viszont a diákok tanulását értékeli. Ez utóbbi úgy tanít, hogy közben lehetősége van nyomon követni a diákok tudásának és gondolkodásának fejlődését is. Beleláthat abba a folyamatba, ahogy a tanulók lépésről lépésre próbálják megérteni és rekonstruálni a múltban lezajlott eseményeket.

A lecke végére érve kerül sor ez eredeti kérdés megválaszolására és a tanulók által készített munkák értékelésére. E feladat megoldásának tartalma és a kivitelezés színvonala alapján a tanár jobban meg tudja ítélni, hogy a tanulóknak sikerült-e megérteni a lényegét, illetve képesek voltak-e a legfontosabb információkat a rendelkezésükre álló forrásokból összegyűjteni.

A tanuló is szembesülni tud a munkája eredményeivel és esetleges hiányosságaival. Amikor pedig hónapokkal vagy akár évekkel később fel kell idéznie valamit a tanultakból, egy maga által elvégzett feladatsor emléke jelenik meg, és ez sokat segíthet a tanultak viszonylag pontos és könnyen felidézhető rekonstruálásában. Milyen kérdésekre is kerestük a választ annak idején ezzel kapcsolatban? Mit is válaszoltam e kérdésekre? Hogyan is kellett ezt bemutatnom? Mi is volt a lényege és az érdekessége a megoldásomnak?

## **A TÖRTÉNELMI FORRÁSOK ÉS INTERPRETÁCIÓK VIZSGÁLATÁN ALAPULÓ TÖRTÉNELEMTANULÁS**

Az autentikus kérdések és kutatási feladatok megoldása valódi tanulói aktivitást igényel és tesz lehetővé a tanulócsoportok számára is (Bain, 2000). Ezek során az általános történelmi összefüggések, illetve a történelmi tények kutatásával és interpretációjával összefüggő tudományos alapelvek megértése és alkalmazása is a tanulás természetes részévé válik (Taba és Freeman, 1964; Wineburg, 2001). Az információkat struktúrákba rendező magyarázó alapelveket, a kritikai gondolkodást hagyományos pedagógiai eszközökkel is át lehet adni, ki lehet alakítani. Az egyéni és csoportos tanulói aktivitásra épülő pedagógiai módszerek ugyanakkor vonzóbbá tehetik a tanulást, és elmélyíthetik, tartósabbá tehetik a magasabb szintű megértésen alapuló tudást. Például a történelmi tények megismeréséhez és interpretálásához kapcsolódó általános ismereteket, amelyek a megfelelő szemléleti háttérrel adhatják a történelmi kutatások és a történelemtől szóló művek helyes értelmezésének:

- A történészek olyan kérdésekre is választ kereshetnek a források segítségével, amelyekre e források készítői nem is akartak válaszolni.
- A források önmagukban nem adnak válaszokat a kérdéseinkre. Elemzésre és a forrásokból kiolvasható információk megszólaltatására van szükség ehhez.
- A különböző típusú források segítségével más-más jellegű kérdésekre tudunk válaszolni, melyek különböző jellegű elemzést és értékelést igényelnek.
- A forrásban gyakran nem találjuk meg az összes kérdésünkre a választ. Mi azonban gyakran következtetni tudunk belőle ezekre is, vagyis találunk a forrásban kulcsokat a dolgok önálló továbbgondolásához.
- Ahogy közeledünk a jelenhez, egyre több és egyre többfajta forrás áll a rendelkezésünkre. A nagyobb mennyiségű forrás révén többet tudhatunk meg, ugyanakkor

a forrásanyag feldolgozása komplikáltabb feladattá válik.

- A források tartalmán kívül foglalkozni kell a források keletkezési körülményeivel is: ki, mikor, milyen céllal, milyen információkra támaszkodva készítette.
- A források értéke mindig attól függ, hogy mire akarunk válaszolni a segítségével, pl. egy elfogult és bizonyíthatóan hamis állításokat tartalmazó forrás is hasznos, ha arra keressük a választ, hogy ki és milyen módon akarta hamisan befolyásolni az események megítélését.
- Ugyanazoknak a forrásoknak az alapján egymástól eltérő következtetések is levonhatók.
- Csupán egy forrásra támaszkodva könnyen téves következtetést vonhatunk le.
- A történész a tényeket bizonyítékokként használja fel az általa megfogalmazott állítások, következtetések és magyarázatok alátámasztásául.
- A történész először tényeket gyűjt, és a tények között válogat annak megfelelően, hogy milyen kérdésekre keresi a választ.
- A tények közötti válogatás során a történész eldönti, hogy mit tart az általa vizsgált eseménnyel kapcsolatban fontosnak és kevésbé fontosnak. A tények fontosságára vonatkozó döntését befolyásolhatja ugyan, de nem torzíthatja el az, hogy milyen előzetes elképzelései vannak a történeletről.

A fentiekhez hasonló alapelvek ismerete és alkalmazása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy valaki értő módon foglalkozzon történelmi kérdésekkel és helyesen tudja értelmezni az arról tanultakat. Ezen alapelvek megtanítása nagyon nehéz a történészek munkájához hasonló tanórai feladatok kialakítása nélkül, és ugyanez elmondható a kritikai gondolkodás fejlesztéséről is.

A történelmi interpretációkkal szembeni értően kritikus hozzáállás egy több fokozaton keresztül történő fejlődés eredménye. Kezdetben mindenki úgy gondolja, hogy a történelemtankönyvekben leírtak pontosan megfelelnek a valóságnak, mert olyanok írták, akik pontosan tudják, hogy a dolgok, miként történtek. Miután tapasztalatokat szerzünk arról, hogy a források alapján nagyon sokféle, időnként egymással ellentétes következtetések is levonhatók, és megismerkedünk azzal, ahogy a történészek a rendelkezésükre álló tények között a maguk szubjektív szempontjait is érvényesítve válogatnak, hajlamosakká válunk relativizálni a történelmi interpretációkat. Kezdjük azt hinni, hogy bizonyos szempontból bármelyiket akár igaznak és akár hamisnak is tekinthetjük. Az érett történelemszemlélet arról ismerhető fel, ha a tanuló meghaladva ezt a két állapotot képes gondos értékelés alapján különbséget tenni a valóban hiteles és a felszínes történelmi interpretációk között (Kuhn, 1999, 2005). A történelmi műveltségnek ez a nagyon fontos alkotóeleme csak életszerű és önálló gondolkodásra készítő feladatok elvégzése közben sajátítható el. A kérdésorientált történelemtanítás megadja ennek a lehetőségét.

A történelmi források és interpretációk vizsgálatán alapuló történelemtanulás kiváló lehetőséget ad a kooperatív munka kipróbálására és gyakorlására is. A feladatok legtöbbje csoportmunkában, munkamegosztással is végezhető. Például úgy, hogy elosztják egymás között a forrásokat, s a külön-külön megszerzett információkat közösen összesítik a feladat által megkívánt szempontok szerint. Az órai tevékenységek tanuló-centrikusak, fontos

szerepet kap az együttműködés, a megfogalmazódó elképzelések közös megvitatása és továbbfejlesztése. A közös problémakeresés ösztönzést ad a további információk és megoldási lehetőségek felkutatásához. Ilyen feladatok találhatóak a párizsi békeszerződés történetéről szóló „Jó békét csináltunk? Tényleg, jót?” című leckében is:

### 1. lépés

*Dolgozzatok háromfős csoportokban. Az egyikőtök legyen az amerikai elnök, Wilson (USA) diplomata tanácsadója. Egy másik társatok Lloyd George-nak, a brit miniszterelnöknek, a harmadik pedig a francia Clemenceau-nak adjon tanácsokat.*

*Készíts egy összefoglalót a vezetőd javaslatairól úgy, hogy azok kapcsolódjanak össze az I.vh. utáni világ négy legnagyobb megoldásra váró problémájával. Például így:*

*Clemenceau bosszút követel Németországgal szemben, mert azt reméli, hogy ez megakadályozza egy újabb háború kitörését.*

### 2. lépés

*Ezen az oldalon 13 döntésre váró kérdést láthattok azok közül, amelyekre a politikusoknak a párizsi békekonferencián választ kellett adni. A két másik diplomata társaddal együtt vitasátok meg alaposan az összes problémát! Mérlegeld a döntési alternatívákat a te vezetőd céljai szempontjából, s annak alapján érvelj! A csoport mind a három tagjának egyet kell érteni a kiválasztott megoldásban ahhoz, hogy a következő kérdésre térjen át. Nem biztos, hogy minden esetben az lesz, amit te akartál.*

E lecke záró feladata az, hogy a tanulóknak a békekonferencián résztvevő diplomataként egy naplóbejegyzés formájában kell megírniuk a kételyeiket és az aggodalmaikat az I. világháborút lezáró békerendszer döntéseiről.

A kérdésorientált tanítás-tanulás során a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy miközben megismerik a történettudomány által feltárt ismereteket, némiképp belelássanak a történeti munka gyakorlatába is. E módszer szerint tanulva folyamatosan szembesülnek nyitott kérdésekkel. Többnyire valóságos kérdésekre kell választ találniuk, és maguknak is a problémák megoldásához közelebb vivő kérdéseket kell megfogalmazniuk. A tanulás erős és tartós motívumává válhat, hogy a tanulást a diák egy érdekes és izgalmas nyomozásként foghatja fel, és eközben a személyes problémaérzékenysége is folyamatosan fejlődik. Ez a tanulási folyamat nemcsak intellektuálisan, hanem a személyes érzelmi beállítottság tekintetében is megteremheti a feltételeit annak, hogy a diákok a világra, a kihívásokra nyitott és a felmerülő problémákra jól reagáló személyiséggé váljanak.

A kérdésorientált tanítás-tanulás elterjedhetne nálunk is, hiszen a módszerei nem idegenek a magyar történelemtanároktól sem. A forráselemző munka és a tanulók történelmi gondolkodásának fejlesztése a mi gyakorlatunkban is szerepet kap. A tanári munka hatékonysága azonban jelentősen növekedhetne, ha a kérdésorientált tanítási-tanulási modell elvei a pedagógiai munka minden elemében (tervezés, tanulásirányítás, értékelés stb.) és a képzés teljes időszakán át érvényesülnének. Az IKT eszközök, a digitális tananyagok és az interneten elérhető források széleskörű használata révén ez nem is tűnik elképzelhetetlennek.

## **MEGOLDÁST IGÉNYLŐ PEDAGÓGIAI ÉS GYAKORLATI PROBLÉMÁK**

Egy új tanítási modell alkalmazása nemcsak új lehetőségeket teremt, hanem újfajta nehézségekkel is jár. Az új módszerek gyakorlatba való átültetése időnként olyan problémák megoldását is igényli, amelyek a korábbi módszerek alkalmazásakor kevésbé kerültek előtérbe. A kérdésorientált tanítás és tanulás esetében is vannak ilyenek, de megszülettek és kipróbálásra kerültek már azok a tervezési stratégiák is, amelyek révén e problémák kezelhetők és kedvezőtlen hatásaik csökkenthetők. Vegyük először sorra az eddigi fejlesztések gyakorlati kipróbálása során tapasztalt problémákat (Edelson, Gordin és Pea, 1999).

A motiváció megteremtése és fenntartása. Az információk szisztematikus gyűjtése, a források aprólékos elemzése, a tanulás eredményeinek formába öntése erős és tartós, a szokásosnál is magasabb fokú motivációt igényel a tanulóktól (Newmann, 1991; Onosko, 1991; Rossi, 1995; Soloway, Guzdial és Hay, 1994).

A kutatási módszerek elsajátíttatása. A tanulóknak ismerniük és alkalmazniuk kell néhány kutatási alapelvet és módszert a kutatómunka elvégzéséhez és az eredmények interpretálásához. E módszerek sokszor a megszokottnál nagyobb koncentrációt, kitartást, pontosságot és körültekintést követelnek.

A háttértudás megteremtése. Önálló kérdések megfogalmazásához, a kutatómunka megtervezéséhez és különösen az összegyűjtött információk helyes értelmezéséhez háttérismeretekkel is rendelkezni kell (Ashby és Lee, 1987; Yeager és Foster, 2001). Ennek egy része megszerezhető a kutatómunka révén, de biztos, hogy azon kívül is olvasni kell a vizsgált történelmi eseményről és problémáról ahhoz, hogy kellő áttekintéssel rendelkezzenek a tanulók. Az egyik legnehezebb tanári feladat annak meghatározása, hogy mennyi információra, milyen szintű háttértudásra van szüksége a tanulóknak a feladatok értelmes megoldásához. Ha túl sok ilyen információt adunk és követelünk, az könnyen az önálló kutatómunkára épülő tanulás végét jelentheti. A túl kevés és felszínes háttértudás viszont közhelyes, hamis vagy nem kellően árnyalt tanulói következtetésekhez vezethet.

A kutató munka megtervezése, összehangolása és végrehajtása. Egy problémafelvető kérdés megválaszolása sokrétű, gyakran egymással párhuzamosan végzett kutató, elemző és értékelő munkát igényel. E tevékenységek megtervezése, koordinálása, a részeredmények rögzítése, majd a sokféle forrásból származó részinformációk új struktúrába rendezése a tanulók többsége számára újszerű és komplikált feladat.

A megvalósítás gyakorlati problémái. A kérdésorientált történelemtanítás elképzelhetetlen a hagyományos tanórai munka feltételeinek és gyakorlatának átalakítása nélkül. A tanulói munkához szükséges források elérhetősége, a feladatok elvégzéséhez és az eredmények közös megbeszéléséhez szükséges terek és idők biztosítása szokta a legnagyobb gondot okozni. Az új tanítási módszerek elterjedését sokszor éppen ezek a gyakorlatias korlátok akadályozzák leginkább.

## **AZ IKT ADTA TÁMOGATÁS**

Az IKT eszközök megjelenése az iskolai oktatásban már eddig is jelentős változásokat hozott. Óriási méretűvé vált azoknak a pedagógiai fejlesztéseknek és kutatásoknak a köre, amelyek célja a leghatékonyabb alkalmazási módok megtalálása és tökéletesítése. E munka eredményeképpen megbizonyosodhattunk az IKT által nyújtott előnyökről (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial és Palincsar, 1991).

- Az érdeklődés és a motiváció felkeltése;
- Az információkhoz jutás lehetőségének biztosítása;
- Aktív tevékenységekre lehetőséget adó és manipulálható ismeretforrások;
- A megismerési folyamat strukturálása mikro- és makroszinten;
- A hibák ellenőrzése és javítása;
- A komplex életszerű feladatok elvégzése;
- A tanulás eredményeként születő produktum elkészítésének támogatása.

Ha az IKT alkalmazásában rejlő potenciális előnyöket összevetjük a kérdésorientált tanítás algoritmusával és a mindennapi gyakorlat során tapasztalt nehézségekkel, nyilvánvalóvá válik, hogy az IKT eszközök használata rendkívüli módon megkönnyítheti a kérdésorientált történelemtanítás eredményes megvalósítását a tanárok számára.

Az IKT adta új lehetőségek számbavétele előtt fontos leszögezni, hogy az új technika használatának bevonása a történelemtanításba nem a tanuló és a számítógép közötti, hanem a tanuló-tanár, de még inkább a tanuló-tanuló közötti kommunikációnak kíván ösztönzést adni. Elsősorban azért, hogy vitára ösztönző módon képes bemutatni a problémákat, és a felvetődő kérdések megválaszolásához és megvitatásához könnyen kezelhető eszközöket és sokféle forrásanyagot biztosít.

Az önálló kutatáshoz szükséges érdeklődést és lelkesedést a mai gyerekek körében sokkal könnyebb elérni, ha a munkában szerepet kaphat a számítógép és az internet is (Pedersen és Liu, 2003). A fiatalok természetesnek veszik, hogy számítógéppel csináljanak mindent, amit csak lehetséges: az információk keresésétől kezdve a kapott információk formába öntéséig. A kérdésorientált tanítás lényege, hogy valódi kérdésekre, életszerű kontextusban, autentikus forrásokat felhasználva dolgozhassanak a tanulók. Ennek kivitelezhetősége és az életszerűsége szempontjából is egyre fontosabb az interneten elérhető archívumok használatának megtanítása, illetve az audiovizuális források bevonása a tanulásba. E tekintetben az IKT eszközök alkalmazása nem is csak egy lehetőség a tanároknak a sok közül, hanem a célul kijelölt feladat megoldásának egyik elengedhetetlen része.

Szó volt arról is, hogy a tanárnak látnia kell a tanulók munkájának folyamatát és rész-eredményeit. Így tudja „tanácsadóként és mentorként” a helyes irányba terelni a tanulók ötleteit, vagy még időben jelezni, ha valamit nem értelmeztek helyesen. Ezt is megkönnyíti, ha a tanulók elektronikus formában jegyzetelnek és készítik elő a feladataikat, mert így a tanár vagy az interneten vagy az iskola belső hálózatán keresztül folyamatosan láthatja ezeket, anélkül, hogy meg kellene állítania a munkát. A tanulóknak szánt üzeneteit is célzottan és gyorsan el tudja juttatni ugyanilyen egyszerű módon.

A motiváció és a saját munkájukkal szembeni igényesség kialakítása szempontjából nem mindegy az sem, hogy az IKT eszközök révén a tanulók jól strukturáltan, esztétikusan és látványos módon tudják bemutatni a kutató munkájuk eredményeit. Nagyon népszerű és hasznos részét jelentheti a történelemtanulásnak is a közlési célokhoz megfelelő műfajok és formák megválasztása az IKT által biztosított technikai lehetőségek felhasználásával. Ha a tanár projektfeladatok adásával akarja a kérdésorientált tanulást még érdekesebbé tenni, ezt érdemes összekapcsolni az IKT eszközökben rejlő lehetőségek megismertetésével és gyakorlásával is.

A kutatási módszerek megismerése és pontos elvégzése is könnyebben megy, ha a tanulók számítógépet használhatnak (Hmelo-Silver, 2006; Land és Zembal-Saul, 2003; Masterman és Rogers, 2002; Reiser, 2004). Például az információk ellenőrzése vagy pontosítása céljából további forrásokat kereshetnek. Gyorsan tájékozódni tudnak a források szerzőiről, a források elkészítésének körülményeiről és a források megbízhatóságáról.

A tanulói kutatómunka színvonala érzékelhetően javulhat akkor, ha a diákok az IKT adta lehetőségeket kihasználva az általuk összegyűjtött adatokat, információkat, magyarázatokat, előzetes véleményeket könnyen áttekinthető módon folyamatosan el tudják menteni. A digitálisan tárolt nyersanyagokat aztán egymásnak is elküldhetik, illetve a feladataiknak megfelelően könnyedén összerendezhetik és megszerkeszthetik akár többféleképpen is. A menet közbeni javítások, kiegészítések és átszerkesztések is bármikor könnyedén végrehajthatók az így tárolt és készített anyagokon. A szövegszerkesztő segítségével a tanuló a források szövegének bármelyik részletét tetszése szerint kivághatja és beépítheti az eseményekről készített ismertetésébe. Természetesen a digitális anyagok kezelésének módszereit és szabályait is meg kell tanulni és be kell tartani ahhoz, hogy ez így menjen, de ennek megtanulás egyébként is elengedhetetlen a mai emberek számára. A kérdésorientált történelemtanulással a diákoknak sokszor lehet alkalmuk arra, hogy érzékeljék és élvezzék a digitális tudásukból fakadó előnyöket.

Az internet segítségével vagy a tanár által összeállított digitális ismeretanyagokban válogatva a diákok viszonylag gyorsan és célirányosan utánanézhettek olyan információknak is, amelyek háttértudásként kellene a forrásokban olvasottak és a megválaszolandó kérdések helyes értelmezéséhez. A tanulók előzetes ismeretei nagyon különbözőek lehetnek, ezért is fontos, hogy lehetőségük legyen önállóan válogatni a rendelkezésre álló ismeretforrások között.

A jól összeállított digitális tananyagok, illetve az interneten elérhető történelmi ismeretforrások egyszerre adnak lehetőséget az eseményekről történő gyors tájékozódásra, a legfontosabb tények, adatok visszakérésére és a dokumentumokban történő elmélyedésre, a történész munkájára jellemző aprólékos adatgyűjtésre és elemzésre. Lehetőséget adnak arra is, hogy a tanuló otthon is elmélyedjen a témában. Önállóan tájékozódjon a saját érdeklődése és előzetes tudása alapján. A tanuló az elérhetővé vált sokrétű forrásanyagból maga válogathat, és maga ez a válogatás is a tanulás fontos részét jelenti. A kapott kérdésnek és feladatnak megfelelően megtalálni és kiválasztani a releváns forrásokat és információkat a legösszetettebb, ugyanakkor a leginkább életszerű feladata a történelmi események vizsgálatának. Az IKT alkalmazásával és az online elérhető digitális archívumok



adta lehetőségek kihasználásával ma már sokkal könnyebb ilyen típusú feladathelyzeteket is kialakítani a történelemtanításban.

A kérdésorientált tanítás és tanulás folyamatos és intenzív kommunikációt igényel. A probléma bemutatása, a kutatási kérdések megfogalmazása, a kutatási módszerek tisztázása, a begyűjtött információk közötti válogatás, a válaszlehetőségek mérlegelése, az eredmények megvitatása, végül az egész tanulási folyamat értékelése mind-mind szükséges ahhoz, hogy a tanítási elérje a célját. E megbeszélésekhez azonban megfelelő alkalom és sok idő kell. Ha a hagyományos osztálytermi feltételekben gondolkodunk ennek biztosítása a rendelkezésre álló óraszámok mellett lehetetlen. Az IKT eszközök viszont számtalan új kommunikációs lehetőséget biztosítanak a diákok és a tanár számára. Az e-mailes üzenetektől a közös virtuális munkaterületek és fórumok létrehozásáig. Ezek közös előnye, hogy egymással párhuzamosan, ugyanannyi idő alatt sokkal több és tartalmasabb üzenetváltásra adnak lehetőséget, mint a tantermi megbeszélések. Miközben ezek fontos szerepe is megmarad. A tanár döntésén múlik, hogy mikor és miről tart ilyen formában is megbeszélést, vitát vagy értékelést. Például az eredmények közös megvitatása a legtermékenyebb és leghatékonyabb lezárása egy-egy téma feldolgozásának. Ilyenkor a tanulók egymás előtt is kifejtetik a források alapján kialakított véleményüket, megfogalmazhatják kétségeiket, kérdéseiket. Társaikat meghallgatva, vagy velük vitatkozva újragondolhatják mindazt, amit tudnak és gondolnak a megismert eseményekről.

A feladatok elvégzéséhez rendelkezésre álló időt és tereket az IKT alkalmazása akkor tudja még inkább növelni, ha a tanulók bármikor és bárhol elérhetik a tanórán használt ismeretforrásokat és a saját megkezdett munkáikat. Az IKT ezáltal sokkal szorosabb kapcsolatot teremthet a tanórai és az otthoni tanulás között. Lehetőséget ad arra, hogy a tanulók akár egyénileg, akár csoportosan az iskolai időn kívül is folytathassák, kiegészíthessék és továbbfejlesszék a tanórán megkezdett munkájukat.

## **TERVEZÉSI STRATÉGIÁK, AMELYEK ALKALMAZÁSA SZÜKSÉGES A SIKERHEZ**

Mint láthattuk a kérdésorientált modellt követő történelemtanítás nagyon sokféle előnnyel járhat a tanulás érdekessé tétele, illetve a megszerzett tudás életszerűsége, tartóssága és adaptálhatósága szempontjából. Azt is láttuk ugyanakkor, hogy ezeknek az előnyöknek a valóra váltásához egyes problémákat sikerrel meg kell oldani. A kérdésorientált tanítási programokhoz készülő digitális taneszközök fejlesztésével foglalkozó szakemberek a gyakorlati tapasztalatok alapján már meghatároztak néhány jól működő tervezési stratégiát e problémák leküzdésére (Edelson és mtsai, 1999):

- Érdekes és gondolatébresztő problémák felvetése, illetve motiváló záró feladatok
- Strukturált, egymásra épülő feladatsor, feladatrendszer
- Átvezető feladatok
- Felhasználóbarát kezelőfelület
- A taneszközbe épített forrás- és médiatár
- Az információk gyűjtését és rendszerezését segítő eszközök



Befejezőképpen e stratégiák megvalósítási lehetőségeit szeretném példákkal illusztrálva bemutatni. A példák az angol levéltár, The National Archives Cold War című moduljából valók.

Érdekes és gondolatébresztő problémák felvetése, illetve motiváló záró feladatok. Olyan kérdéseket kell a tanulói kutatómunka számára felajánlani, amelyek a tanulók számára is kellően érdekesnek, ugyanakkor a rendelkezésükre álló feltételek mellett is megoldhatóknak tűnhetnek (Blumenfeld és mtsai, 1991; Barron és mtsai, 1998). Azok a kérdések a legizgalmasabbak a tanulók számára is, amelyek megválaszolása a történettudomány számára is kihívást jelent. Ilyenkor érzik leginkább, hogy valós problémákat feszegető kérdésekre kell keresniük a választ.

A motiváció megerősítése szempontjából fontos lehet az is, hogy milyen formában kell a kutató munkájuk eredményeit bemutatniuk. Ezek a záró feladatok sok esetben valóságos projektfeladatoknak is tekinthetők:

*Ki okozta a hidegháborút?*

*Egy képzeletbeli tv vitára kerül sor, amelyen Churchill, Rooseveltt és Sztálin vesz részt. A vita témája: Ki okozta a hidegháborút?*

*Mi a te feladatod? Meg kell győződnöd a program producerét arról, hogy te vagy a legalkalmasabb személy a tv vita vezetésére. Ehhez be kell mutatnod, hogy milyen kérdéseket tennél fel Churchillnek, Rooseveltnak és Sztálinnak.*

Strukturált, egymásra épülő feladatsor, feladatrendszer. Olyan feladatrendszer, amely miután megadja a tanulói kutató munka végső célját és meghatározza a várt produktum műfaját és formáját, részfeladatokra bontva a folyamatot, fokról-fokra ismerteti meg a diákokat a kutató munka módszereivel és biztosítja a feladat elvégzéséhez szükséges forrásokat és háttérinformációkat. A végső feladat részfeladatokra bontása nemcsak a munka eredményességét, hanem a tanulói érdeklődés folyamatos fenntartását is segíti (Barron és mtsai, 1998).

*Felkészülés*

*Alapos kutatás nélkül nem fogsz tudni jó kérdéseket feltenni. Például, ha azt kérdezed meg Sztálintól: Maga okozta a hidegháborút? – ő egyszerűen azt mondja, hogy „Nem!” Ha azonban azt kérdezed meg tőle, hogy miért parancsolta azt a kelet-európai országoknak, hogy utasítsák vissza a Marshall Segélyt, megfelelő magyarázatot kell adnia neked.*

*Használj fel a kapott forrásokat ahhoz, hogy kényelmetlen kérdéseket tudj feltenni mindhárom vezetőnek!*

*Gondold végig, hogy miként próbálják majd kimagyarázni magukat, és te miként tudod megakadályozni ezt!*

*Ne felejtse el, hogy olyan források is adhatnak jó ötleteket, amelyek nem kimondottan valamelyik vezető tetteire vagy döntéseire vonatkoznak!*

Átvezető feladatok. Vannak esetek, amikor a rendelkezésre álló források és a diákok háttértudása nem teszi lehetővé autentikus kutatási módszerek alkalmazását. Ugyanakkor kaphatnak olyan feladatokat, amelyek nagyon hasonlóak ezekhez, és így előkészítést, hasznos átvezetést jelenthetnek a valóságos kutatómunkához is.

Felhasználóbarát kezelőfelület. Egy olyan virtuális dolgozószobát kell kialakítani, amelynek révén a tanulók ugyanarról a kezelőfelületről elindulva könnyen és gyorsan elérhetik a feladatok leírását, a rendelkezésre álló forrásokat, a szakértői tudást biztosító háttéranyagokat, a kutató munkák elvégzését, valamint az eredmények bemutatását és másokkal történő megbeszélését támogató eszközöket (Soloway és mtsai, 1994, Jackson és mtsai, 1996).

The National Archives > Education > Cold War

# Cold War

Timeline Glossary Archive

## Who caused the Cold War?

Imagine you were looking at your TV listings magazine in 1949 and you saw this entry.

**8:45 pm The Great Debate: Who caused the Cold War?**  
An exclusive live debate between US President Truman, Soviet leader Stalin and British politician Winston Churchill. All three have agreed to be interviewed live and give their views on the current political situation.

You *have to imagine* because no event like this ever happened:

- The year 1949 saw some of the tensest moments of the Cold War, so the leaders would never have gathered together.
- None of them would really have agreed to be interviewed live on TV.
- There were hardly any TVs and no listings magazines!

But let's imagine anyway. What questions would you ask Truman, Stalin and Churchill if you were presenting the debate? We have 3 case studies which will help you to develop your own views. Look at the Big Question section to see exact details of what you have to do. When you are clear in your own mind, click on the case studies to begin your investigation.

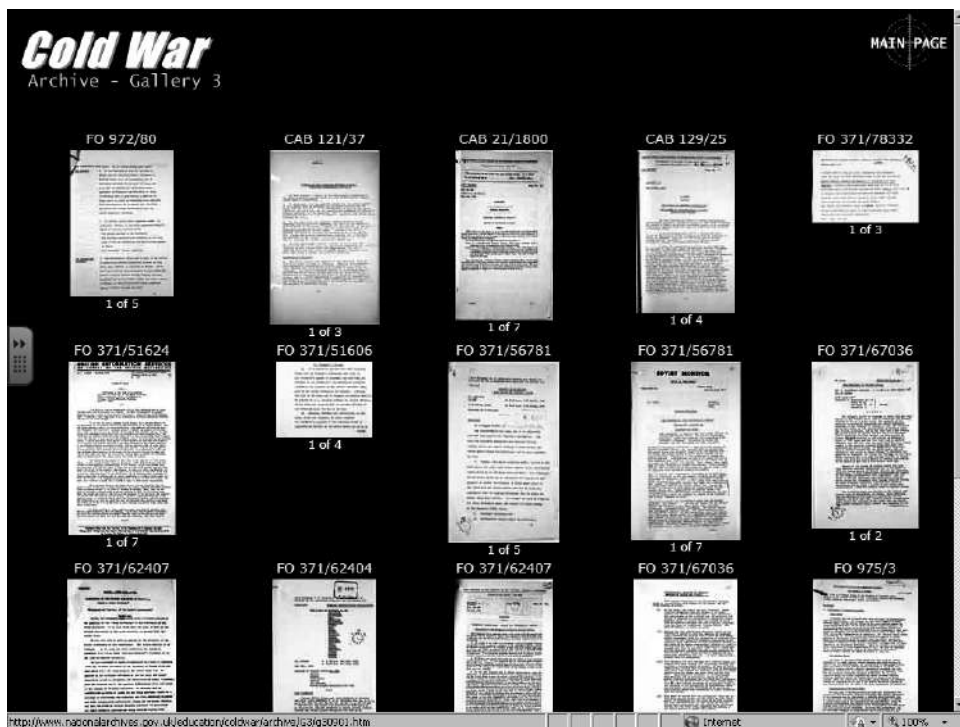
**Case Studies**

- Soviet Policy 1945-48
- Churchill and the Iron Curtain speech
- The Truman Doctrine and Marshall Aid

**The Big Question**

A „Ki okozta a hidegháborút?” fejezet kezelőfelülete. A felhasználható szöveges és audiovizuális forrásokat a „Case Studies” cím alá rendelt dossziékban találják meg a tanulók

A taneszközbe épített forrás- és médiatár. Biztosítani kell, hogy a tanulók gyorsan és közvetlenül elérhessék azokat a forrásokat, amelyekre szükségük lehet a problémafelvető kérdések értelmes megválaszolásához, illetve amelyek együttesen már életszerű, de azért a tanulók aktuális tudásához és a rendelkezésre álló időhöz is alkalmazkodó feltételeket teremtenek a történelmi források közötti kereséshez és válogatáshoz. Mivel évről évre egyre több archívum anyaga válik elérhetővé a világhálón, ezek megismerése és használatának gyakorlása is fontos és hasznos részévé válik a történelemtanításnak. Ugyanakkor a taneszközbe épített forrás- és médiatárak szükségesek lesznek továbbra is, mivel ezek révén lehet a tanítási és tanulási céloknak és követelményeknek megfelelő hatékony gyakorlati lehetőségeket biztosítani.



*A „Ki okozta a hidegháborút?” tv vitára való felkészüléshez felhasználható források. A tanulók megnézhetik a forrásokat eredeti formájukban is, de megtalálják e források könyvben olvasható változatát is*

Információk gyűjtését és rendszerezését segítő eszközök. A tanulóknak nagy segítséget jelent, ha a kutatási szakaszban folyamatosan és a feladathoz illeszkedő struktúrában el tudják menteni a begyűjtött információkat és projekt jellegű összegző feladat köztes állapotait, előzetes terveit és előkészítésre váró nyersanyagait. Ez a digitális taneszközök esetében elektronikus formában történhet. Lehetőséget adva a korábban leírtak folyamatos kiegészítésére és módosításra. Mód van arra is, hogy e jegyzetek, háttéranyagok készítése során a tanulók kipróbálják és gyakorolják a közösségi platformok használatát, és interneten keresztül kommunikálva közösen dolgozzanak. A probléma és a feladat megértését azal is segíthetjük, ha a tanulóknak könnyen áttekinthető sablonokat adunk az információk gyűjtéséhez.

*A kérdések elkészítése*

*Azt javasoljuk, hogy előzetesen 5-6 kérdést készíts és aztán ezek közül válaszd ki a 3 legjobbat. Egy ilyen a táblázat használta segíthet a felkészülésben.*

<b>Sztálin</b>			
<u>Kérdések</u>	<u>Ez a kérdés azért lesz kényelmetlen neki, mert...</u>	<u>Valószínűleg azzal akar kibújni alóla, hogy...</u>	<u>A tények, amivel meg tudom nehezíteni a dolgát, a következők...</u>
1. Miért parancsolta azt a kelet-európai országoknak, hogy visszautasítsák a Marshall Segélyt?	Ezeknek az országoknak égetően szüksége lett volna a segélyre a háborús pusztítások miatt.	Azt fogja mondani, hogy ezt a döntést ezek országok maguk hozták meg, neki ebben semmi felelőssége sincs.	
2.			
...			

*A források vizsgálatához érdemes egy ilyen táblázatot használnod.*

<b>Sztálin okozta a hidegháborút?</b>			
<u>Forrás</u>	<u>A forrás tartalmának lényege</u>	<u>Mi miatt tekinthető ez forrás annak bizonyítékként, hogy Sztálin okozta a hidegháborút?</u>	<u>Mi miatt tekinthető ez forrás annak bizonyítékként, hogy nem Sztálin, hanem más politikusok és tényezők okozták a hidegháborút?</u>
1.			
2.			
...			

## **ÖSSZEGZÉS**

A kérdésorientált (inquiry based) tanítási és tanulási modell eredményesen adaptálható a történelemtanítás területén is. Az ismeretek és képességek elsajátításának ez a módja, vagyis amikor egy nyitott kérdésre keresve a választ vizsgáljuk meg a forrásokat, megfelel a történelmi tudás természetének és a történettudomány módszereinek. Így ez a tanítási mód optimális lehetőséget nyújt a diákok történelemszemléletének formálásához és a történelmi ismeretekkel kapcsolatos kritikai gondolkodásuk kialakításához. Ráadásul mindentől a történelemtanulás a tanulók számára is érdekes tevékenységgé válik, és a sok személyes élmény tartós és „felidéződésre hajlamos” tudást eredményez.

A kérdésorientált tanítás révén a tanár is több örömet találhat a munkájában, mint a hagyományos módszereket követve. Ehhez azonban sikerrel meg kell oldani azokat a prob-

lémákat, amelyek a kérdésorientált történelemtanítás és -tanulás speciális igényeiből fakadnak, és amelyek a hagyományos iskolai feltételek mellett néha nehezen kielégíthetők. Az IKT eszközök alkalmazása jó válasz lehet erre a kihívásra. Különösen akkor, ha olyan digitális tananyagok készülnek, amelyek tartalma és feladatrendszere a kérdésorientált tanítás és tanulás alapelveire épül, továbbá megfelelő megoldásokat kínálnak a mindennapi gyakorlatban felmerülő problémákra is: érdekes és gondolatébresztő problémák felvetésével, motiváló projektfeladatokkal; strukturált, egymásra épülő feladatrendszerrel, szükség esetén átvezető feladatokkal; felhasználó barát kezelőfelülettel; a taneszközbe épített forrás- és médiatárral és az információk gyűjtését és rendszerezését segítő eszközökkel.

## IRODALOM

- Ashby, R. és Lee, P. (1987): Children's concepts of empathy and understanding in history. In: Portal, C. (szerk.): The history curriculum for teachers. Falmer Press, London. 62–88.
- Bain, R. B. (2000): Into the breach: using research and theory to shape history instruction. in P.N.Bruner, J. S. (1966): Toward a theory of instruction. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J. S., Guzdial, M. és Palincsar, A. (1991): Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26. 3–4. sz. 369–398.
- Brown, J. S., Collins, A. és Duguid, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18. 1. sz. 32–41.
- Brush, T. és Saye, J. (2005): The effects of multimedia-supported problem-based inquiry on student engagement, empathy, and assumptions about history. Kézirat. docs.lib.purdue.edu
- Byrom, j., Counsell, C., Riley, M., Peple, D., Gorman, M.: *Modern Minds the twentieth-century world Pupil's Book*. Longman. 1999.
- Edelson, D. C., Gordin, D. N. és Pea, R. D. (1999): Addressing the challenges of inquiry-based learning through technology and curriculum design. *Journal of the Learning Sciences*, 8. 3–4. sz. 391–450.
- Gordon, R. (1998): Balancing real-world problems with real world results. *Phi Delta Kappan*, 27. 1. sz. 390–393.
- Greeno, J., Collins, A. és Resnick, L. B. (1996): Cognition and learning. In: Calfee, R. és Berliner, D. (szerk.): *Handbook of Educational Psychology*. Macmillan, New York.
- Harmon, L. G. (2006): The effects of an inquiry-based american history program on the achievement of middle school and high school students.
- Hmelo-Silver, C. (2006): Design principles for scaffolding technology-based inquiry. In: O'Donnell, A. M., Hmelo-Silver, C. E. és Erkens, G. (szerk.): *Collaborative reasoning, learning and technology*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 147–170.

- Hmelo-Silver, C. (2004): Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16. 3. sz. 235–266.
- Jonassen, D. (1999): Designing constructivist learning environments. In: Reigeluth, C. M. (szerk.): *Instructional design Theories and Models*. II. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 89–121.
- Jonassen, D. (1997): Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45. 1. sz. 65–94.
- Kuhn, D. (2005): *Education for thinking*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Kuhn, D. (1999): A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28. 2. sz. 16–26., 46.
- Land, S. és Zembal-Saul, C. (2003): Scaffolding reflection and articulation of scientific explanations in a data-rich, project-based learning environment: An investigation of Progress Portfolio. *Educational Technology Research and Development*, 51. 4. sz. 65–84.
- Loh, B., Reiser, B., Radinsky, J., Edelson, D., Gomez, L. és Marschall, S. (2001): Developing reflective inquiry practices: A case study of software, the teacher, and students. In: Crowley, K., Sshunn, C. és Okada, T. (szerk.): *Designing for Science: Implications from Everyday, Classroom, and Professional Settings*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Masterman, E. és Rogers, Y. (2002): A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology. *Instructional Science*, 30. sz. 221–241.
- Newmann, F. M. (1991): Higher order thinking in the teaching of social studies: Connections between theory and practice. In: Voss, J., Perkins, D. és Segal, J. (szerk.): *Informal reasoning and education*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 381–400.
- Newmann, F. M. és mtsai (1996): *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Olson, S. és Loucks-Horsley, S. (2000): *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. National Academies Press.
- Onosko, J. (1991): Barriers to the promotion of higher order thinking in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 17. 1. sz. 7–32.
- Pedersen, S. és Liu, M (2003): Teachers' beliefs about issues in the implementation of student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 51. 2. sz. 57–76.
- Ravitz, J. és Mergendoller, J. (2005): Evaluating implementation and impacts of problem-based economics in U.S. high schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Reiser, B. (2004): Scaffolding complex learning: The mechanism of structuring and problematizing student work. *The Journal of the Learning Sciences*, 13. 3. sz. 273–304.
- Rossi, J. A. (1995): In-depth study in an issues-centered social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 23. 2. sz. 87–120.

- Simon, K. és Klein, J. (2007): The impact of scaffolding and student achievement levels in a problem-based learning environment. *Instructional Science*, 35. 1. sz. 41–72.
- Soloway, E., Guzdial, M. és Hay, K. E. (1994): Learner-centered design: The challenge for HCI in the 21st century. *Interactions*, 1. 2. sz. 36–47.
- Taba, H. és Freeman, E. (1964): Teaching strategies and thought processes. *Teacher's College Record*, 65. sz. 25–49.
- VanSickle, R. L. és Hoge, J. D. (1991): Hogher cognitive skills in socialstudies: Concept and critiques. *Theory and Research in Social Education*, 19. 2. sz. 152–172.
- Wineburg, S. (2000): Making historical sense. In: Stearns, P. N., Seixas, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching and learning history* (pp.306-326). New York University Press, New York. 306–326.
- Yeager, E. A. és Foster, S. J. (2001): The role of empathy int he development of historical understanding. In: Davis, O. L., Jr., Yeager, E. A. és Foster, S. J. (szerk.): *Development of Historical Empathy: Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman and Littlefield Publishers, Lanham, MD.

Eredeti forrás: Kojanitz, L. (2010). A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 20(9), 65-81.





# A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshig



## A KUTATÁSALAPÚ TANULÁSRÓL

A források életre keltik a diákok képzeletét. Amikor a hajdan élt emberek által írt sorokat olvassák, vagy amikor a régről fennmaradt képeket és tárgyakat nézegetik, hirtelen akaratlanul is megérik, hogy mindaz, amiről tanulnak, élő valóság volt. Egy ugyanolyan mozgalmas és bonyolult világ, mint amilyenek a saját korunkat látjuk. Tele egyéni sorokkal, a mieinkhez hasonló vagy éppen attól nagyon is különböző emberi vágyakkal, érzelmekkel, gondolatokkal és nagyon sokféle jó és rossz döntéssel. Amint a diákok elkezdik így látni a múltban történeteket, magától értetődően és ösztönösen megpróbálják a fantáziájuk és az élettapasztalataik segítségével kiegészíteni azt, ami a forrásokból kiderül vagy kikövetkeztethető. S közben a legkülönbözőbb kérdések merülhetnek fel bennük. Hogy érezhette magát az, aki ilyen körülmények között dolgozott? Mi adhatta az ötletet egy ilyen szerszám kitalálásához? Aki ilyen rettenetes élményeket élt át, annak hogyan változott meg a gondolkodása, viselkedése? Milyen tulajdonságai tették ezt az embert képessé arra, hogy legyőzze az ellenfeleit? A korabeli emberek többsége miért hihette úgy, hogy ezzel elhárult a háború veszélye? Hogy lehet, hogy egy ilyen korszakalkotó tudományos felfedezés jelentőségét csak jóval később ismerték fel?

Az ilyen kíváncsiság által motivált kérdések megvitatása jelenti a történelemtanulás legélvezetesebb, legtermékenyebb és legemlékezetesebb pillanatait. Persze mindnyájan azt szeretnénk, ha minél több lehetne ebből az órákon. Ezt szolgálhatja, ha a források megismerése és elemzése a történelemtanulás középpontjába kerül. Ha megteremtjük a feltételeit egy olyan tanítási gyakorlatnak, amelyben a források nemcsak a már tanultak megerősítését és illusztrálását jelentik, és nemcsak egyes érettségi feladattípusok begyakorlását szolgálják, hanem maguk válnak az ismeretek megszerzésének és a történelmi gondolkodás fejlesztésének legfőbb eszközeivé. Ehhez azonban nagyon gondos és kreatív előkészítő munka szükséges.

Az angol nyelvű szakirodalomban inquiry based learning vagy inquiry learning néven ismert tanítási-tanulási mód adaptálása sok új lehetőséget nyújt a történelemtanítás számára is (Wineburg, 2000; 2001). A hazai szakirodalom hosszú ideig küszködött azzal, hogy

megfelelő magyar kifejezést találjon az inquiry learning fordítására. Egy korábbi tanulmányomban én például a kérdésorientált tanulást javasoltam megoldásként (Kojanitz, 2010). Az utóbbi időben azonban kezd általánosan elfogadottá válni a kutatásalapú tanulás elnevezés (Csikos, 2010), ezért én is ezt fogom használni a továbbiakban az inquiry learning magyar megfelelőjeként.

A kutatásalapú tanulás célja, hogy a tanuló a forrásokból szerezhető információkra alapozva fokról fokra maga építse fel a tudását egy-egy fontos történelmi eseménnyel kapcsolatban. A tanulói munka kiindulópontját az események rekonstruálásával vagy értékelésével kapcsolatos, a történettudomány számára is releváns problémák felvetése jelenti. A tanulóknak életszerű és valós problémákat feszegető kérdésekre kell választ keresniük. A kutatásalapú tanulás tehát nem kész, valahol már korábban leírt válaszok visszamondását várja el a tanulóktól.

A források természetesen nagyon fontos szerepet kapnak a kutatásalapú tanulásban, de önmagában egy forrás feldolgozás még nem kutatásalapú tanulás. Alapigazság, hogy egy forrás nem forrás, amikor a történelmi tények után kutatunk. De ugyanez igaz akkor is, amikor a diákokhoz akarunk közelebb hozni egy történelmi eseményt, személyt vagy problémát. Egy-egy forrásrészlet csak az adott szöveg tartalmának vizsgálatára és elemzésére ad lehetőséget. Ez azonban csak korlátozottan biztosítja, hogy a diákok valóban „képbe kerüljenek”, megérthessék a történelmi helyzetet, amelyhez a forrás kapcsolódik, és észreveggyék az események pontos rekonstruálásával összefüggő nehézségeket is.

A történelemórákon azonban soha sincs elég idő. Ezért ha több forrást is a diákok kezébe akarunk adni, egyszerre többféle szempontot is figyelembe véve kell válogatnunk a rendelkezésre álló anyagok között. Először is olyan forrásokat kell keresnünk, amelyek képesek felkelteni a tanulók természetes kíváncsiságát. A figyelem felkeltésében persze segíthetnek az előzetesen adott információk és kérdések is. Ugyanakkor az is fontos, hogy a kiválasztott források érthetők legyenek. Önmagukban is, de abban az értelemben is, hogy a tartalmi kapcsolatokat lehessen felfedezni közöttük. A diákok megtalálhassák bennük azokat a részleteket, amelyek egymást erősítve vagy éppen egymásnak ellentmondva, de segítséget tudnak adni a kutatott kérdés megválaszolásához. Olyan forrásokra van szükségünk, amelyek együttesen alkalmasak lehetnek egy történelmi szituáció rekonstruálásához.

A források kiválasztásánál is több fejtörést szokott okozni az, hogy miként tudjuk a mozaikszerűen megszerezhető információkat összerendezni a kevés előismerettel rendelkező tanulók számára. Ahhoz pedig, hogy mindez életre keljen az órán, érdekes és a diákok gondolkodását jól orientáló kérdések és feladatok kitalálására van szükség. Össze kell fűzni a forrásokat és a kérdéseket egy olyan feladatsorrá, amelynek révén a diákok lépésről lépésre közelebb kerülhetnek egy történelmi kérdés megértéséhez és megválaszolásához. A kutatásalapú történelemtanulás feltételének megteremtése tehát sokrétű tervező és előkészítő munkát igényel a tanártól. Minderről rendkívül jó módszertani ismertetés található az angol Történelmi Társaság honlapján „Making History: Using Archives in the Classroom” címmel<sup>1</sup>.

Természetesen sokat segíthetne, ha a tankönyvekben vagy az interneten nálunk is lennének a kutatásalapú tanulás koncepcióján alapuló, előre elkészített anyagok. Ahhoz

1 The Historical Association: „Making History: Using Archives in the Classroom” [http://www.history.org.uk/resources/secondary\\_resource\\_3098\\_11.html](http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_3098_11.html)

hasonlók, mint amilyen a „XX. századi akták” sorozat keretében 2004-ben és 2005-ben elkészült két CD-ROM volt 1956-ról és a Kádár-korszakról<sup>2</sup>. Ezt a két CD-t akkor minden középiskola megkapta az Oktatási Minisztérium ajándékaként a kommunista diktatúrák áldozatainak emléknapja alkalmából. Az iskolák többségében talán még most is megtalálható, ezért ebből választottam egy kész példát a kutatásalapú tanulást lehetővé tevő forrásanyag bemutatásához.

## A FORRÁSANYAG

A téma Magyarország történelme 1953 és 1956 között. A vizsgált probléma a szovjet és a magyar pártvezetés közötti kapcsolat, illetve a szovjet vezetés beavatkozása a magyar párton belüli hatalmi harcokba. A probléma megismeréséhez és feldolgozásához kiválasztott források:

- *Jegyzőkönyv a szovjet és a magyar párt- és állami vezetők tárgyalásairól, 1953. június 13.*
- *Jegyzőkönyv a szovjet és a magyar párt- és állami vezetők tárgyalásairól, 1953. június 16.*
- *Jegyzőkönyv az SZKP Elnöksége és az MDP PB delegációjának megbeszéléséről, 1955. január 12.*
- *Mikojan jelentése az SZKP KB-nak, 1956. július 18.*
- *Andropov levele az SZKP KB Elnökségének, 1956. augusztus 30.*

A források teljes terjedelmükben túl hosszúak a tanórai feldolgozáshoz, ezért csak részletek kerültek be a tanulóknak összeállított anyagba. Például az 1953. június 13-i tárgyalás jegyzőkönyvéből ez:

*Kreml, 1953. június 13.*

(...)

*Molotov elvtárs: Az elvtársak meggyőződhetnek arról, hogy bár Magyarországról beszélünk, nemcsak Magyarországról van szó, hanem az összes népi demokráciákról.*

*A bírálóat éles, de az elvtársaknak hozzá kell szokni az éles bírálathoz. (...) [A] Szovjetunióból indult ki az az irányvonal a vezérkedésre, amiben Rákosi elvtárs is szenved. Minél előbb ki kell javítani ezt a hibát.*

(...)

*A lakosság ellen valóságos repressziós hullám van. 4,5 milliós felnőtt lakosságból 1 500 000 személy ellen indítottak eljárást 3 és 1/2 év alatt. 1 500 000 kihágási ügy volt ez idő alatt. Mindenért büntetnek, lényegtelen dolgokért önkényesen büntetnek.*

(...)

2 Kojanitz László – Miltényi Miklós – Németh György (2004): AZ 1956-os forradalom és szabadságharc. XX. századi akták CD-ROM-sorozat. Szerk.: Kojanitz László. Ráció Kiadó, Budapest  
Kojanitz László – Miltényi Miklós – Németh György (2005): A Kádár-korszak (1956-1988). XX. századi akták c. CD-ROM-sorozat. Szerk.: Kojanitz László. Ráció Kiadó, Budapest

*Bulganyin elvtárs: (...) katasztrófa fog bekövetkezni, ha nem javítunk ezen a helyzeten. Lehet, hogy egészen más volna a helyzet, ha nem volna ott a szovjet hadsereg. Tény, hogy Magyarországon megvannak az önkényeskedések elemei, a lakosság életszínvonala csökkent. Ez nem a szocializmushoz vezető út, hanem a katasztrófához vezető út.*

(...)

*Hruscsov elvtárs: (...) A hibákért elsősorban Rákosi elvtárs felelős. (...) Lehet, hogy Rákosi elvtárs azért gyakorolt önkritikát, mert látta, hogy rosszul mennek a dolgok és így elkerülheti a kritikát.*

(...)

*Malenkov elvtárs: Az elvtársak, akik felszólaltak, maguk is elmondták, hogy a dolgok nem nagyon jól mennek Magyarországon. Nem egyes részletkérdésekről van szó, hanem a politikai vonal kiigazítása vált szükségessé, mert alapvető kérdésekben vannak hibák, és a vezetés kérdéséről is szó van. (...)*

*Miért ilyen élesen vetettük fel a kérdéseket? Mi mint kommunisták, együtt valamennyien felelősek vagyunk a magyarországi dolgokért. A Szovjetunió is felelős azért, hogy milyen a hatalom Magyarországon. (...) Meg kell határozni, hogyan lehet megfelelő helyre állítani és jól elosztani az erőket. Olyan vélemény alakult ki, hogy a Minisztertanács elnöke magyar legyen. Rákosi elvtárs mint a párt [fő]titkára, megtalálja a maga fontos helyét. Belügyminiszternek egy tekintélyes embert kell javasolni, Gerő elvtárs vegye át a Belügyminisztérium vezetését.*

(...)

(Megjelent: Múltunk, 1992. évf. 2–3. szám, 234–270. l.)

Hasznos, ha a tanórán kéznél van a forrás eredeti teljes változata is, hiszen a tanulói munka közben felmerülhetnek olyan kérdések, amelyek megválaszolásához szükségesek lehetnek a hiányzó részek is.

A kutatásalapú tanulás megköveteli, hogy az önálló munkához különféle segítséget is adjunk a diákoknak. A tanári munka minősége leginkább e segítségadás szakszerűségén múlik. Vagyis legtöbbször a források megértését és értelmezését segítő háttér-információkon és a tanulók munkáját jól orientáló kérdések és feladatok adásán.

Hasznos információk a forrásról, például a forrás elkészítésének célja, keletkezési körülményei, szerzője:

*A szovjet és magyar vezetők moszkvai megbeszéléséről szószerinti jegyzőkönyv készült. Ez nemcsak a megbeszélés tartalmát, hanem a vita hangnemét is pontosan tükrözi.*

Történelmi háttérrel, a forrás megértését és értelmezését segítő ismeretek az aktuális történelmi eseményekről és körülményekről:

*Sztálin 1953-ban bekövetkezett halála után a szovjet pártvezetésben elhúzódó hatalmi harc kezdődött az utódlásért Nyikita Hruscsov, (az SZKP első titkára), Georgij Malenkov (miniszterelnök), Vjacseszlav Molotov (külgügyminiszter), Lavrentij Berija (miniszterelnök helyettes, állambiztonsági miniszter) között. Átmenetileg közösen határozták meg a Szovjetunió új politikai irányvonalát. Ennek lényege: a sztálini terror légkörének megszüntetése; óvatos külpolitikai nyitás a nyugat felé; a kapcsolatok normalizálása Jugoszláviával; a szovjet tábornok fenyegető gazdasági csőd elkerülése; bizonyos könnyítésekkel és engedmé-*

nyekkel elejét venni annak, hogy bármelyik csatlós országban a társadalmi elégedetlenség felszínre törjön.

Olyan információk, amelyek a forrásban szóba kerülő eseményekre, személyekre vagy egyéb önmagukban nem biztos, hogy pontosan érthető dolgokra vonatkoznak:

*A szovjet vezetés a Magyarországon dolgozó szovjet tanácsadók által készített átfogó jelentés és értékelés alapján részletes információkkal rendelkezett a magyar helyzetről. Ellentétben a Rákosiéktól kapott hivatalos helyzetjelentésektől, ezek kritikusan és kendőzetlenül tárták a valóságot a szovjet vezetők elé.*

*A magyar delegáció összetételét a szovjet vezetőkkel történő egyeztetés alapján határozták meg. A változások előszelét jelentette, hogy a meghívottak közül hiányzott Farkas Mihály és Révai József, ugyanakkor ott volt az addig mellőzött Nagy Imre.*

*A szovjet vezetők már korábban nehezményezték, hogy a magyar kommunista párt legfőbb vezetői (pl. Rákosi, Gerő, Révai, Farkas) szinte mind zsidó származásúak. Véleményük szerint ez a körülmény is közrejátszhatott a politikai feszültség kialakulásában Magyarországon. A szovjet vezetők terminológiájában a „magyar” jelző a nem zsidó származást jelentette.*

Olyan kérdések, amelyek a források legfontosabb tartalmi elemeire hívják fel a diákok figyelmét, és amelyek révén a tanár meggyőződhet arról, hogy pontosan értik-e azt, amiről a forrás szól:

- *Mit kifogásoltak a szovjet vezetők Rákosi politikájával kapcsolatban?*
- *Mivel magyarázták ezeket a hibákat?*
- *Hogyan értékelték a Magyarországon kialakult helyzetet?*
- *Mit javasoltak a hibák kijavítására?*

Olyan kérdések, amelyek a forrásban olvasottak továbbgondolására ösztönöznek, és amelyek megválaszolásához a forrásban megjelenő részinformációkat az adott történelmi szituációba helyezve kell értelmezni:

- *Milyen a szovjet vezetők megnyilatkozásainak hangneme?*
- *Tanácsoknak vagy utasításoknak tűnnek-e inkább a szovjet vezetők által megfogalmaztak?*
- *Milyen következtetéseket vonhatott le a tárgyalásból Rákosi Mátyás? Saját hatalma megőrzése érdekében milyen megoldási lehetőségek között választhatott?*

Természetesen e segítségadás bármelyike történhet szóban is. A tanár a tanulói munka elején, vagy amikor éppen szükséges, elláthatja a tanulókat azokkal háttérinformációkkal, amelyek a források megértéséhez kellenek. Ugyanígy lehetséges az is, hogy a források megértését ellenőrző, illetve a forrásokban olvasottak továbbgondolására ösztönző kérdéseket is ő maga teszi fel. Kiválasztva a legmegfelelőbb pillanatot ahhoz, hogy az egyéni vagy csoportmunkát egy közös beszélgetés és vita váltsa fel. A tanulók munkáját és egymás közötti megbeszéléseit figyelve a tanárnak folyamatosan lehetősége van arra is, hogy amikor indokoltnak érzi, „szakértőként” hozzászóljon ahhoz, amit a diákok éppen csinálnak. Ezek a spontán megjegyzések, kérdések és a felmerülő problémákon történő hangos gondolkodás nagyon hatékony eszközei lehetnek a történelmi gondolkodás fejlesztésének.

A kutatásalapú tanulás legjellemzőbb sajátossága, hogy mindig van egy központi kérdés és feladat, amely irányt és célt ad a forrásokban található információk gyűjtéséhez és szelektálásához. A mi példánk esetében ez a következő:

*Miért nem tudta a szovjet vezetés ellenőrzése alatt tartani a magyarországi eseményeket 1953 és 1956 között? Miért vallott kudarcot a magyarországi politikájuk?*

*Készíts egy rövid értékelést a szovjetek magyarországi politikájáról 1953 és 1956 között! A történeteket a szovjet érdekek szemszögéből vizsgáld és értékeld!*

Mint korábban láttuk, az egyes források megértéséhez és feldolgozásához is érdemes segítséget adnunk. Hasznos, ha a forrásokban találtak összegzését igénylő fő feladathoz is kapnak valamilyen segédeszközt a tanulók. Például egy olyan kiegészítő feladatot, amely hasznos szempontokat és mintát ad az információk összegyűjtéséhez és lejegyzéséhez:

*A szovjet politika alakulásának nyomon követéséhez segítséget ad, ha a forrásokban olvasottakról az alábbi táblázat segítségével folyamatosan jegyzetet készítesz. Menet közben kiegészítheted és módosíthatod is a korábban beírt jegyzeteidet.*

A szovjet vezetés politikájának alakulása a magyarországi helyzettel kapcsolatban

	Mit tekintettek problémának?	Kit tartottak felelősnek?	Milyen megoldást szorgalmaztak?
1953. június			
1955. január			
1956. július			
1956. október			

A forráselemző munkát önállóan és csoportosan is végezhetik a tanulók. Például úgy, hogy elosztják egymás között a forrásokat, s a külön-külön megszerzett információkat közösen összesítik a feladat által megkívánt szempontok szerint. A kutatásalapú tanulás arra ösztönzi a tanulókat, hogy folyamatosan megvitassák egymással, ki mit vett észre, és milyen következtetésekre jutott a források alapján.

Az eredmények közös megvitatása a legtermékenyebb és leghatékonyabb lezárása a munkának. Ennek során a tanulók kifejthetik a források alapján kialakított véleményüket, megfogalmazhatják kétségeiket, kérdéseiket. Társaikat meghallgatva, vagy velük vitatkozva újragondolhatják mindazt, amit tudnak és gondolnak a megismert eseményekről.

## A MÓDSZER ÉRTÉKELÉSE

A kutatásalapú alapú tanulás révén sokat fejlődik a diákok történelemszemlélete, mivel személyes tapasztalatokat szerezhettek arról, mit is jelent a múlt eseményeinek feltárása és rekonstruálása. Ami az órákon történik nagyon sok érdekességet felvillant abból, ahogy a történészek dolgoznak és gondolkodnak (Bain, 2000). Ez erős motivációt jelent a tanulóknak, de ugyanígy a tanárnak is. Hiszen így sokkal több alkalom adódik arra, hogy olyan kérdésekről és problémákról beszélgethessen a diákjaival, amelyek a történettudományt

valóban érdekessé teszik, s amiért valaha ő is ezt a pályát választotta. És miközben a tanítás és a tanulás élvezetes tevékenységgé válik, általában az így megszerzett történelmi tudás tartósabb és adaptívabb is.

A tanórai diskurzusoknak különlegesen szerepe van a kutatásalapú tanításban. E tanítási és tanulási megközelítésmód ugyanis a tudásról és tanulásról vallott nézeteket tekintve a Dewey és Vigotszkij nevéhez kapcsolódó pedagógiai paradigmához áll a legközelebb. A kognitív fejlődésben a tanulói aktivitás és a kommunikáció szerepét hangsúlyozza. A tanulási folyamat célja egy „szakértői közösség” tagjává válni. Ezért a tanulói ismeretek és képességek fejlődése szempontjából a leghatékonyabb tanulási környezetnek azt tekintik, amikor az „újjonc” egy „szakértővel” és a saját társaival folyamatosan konzultálva és együttműködve életszerű feladatokat tud végezni. Ez a folyamatos interakció teszi lehetővé, hogy az „újjonc” egyre inkább elsajátítsa egy adott terület – esetünkben a történettudomány – sajátos szemléletét, kutatási és értelmezési módszereit, fogalomhasználatát, és így egyre magabiztosabban tudjon részt venni a közös munkákban és vitákban. Aztán ahogy e tudása gyarapszik, egyre önállóbbá válna a tanulásban is (Exline, 2004; Greeno – Collins – Reanick, 1996).

A kutatásalapú tanulás felértékeli a tanár speciális tudáson alapuló szakértői szerepét. Ugyanakkor azt igényli tőle, hogy e tudásába a tanítványait is fokozatosan beavassa. Ne csak elmondja, amit tud, hanem mutassa be azt is, hogy milyen forrásokon, milyen megfigyeléseken alapul ez a tudás, és azt is, hogy mik a határai (KUHN, 1999). Amennyire csak lehet, teremtsen lehetőséget és tegye alkalmassá a diákjait arra, hogy maguk is kipróbálják a történelmi kutatómunkát. Leginkább azért, hogy saját tapasztalatokat szerezhessenek a forrásokon alapuló kutatást, és így értőbb szemmel tudják értékelni a történettudomány által feltárt ismereteket. Akikben pedig megvan az érdeklődés és a képesség, ezáltal megfelelő indítást kapjanak ahhoz, hogy később akár maguk is e tudomány művelőivé válhassanak.

Nemzetközi szinten a kutatásalapú tanulásnak rendkívül széles elméleti irodalma van (Exline, 2004); Wineburg 2000; 2001; Brown – Collins – Duguid, 1989); Bruner, 1985; Taba, 1967). Erre alapozva több kiérlelt tananyagfejlesztés is történt már a természettudományok (Nagyné, 2010) és a társadalomtudományok tanítása terén egyaránt (Harmon, 2006). Az ezek eredményességét vizsgáló kutatások is pozitív visszajelzést adtak.

Az IKT eszközök egyre gyorsabb elterjedése újabb lökést adott az ilyen irányú fejlesztéseknek, hiszen a kutatásalapú tanulás filozófiája és módszerei nagyon könnyen összhangba hozhatók az IKT által felkínált új tanítási és tanulási lehetőségekkel (Kojanitz, 2010). Érdemes tehát a történelemórákon is megismerni és kipróbálni a kutatásalapú tanulás elvein alapuló módszereket. Sok olyan újdonságot hozhatnak, amelyek nemcsak eredményesebbé, hanem élvezetesebbé is tehetik a diákok és a tanárok közös munkáját.



## **IRODALOM**

- Bain, R. B. (2000). Into the breach: using research and theory to shape history instruction. In: Stearns, P.N. – Seixas, P. – Wineburg, S. (Eds.): *Knowing, teaching and learning history*, 331-352. University Press, New York
- Brown, J. S. – Collins, A. – Duguid, P. (1989): *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18. 1. sz. 32–41.
- Bruner, J. S. (1985): *Models of the learner*. *Educational Researcher*, 14. 6. sz. 5-9.
- Csíkos Csaba (2010): A PRIMAS projekt. *Iskolakultúra* 20. évf. 12. sz. 4–12.
- Exline, J. (2004): *Inquiry-based Learning: Explanation. Concept to Classroom*. Workshop: *Inquiry-based Learning*. (<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/inquiry/index.html> [2011.12.05.]
- Greeno, J. – Collins, A. – Resnick, L. B. (1996): *Cognition and learning*. In: Calfee, R. – Berliner, D. (Eds.): *Handbook of Educational Psychology*. Macmillan, New York
- Harmon, L. G. (2006): *The effects of an inquirybased american history program on theachievement of middle school and high school students*. ([http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5273/m1/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5273/m1/1/high_res_d/dissertation.pdf) [2011.12.05.]
- Hmelo-Silver, C. (2006): *Design principles for scaffolding technology-based inquiry*. In: O'DONNELL, A. M. – Hmelo-Silver, C. E. – Erkens, G. (Ed.): *Collaborative reasoning, learning and technology*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 147–170.
- Kojanitz László (2010): *A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel*. *Iskolakultúra* 20. évf. 9. sz. 65–81.
- Kuhn, D. (1999): *A developmental model of critical thinking*. *Educational Researcher*, 28. (2), 16-26, 46.; Kuhn, D. (2005): *Education for thinking*. MA: Harvard University Press, Cambridge
- Nagy Lászlóné (2010): *A kutatásalapú tanulás/tanítás (inquiry based learning/teaching, IBL) és a természettudományok tanítása*. *Iskolakultúra* 20. évf. 12. 31-51.
- Taba, H. (1967): *Implementing thinking as an objective in social studies*. In: Fair, J. – Shaftel, F.R. (Eds.): *Effective thinking in the social studies*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Wineburg, S. (2000): *Making historical sense*. In: Stearns, P. N. – Seixas, P. – Wineburg, S. (Eds.): *Knowing, teaching and learning history*, 306-326. New York University Press, New York, 306–326.
- Wineburg, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia Temple University Press

Eredeti forrás: Kojanitz László: A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig. *Történelemtanítás (XLVI.) Új folyam II. 4. szám* 2011. december (hivatkozási azonosító: 02-04-05)



# A történelmi gondolkodás fejlesztése



# A történelmi gondolkodás fejlesztésének irányzatai



## A TANULÓI GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE

A neveléstudományi kutatások középpontjában ma leginkább a tanulói gondolkodás 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 diákjainknak egy olyan intellektuális eszközt, amely később is bármikor 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 öngazolásokra 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 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.” (Wineburg, 2007, 11.)

## 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 történelemtani-

tás pusztán a kulturális kánon továbbhagyományozódását, a történelmi példaképekre épülő erkölcsi nevelést szolgálta. A történelmi gondolkodás fejlesztésére akkor sincs szükség, ha a tantárgy alapvető 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, minden kor 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 felkészültebb teszik a diákokat általában véve is a társadalmi jelenségek és viszonyok közötti eligazodásra. A történelmi események feldolgozása lehetőséget ad fontos kompetenciák megszerzéséhez is: többféle forrásból származó információk összegyűjtése, az információk megbízhatóságának és hitelességének ellenőrzése, adatok és tények sokrétű elemzése és összevetése, a vizsgálatok eredményeinek különféle céllal és műfajban történő kommunikációja. Mindezen lehetőségek fontos érvek a tantárgy pozíciójának megőrzése és növelése 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 (Barton, Levstik, 2004.) A történelemtanítás lehetőséget ad egyebek mellett olyan képességek kialakítására, mint a komplex helyzetértékelés, az eseményekben és folyamatokban szerepet játszó tényezők áttekintése és relatív jelentőségének megítélése, a döntési alternatívák lehetséges következményeinek felmérése, a múlt és a jelen viszonyai közötti összefüggések megértése (Drie, Boxtel, 2008.) A történelmi gondolkodás fejlesztése ebben az összefüggésben a felnőtt életre való felkészülést is jelenti.

A történelmi gondolkodás iskolai szerepének felértékelődése összefüggésben van a történettudomány terén lezajló változásokkal is. A történelemírás négy szintje: a krónika, amely a tényekkel és eseményekkel foglalkozik; a narratíva, amely a történeteket 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 múltban élt emberek érzéseivel, gondolataival és viselkedésével foglalkozik (Limón, 2002). E szintek egymáshoz viszonyított jelentősége a történetírásban folyamatosan változó. A viszonylag fiatal történettudomány történetében három paradigmát szokás manapság 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 (Coffin, 2000). A tudományos paradig-

ma a források gondos összegyűjtésén és vizsgálatán alapuló következtetések fontosságát hangsúlyozza a múlt rekonstrukciójában. 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. Érdeemes 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, hogy az angol nyelvű szakirodalomban is többféle megnevezéssel találkozunk, amikor a konkrét ismeretek megtanulásán túl mutató, magasabb szintű gondolkodási képességekre vonatkozó tanulási célokról van szó: *historical thinking* (Husband 1996; Seixas 1993; Spoehr-Spoehr 1994), *historical literacy* (Lee 2004; Lee 2007; Perfetti et al. 1995; Roderigo 1994; Van Sledright–Franks 2000; Wineburg 2001), *historical consciousness* (Duquette 2012), és *historical reasoning* (Kuhn et al. 1994; Leinhardt et al. 1994).

### *Historical thinking*

Az angol nyelvű szakirodalomban általában a *historical thinking*, vagyis a történelmi gondolkodás fogalma jelenti a legtagabb 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. 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 kísérletsorozat. Ezek során egyértelművé vált, hogy a diákok, de még a történelemtanárok többsége is általában egyszerűen információt gyűjtenek a történelmi forrásokból 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 (Wineburg 2001). Az ezzel kapcsolatban összegyűlt

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).
- Forrásvizsgálat (pl. a forrás műfajának, az elkészítés körülményeinek, a szerző nézőpontjának, szándékainak azonosítása; a forrás megbízhatóságának értékelése).
- Forráselemzés (pl. a forrásokban leírtak vagy ábrázoltak megismerése, a részletek értelmezése, kérdések megfogalmazása, a források tartalmának összehasonlítása).
- 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 válaszok összevetése más források információival és állításaival a történelmi kérdésekre adott válaszok bizonyítékainak ellenőrzése és értékelése céljából).

Peter Seixas és Carla Peck az iskolai történelemtanulás legfőbb feladatáknak azt jelölte ki, hogy a tanuló képes legyen kritikusan közelíteni a múlttól 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 (Seixas-Peck 2004).

VanSledright (2014) szerint a mélyebb történelmi megértést lehetővé tevő történelmi gondolkodáshoz szükség van speciális stratégiai tudáson alapuló készségek kialakulására. Olyan készségeket értve ezen, mint a források értő és kritikus olvasása; a különböző forrásokon alapuló információk és következtetések összehasonlítása; a tényeken alapuló és kontextusba ágyazott interpretáció; az interpretációkat készítő szerzők perspektívájának és pozíciójának mérlegelése; az esemény, személy vagy változás történelmi jelentőségének megítélése. A szociokulturális kutatások eredményeire utalva a speciális nyelv, valamint nyelvhasználat tanításának és begyakorlását is stratégiai fontosságúnak tartja. Olyan dolgokat értve például ezalatt, mint a történelmi szövegekre jellemző retorikai sémák és logikai struktúrák megértésének elősegítése mindezen sajátosságok explicit bemutatásával és megtanításával.

## ***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 megértjük és befogadjuk. Az iskolai történelemtanítás eredményességével szembeni kritikákban jelent meg, mintegy

ellentétéként annak a holt tudásnak, amelyet az iskolák nyújtottak (Maposa, Wassermann, 2009). 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 (Wineburg, 1991). 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 (Lee, 2004). 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 műveltségesszémény, vagyis a historical literacy megtervezése és gyakorlati megvalósítása Lee szerint alkalmat adna arra is, hogy túllépjünk azon a természetlen 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 vonatkozó célkitűzések újragondolását is igényli. Gondosan ki kellene válogatni azokat a történelmi ismereteket és fejlesztendő képességeket, melyek együttesen 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 (Taylor, 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: olyan történelmi fogalmak megértése, mint az ok-okozatiság és motiváció.
- IKT-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 törtétekkel; 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 (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 tudatot [historical consciousness] közvetíti és fejleszti.

### ***Historical consciousness***

Ez az irányzat a történelmi gondolkodás fejlesztését nem végcélként, hanem a történelmi tudat 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. 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 csakis ezzel, vagyis a jelen viszonyainak megértését segítő történelmi előzmények felismerésével és helyes értelmezésével foglalkozik.

A történelmi tudat alakításának problematikájához kapcsolható a Németországban lezajlott vita a történelemdidaktika fogalmáról és feladatáról. Erről magyar nyelven F. Dárdai Ágnes készített egy problémaérzékeny ismertetést (F.Dárdai, 2006). 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”, egy társadalom történelmi tudatának, a törté-

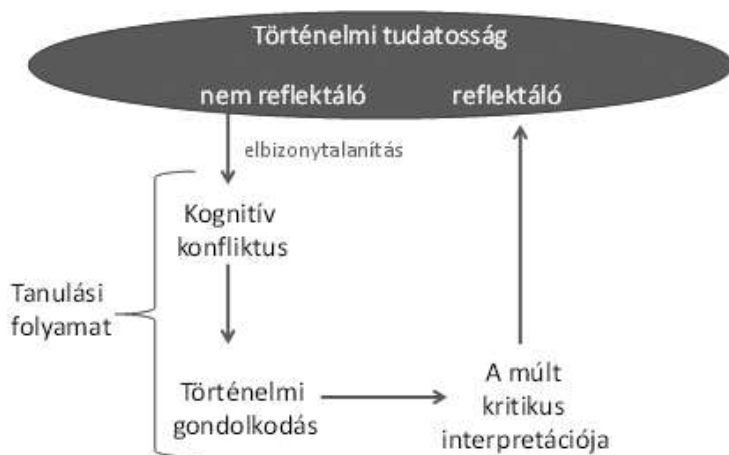


neti tanulásnak, tapasztalásnak a tudománya (Jeisman, 2008). Tárnya tehát a társadalom történelmi tudata. Jeismann a történelemdidaktikát a történetírás és a történelemelmélet mellett a történettudomány dimenziójának tekintette. A történelemdidaktika a történelmi tudat mindennapi megnyilvánulásait, összefüggéseit kutatja.

Catherina Duquette, a quebec-i egyetem tanára modellt készített annak megragadásához, hogy miképpen függhet össze a történelmi gondolkodás fejlesztése és a történelmi tudat kialakulása (Duquette, 2012). 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 tudatnak két-féle szintje van, egy nem-reflektáló és egy reflektáló. Ez utóbbi szint jelenti a valóságos történelmi tudatot, 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.

## A reflektív történelmi tudat kialakításának modellje

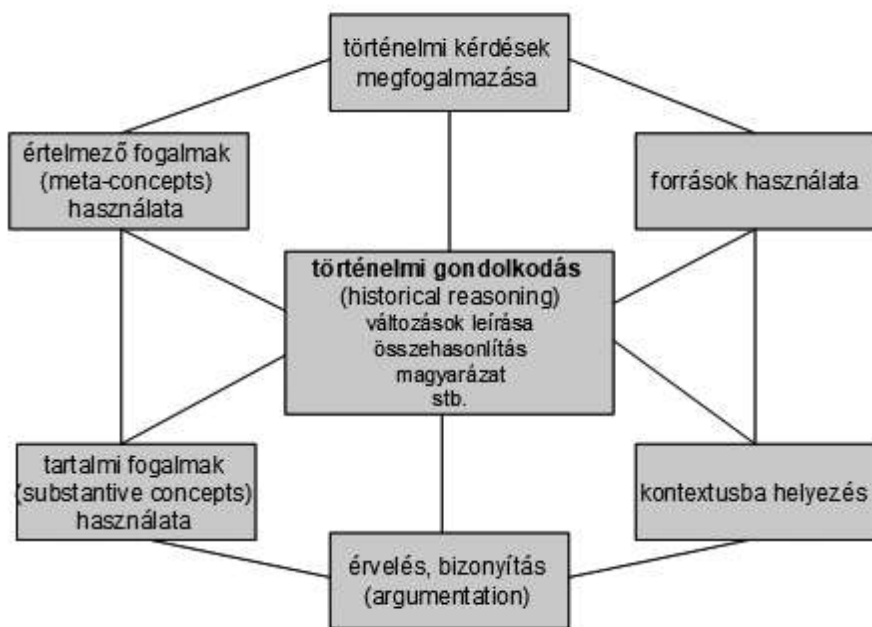


1. ábra A reflektív történelmi tudat kialakításának modellje  
(DUQUETTE 2012 nyomán)

E modell szerint a múlt kritikus interpretációja tanulás eredményeképpen alakul ki, és ez a feltétele a reflektáló történelmi tudat. A tanulásban a kognitív konfliktusok teremtése a kulcsmozzanat, mivel ez készíti 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 szembesítjük a diákokat. Például azzal, ahogy bizonyítékokkal szolgálunk arra, hogy a magától értetődőnek látszó történelmi következtetések és a részletek gazdagsága révén korhűnek tűnő történelmi filmek sokszor messze járnak a valóságtól.

## Historical reasoning

Holland kutatók foglalkoztak a legintenzívebben a reasoning, a következtetési 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 múltrol szóló információkat összerendezi azért, hogy leírja, összehasonlítsa és/vagy megmagyarázza a történelmi jelenségeket. (van Drie & van Boxtel, 2008, 89.)” Ezen összetett tevékenység hat alkotóelemét különítették el.



2. ábra A történelmi gondolkodás (historical reasoning) modellje  
(Forrás: van Drie & van Boxtel, 2008, 90. p.)

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 befogadásá-

ra, és ahhoz is, hogy gondolkodni tudjanak arról, mit, miként és milyen mélységben értettek meg a tanultakból. Vagyis e történelmi fogalmak tanítása értelmezhető a metakognitív gondolkodás fejlesztéseként is (Donovan, Bransford, 2005).

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 elfogultságainak 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 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 a 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 kihívásokat teremtő tanulási 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 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) módszertana áll a legközelebb (Bain, 2000; Exline, 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 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 szolgáltat (Freeman, Philpott, 2009.)

## **IRODALOM**

- 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, Keith C. – Levstik, Linda S.: Teaching History for the Common Good. Mahwah, NJ., 2004.
- Coffin, Caroline: History as Discourse. Construals of Time. Cause and Appraisal. Vol. 1. 2000.
- 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.]
- 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.]
- Drie, Jannet – Boxtel, Carla: Historical Reasoning. Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. = Educational Psychology Review, 20. (2008 June): 2. 87–110. (<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-007-9056-1>) [2013.03.02.]
- 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, 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.]
- Freeman, Jerome – Philpott, Joanne: Assessing Pupil Progress. Transforming Teacher Assessment in Key Stage 3 History. = Teaching History, 137. (2009) oldalszám?
- Husband, Chris: What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past. Buckingham, 1996.
- Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Geschichtsdidaktische Positionen. Hg. SÜSSMUTH, Hans. Paderborn, 1980. 179–122.
- Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Hg. BERGMANN, Klaus et al. Seelze, 1997. 42–44.
- Kojanitz László: A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. = Iskolakultúra, 20. (2010): 9. 65–81.
- Kojanitz László: A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig. = Történelemtanítás, 2011/4. (<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05>) [2013.09.16.]
- Kojanitz László: A történelmi kulcsfogalmak. = Tani-tani Online, 2013. május 12. ([http://www.tani-tani.info/a\\_tortenelmi\\_kulcsfogalmak](http://www.tani-tani.info/a_tortenelmi_kulcsfogalmak)) [2013.09.16.]

- 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, P.: Historical Literacy. Theory and Research. = *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5. (2004):1. 1–12.
- Lee, P.: From National Canon to Historical Literacy. In: *Beyond the canon. History for the Twenty-first Century*. Eds. Grever, M. – Stuurman, S. Basingstoke, 2007. 48–62.
- Limón, M.: Conceptual Change in History. In: *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice*. Eds. Limón, M. – MaSON, L. Dordrecht, 2002. 259–289.
- Leinhardt, G. – Stainton, C. – Virji, S. M. – Odoroff, E.: Learning to Reason in History. Mindlessness to Mindfulness. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. Carretero, M. – VosS, J. F. Hillsdale, NJ., 1994. 131–158.
- Maposa, M. – Wasserman, J.: Conceptualising Historical Literacy. A review of the Literature. *Yesterday & today*, 2009/4. 41–66.
- Perfetti, C. A. – Britt, M. A. – Georgi, M. C.: *Text-based Learning and Reasoning. Studies in History*. Hillsdale, NJ., 1995.
- Roderigo, M. J.: Discussion of Chapters 10–12. Promoting Narrative Literacy and Historical Literacy. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. Carretero, M. – Voss, J. F. Hillsdale, NJ., 1994. 309–320.
- Seixas, P.: Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23. (1993): 3. 301–327.
- Seixas, P. – Peck, C.: Teaching Historical Thinking. In: *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Eds. Sears, A. – Wright, I. Vancouver, 2004. 109–117. ([http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas\\_peck.pdf](http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas_peck.pdf)) [2013.03.02.]
- Spoehr, K. T. – Spoehr, L. W.: Learning to Think Historically. *Educational Psychologist*, 29. (1994):2. 71–77.
- Taylor, T. – Young, C.: 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.]
- Vansledright, B. A. – Frankes, L.: 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, 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, S.: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press, 2001.
- WineBURG, 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%20/wineburg%20Unnatural\\_and\\_essential.pdf](https://weblearn.ox.ac.uk/access/content/group/2f07bbba-55d9-4c1d-baf0-1a48041fa51b/Readings/week%20/wineburg%20Unnatural_and_essential.pdf)) [2013.03.03.]

Eredeti forrás: Kojanitz, L. (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23(2), 28-47.

# A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként



Felkelteni a múlt iránti érdeklődést, új dolgok megismerésére és önálló gondolkodásra ösztönözni a fiatalokat soha meg nem unható kihívás. Ez az írás azoknak a történelemtanároknak szól, akik kiválóan ismerik a történelmet, de ezzel nem elégszenek meg. Azt is meg akarják érteni, hogy mi játszódik le a diákok fejében, miközben történelmet tanulnak, mert ennek ismerete is szükséges az eredményes tanításhoz.

## A MÚLTRÓL SZÓLÓ TÖRTÉNETEK, MAGYARÁZATOK ÉS VITÁK BEMUTATÁSA A DIÁKOKNAK

Peter Lee, az Institute of Education University of London professzora 2005-ben munkatársaival közösen amellet érvelt, hogy a történelemtanítás részévé kell tenni a múltra vonatkozó interpretációk kritikus összehasonlítását is (Lee, Ashby és Shemilt, 2005). Kiindulópontjuk szerint a helyes történelemszemlélet alapja, hogy a tanulók a múltról szóló ismertetéseket és magyarázatokat annak lássák, amik: ne a múlt pontos másolatainak, hanem történészek által készített konstrukcióknak. Mégpedig olyan konstrukcióknak, amelyek csak azokra a kérdésekre próbálnak érvekkel és forrásokon alapuló bizonyítékokkal választ adni, amiket a történész az általa választott téma szempontjából fontosnak tartott. A múlt értelmes vizsgálatának ugyanis mindig előfeltétele a téma lehatárolása és az ehhez kapcsolódó kérdések előzetes megfogalmazása. A múltról szóló történetek és a történelmi magyarázatok nem a múlt reprodukciói. Soha nem képesek minden részletet bemutatni, mégis többek, mint a feltárt vagy megőrzött részletek egyszerű halmazai. Összerendezik és értelmet adnak a múltnak, mert összefüggéseket teremtenek a lejátszódott események között, bár egyáltalán nem biztos, hogy a dolgok tényleg úgy kapcsolódtak egymáshoz a valóságban.

Mindezek megértése szükséges ahhoz, hogy a diákok helyesen tudják értelmezni és kezelni az egymásnak ellentmondó vagy egymástól eltérő következtetéseket és véleményeket. Ez már csak azért is fontos, mert bármiről is tanulnak a diákok az iskolában, nagy valószínűséggel találkozni fognak az ott megismert értelmezésektől és véleményektől eltérő interpretációkkal is otthon, a környezetükben vagy a médiában. A múltra vonatkozó

eltérő vélemények összehasonlítására és értékelésére ilyen értelemben mindenkinek szüksége van a mindennapi életben is.

Az iskolának eszközöket kell adni ahhoz, hogy a diákok az eltérő történelmi interpretációkból fakadó viták értelmes és kritikus olvasóivá váljanak. Meg kell tanítani nekik, hogy miként lehet ellenőrizni egy állítás megalapozottságát. Gyakoroltatni kell az állításokhoz tartozó érvek és bizonyítékok kritikus értékelését, illetve a probléma kapcsán feltett kérdések relevanciájának összehasonlítását. Ha nem szereznek tapasztalatokat a diákok arról, hogy a történelmi állítások hitelességét és megbízhatóságát is ellenőrizni lehet, a múltról folyó viták és az egymással versengő vélemények bemutatása a történelmi gondolkodás fejlesztése helyett a történelmi relativizmus hamis szemléletét alakíthatja ki bennük.

## **A TANULÓK GONDOLKODÁSÁNAK FEJLŐDÉSE A TÖRTÉNELMI INTERPRETÁCIÓKKAL KAPCSOLATBAN**

A kutatások azt mutatják, hogy a tanulók kezdetben csak akkor fogadnak el egy múlt-ról szóló beszámolót igaznak, ha úgy gondolják, hogy annak minden egyes részlete is igaz (Lee és mtsai, 2005). Vagyis a történelmi beszámolók értékelésekor is az igaz-hamis mindennapi életben érvényes értelmezését próbálják meg használni (Lee és Ashby, 2000). Sokszor okoz problémát az is, hogy a történészek által konstruált történeteket és ismertetések a történelmi valóság reprodukcióiként kezelik, amelyek minden részletükben és teljesen megfelelnek annak, ami a múltban történt. Ebből fakad az a véleményük is, hogy ha két történész véleménye eltér, ez csak azért lehet, mert az egyikük valamit nem jól tud (Lee és mtsai, 2005). Látható, hogy a mindennapi életben jól működő gondolkodásmód minden fenntartás nélküli alkalmazása a történelemtanulásban többféleképpen is tévútra viheti őket.

Érettebb gondolkodást tükröz, amikor diákok a történelmi múlt kutatását egy mozaik kirakásaként képzelik el, ahol egy-egy újabb mozaik megtalálása viheti közelebb a történeteket az igazsághoz. Ebből persze az a téves elképzelés is következhet, hogy amíg nem találunk meg minden forrást, nincs is esély arra, hogy pontosabb képet alkossunk a múlt-ról (Lee és mtsai, 2005). Idősebb korban a tanulók felismerik az előítéletek és a szándékos hazugságok torzító hatását a forrásokban és a később készült interpretációkban egyaránt, sőt hajlamossá válnak ilyen okokkal megmagyarázni minden egymással ellentétes állítást és véleményt. Ebből pedig arra a hamis következtetésre jutnak, hogy minél semlegesebb a forrás vagy a történelmi interpretáció szerzőjének a nézőpontja, annál megbízhatóbbnak tekinthető az, amit állít. És ugyanilyen téves módon a helyes tudományos következtetések legfőbb kritériumának is az értékmentes és semleges nézőpontú megközelítést gondolják (Barca, 1997).

Általában csak a középiskolai történelemtanulás vége táján, és csak a legjobb tanulók jutnak el annak a felismeréséig, hogy a történelmi beszámolók viszonylagos értékesége összehasonlítható abból a szempontból is, hogy milyen kérdésekre keressünk választ a segítségükkel (Lee és mtsai, 2005). Ha egy tanuló megérti, hogy a történelemről szóló beszám-



molók nem a múlt másolatai, hanem olyan emberek művei, akik meghatározott témákról általuk megfogalmazott kérdésekre igyekeztek választ adni, az is egyre világosabbá válik a számára, hogy az egymástól eltérő hiteles interpretációk kiegészíthetik egymást, és a bennük fellelhető különbségek nem gyengítik, inkább erősítik a történettudományt.

## **TÁJÉKOZÓDÁSI PONTOK A TÖRTÉNELMI IDŐBEN**

A múlt eseményei közötti eligazodás meglehetősen nehéz feladat a tanulók számára. Egy speciális mentális térképet kell magukban kialakítani, amelyben az egyes korok és korszakok az eseményeket összekötő útvonalak, a történelmi fordulópontok pedig az elágazások.

A történelemben az események időpontjának és a korszakok hosszának meghatározásához konvencionális időszámítási rendszert használunk (dátumok, évek, évtizedek, évszázadok, évezredek). Alkalmazzuk azokat a fogalmakat is (pl. emberöltő, generáció), amelyek az emberi élet hosszához viszonyítva adnak támpontot az eltelt idő tartamáról. A kiemelkedő események dátumainak ismerete is fontos az események közötti időrend és időbeli távolság helyes érzékeléséhez.

Az első fontos dolog, amit a diákoknak meg kell érteni, hogy a történészek az időmeghatározás konvencionális eszközeit használják, de nem naptári évek szerint tagolják az időt. A középkori krónikákat egyebek mellett azért sem tekintjük valódi történetírásnak, mert szerzőik egyszerűen csak feljegyezték, ami egy adott évben történt. A valódi történelemkönyvekben az eseményeket, folyamatokat és tényeket a történészek az általuk megállapított összefüggések és az általuk választott szempontok szerint sorolják egy-egy korszakba. Ezek kezdete és vége pedig szinte sohasem esik egybe egy-egy új évszázad kezdő és záró dátumával. Még akkor is így van ez, ha például valamire azt mondjuk, hogy jellemzően 19. századi. Ilyenkor is biztosak lehetünk abban, hogy valami olyan dologról van szó, amely már vagy e század kezdete előtt is megjelent, vagy még utána is létezett, vagy csak a század egy rövidebb időszakára volt jellemző, de sohasem valami olyanról, ami éppen a század kezdetétől a végéig tartott. A diákoknak látniuk kell, hogy ilyen értelemben egyáltalán nem abszurd az a történelmi kérdés, hogy mikor is kezdődött a 19. század.

Az időbeli kezdet és vég meghatározása a történelmi események által meghatározható korszakok esetében sem mindig egyértelmű. A tanítás során erre a legjobb példát a Római Birodalom bukásának időpontja körüli vita szolgáltatja. Van, aki a bukást már jóval a hagyományosan elfogadott 476-os dátum előtti időre helyezi, míg mások szerint a Keletrómai Birodalom nagyon is létezett még ezután is, tehát a Római Birodalom története nem ért még véget ekkor. Nyilvánvaló, hogy ez a vita nem a dátumokról folyik elsősorban, hanem sokkal inkább arról, hogy ki mit tekint a Római Birodalom lényegének, milyen kritériumok alapján definiálja azt, amit a történelem Római Birodalomnak nevez. Amikor tehát e vitát a tanulóinknak bemutatjuk, nagyon sok olyan kérdéssel is szembesülhetnek, amely a történelemszemléletüket is formálhatja, és felhívja a figyelmüket a korszakok meghatározásának egész problematikájára.

Nemcsak a korszakok időhatárainak megállapítása, hanem a korszakok elnevezése is a történész interpretációján alapul. Kezdve azzal, hogy a múlt egészéből mit hasít ki térben,

időben és tartalomban (pl. világtörténelem vagy nemzeti történelem, művelődéstörténet vagy politikatörténet), aztán pedig, hogy a korszakolás szempontjából mit tekint lényeges folyamatnak, és hol határozza meg ennek fordulópontjait. Mindez együtt határozza meg, hogy hány korszakot különít el, és hogy a korszakok megnevezése tárgyyszerű lesz, vagy valamilyen értékítéletet is tükröz. Természetesen a történész felfogására jelentős hatást gyakorol az a korszak is, amelyből visszatekintve vizsgálja a múltat. A magyar történelem egészének bemutatására vállalkozó 19. századi és 21. századi történelmi mű tartalomjegyzékének egymás mellé állításával nagyon jól tudjuk a diákjainknak illusztrálni e különbségeket.

A tanítás során azt is figyelembe kell vennünk, hogy a történelmi korszakok nevei által felidézhető tudás megszerzése nem egyszerű feladat. Amikor azt olvassuk például, hogy a dualizmus kora, ennek megértése és helyes értelmezése egy adott szöveggörnyezetben pontosan nehezen körülírható előzetes tudást igényel. Az ilyen típusú történelmi fogalmak használatához nem elég egy definíciót megtanulnunk, hanem nagyon sokféle eseményből és ismeretelemből álló háttértudást kell birtokolnunk, amelyből aztán mindig az adott helyzetnek megfelelő vonatkozást kell tudnunk felidézni. Ez viszont azt is jelenti, hogy maguk a korszakok nagyon hasznos tematikus szervezői a történelmi ismereteknek. Ezért az ismeretanyag korszakonkénti elrendezése rendkívül fontos feltétele a nagy mennyiségű tényanyag megjegyzésének, felidézhetőségének és alkalmazhatóságának.

## **A TÖRTÉNELMI PÁRHUZAMOK SZEREPE A TÖRTÉNELMI MEGÉRTÉSSEN**

A történelmi párhuzamok értelmezése különlegesen érdekes része a történelmi gondolkodásnak. Az iskolai oktatásban is jelentős szerepet kellene kapnia, mert a történelemtudás legadaptívabb részét jelenti.

Az analógiák keresésén alapuló történelmi gondolkodás két típusát különböztethetjük meg. Az egyik esetben a múltban már lejátszódott eseményeket, szituációkat, illetve társadalmi vagy egyéb struktúrákat hasonlítjuk össze egymással. A másikban pedig egy történelmi jelenség megértéséhez az ahhoz valamilyen módon hasonló mai szituációkat és személyes tapasztalatokat hívjuk segítségül (Drie és Boxtel, 2012). Természetesen ezek az analógiák fordítva is működnek: gyakran előfordul, hogy éppen a korábbi történelmi példák adnak kulcsot a jelenben lejátszódó eseményekhez.

Vegyük a nemrég Kijevben lezajlott forradalom példáját. Az általános társadalmi elégedetlenség először tünetések formájában felszínre tört, majd a fokozatosan radikalizálódó csoportok áldozatokkal is járó felkelést robbantottak ki, amely végül elsöpörte a fegyveres erőszakot is alkalmazó régi hatalmat. A történelemben sokszor és sok helyen történt már ehhez hasonló. Kérdés, hogy a mai diákoknak az Ukrajnából érkező hírek kapcsán eszébe jutottak-e történelmi párhuzamok, és felidéződött-e az ezekről tanultakból valami olyan, amit hasznosítani tudtak ennek az új eseménynek a megértéséhez.

Hogyan lehet növelni az esélyét annak, hogy a tanulók gondolkodását a lehetséges történelmi párhuzamok hatékonyan támogatni tudják? A legfontosabb tanács az lehet, hogy a történelemtanár ne bízza a véletlenre, hogy a történelemórákon tanultak és az aktuális

események között a diákok képesek legyenek érdemi kapcsolatokat találni. A probléma tudatosítására azért van szükség, mert az előzetes tervezésen sok múlik.

Példánknál maradvá az 1956-os forradalom és szabadságharc tanítása nagyon jó lehetőségeket ad a modernkori forradalmak megértéséhez. Jelentősége folytán a tanítására viszonylag sok idő jut. Ez is kedvez annak, hogy kellő részletességgel mutassuk be a diákjainknak ahhoz, hogy az eseményekből általánosabb következtetéseket is le tudjanak vonni, és ezeket aztán más alkalommal is elő tudják hívni.

Az ukrán és a magyar forradalom összehasonlítása csak egyetlen példa arra, hogy a történelemtanulás milyen sok hasznos tapasztalatot adhat a világban lejátszódó eseményekhez. Ennek azonban az a feltétele, hogy ez a cél ne sikkadjon el a tanítás megtervezésekor és a tanórai munka közben sem.

## **MIKÉNT LÁTJÁK A DIÁKOK A MÚLTBÉLI EMBEREKET?**

A történelemtanulás során a diákok a miénktől teljesen eltérő életmódokkal, kultúrákkal és emberi viselkedésekkel találkoznak. Azt is szokták mondani, hogy a múlt megismerése olyan, mint egy egzotikus utazás egy idegen országban (Lowenthal, 1985). Ez teszi érdekessé a történelemórákat, de egyben csapdákat is rejt a tanárok és a diákok számára egyaránt.

Fontos kérdés, hogy milyen képet alkotnak a tanítványaink a régi korok embereiről, és milyen magyarázatokat próbálnak adni a „furcsa idegenek” cselekedeteire. E képzetek között vannak olyanok is, amiknek az irracionalitását ők maguk is érzik, de valahogy mégis befolyásolják a gondolkodásukat. Említhetem a magam példáját is. A kezdetleges technika miatt gyerekkoromban a száz évvel korábban forgatott filmekben az emberek mozgása természetellenesen gyors és szaggatott volt. Sokáig nem tudtam emiatt megszabadulni attól a kényszerképzettől, hogy a valóságban is ilyenek lehettek, hiszen „mások” voltak, mint mi. A II. világháborús katonák és események is az én képzeletemben mindig fekete-fehérben jelentek meg, és furcsa volt, amikor az első színes filmfelvételeket láttam ugyanerről. Az ilyen reflexszerűen beugró vizuális tévképzeteket még hosszan lehetne folytatni az oldalazva járó egyiptomiaktól kezdve a mindig mereven bámuló középkori alakokig.

A történelmi témájú játékfilmek éppen az ellenkező hatással vannak ránk. Túlzottan is a saját koruk ideáljait, beszédstílusát és viselkedésmódját vetítik vissza a múltba. Példaként gondoljunk csak arra, hogy gyerekkorunk óta hányféle Robin Hooddal és Petőfi Sándorral találkoztunk a filmekben. Amerikai és kanadai tanulók esetében megfigyelték azt a jelenséget is, hogy minél jobban hasonlított a történelmi filmben bemutatott élet a maihoz, a tanulók történelmileg annál hitelesebbnek tartották az abban ábrázoltakat (Seixas, 1993, idézi: Seixas, 1996).

A hajdan élt emberek cselekedeteinek értelmezésekor kezdetben két egymással ellentétes tévképzet egyszerre van jelen a tanulók válaszaiban. A mai technikai fejlettséghez képest kezdetlegesennek tűnő eszközökből és a brutális kegyetlenkedésekről szóló történetekből a kisdíákok azt a következtetést vonják le, hogy régen az emberek butábbak és erkölcsstelenebbek voltak. Úgy élték le az életüket, hogy a legalapvetőbb dolgokkal sem

voltak tisztában (Ashby és Lee, 1987). Ezzel párhuzamosan működik bennük egy másik tévképzet is: a cselekedetek mozgatórugóinak keresésekor a jelenkor gondolkodásmódját és viszonyait vetítik vissza a múltba. Abból indulnak ki, hogy régen is mindenről ugyanúgy gondolkodtak az emberek, mint ma (Seixas, 1993).

A tanulók gondolkodása persze idővel fejlődik. A többségnek kezdetben eleve nehézséget okoznak az olyan kérdések, amelyek az emberi cselekedetek okaival foglalkoznak. Később, amikor a saját életük során már viszonylag sok tapasztalatot gyűjtöttek össze az emberi viselkedésről, megpróbálják ezekre támaszkodva megmagyarázni a történelmet is. Az már a történelemtanítás minőségétől is függ, hogy képesekké válnak-e az adott kor gondolkodásmódját rekonstruálni, és ezt figyelembe véve próbálják-e meg helyesen értelmezni a dolgokat. A tanulók válaszait vizsgálva Ashby és Lee négy minőségi fokozatot különböztetett meg:

- a múltban élők buták voltak: az emberek nem úgy viselkedtek és gondolkodtak, ahogy mi, mert nem volt még hozzá elég eszük és ismeretük;
- sztereotípiák általánosítása: az emberek mindig ugyanúgy gondolkodnak és viselkednek, függetlenül attól, hogy hol és mikor éltek;
- mindennapi empátia: megérteni a múltban élők érzéseit és gondolatait ugyanúgy lehet, ahogy a környezetükben élőkét is megpróbáljuk megérteni;
- korlátozott történelmi empátia: a történelmi kontextusról tanultakat is fel kell használni a hajdan élt emberek cselekedeteinek megmagyarázásához (Ashby, Lee és Dickinson, 1997).

Megfontolandó tanulsága volt Ashby és Lee kutatásainak az is, hogy még a középiskolás tanulók esetében is a döntő lépés az volt, hogy valóságos emberekként tudják elképzelni a történelmi szereplőket. Ez volt az alapvető feltétele annak, hogy értelmes következtéseket vonjanak le a gondolataikról és a cselekedeteik motívumairól. Ehhez tudták aztán folyamatosan hozzákapcsolni az újabb információkat és ismeretelemeket.

## **A TÖRTÉNELMI EMPÁTIA FEJLESZTÉSE**

Az empátia fogalma kettős természetű. Jelenti egyrészt azt a beleérző képességet, amellyel át tudjuk élni mások érzelmeit, másrészt jelenti azt, ahogy helyzeteket, eseményeket mások nézőpontjából is képesek vagyunk látni. A mindennapi empátiának is van tehát egy affektív és egy kognitív komponense. A pszichológusok szerint empátiás képességünk e két oldala nem együtt és nem ugyanúgy fejlődik. Azt feltételezik, hogy a szülői mintáknak is szerepe van, mégpedig úgy, hogy az anya az érzelmi, az apa pedig a kognitív oldal szempontjából meghatározóbb (Miklikowska, Duriez és Soenens, 2011). Persze ez a hatás a valóságban azért nagyon sokféleképpen össze is keveredik. Így nézve a dolgot az iskolában hasonló szerepmegosztás lehetséges az irodalom- és a történelemtanítás között.

A történelemtanárok nem egyszerűen az empátia, hanem a történelmi empátia fejlesztéséről beszélnek, bár legtöbbször a gyakorlatban egyszerűen csak a diákok beleérző képességét igyekeznek mozgósítani a történelemórákon is. Általában azzal a helyes pedagógiai szándék-

kal, hogy a diákokat érzelmileg is érintse meg az, amiről tanulnak. Érezzenek sajnálatot és szolidaritást a szenvedést és elnyomást átélő emberek iránt, vagy azonosuljanak a hazáért, igazságért, szabadságért küzdő hősök lelkesedésével és elszántságával. Érdemes átgondolni, hogy ehhez képest mennyiben más az, amit már valóban történelmi empátiának nevezhetünk.

A történelmi eseményekről készülő magyarázatok fontos részét képezi annak megválaszolása, hogy a korabeli emberek döntéseit és cselekedeteit mi motiválta. Ehhez a múlt kutatójának nézőpontot kell váltani. Úgy kell új összefüggéseket találva értelmet adnia a történéseknek, hogy megpróbálja a dolgokat úgy látni, ahogy azt a korabeli emberek látták (Lee, Ashby és Shemilt, 2005). Ehhez először is „el kell felejteni” mindent, amit az akkori emberek még nem tudhattak. Ez nemcsak a később lejátszódott eseményeket jelenti, hanem az olyan ismereteket és információkat is, amit akkor még csak kevesen tudhattak, vagy amit a többség elől eltitkoltak. Vagyis a valódi történelmi nézőpontváltás nemcsak a gondolkodásunk tudatos megfegyelmzését, hanem további kutatómunkát is igényelhet. Hiszen azt, hogy mit tudhattak és mit nem a korabeli emberek bizonyos eseményekről, csak úgy tudjuk kideríteni, ha ezt a kérdést külön is alaposan megvizsgáljuk.

Ugyanez érvényes arra is, amikor a korabeli emberek fejével akarunk gondolkodni. Ahhoz, hogy megértjük a véres polgárháborúhoz vezető vallási fanatizmust, nem elég felfüggeszteni magunkban a mai kor vallási türelmet követelő erkölcsi értékrendjét. A valódi válaszokhoz először fel kell tárnunk a korabeli intézmények működését, meg kell ismernünk a mindennapi életet alakító társadalmi szokásokat, rekonstruálnunk kell ez egyes emberek döntéseit meghatározó prioritásokat.

A történelmi empátia fejlesztése tehát nem merülhet ki egyszerű szerepjátékokban. Igazából azt kell megtanítanunk a diákoknak, hogy a korabeli emberek gondolkodás módjának rekonstruálása is a történelemtudomány szabályai szerint történik. Először a feladatnak megfelelő forrásokat gyűjtünk, ezekből következtetünk, végül az állításainkat a forrásokban található részletekkel bizonyítani próbáljuk. A történelmi empátia nem nélkülözheti a nyitott érzelmi beállítódást, de elsősorban az empátia kognitív oldalának gyakorlását jelenti.

## **A KÉPZELŐERŐ SZEREPE A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁSBAN**

A történelmi gondolkodást meghatározhatjuk úgy is, mint a történelmi múlt feltáráshoz és interpretálásához szükséges intellektuális képességek sajátos együttesét. A történelmi képzelet ebbe bizonyosan beletartozik. A képzelőerő a történelmi kutatómunka elengedhetetlen összetevője. Enélkül nem lehet következtetéseket levonni a múltban élt emberek leghétköznapibb tevékenységeiről sem, nem beszélve a viselkedésükről, gondolkodásukról és érzéseikről (Capita, Cooper és Mogos, 2000).

Számos kutató a deduktív érvelés és a képzelőerőre támaszkodó gondolkodás állandó együttműködését emeli ki a történelmi gondolkodás meghatározó sajátosságaként. Aki rendelkezik történelmi képzelőerővel, az képes például arra, hogy egyszerre sokféle lehetőséget is elképzelve, rendkívüli részletezettséggel maga elé tudja idézni, hogy bizonyos tárgyakat hogyan készítettek el és használtak a múltban. Aztán erre támaszkodva követ-

keztetni próbál a tárgyakat készítő és használó emberek életének egyéb sajátosságaira is. Számomra a legszebb példái ennek László Gyula honfoglaláskorral foglalkozó munkái. Az ő egyik kedvenc kifejezése a „termékeny bizonytalanság” volt. Ez arra a kutatói tudatállapotra is utalt, amikor bizonyos leletek alapján a régész képzelete már beindul, és a valóság különböző lehetséges képeit villantja fel, hogy aztán ezek között megtalálja azokat, amelyek az aprólékos kutatómunka eredményei is valószínűsítene, de teljességgel sohasem bizonyíthatnak.

Ha a képzelőerő a történelmi gondolkodás fontos összetevője, akkor ennek fejlesztésére a történelemtanításban is gondolnunk kell. Akár úgy is, hogy ennek jelentőségét már a tanulás kezdetén tudatosítjuk tanítványainkban egy-egy ilyen gondolat bemutatásával:

*„...a múlt nem azonos azzal, ami megmaradt belőle. Nagyrészt csak a szilárd anyagokból való tárgyak vagy a nyelvi emlékek maradtak meg, az érzelmi, lelki mozzanatok a semmibe enyésztek. Mi megkíséreljük feleleveníteni azt is, ami feledésbe merült, mert enélkül a múlt nem élet, legfeljebb csak technika- és eseménytörténet.”*

*„Húsz esztendőmbe került, mire odáig jutottam, hogy ne csak azt lássam meg, ami a földben van, hanem azt is, ami a föld felett – lehetett, csak nyoma, emléke, látszólag nem maradt. Pedig e »nincs« is »láthatóvá« válhat, csak igen-igen kifinomult módszerekkel, eszközökkel kell közeledni hozzá. [...] S nagyon hosszú, lassú, csapdákkal, tévedésekkel teli úton kellett végigbukdácsolnom, mire megtudtam: az is valóság, amit nem látok.” (László, 1988)*

## IRODALOM

- Ashby, R. és Lee, P. J. (1987): Children's concepts of empathy and understanding in history. In: Portal, C. (szerk.): The history curriculum for teachers. Falmer Press, London.
- Ashby, R., Lee, P. és Dickinson, A. (1997): 'How children explain the why of history'. Social Education, 61. 1. sz. January, 17–21.
- Barca, I. (1997): Adolescent ideas about provisionalhistorical explanation. (Portuguese translation for publishing at CEEP.) Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Capita, L., Cooper, H. és Mogos, I. (2000): History, Children's Thinking and Creativity in the Classroom: English and Romanian perspectives. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 1. 1. sz.
- Drie, J. van és Boxtel, C. van (2008): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. Educational Psychology Review, 20. 2. sz., June. 87–110. DOI: 10.1007/s10648-007-9056-1
- László Gyula (1988): Árpád népe. Helikon, Budapest.
- Lee, P. J., Ashby R. és Shemilt, D. (2005): Putting principles into practice: teaching and planning. In: Donovan, S. M. és Bransford, J. D. (szerk.): How Students Learn: History in the Classroom. National Academies Press, US National Research Council, Washington DC. DOI: 10.17226/11100

- Lee, P. J. és Ashby, R. (2000): Progression in historical understanding among students ages 7–14. In: Seixas, P., Stearns, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Teaching, Learning and Knowing History*. New York University Press, New York.
- Lowenthal, D. (1985): *Past is a Foreign Contry*. Cambridge University Press.
- Miklikowska, M., Duriez, B. és Soenens, B. (2011): Family Roots of Empathy-Related Characteristics: The Role of Perceived Maternal and Paternal Need Support in Adolescence. *Developmental Psychology*, 47. 5. sz. 1342–1352. DOI: 10.1037/a0024726
- Seixas, P. (1993): Popular film and young people’s understanding of the history of Native-white relations. *The History Teacher*, 3. sz., May. 351–370. DOI: 10.2307/494666
- Seixas, P. (1996): Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In: *The Handbook of Education and Human Development*. Blackwell Publisher, Oxford.
- Eredeti forrás: Kojanitz, L. (2015). A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 25(11), 44-52.





# A történetmesélésétől a reflektív történelemszemléletig



## AZ ÚJRATERVEZÉS KÉNYSZERE ÉS LEHETŐSÉGE

A kiindulópontom az probléma, hogy a diákokban nagyon kevés marad meg mindabból, amit nyolc éven át tanítunk nekik. Ezért a mostani „újratervezés” során a tudást egyben tartó belső tartóoszlopokra kellene összpontosítani. Elsősorban arról szeretnék beszélni, mit tehetünk azért, hogy a történelemtanulásra fordított nagyon sok idő és munka ne vesszen kárba, hogy mindaz, amit tanítunk, a diákok által is értékesnek tartott történelmi műveltségé válhasson. Ezek közül a tantárgyspecifikus képességfejlesztéssel, az adaptív értelmezési keretek alkalmazásával, a múlt és a jelen közötti kapcsolatok tudatosításával és a reflektív történelemszemlélet kialakításával foglalkozom. Ezen kívül érintem még a nemzeti történelmi hagyomány és a történettudomány eredményei közötti konfliktusok problémáját is.

A történelemtanítás újragondolásához ösztönzést ad, hogy az új kerettanterv olyan időhatárokat változtatott meg, amelyeket régóta szinte magától értetődőnek tekintettünk. Az első év a honfoglalással ért véget, a második Rákócziával, a harmadik pedig az első világháború előtti és alatti évekkel. Már mi is így tanultuk a történelmet, és aztán eszerint is tanítottuk évtizedeken át. Ez az állandóság némileg a tanítási gyakorlatot is konzerválta. A változatlan korszakhatárokkal együtt kanonizálódott a tematika, és a témákra fordított idő is. Így most még nagyon szokatlan, amikor az új, 9. évfolyamos tankönyvekben Dugovics Titusz képével és a török ellen háborúkról szóló leckékkel találkozunk. Mindnyájan érzékeljük, hogy a kerettanterv által teremtett helyzet „újratervezést” igényel.

Érdemes tudatosítani magunkban, hogy amit most az elején elvesztünk, azt a végén visszakapjuk. Amennyivel kevesebb idő jut az ókor és a középkor tanítására, éppen annyi-val több fog jutni az újkor és a modern kor feldolgozására. Több időt kapunk végre azon témák tanítására, amelyekkel kapcsolatban évek óta panasz volt, hogy nem jut elég idő rájuk, pedig nagyon is fontosak lennének a jelenkori viszonyok megértése szempontjából. Különösen igaz volt ez a XX. századi történelem eseményeire. A középiskolákban gyakran előfordult, hogy 1956-ra csak az érettségire történő felkészítés keretében került sor. Kérdés persze, hogy tudunk-e majd élni a többlet idővel. Képesek leszünk-e a közelmúlt esemé-

nyeit tényleg eredményesebben tanítani, ha a jelenleginél több tanórán foglalkozhatunk ezekkel a 8. és a 12. osztályban? Ez elsősorban azon fog múlni, hogy mennyire alapozzuk ezt meg az ezt megelőző évfolyamokon.

## **A TÖRTÉNELMI TUDÁS TARTÓOSZLOPAI**

Óráról-órára, évről-évre folyamatosan versenyt futunk az idővel, hogy minden előirt téma, esemény és tényanyag tanítására sor kerüljön. A végén pedig azzal szembesülünk, hogy mindebből a diákok jó része csak kiragadott részletekre, és azokra is sokszor rosszul emlékszik. Az egyik óráról a másikra megtanultakból már néhány hónap múlva is csak néhány név vagy évszám, egy-két önmagában álló esemény és magyarázattöredék köszön vissza. Ez a veszély most még inkább fenyeget, hiszen ugyanannyi idő alatt még hosszabb időszakot kell majd megtanítani 5–6. és 9–10. osztályban.

A tanulók többsége nem képes értelmes narratívák és magyarázatok formájában felidézni és hasznosítani mindazt, amit éveken át a történelemórákon hallott és időlegesen megtanult. Különösen hiányzik az, hogy a történelmi tanulmányaik végére érve legalább néhány kérdés mentén egyben is át tudják látni, amit a múltból tanult. Ezért azt javaslom, hogy az „újratervezés” során gondoljuk végig, mik azok a tartóoszlopok, amiket fel kell építenünk ahhoz, hogy a sok információ alatt ne rogyjon össze a tanulók történelemtudása. A lehetséges tartóoszlopok közül ma négyről szeretnék beszélni, érintve a történelmi hagyomány tanításának problémáját is.

Az első fontos tartóoszlop a képességfejlesztés. Tanításunk eredményességének feltétele és mércéje is egyben, mennyire sikerül a történelemtanuláshoz, a történelemtudásról való gondolkodáshoz, a megismert dolgok értelmes bemutatásához, magyarázatához és megvitatásához szükséges képességeket kialakítani a tanulóinkban.

A másik tartóoszlop az lehet, ha jól adaptálható értelmezési kereteket is adunk a diákjainknak mindahhoz, amit tanítunk neki. Mintákat arra, miként lehet a múltból összegyűlt információkat és következtetéseket az események összehasonlítására, magyarázatára és értékelésére alkalmas struktúrákba rendezni. Ez nemcsak a már megtanultak rendszerezéséhez szükséges, hanem ahhoz is, hogy az új dolgokat könnyebben megértsék és összekapcsolják azzal, amit már tudnak. A különböző értelmezési keretek önálló használata teszi a történelemtudást könnyen felidézhetővé és új helyzetekben is jól alkalmazhatóvá.

A harmadik fontos fejlesztési cél a történelmi tudatosság kialakítása diákjainkban. A történelmi tudatosságon azt a képességet értem, ha valaki a jelen viszonyaival is kapcsolatba tudja hozni a történelemórákon tanultakat. A tanulóknak legyen felidézhető tudása, gondolata arról, hogy az, ami most történik, hogyan függ össze azzal, ami a közelmúltban, vagy még régebben történt. Ez a tudás és szemléletmód folyamatosan arra ösztönöz, és arra tesz képessé, hogy a jelen eseményeit és viszonyait a maguk történelmi kontextusában is megvizsgáljuk. Mielőtt következtetéseket vonnánk le, vagy döntéseket hoznánk, vegyük figyelembe azokat az összefüggéseket, tapasztalatokat és releváns történelmi analógiákat is, amelyek a múlt ismerete révén állnak rendelkezésünkre.

Végül a negyedik tartóoszlop, amelyről ma beszélni fogok, a reflektív történelemszemlélet. Ez a fogalom a történelmi ismeretek megértésének azt a magasabb szintjét jelenti, amely a történelmi tudásról és a történettudományról való helyes gondolkodással áll összefüggésben.

## A KÉPESSÉGFEJLESZTÉS

A képességfejlesztéssel kapcsolatban egyre inkább az a véleményem, hogy sokkal tudatosabban meg kellene terveznünk, hogy mi az, amit a történelemtanulás kezdetén, mi az, amit a középső szakaszban és mi az, amit csak a legvégén, megfelelő alapozás után kellene előtérbe helyeznünk.

Az alábbi ábra példákat mutat be a legfontosabb tantárgyspecifikus tevékenységekből, s ezeket nehézségi szintjük szerint három csoportba sorolja.

1. táblázat A történetmeséléstől a forráselemzésig

<i>Általános iskola</i>	• történetek előadása, eljátszása	TÖRTÉNELMI HAGYOMÁNY
	• sokféle szöveges és vizuális ismeretforrás használata	
	• ismertető, magyarázó és érvelő típusú szövegek megértése és reprodukálása	
	• elsődleges források használata ismeretforrásként	
	• történelmi korszakok összehasonlítása	
<i>Középsős iskola</i>	• történelmi párhuzamok megértése és keresése	TÖRTÉNET-TUDOMÁNY
	• egymástól eltérő interpretációk összehasonlítása	
	• a forrásokban található információk összevetése	
	• a korabeli emberek gondolkodására vonatkozó következtetések megfogalmazása	
	• a történelmi kontextus megértése	
<i>Középsős iskola emelt szint</i>	• problémafelvetés, kérdésorientált információgyűjtés	TÖRTÉNET-TUDOMÁNY
	• a kérdésekre adott válaszok bizonyítékainak ellenőrzése és értékelése	
	• forráselemzés, forrásvizsgálat	
	• az információk összevetésén, elemzésén alapuló következtetések, magyarázatok készítése	

Az első csoportba kerültek azok a tevékenységek, amelyek a 10–14 éves diákok többsége által is elvégezhetőek. Ezek azok a fontos dolgok, amelyeket minden diáknak már az általános iskolában el kellene sajátítani és be kellene gyakorolnia ahhoz, hogy a történelemtanulásban élvezetet találjon, és később képes legyen összetettebb feladatok elvégzésére is. Szükség van arra, hogy a tanulók megismerjék és megkedveljék az elbeszélő jellegű történelmi olvasmányokat, hogy aztán élvezetesen elő is tudják adni őket. Az első években

a jelenleginél több időt és nagyobb figyelmet kellene ezért fordítanunk az ehhez szükséges képességek fejlesztésére. El kellene érünk, hogy diákjaink magabiztosnak érezhessék magukat akkor, amikor a múlt eseményeiről és szereplőiről kell beszélniük.

Az elmúlt tíz-húsz évben jelentős előrelépés történt a tekintetben, hogy sokféle ismeretforrással találkozhatnak a diákok a történelemórákon. Szöveges és vizuális jellegű források sokasága áll a tanárok és a diákok rendelkezésére a tankönyvekben, és az ezekkel végzett munka a történelemtanítási gyakorlatunkba is beépült. Érdekes azonban az ezekkel végzett feladatok esetében is reális célokat kitűznünk. Az általános iskolában arra kellene főleg időt fordítani, hogy a tanulók kérdések segítségével információkat tudjanak gyűjteni a nekik kiválasztott és előkészített ismeretforrásokból, és azt is megtanulják, miként lehet különféle műfajban és formában bemutatni az így megszerzett információkat és ismereteket. Az lenne jó, ha a történelemórákon sokféle kódváltásra sor kerülne: a diákok a vizuális forrásokból szövegeset készítenének, a szövegesekből vizuális jellegűt, illetve akár ugyanarról a témáról is különböző célú és műfajú szövegeket alkotnának. A rekonstrukciós rajzok, a történelmi térképek és a grafikonok alapján szöveges ismertetőt írnának, a különböző korszakokról szóló leírások tartalmát összehasonlító táblázatba rendeznék, a magyarázó szövegek lényegét összefüggésvázlatként jegyeznék le, az eseménytörténeti leírásokban olvasottakat pedig térképen ábrázolnák, vagy szerepjáték típusú elbeszélésekben mutatnák be. Az általános iskolában az a fontos, hogy a különböző jellegű ismeretforrások használatát begyakorolják, és az ezekből származó információkat képesek legyenek értelmesen összerakni is. Vagyis mindazt, amiről tanultak, történetek, ismertetések és magyarázatok formájában képesek legyenek meggyőzően bemutatni is.

Valószínűleg a középiskolai tanárok is sokkal hálásabbak, ha olyan tanítványokat kapnak, akik, amit már tudnak, begyakoroltan és magabiztosan tudják előadni és elvégezni. Ehhez képest sokkal nehezebb folytatni a munkát azokkal, akik az általános iskolában sok mindenbe belekaptak, de önállóan nagyon kevés dolgot tudnak elvégezni, és – akik maguk is érezve a tudásuk bizonytalanságát – bátortalanul vesznek csak részt a történelemtanulásban.

Azokat a feladatokat, amelyek különböző interpretációk és források összehasonlítását igénylik, vagy amelyek történelmi kontextus értelmezését és történelmi párhuzamok keresését jelentik, a középiskolákban érdemes igazán végezni. Vannak azonban olyan feladattípusok, amelyeket még a középiskolában is csak a legtehetségesebb tanítványainkkal érdemes kipróbáltatni. Az általam ilyen nehézségű fokozatúnak értékelt tevékenységeket raktam a harmadik csoportba.

A fenti ábrán szereplő lista még nagyon sok tevékenységgel kiegészíthető lenne, és a szintezés bizonyos elemei akár vitathatók is. E példával inkább csak hangsúlyozni akarom, hogy a képességefejlesztés terén miként kellene határozottan kijelölni a magunk számára, hogy mikor mire fordítjuk a legtöbb figyelmet. Amíg az egyik szintet a tanítványaink magabiztosan nem érik el, addig nem érdemes a következőbe belevágni.

## A TÖRTÉNETI HAGYOMÁNY ÉS A TÖRTÉNETTUDOMÁNY

A képességfejlesztés egymásra épülő szintjeiről elmondottakhoz kapcsolódhat a történeti hagyomány és a történettudomány iskolai megjelenésének kérdése is. Egy történelemtanárnak meg kell ismertetnie a diákjait a történelmi hagyományainkat jelentő mondákkal, legendákkal, emlékhelyekkel, szimbólumokkal, a történelmi emlékezet által megőrzött hősökkel és hőstettekkel. Ugyanakkor meg kell tanítania a tanulókat ezekkel kapcsolatban reflektíven, és ha indokolt, akár kritikusan is gondolkodni. Tanítsuk meg Dugovics Titusz történetét, épüljön be a vizuális emlékezetükbe az erről készült festmény is, mert ez a közös nemzeti kultúránk része. Később aztán érdemes ugyanerre a példára visszatérni akkor, amikor a történelmi valóság és a történelmi emlékezet közötti ellentmondások problémájára akarjuk a fiatalok figyelmét felhívni. Megtörtént-e vagy sem, és ha nem történt meg, akkor a történelmi hagyományunknak ezt a részét miként is értékeljük? Érdekes, de időnként zavarba ejtő szakmai feladat a történelemtanítás e kétfajta céljának együttes megvalósítása.

A történeti hagyomány ereje abban rejlik, hogy kész válaszokat ad, és könnyen lehet azonosulni azzal, ahogy az eseményeket és a szereplőket bemutatja. Ezzel szemben a történettudományi szemléletre a bizonytalanság, a kételkedés és a kritikusság a jellemző. Hiszen a történész alapvető jellemzője, hogy nem fogadja el kritika nélkül a kész válaszokat. Folyamatosan új kérdéseket tesz fel, új források után kutat, vagy újraértelmezi azokat, és az így feltárt eredményeket használja fel a korábbi állítások és következtetések megerősítésére vagy megcáfolására. Így aztán a történeti hagyományokban élő képhez képest sokkal ellentmondásosabb az, amit a történettudomány mond akár általában a nemzeti történelemtudományról, akár az egyes eseményekről és szereplőkről. A történelemtanárnak érzékelnie kell az ebből fakadó problémákat, és megfelelő megoldásokat kellene találnia ezekre.

A történeti hagyományok a nemzeti kultúra szerves részét jelentik, részei a közös kulturális nyelvnek, amelyet kötelességünknek érzünk átadni. Példái, történetei lelki biztonságot adnak, megerősítik a saját közösség kiválóságába és erejébe vetett hitet. Elfogadásuk és kultuszuk a közösséghez tartozás érzését adja. A veszélyt az jelenti, hogy nem az értelemre, hanem az érzelemre hatnak, ezért ellenállnak az észérveknek. A nemzeti történeti mítoszok emiatt sajnos nagyon alkalmasak a sovíniszta indulatok felkeltésére és életben tartására is.

A délszláv háború a legközelebbi tapasztalunk arról, hogy a történelmi szimbólumok, történelmi sérelmek fölötti viták hogyan válhatnak egyik pillanatról a másikra véres etnikai háborúvá. Utólag nemzetközi kutatócsoportok vizsgálták e véres összetűzések és különösen a kisebbségek elleni atrocitások megindulásának közvetlen kirobbantó okait. Arra a kérdésre keresték leginkább a választ, hogy mi készítetett arra embereket, hogy olyan dolgokat tegyenek, amiket normális körülmények között nem tettek volna meg. A kutatások eredménye szerint abban, hogy az emberek egyszer csak gyilkos indulattal fordultak korábbi ismerőseik és szomszédaik ellen, hogy képesek voltak akár nőket és gyereket is legyilkolni, a racionális okok sokkal kevesebb szerepet játszottak, mint az irracionális tényezők. A közvetlen gyúanyagot ezekhez a tettekhez a történelmi hagyományokban továbbörökített ellenséges érzelmek, félelmek és sérelmek jelentették, amelyeket az olyan

politikai figuráknak, mint például a történészből politikussá lett Seselj vajda volt, sikertelen szándékosan felkorbácsolniuk.

Mit tehet a történelemtanítás a történelmi mítoszok elferdítéséből fakadó veszélyek ellen? Nagyon sokat. Ehhez az kell, hogy a történelemtanár tudatában legyen a felelősségének, és kialakítsa a maga belső szabályait a történelmi mítoszok tanításával kapcsolatban.

Külön kell választani a történelmi mítoszok és a történelmi események tanítását. A történelmi események bemutatása és magyarázata nem tehet engedményeket a népszerű, de a tényeknek ellentmondó történelmi mítoszoknak, kerülni kell a kétértelmű megfogalmazásokat is ezekkel kapcsolatban.

A tanár semmilyen körülmények között nem lehet elnéző azokkal a történelmi mítoszokkal szemben, amelyek az etnikai felsőbbrendűség és alsóbbrendűség, az örök történelmi ellenség és fenyegetettség képzetét sugallják, vagy azokkal szemben, akik az ellenünk elkövetett bűntetteket és igazságtalanságokat a saját bűneink történelmi igazolására használják fel.

A történelmi szimbólumokat körültekintően és tapintatosan kell kezelni. A középiskolákban konkrét példákon keresztül kell bemutatni a történelmi mítoszokkal történő politikai manipulációkat, mert önmagukban a történettudományi tények és érvek az egyes eseményekkel kapcsolatban nem tudják megszüntetni a történelmi mítoszok negatív hatásait.

## **A TÖRTÉNELMI IDŐSZEMLÉLET KIALAKÍTÁSA**

A történelmi ismereteket strukturáló értelmezési keretek közül az első, amiről beszélni kell, az időszemlélet kialakítása. Kezdjük az évszámok megtanításával. Nagyon szellemes, amit Ian Dawson mondott ezzel kapcsolatban egy 2011-es tanári fórumon mondott. Szerinte az évszámok a történelemtanulásban olyanok, mint az ábécé betűi. Magukban semmire se jók, de ha ismerünk annyit, amennyi már mintákba rendezhető, nagyon fontosak és hasznosak. Kérdés, mennyi azoknak a történelmi eseményeknek a száma, amiknek az időpontját érdemes pontosan megjegyeznünk ahhoz, hogy gyorsan eligazodjunk a történelemben? Ennek eldöntéséhez a kínai vagy a magyar ábécét tekintsük-e példának? Valószínűleg ebben az esetben is „a kevesebb, több elvét” érdemes követnünk. Gondosan ki kell választanunk, melyik az a harminc-negyven évszám az egyetemes és a nemzeti történelemből, amit valóban bele kell sulykolni minden tanuló fejébe. Legyen legalább ennyi történelmi dátum, ami bármikor pontosan az eszükbe jut. Ez már elég lehet ahhoz, hogy a többi eseményt is ezekhez képest biztosabban el tudják helyezni az időben.

A múltról szóló ismeretekről való értelmes gondolkodásnak alapvető feltétele a kronologikus időszemlélet kialakítása. A hazai történelemtanításban ennek feltételei adottak, hiszen hagyományosan ez a meghatározó rendezőelv érvényesül nálunk. Tudjuk, hogy vannak ennek hátrányai is, de ez optimális ahhoz, hogy a kronologikus szemlélet szinte észrevétlenül beépüljön a tanulók gondolkodásába. Emellett is szükség van azonban arra, hogy a tanár időnként megálljon és a tanulókkal együtt rendszeresen visszatekintszen a korábban tanultakra, hogy a frissen elsajátított dolgokat a maguk történetiségében is látni tudják. Akár az életmód változásairól, akár a nemzeti történelem sorsfordulóiról van szó,

a hosszabb távú folyamatok végiggondolása új szempontokat ad a tanultakhoz, és azok mélyebb megértését teszik lehetővé. A kerettanterv ehhez ad támpontokat a több kort át-fogó témák meghatározásával. A tanárnak kell eldöntenie, mikor jön el a legmegfelelőbb pillanat egy-egy ilyen megállóhoz. Összegyűlt-e már annyi tapasztalat és ismeret ahhoz, hogy érdemes legyen például az iskoláztatással, az oktatástörténettel külön is foglalkozni.

Az ilyen tematikus ismétlés és összefoglalás felhívja a gyerekek figyelmét arra is, hogy a történelemtudás nem csak úgy gyarapítható, hogy újabb és újabb eseményeket és korokat dolgoznak fel. A történelemtudás sokszor úgy bővíthető a legeredményesebben és a legérdekesebb módon, ha a diákok azt, amit már tudnak, új szempontok szerint újra összerakják. A személyes tapasztalatom, hogy a tizenkét évesnél idősebb korosztály már rendkívül fogékony a történelmi események hosszabb távú folyamatokká történő össze-rendezésére, és nagyon hálásak, amikor ezek segítségével új összefüggéseket látnak meg. Sokszor az újrafelfedezés erejével hatnak rájuk a hosszabb távú összehasonlítás révén kibontakozó új értelmezési lehetőségek. Például, amikor felfigyelnek arra, hogy a magyar történelemben újra és újra megtörtént, hogy egy függetlenségi harcot egy kompromiszsumokra alapuló békésebb időszak követett. A tanárok néha nem is veszik észre, hogy mennyire szükség lenne ezek felfedeztetésére és megtanítására is ahhoz, hogy a diákok a lényegét is megértsék arról, aminek a részleteiről sok mindent megtanultak már.

A történelmi időszemlélet kialakításában nagyon fontos szerepet játszik a korszakolás. Lényeges, hogy a nagy korszakokról a tanulók érzékletes képeket tudjanak maguknak előhívni. Felidéződjenek bennük a legfontosabb események, szereplők és történetek. Megjelenjen előttük a korszakot jellemző környezet, a technikai és tárgyi kultúra, a korszak mindennapi életének jellemző helyszínei és eseményei. Sok ilyen képzet elraktározásához van szükség ahhoz, hogy amikor felnőtt korában azt olvassa vagy hallja valaki, hogy kora középkor, képes legyen a szöveg megértéhez szükséges történelmi kontextust felidézni.

Érdemes arra is felhívni a diákok figyelmét, hogy a korszakok elnevezése, a korszakhatárok meghúzósa önmagában is nagyon sok mindent kifejez abból, ahogy az adott interpretáció készítője a múlt eseményeit látja és értékeli. Hasonlítsassuk a tanulókkal össze a történelem-, az irodalom- és az énektankönyvek tartalomjegyzékét. Ennek alapján könnyen megérthető a számukra, hogy más-más események jelentették a fordulópontokat a politikában és a művészetben, és azt is, hogy a múlt korszakolása mindig utólagos értékeléseken alapuló, mesterséges konstrukció. Érdemes tehát a könyvekben található korszakolást mindig külön is megvizsgálni úgy, hogy annak készítője milyen szempontokat vett figyelembe, milyen logika szerint tagolta különálló részekre a múlt egybefüggő folyamatát, és milyen értékítéletet fejeznek ki a korszakoknak adott elnevezései. Vegyük példának ezt a korszakolást:

Európa emelkedése és első háborúja (1867–1918)

Európa második háborúja és hanyatlásának kezdete (1918–1945)

Új erők, új rendezőelvek (1945–1990)

? (?–?)

E korszakolás elemzése hasznos és izgalmas feladat lehet a XX. század második felének tanulását lezáró órán. Alternatív elnevezések és korszakhatárok kerestetésével is alkal-



mat adhatunk a tanultak nagyon sokféle felidézésére és összerendezésére. Nyilván érdekes lehet egy kicsit arról is együtt gondolkodni a diákokkal, hogy mi lesz majd a következő korszak neve és az vajon meddig fog tartani.

A példaként vett korszakolás egyébként abból a segédanyagból való, amit a rendszer-váltás idején készítettek a történészek a magyar történelemtanárok számára. Biztos sokan emlékeznek még erre, Vezérfonal az egyetemes és a magyar történelem tanításához volt a címe. A kommunista világrendszer összeomlásakor szembesülnünk kellett hirtelen azzal, hogy 1990 egy jelentős korszakhatár lett a történelmünkben. Ezért nekünk is újra kellett gondolni, hogy mindez hogyan változtatja meg a korábban lezajlott események közötti fontossági sorrendeket és az ezekhez használt értelmezési kereteket. Ez a bizonyos vezérfonál szolgált volna akkor arra, hogy a magyar és az európai események közötti összefüggéseket az új helyzetnek megfelelő szemlélettel tudjuk tanítani.

## A JELENKORI VISZONYOK TÖRTÉNETISÉGE

Erőteljes adaptív értelmezési keretet adhat a múlthoz az is, ha a jelenünket meghatározó jellegzetességek történelmi előzményeit állítjuk a történelmi megismerés középpontjába. Ilyen jellegzetesség manapság a globalizáció. A mi korunk közös élménye, hogy bármi is történik a világ bármely szegletében, arról szinte rögtön tudomást szerzünk, és sok esetben még a távol zajló események is közvetlenül hatással vannak az életünkre. Az idő- és térszemléletünk ezért jelentősen eltér a korábbi korok embereiétől. A világ különböző régiói közötti kapcsolatok kiterjedtsége és intenzitása soha nem látott mértéket ért el, és úgy tűnik, e folyamatnak még messze nincs vége. Ebből következően készülnek már olyan történelmi curriculumok is, amelyek középpontjában a globalizáció történelmének a megismerése és megértése áll. Ezt a problematikát veszik figyelembe az ismeretanyag kiválasztásában és a világtörténelem korszakolásában is. A múlt ilyen jellegű megközelítése újrendezi azt is, hogy hol húzzák meg a korszakhatárokat, illetve hogy az egyes korszakok eseményei és jellemzői közül mi az, ami a jelen viszonyainak megértése szempontjából fontos.

**2. táblázat A világtörténelem korszakolása a globalizáció szempontjából**

Technikai változások és környezeti átalakítások	i. e. 600-ig
Az emberi társadalmak megszerveződése és átalakulása	i. e. 600-tól 600-ig
Regionális és transzregionális kölcsönhatások	600-tól 1450-ig
Globális kölcsönhatások	1450-től 1750-ig
Indusztrializáció és globális integráció	1750-től 1900
A globális változások és átalakulások felgyorsulása	1900-tól napjainkig

Nem olyan régen egy olyan nemzetközi érettségi követelményeit dolgozták ki, amelyet azok a diákoknak ajánlanak, akik a világon bárhol a történelemmel foglalkozva szeretnének utána továbbtanulni. Értelemszerűen ez az érettségi a világtörténelemről szól. Az ismeretanyag pedig úgy épül fel, hogy tanulónak minden korszakkal kapcsolatban választ kell keresnie a következő kérdésekre is:



- A világ mely területei és kulturái kerültek kapcsolatba egymással?
- Mi jellemezte ezeket a kapcsolatokat?
- Milyen hatásai voltak e kapcsolatoknak a társadalomra, gazdaságra és kultúrára?
- Hogyan értelmezhető a centrum-periféria fogalma az adott korban?

Különösen nagy teret szentelnek a XVIII. század második felében lezajlott eseményeknek és változásoknak. Kihangsúlyozva, hogy az ezt megelőző évszázadok és évezredek embereinek élete alapvetően eltért az ezután született generációk életétől. Ebben az esetben a történelmi ismereteket összetartó értelmezési keretet elsősorban a jelen és a múlt viszonyainak összehasonlítása jelenti, és ezáltal a jelenismeret szempontjából teszik adaptívvá a tanulók történelmi tudását.

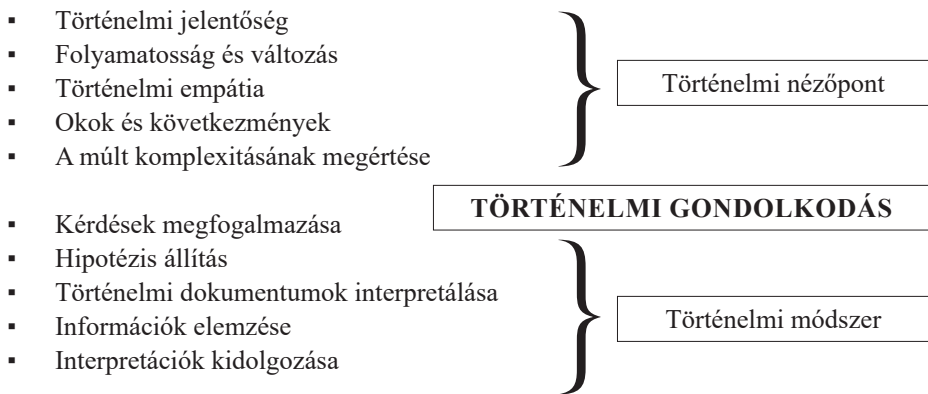
## **ÉRTELMEZŐ ÉS TARTALMI KULCSFOGALMAK**

Az adaptív erejű értelmezési keretek kialakításának nagyon fontos része és feltétele a történelem fogalmi rendszerének elsajátítása. Ez a fogalmi rendszer rendkívül sokrétű és szerteágazó, ezért az eredményesség érdekében fontos ezen a területen is pontosan meghatározni a hosszabb távú céljainkat. Ehhez segítséget adhat az is, ha a történelmi műveltség érzésének szempontjából értelmezzük a fogalmi gondolkodás feladatát és jelentőségét is.

A 2012-es Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek egyik újdonsága, hogy a történelmi követelmények között kiemelt módon külön is megjelennek az értelmező kulcsfogalmak. Használatuk minősége kölcsönös összefüggésben áll a történelmi gondolkodás érettségével. A történelemtanítás eredményessége a gondolkodásfejlesztés és a történelmi szemlélet kialakítása terén lemérhető azon, ahogy a tanuló a történelmi változás vagy a történelmi ok fogalmát képes értelmezni, és ahogy az ilyen típusú kérdésekre képes válaszolni. Egy tízéves és egy tizenhat éves tanuló válaszai között e tekintetben valóban minőségi különbségek figyelhetők meg.

Az értelmező kulcsfogalmak tudatos fejlesztése lehet az egyik nagyon eredményes eszköze a tartós és adaptálható történelmi tudás kialakításának. Az, hogy a tanuló tudása mennyire árnyalt és mennyire sokféle tapasztalaton alapszik például a történelmi ok fogalmával kapcsolatban, jelentős mértékben determinálja azt, hogy mit és mennyire tud megérteni a konkrét történelmi eseményekről szóló beszámolókból és magyarázatokból, és még inkább meghatározó abban, hogy milyen színvonalon képes megfogalmazni a maga következtetéseit és gondolatait.

A történelmi gondolkodás összetevőinek ábrázolásakor az itt bemutatott modell külön veszi a történelmi megismerés módszereinek alkalmazásával a történelmi nézőponthoz szükséges fogalmak megértését és használatát. Ez ismét felhívja a figyelmünket arra, hogy a gondolkodási képességek kifejlesztéséhez nemcsak tevékenykedtetni kell a gyerekeket, nemcsak az kell, hogy forrásokkal dolgozzanak, hanem ezzel összekapcsolva arra is szükség van, hogy a történettudomány által használt értelmező kulcsfogalmakat is minél jobban megértsék, és így az ezek által közvetített történelmi szemléletet is magukévá tegyék.



1. ábra A történelmi gondolkodás összetevői

Fokról fokra egyre többet kellene például megérteniük abból, hogy milyen szerepet tölt be az okok feltárása és értelmezése a múltban történtek rekonstruálásában.

Több évre szóló fejlesztési tervben érdemes gondolkodni. Nem lehet repetitív jellegű feladat a történelmi okok keresésének gyakoroltatása abban az értelemben, hogy a középiskola kezdetén ugyanolyan szintű válaszokat várunk és fogadunk el a diákoktól, mint négy év múlva a középiskola befejezésekor. A diákoknak feltett kérdéseknek, az eseményekhez kapcsolódó tanári magyarázatoknak az egyszerűen belátható összefüggésektől folyamatosan az összetettebb és mélyebb szintű megértést igénylő kérdések és magyarázatok felé kell haladnia. Más szinten kell feldolgozni a történelmi okokra vonatkozó kérdéseket a tizenégy, a tizenhat és a tizennyolc éves diákokkal.

- A miért kérdésre adott válaszok az okok.
- Az okok és a következmények fontossági szempont szerint sorrendbe állíthatók.
- Az okok és a következmények különféle szempontok szerint csoportosíthatók.
- A különféle okok együtt fejtik ki a hatásukat.
- Az események bekövetkeztét előidéző okok általában kölcsönösen összefüggnek egymással.
- Minden történet más történetekkel kölcsönhatásban zajlott le. E kapcsolatrendszer feltárása nélkül semmilyen történet nem érthető meg.
- Az okozati összefüggések feltárása közötti különbségek miatt lényeges eltérések lehetnek ugyanazon történelmi esemény bemutatása, értelmezése és értékelése között.

A tanulási folyamat és a tanulási szituációk előzetes megtervezése azért nagyon fontos, mert az ilyen jellegű fogalmak elsajátíttatása nem tanítást, hanem fejlesztést jelent. A történelmi okokkal kapcsolatban fent jelzett ismeretek átadása nem azt jelenti, hogy ezeket szó szerint meg kell tanítani, hanem olyan stimuláló feladatokat kell folyamatosan adni, amelyek eredményeként a tanulók gondolkodása megváltozik. Olyan történelmi szituációkkal és problémákkal kell szembesíteni őket, amelyek helyes értelmezéséhez a korábbi tudásukhoz képest egy újabb vizsgálati vagy értelmezési szempont felismerésére és alkal-

mazására van szükségük. Így a konkrét ismeretek megszerzésén kívül, az új tapasztalatok révén a történelmi okokról általában is egy fokkal árnyaltabban és megfontoltabban tudnak következtetéseket megfogalmazni.

Ugyanez igaz a történelmi változás vagy a történelmi interpretáció fogalmának kialakításának folyamatára is. A fejlesztés megtervezése több részből áll. Az első lépés, hogy állítsunk össze magunknak egy listát az egyes kulcsfogalmakhoz kapcsolódó tudáselemekről, a második, hogy válasszuk ki a legmegfelelőbb témákat hozzájuk, a harmadik pedig, hogy érdekes és a tanulókat fejlesztő feladatokat készítsünk.

A tartalmi kulcsfogalmak fejlesztése nem jelent akkora újdonságot, mint az értelmező kulcsfogalmaké. Az ilyen jellegű fogalmak fontosságát a történelmi ismeretek rendszerezése, felidézése és alkalmazása szempontjából mindig is elismertük. A gazdaság, társadalom, politika a történelemtanítás meghatározó jelentőségű területei. Általában ezek mentén tanítjuk és hasonlítjuk össze egymással a különböző korszakokat. Mégis sokszor előfordul, hogy nagyon sok egyedi, egy-egy korszakhoz kapcsolódó fogalmat megtanulnak a diákok, miközben a fontos politikai, gazdasági és társadalmi alapfogalmak megtanítása és alkalmazásuk begyakorlása elsikkad. Ezért az újratervezéskor érdemes végiggondolnunk azt is, milyen fogalmakból is álljon az a fogalmi készlet, amelyet a politika, gazdasági, társadalmi jelenségek vizsgálatához és összehasonlításához a diákjainknak átadunk. Melyek azok a fogalmak, amelyeket nagyon pontosan és biztosan meg kell tanítanunk ahhoz, hogy a tanulók helyesen tudjanak gondolkodni és megfelelő módon ki is tudják fejezni magukat? Az ilyen célra kiválasztott alapfogalmakat minél előbb meg kell tanítani, és aztán folyamatosan újra és újra gyakoroltatni a különböző történelmi kontextusokban. A tartalmi kulcsfogalmak tekintetében is inkább kevesebbet, de azt alaposan és biztosan sajátíttassuk el a diákjainkkal. Az általam itt bemutatott fogalomlista annak a tankönyvnek a példáján alapul, amelyet tavaly adott ki a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó a középiskolák nyelvi előkészítő évfolyama számára.

### 3. táblázat Gazdaság

<i>Gazdasági tevékenység</i>	<i>Gazdasági szereplők</i>	<i>Gazdasági kapcsolatok</i>	<i>Gazdasági rendszerek</i>
előállítás	háztartások	újraelosztás	újraelosztások alapuló
elosztás	vállalkozások	kölcsönösség	piacgazdaság
fogyasztás	állam	piaci csere	vegyes gazdaság
	bankrendszer	önellátás	

### 4. táblázat Politika

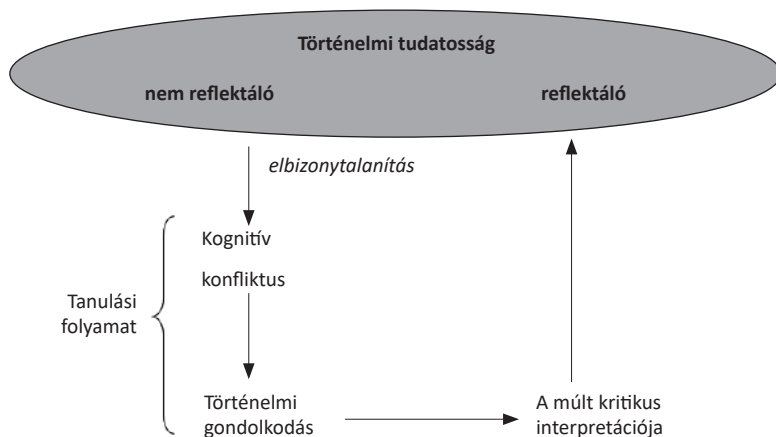
<i>Hatalmi ágak</i>	<i>Politikai rendszer</i>	<i>Politikai rendszerek</i>
törvényhozás	jogrendszer	despotizmus
végrehajtás	gazdasági rendszer	monarchia
igazságszolgáltatás	politikai kultúra	abszolutizmus
		diktatúra
		demokrácia

## TÁRSADALOM

- család
- népesedés
- társadalom
  - rendi
  - osztály
  - nyitott
- társadalmi réteg
  - elit
  - közép
  - alsó
- társadalmi mobilitás
- nemzet
- vallás
- többség
- kisebbség

## A TÖRTÉNELMI TUDAT KIALAKÍTÁSA

A harmadik tartóoszlop, amit szeretnék a magunk figyelmébe ajánlani, a történelmi tudat kialakítása és folyamatos erősítése. Ez azt jelenti, hogy a jelen megértéséhez mennyire tudom felhasználni, amit a történelemről tudok. Mennyire természetes a számomra, hogy amikor a jelenben lejátszódó eseményekről vagy felvetődő problémákról van szó, a történelmi előzményeket és a történelmi hátteret is felidézsem? A történelmi tudat kialakulásáról, kialakításáról egy kanadai kutató ezt a modellt készítette (Duquette, 2012).



2. ábra A reflektív történelmi tudat kialakításának modellje

Szerinte a történelmi tudat (historical consciousness) megvan mindenkiben. A kérdés az, hogy ez tudatos vagy nem tudatos. A kutatási hipotézise az, hogy ez utóbbi szint, amit ő reflektáló történelmi tudatnak nevez, csak tanulás útján érhető el, magától nem alakul ki. A tanulásban fontos szerepet kell, hogy kapjon a reflektálatlan, vagy ha úgy tetszik, a naiv történelmi tudat elbizonytalanítása. Ez az élmény adja meg a belső indítást ahhoz, hogy fogékonyakká váljunk a történettudományi gondolkodás megismerésére és kialakuljon bennünk a múltról szóló interpretációkkal szembeni kritikus szemlélet. Az elbizonytalanítás pedagógiai eszköze az ún. kognitív konfliktusok tudatos megteremtése a történelemórán. Ezekkel ébresztjük rá a tanulóinkat arra, hogy a történelemben sem minden az, aminek elsőre látszik, és arra is, hogy egy új tény vagy egy új kérdésfelvetés rákényszeríthet minket arra, hogy másként lássuk azt, amit a múltból korábban tudtunk vagy gondolunk.

A személyes emlékeinkből mi is biztosan fel tudunk idézni egy-két ilyen bennünk lejátszódott kognitív konfliktust. Nekem ilyen volt, amikor a *História* egyik 1987-es számában először olvastam arról, hogy Wilson, amerikai elnök az *Osztrák-Magyar Monarchiára* és benne *Magyarországra* jövőjére nézve milyen béketervvel készült a párizsi békekonferenciára. Az amerikai külpolitika szerette volna megőrizni egy föderális államként átszervezett formában a Monarchiát, és ebben az új föderális államban Magyarországnak szánta a főszerepet, mivel csak a magyar államiság erejét értékelték elégnek ahhoz, hogy stabilizálni tudja a helyzetet. Ez az információ a maga érdekességén kívül azért volt nagyon emlékezetes élmény a számomra, mert rádöbbentett arra is, hogy mennyire óvatosan kell kezelni a történelmi döntések hosszú távú következményeire vonatkozó értékeléseket. Ebben az esetben Kossuth és Deák vitájára gondolok. Addig magam is evidenciaként fogadtam el ezzel kapcsolatban, hogy rövidtávon Deák kompromisszumos megoldása tűnt megfelelőnek, de hosszú távon beigazolódott Kossuth pesszimista jóslata arról, hogy a történelmi Magyarország egy nemzetközi konfliktus esetén a Habsburg Birodalommal együtt fog részekre hullani, és ennek bekövetkezése szinte sorsszerű volt a kiegyezés nyomán kialakult viszonyok miatt. Az amerikai béketervekről szóló cikk viszont arra figyelmeztetett, hogy a történelem akár Deák Ferencet is igazolhatta volna, aki a kiegyezés célját Magyarország államiságának helyreállításában látta, mert ez fontos értékévé válhat a nagyhatalmak szemében akkor, amikor egy nemzetközi konfliktus miatt a térség stabilitása veszélybe kerül. Ettől kezdve ez a példa mindig eszembe jutott, amikor elkerülhetetlen vagy törvényszerű történelmi következményekről olvastam.

Hasznos és termékeny kognitív konfliktust okozhat egy történelemszemléletbeli újdonság, egy olyan új értelmezési keret is, mint amilyen a centrum-periféria problematika. Míután elolvastam az első ilyen tartalmú történelmi elemzéseket, sok mindent másként kezdtem látni és értékelni abból, amit korábban megtanultam.

A történelemtanulás nagyon értékes pillanatait tehát a kognitív konfliktusok. Ezért érdemes a tanároknak ezek egy részét is előre megtervezni és előkészíteni.

A múlt kritikus interpretációját megtanulva juthatunk el oda, hogy a jelenről és a jelen történelmi előzményeiről is értelmesen tudjunk gondolkodni. A jelen kérdéseire adott válaszaink minőségét meghatározza, hogy megfelelően átlátjuk-e az adott helyzet kialakulásához vezető összefüggéseket és az abban szerepet játszó tényezőket, valamint azt, hogy a problémamegoldás módjának kiválasztásakor megfelelő történelmi példákat választunk-e

ki analógiaként. Ez utóbbi jelentőségét abból is láthatjuk, hogy a történelemben sokszor előfordult már, hogy egy irreleváns történelmi példa vitte tévútra a döntéshozókat.

## **A REFLEKTÍV TÖRTÉNELEMSZEMLÉLET KIALAKÍTÁSA**

A végére maradt a negyedik tartóoszlop. Annak felismertetése a tanítványaikkal, hogy minden kor a saját kérdéseire keresi a múltban is a választ. A történelemtudomány egyik legfőbb célja, hogy történelmi dimenziót adjon mindahhoz, amit a jelenben teszünk és tapasztalunk. Ha pedig ez így van, akkor a történelemtanítás és a történelemtanulás is egy folyamatos párbeszéd azzal, ami a múltból feltárul előttünk. Ezért a történelmi ismeretek értelmes befogadása folyamatos értelmezést és újragondolást jelent.

Ahhoz, hogy ezt a diákjaink valóban megtegyék, magabiztossá kell válniuk abban, amit megtanultak. A sokoldalú képességfejlesztés, a történelmi korok közötti biztos tájékozódási képességek kialakítása, a részleteket struktúrákba rendező különféle értelmezési keretek alkalmazásának gyakoroltatása, a diszciplináris és a tartalmi kulcsfogalmak használatának szisztematikus fejlesztése, valamint a jelen és a múlt közötti kapcsolatok felfedeztetése együttesen biztosítják e magabiztos történelemtudásnak megszerzését.

## **IRODALOM**

- A summary of points made at the London History Forum and at the Northern History Forum, 2011/12. <http://www.thinkinghistory.co.uk/Issues/SeeingTheBiggerPictureChronology.html> (Letöltés: 2017. aug. 8.)
- Ádám Magda (1987): Egy amerikai terv Közép-Európáról, 1918. *História*. 9. évf. 4. sz. 16-20. <http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/historia/87-04/ch06.html#id487090> (Letöltés: 2017. aug. 8.)
- AP Course and Exam Description by The College Board: <http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/WorldHistoryHistoricalThinkingSkills.pdf> (Letöltés: 2017. aug. 8.)
- Boronkai Szabolcs – Ispánovity Márta (2012): Társadalomismeret a középiskolák nyelvi előkészítő évfolyama számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Donovan, M. Suzanne – Bransford, John D. (Eds.) (2005): *How students learn: History in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press. [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=11100](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=11100) (Letöltés: 2017. aug. 8.)
- Drie, Jannet van – Boxtel, Carla van (2008): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, Vol. 20, Issue 2, June 2008, 87-110. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-007-9056-1> (Letöltés: 2017. aug. 8.)
- Duquette, Catherine (2012): The Connection Between Historical Thinking and Historical Consciousness: Proposition of a New Taxonomy: <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/CDuquette%20EN%20Jan.2012.pdf> (Letöltés: 2017. aug. 8.)

- Glatz Ferenc (szerk.) (1993): Vezérfonal az egyetemes és a magyar történelem tanításához. MTA Történettudományi Intézet, Budapest.
- Halldén, Ola (1997): Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, Vol. 27, 3. sz. 201-210.
- Kammiga, Abele (2010): Historical Hate Narratives. The Symbolic Politics of Vojislav Šešelj's Hate Mongering. University of Groningen. <https://pdfs.semanticscholar.org/77a5/c947a85efba272a5f587f32d2e117f38e4cd.pdf> (Letöltés, 2020. júl. 27)
- Kojanitz László (2013): A történelmi kulcsfogalmak. *Tani-tani Online*, 7. évf. május 12. [http://www.tani-tani.info/a\\_tortenelmi\\_kulcsfogalmak](http://www.tani-tani.info/a_tortenelmi_kulcsfogalmak) (Letöltés: 2017. aug. 8.)
- Limón, Margarita (2002): Conceptual change in history. In: Limon, Margarita – MasON, Lucia (Eds.): *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 259-289.

Eredeti forrás: Kojanitz László: A kerettanterv változásai – a történetmesélésétől a reflektív történelemszemléletig *Történelemtanítás (XLIX.) Új folyam V. 1. szám* 2014. április (hivatkozási azonosító: 05-01-02)





# A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése



## A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS SAJÁTÓSÁGAI

A történelmi gondolkodás sajátosságainak problémáját érdemes többféle szempontból is megközelíteni: pl. mi a célja, mi a tárgya, hogyan születnek meg és milyen formában öltenek testet az eredményei, hogyan fejlődik, milyen tudást és képességeket igényel.

Leinhardt és munkatársai a következő összetett definíciót alkották meg a történelemről: „A történelem egy folyamat, amelynek keretében konstrukciókat, rekonstrukciókat és interpretációkat készítünk a múlt eseményeiről, nézeteiről, intézményeiről a fennmaradt vagy kikövetkeztetett bizonyítékokra támaszkodva azért, hogy megérthessük, kik és mik vagyunk a jelenben. Ez egyszerre jelent dialógust a múltból fennmaradt alternatív véleményekkel, a múltat már korábban bemutató szerzőkkel és a jelenben megszülető interpretációkkal. A folyamat egyrészt magában foglalja koherens és meggyőző erejű narratívák, interpretációk készítését a múlt eseményeiről, másrészt szakszerűen összeállított kvantitatív és kvalitatív információk nyújtását is elméleti szempontból” (Leinhardt–Stainton–Virji 1994: 88). A múltban történtek bemutatása nemcsak lebilincselő elbeszélések készítését jelenti. A múlt rekonstruálása sokkal inkább széleskörű háttérismeret közvetítő, logikailag jól strukturált és meggyőző érvelést felvonultató értekezések és előadások formájában kerül bemutatásra és megvitatásra.

A történelmi gondolkodás mindig valamilyen egyedi esemény és egyedi szituáció megértését, megmagyarázását és történelmi kontextusba helyezését jelenti, ugyanakkor magában foglalja annak az általános fogalmi rendszernek és azoknak a kompetenciáknak alkalmazását is, amely lehetővé teszi, hogy valaki értelmesen és hozzáértően tudjon foglalkozni a legkülönbözőbb történelmi témákkal és problémákkal (Körber, 2011; Taylor–Young, 2003).

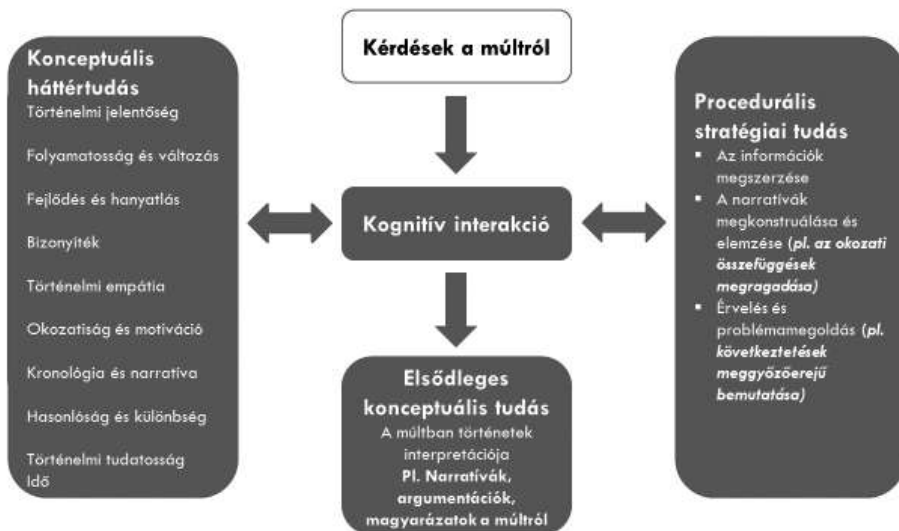
A történettudomány olyan kérdésekre keresi a választ, olyan ún. rosszul definiált problémákkal foglalkozik, amelyeknek nincs egyetlen jó megoldása. Sőt a megoldáshoz éppen a sokféle szempontú és módszerű interpretáció összekapcsolódása vagy vitája vihet a leginkább közelebb. Ezek által egy-egy történelmi probléma feltárhatóságának és rekonstruálhatóságának a határai is egyre jobban kirajzolódnak (Van Drie–Van Boxtel, 2008; Voss–Wiley, 2006).

A történelmi gondolkodás nem deduktív és nem induktív, hanem abduktív következtéseken alapul. Nem általánosít, és nem egy megfigyelt szabályszerűséget terjeszt ki, hanem a tényeken alapuló legjobb magyarázat megtalálására törekszik. Megvizsgálva a már ismert tényeket egy olyan tény fennállására következtet, amely legjobb magyarázatát adná az addig ismert tények együttesének. A történelemtudomány tehát folyamatosan hipotéziseket állít fel, és arról vitázik, hogy e hipotézisek közül, melyek állhatnak a legközelebb a valósághoz.

A történelmi problémák megragadása, a kutatási hipotézisek és módszerek bemutatása, de a bizonyítás is alapvetően verbális érveléseken alapul. A kutatási eredmények értékelésekor és megvitatásakor természetesen ellenőrzik, hogy az új interpretáció mennyire támasztható alá bizonyítékokkal, de legalább ennyire fontos kérdés az is, hogy a szerző mennyire képes a következtetéseit jól felépített érveléssel bemutatni, vagyis a tények és az interpretáció közötti összefüggéseket meggyőzően kifejteni.

Van Sledright (2014) a történelmi megértés folyamatát úgy írja le, mint amely a kutatók közösségének gyakorlatában ölt testet. Ennek során a kutatók kérdéseket tesznek fel, majd gondosan feltárják a rendelkezésre álló forrásokat. Megküzdnek a források kiválasztásának problémájával és közben egymással is vitatkoznak arról, hogy a rendelkezésre álló források közül melyik, milyen módon használható fel a feltett kérdések megválaszolásához. Arról is vitáznak, hogy a kiválasztott források milyen következtetésekre adnak lehetőséget és milyenekre nem. E vitákban pedig nagy szerepe van az eltérő identitásokból, világnézeteiből és értékrendekből fakadó szociokulturális különbségeknek is.

Eseménytörténei elbeszélést készíteni jóval egyszerűbb feladat, mint beszámolót és magyarázatot adni arra, hogy ezek az események miért éppen akkor és úgy történtek meg. Az utóbbi feladat sikeres teljesítéséhez szükséges a lehetséges tényezők áttekintése, a relevánsnak tekinthető okok kiválasztása és fontossági sorrendbe állítása; a kauzális összefüggések megragadása; az összefüggések vizsgálata a történelmi kontextus jellegzetességei szempontjából; a relevánsnak ítélt ok-okozati összefüggések alátámasztása tényekkel és érvekkel; a kérdés megválaszolásához szükséges tények, érvek, következtetések összeszerkesztése meggyőző és logikus magyarázattá. Az ilyen típusú feladatok során fel kell, hogy merüljenek olyan kérdések is, mint hogy mit is jelent egyáltalán a történelmi kauzalitás; milyen bizonyítékaik lehetnek ennek, hogyan lehet az ok-okozati összefüggések feltárásával magyarázatot adni a történetekre. A jó megoldás a mindennapi gondolkodás szintjét meghaladó, kiművelt történelemszemléletet igényel. Érdemes modellezni, milyen típusú és tartalmú tudás mozgosítását és alkalmazását jelenti mindez (1. ábra).



3. ábra A kognitív interakció feltételei és szerepe a történelmi válaszok elkészítésében

A történelmi kérdésre adott válaszok elsődleges konceptuális tudást jelenítenek meg. Ez a válasz elkészíthető úgy is, hogy a mások által leírtakat ismétli el valaki akár anélkül, hogy a magyarázatokban szereplő összefüggéseket önállóan is értelmezte vagy pontosan megértette volna. A feladat megoldásának magasabb szintjét jelentheti, ha a válaszoló rendelkezik azzal az adaptálható konceptuális háttértudással, amely a múltról szóló információk helyes értelmezéséhez és bemutatásához szükséges (VanSledright & Limón, 2006). Ennek egyik legfontosabb részét a történelmi metafogalmak helyes értelmezése és alkalmazása jelenti (Lévesque, 2008). A történelmi metafogalmak helyes értelmezéséhez és alkalmazásához szükséges tudás azonban már szorosan összekapcsolódik a procedurális tudással is. Ami a történelem esetében a múlt feltárásához és bemutatásához a történelemtudomány által kimunkált módszerek és szabályok valamilyen szintű ismeretét és alkalmazni tudását jelenti. E szerteágazó tevékenységek a következő három nagy feladat köré rendezhetők: az információk megszerzése; a narratívák megkonstruálása és elemzése; valamint az érvelés és problémamegoldás (Voss & Wiley, 2006).

A felvázolt modellt érdemes az iskolai munka szempontjából is értelmezni. A történelmi gondolkodás tekintetében tehát csak akkor tekinthető a történelemtanítás fejlesztő értékűnek, ha a diákoknak módjuk van megismerni és kipróbálni a történészek által használt módszereket és szabályokat is, hiszen ez feltétele a történelmi metafogalmakhoz kapcsolódó háttértudás megszerzésének is. Ezért a történelemórákon adni kell olyan önálló feladatokat is, amelynek során a konceptuális háttértudás és a procedurális stratégiai tudás összekapcsolódik egymással. Ha ez megtörténik, a diákok önállóbbakká válnak, és a válaszaik is egyre problémaérzékenyebb történelmi gondolkodást fognak tükrözni. E kognitív interakciók nélkül viszont a diákok válaszaik a leckék verbális felmondását fogják csak jelenteni, és egyáltalán nem lehetünk biztosak abban, hogy valóban megértették-e azt, amiről

látszólag szakszerűen beszélnek. Ezért is merült fel az az igény, hogy olyan speciális értékelési módszereket alakítsunk ki, amelyek nemcsak a tanulói válaszok tartalmára, hanem a probléma megközelítésmódjának és a válaszban adott magyarázatok általános minőségére vonatkozóan is visszajelzéseket tudnak adni a tanulók képességeiről.

## **A KAUZALITÁS HELYE ÉS SZEREPE A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁSBAN**

Az ok-okozati összefüggések feltárásának hagyományosan meghatározó szerepe van a történelemtanításban. Általában meghatározó alapelvként érvényesül ez a vizsgálati szempont a történelemtankönyvekben is (Dévényi–Gőzsi, 2014).

Az ok és a következmény fogalmak segítségével tudjuk az eseményeket, helyzeteket és változásokat helyesen értelmezni és megmagyarázni. Az ok egy kiváltó tényező, amely az előzőtől különböző állapotot hoz létre; a változás, a történéis előidézője; de lehet egy jövőbeni időpontra szóló elhatározás is, amely hatást vált ki. Az ok úgy is definiálható, mint egy előzmény, amelynek következménye van, illetve a következmény kiváltójának tekintett előzmény. Az ok egy olyan fogalom, amellyel az események és helyzetek között megállapítható összefüggéseket ragadjuk meg. Az okok tehát nem maguk az események és körülmények, hanem az események és körülmények között megállapítható hatások és kölcsönhatások (Chapman, 2015).

A történelmi magyarázatokban nem egyszerű ok-okozati kapcsolatokat kell bemutatni, hanem érzékeltetni kell tudni azt is, hogy számos esemény és tényező, nagyon különböző módon játszhatott egyszerre közre egy történelmi esemény bekövetkeztében. E sokféleség árnyalt bemutatása sokféle típusú ok megkülönböztetésének képességét igényli. A kauzális összefüggésekre épülő magyarázatokban nemcsak okokról, hanem feltételekről olvashatunk. A feltételeknek tekintve mindazt, ami lehetővé tette az események vagy változások bekövetkeztét, okokként pedig azokat a dolgokat értékelve, amik szükségesek voltak ahhoz, hogy e lehetőségek valóban bekövetkezzenek. Találkozhatunk a rövid és hosszú távú okok, illetve a közvetlen és közvetett okok megkülönböztetésével is. A hosszú távon ható okokat sok esetben fontosabbnak és meghatározóbbnak bemutatva, mint a korabeli emberek számára is sokkal feltűnőbb közvetlen kiváltó okokat (Stanford, 1994). Ilyen értelemben különbséget lehet tenni manifeszt és latens események között. Ez utóbbiak például a csak hosszú távon érzékelhető demográfiai és társadalmi változások vagy az éghajlatváltozás (Spoehr–Spoehr, 1994).

Jacott, López-Manjón és Carretero (1998) a történelmi magyarázatok két elméleti modelljét különbözteti meg. Az intencionalista modell alapvetően az emberi döntésekkel, cselekedetekkel és tevékenységekkel foglalkozik. Az emberi motívumoknak, szándékoknak, hiedelmeknek tulajdonít nagy jelentőséget az események alakulásában. A strukturális modell szerint készült magyarázatok viszont a társadalmi valóságot meghatározó feltételek (például gazdasági, demográfiai, társadalmi, politikai, vallási) közötti összefüggések feltárásán alapulnak. Máshol ugyanezt a narratív és analitikus jellegű kauzális magyarázatok megkülönböztetésével fejezik ki. A narratív típusúban az emberi döntésekre és cselekedete-

tekre helyeződik a hangsúly, és az elbeszélésmódra az ok-okozati összefüggések láncolat-szerű bemutatása jellemző, amikor is az egyik eseményből következik egy másik esemény megtörténte. Az analitikus típusú történelmi magyarázatok ezzel szemben elsősorban a mélyben lejátszódó hosszú távú társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok közötti kölcsönhatásokkal foglalkoznak. Ebből is következik, hogy a történelmi kérdéseknek ez a megközelítésmódja a kauzális viszonyokat nem láncolatokként, hanem sokkal inkább bo-nyolult hálózatokként ábrázolja (Coffin, 2000).

Az ok-okozati összefüggésekre vonatkozó állításokat is ellenőrzött tényeken alapuló racionális érvekkel kell alátámasztani. Meggyőzően be kell mutatni a kapcsolatokat az okokra vonatkozó következtetések, az ezeket alátámasztó tények és a lehetséges interp-pretációk között. Az okokra vonatkozó állítások ellenőrzése során az állításokban szereplő tények ellenőrzésén kívül hasznos lehet az állításokkal szemben megfogalmazott érvek és az ezektől eltérő interpretációk lehetőségének mérlegelése is.

Az így megszülető magyarázatok foglalkozhatnak a szereplők szándékaival, a lezaj-lott események történelmi kontextusával és ezek kölcsönhatásaival egyaránt. A történelmi kontextus, például a korabeli emberek gondolkodásmódja olyan tényező, amely bizonyos esetekben előfeltétele és katalizátora, más esetekben pedig akadály a változásoknak. Cse-lekvésre és gondolkodásra ösztönöz az egyik esetben, leküzdhetetlen korlátokat jelent egy másikban (Chapman, 2015).

## **A DIÁKOK TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁSÁNAK SAJÁTOSSÁGAI FELTÁRÓ KUTATÁSOK**

A diákok történelmi gondolkodásával foglalkozó kutatások története és kiterjedtsége messze elmarad a matematikai vagy a természettudományi gondolkodást feltáró kutató-soktól. Kezdetben elsősorban a kognitív pszichológiai kutatások foglalkoztak azzal, mi jellemzi a diákoknak a múlt eseményeiről és viszonyairól történő tanulását. Az utóbbi években megindult szociokulturális kutatások pedig azt vizsgálják, hogy a szociális kör-nyezet, pl. család vagy a kulturális közösség milyen hatással van a fiatalok történelmi gondolkodására.

Jean Piaget fejlődéslélektani elméletét a gyermekek szakaszos kognitív fejlődéséről sokan úgy értelmezték, hogy ez kizárja az elvont fogalmak használatát igénylő történelmi gondolkodás fejlesztését a gyermekkorban és a serdülők többsége esetében is (Piaget–Inhelder, 2004). Piaget elméletét és kutatási módszereit alkalmazva Roy Hallam azt látta bizonyítottnak, hogy 16 és fél éves kor előtt a legtöbb diák nem képes formális műveletek elvégzésére a történelem területén (Hallam, 1972). Brunner ezzel szemben azt állította, hogy bármelyik tantárgy tanítható bármelyik korban, ha a diákok számára explicit módon láthatóvá tesszük az adott tudomány belső struktúráját: céljait, kulcsfogalmait, vizsgálati módszereit és azt, ahogy mindezek eredményeit ellenőrzi és megjeleníti. Az általa aján-lott spirális tantervben ehhez újra és újra vissza kell térni a diszciplína kulcsfogalmaihoz, hogy fokozatosan a tanulók megértése ezekkel kapcsolatban egyre mélyüljön, és a gon-dolkodása konkrétól az elvont irányába fejlődjön (Bruner, 1960).

A történelmi gondolkodás iskolai fejlesztésének elindulásában nagy szerepe volt Martin Boothnak, aki 14-16 éves diákokkal végzett kutatásai alapján vitatta Hallam állításait a valódi történelmi gondolkodásra való képtelenségükről. Booth arra jutott, hogy megvan már a potenciális képességük az ilyen korú tanulónak is erre, de gondolkodásuk fejlesztése a következő feltételeken múlik: a személyes tapasztalatok szélessége és mélysége; releváns tanítási tartalom; elemző és fogalmi képességek; pozitív attitűd a témához; kommunikációs képességek. (Booth 1992a)

A Nagy-Britanniában lezajló Schools Council History Project (SCHP) kutatói a diákok körében végzett széleskörű kutatásaik alapján arra jutottak, hogy a történelmi gondolkodási készségek (skills) megfelelő feladatokkal történő tanulással a történelmi megismerést magasabb szintre emelő stratégiákba és fogalmakba szerveződnek. Ez utóbbiakat azonosították second-order historical thinking concepts elnevezéssel (Shemilt 1980). Az angol kutatók szerint ezek helyes értelmezése szükséges ahhoz, hogy a tanulók képessé váljanak a múltra vonatkozó új információk, következtetések megértésére, kritikus értékelésére és továbbgondolására. „A történelemtanuláshoz a történelmet diszciplínaként is meg kell érteni, e megértés bizonyítéka a kulcs metafogalmak egyre pontosabb értelmezése. Enélkül a diákok híjával lesznek azoknak az eszközöknek, amelyekkel reflektálni tudnak saját tudásukra, annak erősségeire és korlátaira” (Lee 2005: 69). Ezek teremtik meg az alapját annak is, hogy elgondolkodjanak arról, hogy mi a különbség a múltban lezajlott valóság és az erről szóló történelmi ismeretek között, és ahhoz is, hogy folyamatosan monitorozni tudják, mit és milyen mélységben értettek meg a tanultakból. Vagyis e metafogalmak tanítása értelmezhető a metakognitív történelmi gondolkodás fejlesztéseként is (Donovan–Bransford, 2005).

Shemilt kutatásai során azt állapította meg, hogy amikor az események okaival összefüggő magyarázatokat kell a diákoknak készíteniük, nehézségeket okoz a számukra a komplex és a különböző típusú okok bemutatása. Azt is nehezen ismerik fel, hogy egy esemény egyszerre valaminek az oka és következménye is lehet. (Shemilt, 1983) Számos kutatás megerősítette azt a problémát is, hogy a diákok, de a történelmi ismeretekben kevésbé jártas emberek is hajlamosak az emberek cselekedeteire visszavezethető okokat fontosabbnak értékelni, mint az egyes személyekhez nem köthető tényezőket. Amikor kezdőktől és szakértőktől azt kérték, hogy egyes történelmi események hat különböző típusú okát (politikai, gazdasági, ideológiai, személyhez kötődő, közvetett és külpolitikai) állítsák fontossági sorrendbe, a kezdők általában a személyhez kötődő okokat tették az első helyre (Carretero et al. 1997). Ezzel a beállítódással függhet össze az is, hogy az ilyen jellegű ok-okozati összefüggéseket jobban meg is jegyzik, és általában ezeket tudják később is felidézni (Rivière et al. 1998).

Az is érdekes tanulságokkal szolgált, amikor azt vizsgálták meg, hogy a szociokulturális környezetnek van-e valamilyen hatása arra, hogy milyen típusú okokkal magyarázzuk az eseményeket. Észak-ír és egyesült államokbeli diákok munkáit összehasonlítva például azt állapították meg, hogy az amerikai fiatalok a változásokban főleg egyes kiemelkedő személyek szerepét hangsúlyozták, míg az észak-írek nagyobb figyelmet szenteltek a társadalmi, gazdasági tényezőknek és a kormányok intézkedéseinek (Barton, 2001).

A történelmi gondolkodáshoz (historical reasoning) szükséges képességek vizsgálata kapcsán Jannet van Drie és Carla van Boxtel a diákok problémamegoldásának öt olyan általános sajátosságát emelte ki, amely akadályát jelentheti a történelmi kérdések helyes megválaszolásának, és amely problémákkal ezért a történelmi gondolkodás fejlesztése során külön is foglalkozni kell. A diákok hajlamosak csak azokat az érveket figyelembe venni, amik az általuk helyesnek gondolt véleményt erősítik meg, és nehézséget okoz a számukra a különböző vélemények közötti mérlegelés. Az elsődleges forrásokban talált információkat kritika nélkül felhasználják anélkül, hogy a megbízhatóságukkal kapcsolatban kérdéseket tennének fel, vagy a tartalmukat más forrásokkal is összehasonlítanák. A történelmi problémák kontextusba helyezéséhez nincs elég mennyiségű háttérismeretük a korabeli viszonyokról. A múltban történtek értékelése során a saját koruk értékrendjét és normáit vetítik vissza. Végül ötödik problémaként a holland kutatók is kiemelik, hogy a változások magyarázata során a diákok azokkal az okokkal foglalkoznak csak leginkább, amelyek valamilyen emberi akcióhoz köthetők. A történelmi változások kapcsán még az a probléma is megfogalmazódott, hogy a diákok ezek bemutatása és értékelése során nem fordítanak kellő figyelmet azokra a tényezőkre, amelyek a változások során is változatlanok maradtak (Van Drie–Van Boxtel, 2008).

Lee a diákok történelmi gondolkodásának legfőbb problémáját abban látta, hogy a diákok az olyan történelmi metafogalmakat, mint a történelem, a múlt, az ok, a változás, a tény, az igazság a mindennapi életben használt módon értelmezik és használják a történelmi kérdésekre adott válaszaikban is. Ahogy ő fogalmazott: „A diákoknak megvannak a maguk elképzelései a múlttól és a történelemtől függetlenül attól, hogy mit és hogyan tanítunk nekik” (Lee, 2005: 70). Megalkotják a maguk történelmi magyarázatait azoknak a személyes miniteóriáknak a segítségével, ahogy ők a világ működését elképzelik. Egyfelől előnyt jelenthet a történelemtanároknak, hogy diákoknak is vannak már saját tapasztalataik arról, hogy valamilyen esemény bekövetkeztének okait megmagyarázzák, és képesek is ilyen következtetések levonására. Másfelől a mindennapi életből hozott és ott működő elképzelések az okok magyarázatáról tévképzetek kialakulásához vezethet a múlt eseményeinek megértésében. A természettudományi tévképzetekhez hasonlóan itt is fennáll annak a veszélye, hogy ezeket a tanár nem észleli, de ha fel is hívja a diákok figyelmét a problémára, a diákok történelmi gondolkodására a mindennapi életben használt megoldási sémák továbbra is erős hatást fognak gyakorolni (Lee, 2005). Shemilt például azt állapította meg, hogy a diákok azokat a szándékokat és körülményeket, amelyek valami olyan esemény bekövetkeztét valószínűsítették, ami aztán a valóságban nem történt meg, nem tartják lényegesnek, és ezért irreleváns dolgokként kezelik a történelmi események kauzális összefüggéseinek vizsgálata során. Azt is megfigyelte, hogy a diákok az okokat gyakran úgy értelmezik, mint amik önmagukban álló dolgok és az eseményeknek valamilyen különleges típusát jelentik, és ha elég ilyen van, akkor egy esemény bekövetkezik, de minél nagyobb jelentőségű az esemény, annál több ok kell hozzá. Tehát úgy gondolják, hogy a miért típusú kérdésekre adott válaszokhoz minél több ilyen ok típusú eseményt kell megtalálni és listába szedni (Shemilt, 2000). Egy lépést jelent előre e korai téves gondolkodás fejlődésében, amikor ezek a listán szereplő, önmagukban álló események a magyarázatokban lineáris ok-okozati láncolatú alakulnak át (Lee et al. 1998). Ez azonban még



mindig távol áll annak a szándékokból, eseményekből, folyamatokból és körülményekből, valamint hálózatszerű kölcsönhatásokból álló összefüggésrendszernek a képzetétől, amely a valódi megoldását jelenti a múltban történtek rekonstruálásának.

A diákok gondolkodásának az a sajátossága, hogy az okokat dolgokként értelmezik és ezek lineáris módon hatnak egymásra azzal a további negatív következménnyel is jár, hogy ezeket egyformán fontosnak gondolják. Vagyis a történelmi eseményekről adott magyarázataikban ritkán jelenik meg az okok relatív fontosságának kérdése és értékelése. Ez a hiányosság azonban azzal is összefügg, hogy ilyen értékelésekhez szélesebb háttérismeretre van szükség (Chapman, 2014).

A kutatók a diákok történelmi gondolkodására jellemző általános tendenciák megfogalmazásakor mindig felhívják a figyelmet az egyes tanulók közötti jelentős különbségekre is. A CHATA kutatás például azt is feltárta, hogy néhány nyolc éves tanuló szofisztikáltabb fogalmi gondolkodással rendelkezik, mint sok 14 éves tanuló. Ez azt is jelenti, hogy a gondolkodás általános érettségének fejlődése nem jelenti szükségszerűen a történelmi gondolkodás fejlődését is. Ebben meghatározóbb szerepe van a metakognitív tudatosság kialakulásának (Lee–Ashby–Shemilt, 2005). E különbségeket a kutatók egyszerre sokféle okra vezetik vissza. A tartalmi háttérismereteken, az általános gondolkodási képességeken és az életkoron kívül (Torney–Purta, 1994; Leinhardt–McCarthy Young, 1996; Perfetti et al. 1995; Wineburg, 1998) ennek kapcsán megemlítik a kulturális háttér (Barton, 2001; Delval, 1994), az episztemológiai hitek (pl. Kuhn et al. 1994; Voss et al. 1998) és a munkamemória kapacitásának szerepét is. A másik fontos körülmény, amit a kutatások bizonyítottak, hogy a különböző metafogalmak megértésének a szintje és fejlődése nem jár együtt. Ugyanaz a tanuló, akik helyesen gondolkodik a történelmi változásokról, jelentős problémákkal küzdhet a történelmi okok értelmezése terén (Lee–Ashby–Shemilt, 2005).

## **A KAUZÁLIS MAGYARÁZATOK MEGÉRTÉSÉHEZ ÉS MEGADÁSÁHOZ SZÜKSÉGES GONDOLKODÁSI KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSE**

A tanulók viszonya a miért típusú kérdésekhez a tanárok számára is jól érzékelhető fejlődésen megy keresztül köszönhetően az emberi viselkedésről szerzett mindennapi tapasztalataik bővülésének és az éveken keresztül folyamatosan zajló történelemtanulásnak. A tanulás első időszakában a tanulók gondolkodása lineáris: minden eseményt az előtte történtek elkerülhetetlen következményeként látnak. Ahogy a tanuló gondolkodása fejlődik, felismeri, hogy az események alakulásában általában egyszerre többféle, egymással kölcsönhatásban álló ok játszik szerepet. A történelmi tudatosság további megerősödésével a tanuló megérti azt is, hogy az ok-okozati összefüggések a különböző tényezők egyedi kombinációi. Végül az ok-okozati összefüggéseket már képes úgy értelmezni, mint több esemény és tényező egyszerre érvényesülő és sokféle kölcsönhatásban álló hálózata, és a tanuló azt is megérti, hogy a teljes történetet soha nem leszünk képesek megismerni. A tanulók többsége általában csak a fejlődési út első feléig jut el, vagyis jellemzővé válik rá, hogy egyszerre több egymással valamilyen módon össze-



függő okot keressen az események bekövetkeztekének magyarázatát keresve, és ugyanígy gondolkodjon a következmények tekintetében is.

A tanulóknak sokféle magyarázó elv és stratégia elsajátítására van szüksége ahhoz, hogy helyesen tudja értelmezni múlt eseményeinek kauzális összefüggéseire vonatkozó kérdéseket és megfelelő válaszokat is tudjon adni ezekre (Lee et al. 2001). A történelmi okokra vonatkozó magyarázatokhoz azonosítani kell a vizsgált eseményekre ható különböző tényezőket, értékelni kell a relatív fontosságukat, meg kell fogalmazni közöttük valószínűsíthető ok-okozati összefüggéseket, végül mindezeket tényekkel és magyarázatokkal megfelelő módon alá kell támasztani. A tanulóknak a történelmi témák feldolgozása során tapasztalatokat kell szerezniük annak megértéséhez, hogy a történelmi események magyarázata nem szűkíthető le teljesen az emberi döntések és cselekedetek okainak és következményeinek bemutatására, bár ezek gyakran valóban fontos szerepet játszanak a történelmi események, szituációk és változások kialakulásában. A magyarázatokban meg kell jelennie a politikai, kulturális és szociális környezetnek is, hiszen az ezek által teremtett kedvező vagy kedvezőtlen feltételek ugyancsak jelentős mértékben befolyásolhatták az események alakulását, és hatással lehettek arra is, hogy a korabeli emberek tetteit milyen hitek és célok motiválták (Callinicos, 1988). Így aztán az okokra vonatkozó magyarázatokban egyszerre kell megjeleníteni az emberi szándékokra visszavezethető okokat és a kontextuális feltételekkel összefüggő hatásokat. A helyes következtetések levonásához a diákoknak foglalkozniuk kell azzal a kérdéssel is, hogy miben és mennyire különbözött a korabeli emberek gondolkodása a miénktől, és hogy az adott korban is mennyiféle eltérő vélemény létezett, mennyire sokféleképpen gondolkodtak akkor is az emberek akár ugyanazokról az ügyekről is. A történelmi kontextussal kapcsolatban a diákoknak azt is meg kell érteni, hogy az adott történelmi szituáció a vizsgált események megvalósulása szempontjából lehetett ösztönző és lehetőségeket teremtő, de korlátokat, akadályokat állító is, sőt egyszerre lehetett ilyen is és olyan is (Chapman, 2015). Az ilyen szintű összefüggések bemutatása a legtöbbször már azt is megköveteli, hogy a tanuló az ok-okozati összefüggéseket is bemutató eseménytörténeti ismertetések helyett sokkal inkább elemző magyarázatokat készítsen, amelyekben nem az események megtörténtének sorrendjében, hanem az előzetesen általa választott elemzési szempontok szerint mutatja be az események alakulását meghatározó különböző tényezőket és összefüggéseket. Ehhez a történelmi szituációk és problémák korábbiaknál sokkal absztraktabb megértésére és értelmezésére van szükség, és ez jelentős minőségi ugrást jelent a tanulók történelmi gondolkodásában (Coffin, 2006).

## **TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS ÉRTÉKELÉSE**

A történelmi gondolkodás fejlesztése akkor lehet igazán eredményes, ha a tanárok a tanulók szubsztanciális és a procedurális jellegű történelmi tudását egyszerre aktivizálják és fejlesztik. Az egyik gyakran tapasztalható probléma azonban az iskolai gyakorlatban, hogy a procedurális jellegű tudás fejlesztése legtöbbször csak implicit módon zajlik, és emiatt ez a tanulási folyamat szinte teljesen rejtve marad a tanulók előtt (Lévesque, 2008). Ezzel függ össze az a másik probléma is, hogy az értékelés során is általában csak a szubsztanci-

ális tudás ellenőrzése történik meg. A történelmi gondolkodás fejlesztése ezért az értékelési kultúra megújítását is igényli, de az e téren lezajló tanulói teljesítményváltozások megragadása egyáltalán nem könnyű feladat.

Minden értékelésnek három pilléren kell alapulnia: a tanulók kognitív folyamatairól való tudáson, a tanulók teljesítményének megfigyelésén és a megfigyelések interpretációján (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001). Ezért a történelmi gondolkodás értékelésének szükségessége három komoly problémával szembesítette a kutatókat. Mit is jelent a történelmi gondolkodás? Milyen módon és milyen feladatokkal lehet feltárni, hogy mit tudnak ezen a téren a diákok? Hogyan lehet a történelmi gondolkodás fejlettsége szempontjából helyesen interpretálni a tanulók által elvégzett feladatok eredményeit?

Az elmúlt évtizedekben lezajlott kutatások eredményeként különböző kognitív modellek készültek a történelmi gondolkodásban szerepet játszó képességekről, ezek működéséről és fejlődéséről. E kognitív modellekre alapozottan pedig megkezdődött azoknak a speciális értékelési eszközöknek a kidolgozása és kipróbálása is, amelyek célja e képességek aktuális szintjének és fejlődésének meghatározása (Seixas, 2015).

A történelmi gondolkodás fejlődésének értékeléséhez használt eszközök megtervezésekor mindenképpen figyelembe kell venni e speciális gondolkodásnak a sajátosságairól és fejlődéséről feltárt jellemzőket, és ez egyáltalán nem könnyítik meg a feladatot. Kezdve mindjárt azzal, hogy a múltra vonatkozóan megfogalmazódó kérdésekre egyszerre általában többféle jó válasz is adható. A diákok történelmi gondolkodásának működését és minőségét akkor tudjuk valóban megítélni, ha beleláthatunk a munkájuk teljes folyamatába a történelmi kérdések megfogalmazásától, a válaszokhoz szükséges releváns előismertek előhívásán és az új információk összegyűjtésén át a következtetéseik alapjául szolgáló gondolatmenetek és érvrendszer kialakításáig. Ezt csak összetett és időigényes feladatok elvégzésének szoros nyomon követésével és a tanulói gondolkodás külső megfigyelő számára is érzékelhetővé tételével lehetséges. Ez azonban a gyakorlatban nagyon nehezen és ritkán kivitelezhető.

Ha a feladat célja, hogy a tanulók történelmi gondolkodását értékeljük vele, a megszokott, tartalmi részletekről szóló feleletválasztós tesztek alkalmatlanok erre a feladatra. Ezekkel elsősorban csak azt tudjuk ellenőrizni, hogy mennyit jegyzett meg a diák a megtanultakból, arról viszont nem tudunk meg semmit, hogy ebből mennyit értett meg, arról pedig még kevesebbet, hogy milyen szintű képességekkel rendelkezik egy új történelmi téma önálló megértéséhez és feldolgozásához.

Chris Husbands (1996) szerint a tanulói gondolkodás értékeléséhez használt feladatok különösképpen megkövetelik a tanároktól, hogy egész pontosan előre meghatározzák a feladat célját, követelményeit és azt, hogy milyen megoldásokat várnak el a tanulóktól. Ezekkel kell összhangban lenniük a feladatok formai és tartalmi jellemzőinek (pl. hosszúság; a feladatban szereplő források száma, típusa, nehézsége, a feladat által érintett történelmi ismeretek kiterjedtsége és mélysége; a feladat mennyire képes differenciálni a tanulók között).

A történelmi gondolkodás fejlődésének megítéléséhez azonban nem csak a kifejezetten erre a célra megtervezett feladatokra támaszkodhatnak a tanárok. A diákok órai munkájának megfigyelése, a diákok által elkészített produktumok elemzése és a diákok korábbi teljesítményéről vezetett tanári dokumentáció is felhasználható ilyen értékelésekhez (Husbands

1996). Sokszor egy órán elhangzott okos hozzászólás vagy egy otthon elkészített írásbeli feladat sokkal fontosabb és megbízhatóbb bizonyítéka lehet a tanulói gondolkodás fejlődésének, mint egy szummatív értékelés céljából megírt témazáró dolgozat (Freeman, Philpott 2009). A tanárok számára azonban nem könnyű a diákok különböző jellegű szóbeli vagy írásbeli megnyilvánulásait a történelmi gondolkodás szempontjából megfelelően értelmezni. Észre kellene venniük és magukban is tudatosítaniuk azokat a jellemzőket, amelyek árulkodók lehetnek a diákok közötti különbségekről a történelmi gondolkodás terén. Újfajta kritériumok alkalmazására lenne szükség a tanulói feleletek tárgyi tartalmára fókuszáló értékelésekben megszokottakhoz képest. Ehhez kívánt segítséget adni Tim Lomas (1990) az általa készített kritériumsorral.

A tanuló képes:

- elmozdulni a konkrétól és megfoghatótól az elvont és a fogalmi felé;
- különbségeket tenni a különböző korszakok között;
- összefoglalni, kategorizálni és általánosítani a megismert részletek alapján;
- leírásokat és magyarázatokat készíteni a múlt eseményeiről és viszonyairól;
- történelmi bizonyítékokon alapuló következtetéseket és értékeléseket megfogalmazni és azokat érvekkel alátámasztani;
- kapcsolatokat találni a különböző korok sajátosságai és eseményei között;
- a történelmileg jelentős témák és események kiválasztására és annak bemutatására, hogy ezek miképpen függttek össze más ugyancsak fontos folyamatokkal és változásokkal;
- jó kérdéseket és hipotéziseket megfogalmazni, és megtalálni a módját, hogyan lehet ezekre válaszolni;
- felismerni a történelmi megismerés korlátait;
- demonstrálni, hogy tudatában van és érti a történelmi tudás természetéből adódó elkerülhetetlen bizonytalanságokat.

A tanulói feleletek és produktumok értékeléséhez használt kritériumok és kritériumsorok között különbséget tehetünk a tekintetben, hogy azok a teljesítmény analitikus vagy holisztikus megítélésére szolgálnak-e inkább. A Lomas által készített lista jól példázza a holisztikus értékeléshez használható kritériumokat.

Az is megnehezíti az értékelést végzők dolgát, hogy a történelmi gondolkodás fejlődése egyáltalán nem egyenletes. A diákok aktuális teljesítménye erősen függhet nemcsak a feladat típusától, hanem még a témájától is. A tanulók fejlődése egyenetlen a történelmi gondolkodáshoz szükséges procedurális és a konceptuális képességek egyes területei szerint is. Az egyik területen tapasztalható jó teljesítmény nem jelenti feltétlenül azt, hogy ez igaz lehet a többi területre is.

A feladat nehézségét jelzi, hogy valójában még sehol sem sikerült minden tekintetben megbízható és működőképes módszereket kidolgozni a történelmi gondolkodás képességének értékelésére. Több empirikus kutatás is azt bizonyította, hogy a komplex gondolkodás értékelésére tett kísérletek során jelentős eltérések voltak kimutathatók az előzetesen meghatározott kognitív célok és értékelésükhöz használt feladatok és értékelési módszerek között (Baxtern Glaser, 1998; Ferrara, Chen, 2011; Ferrara et al., 2003, 2004).

## **IRODALOM**

- Adey, Ph. és Csapó Benő (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–58.
- 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.
- Barricelli, Michele; Gautschi, Peter; Körber, Andreas (2012): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule*, Bd. 1. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Wochenschau Geschichte), S. 207–236.
- Barton, K. C. (2001): A sociocultural perspective on children’s understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881–913.
- Booth, M. (1992a) Students’ Historical Thinking and the History National Curriculum in England. Educational Resources Information Centre (ERIC), ED352 292.
- Bruner, J. (1960), *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Callinicos, A. (1988) *Making history*. Cambridge: Polity.
- Carretero, M., López-Manjón, A., & Jacott, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245-254.
- Carretero M., Castorina J.A., Levinas L. (2011): Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. In S. Vosniadou (Ed.) (In press) *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Second Edition. New York, Routledge. 273.
- Chapman, A. (2014): The ‘Good Old Cause’? : Developing children’s understandings of historical explanation. In M. A. Schmidt, I. Barca, A. C. Urban (Eds.), *Passados Possveis* (pp. 71-86). Ijuí: Editora UNIJUI.
- Coffin, C. (2000): *History as discourse: construals of time, cause and appraisal*. unpublished PhD thesis, School of English and Linguistics, University of New South Wales, Australia
- Coffin, C. (2006) *Historical Discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Csapó B. (szerk., 1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 21-22.
- Csapó B. (1999): *Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek*. Új Pedagógiai Szemle, 49. 12. sz. 4–13.
- Dévényi A.– Gózszy Z. (2014): Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához. In: *Ünnepi tanulmányok F.Dárdai Ágnes tiszteletére*, PTE, 2014. 145-166.
- Duquette, C. (2015): *Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment*. In: *New directions in assessing historical thinking*, Publisher: Routledge, Editors: Kadriye Ercikan, Peter Seixas, 51-64.

- Exline, J. (2004): Inquiry-based Learning: Explanation. Concept to Classroom. Workshop: Inquiry-based Learning. 2017. 03. 03-i megtekintés, <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/inquiry/index.html>
- F. Dárdai Á. (1997): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német szakirodalom tükrében = Történelempedagógiai Füzetek 2. 1997. 103-122.p
- F. Dárdai Á. (2006): Történelmi megismerés –Történelmi gondolkodás I-II. Pécs, 2006. 14-29. p
- F. Dárdai Á., Kaposi J. (2008): A problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok In: Bánkuti Zsuzsa, Lukács Judit (szerk.) Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés. 416 p. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), 2008. pp. 353-369.
- Hallam, R. (1972): Thinking and learning in history. Teaching History Vol. 2, No. 8, pp. 337-346.
- Husbands, C. (1996): What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past. Buckingham, 1996.
- Jacott, L., López-Manjón, A., & Carretero, M. (1998). Generating explanations in history. In J. F. Voss, & M. Carretero (Eds.) Learning and reasoning in history. International review of history education (Vol. 2) (pp. 294–306). London: Woburn.
- Kaposi József (2015): Történelmi gondolkodás és a problémaorientált tanítás. In: Szujó Béla (szerk.) Válogatott tanulmányok II.: Tanterv, Történelem, Módszertan Budapest: Szaktudás Kiadó Zrt., 2015. pp. 9-27.
- Knausz I. (2001): A történelemtanítás funkcióiról. In: Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): Filozófia – Művelődés – Történet 2001. Budapest, 2001, ELTE TÓFK.
- Knausz I. (2015): A múlt kútjának tükre: A történelemtanítás céljairól Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó, 2015. (Pedagógiai kultúra; 2.)
- Kojanitz L. (1992a): A történelmi kultúra fejlesztése. In: Zsolnai József: A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. Iskolakultúra, 1992/6-7.
- Kojanitz L. (1992b): A tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás. Iskolakultúra, 1992/11-12)
- Kojanitz L. (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. Iskolakultúra, 20. 9. sz.
- Kojanitz L. (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. Történelemtanítás, 4. sz.
- Kojanitz L. (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. Iskolakultúra, 2013/2.
- Kojanitz L. (2013): A történelmi kulcsfogalmak. Taní-tani Online, 2017. 03. 03-i megtekintés, 2017. május 12.) [http://www.tani-tani.info/a\\_tortenelmi\\_kulcsfogalmak](http://www.tani-tani.info/a_tortenelmi_kulcsfogalmak)
- Kojanitz L. (2015): A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. Iskolakultúra, 2015/11.
- Kölbl, K. (2015): Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment In: New directions in assessing historical thinking, Publisher: Routledge, Editors: Kadriye Ercikan, Peter Seixas, pp.17-29

- Körber, A. (2011): „German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and beyond?“ In: Bjerg, Helle; Lenz, Claudia; Thorstensen, Erik (Hgg.; 2011): *Historicising the Uses of the Past – Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: transcript (Zeit – Sinn – Kultur); ISBN: 9783837613254; pp. 145-164.
- Körber, A., Schreiber, W; Schöner, A. (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft (Kompetenzen, 2).
- Kuhn, D., Winestock, M., Flaton, R. (1994): *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, P. J. (2001): *History in an Information Culture*. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1 (2). Retrieved August 21, 2009, from: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal2/journalstart.htm>.
- Lee, P. J. (2002): ‘Walking backwards into tomorrow’ *Historical consciousness and understanding history*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. Retrieved August 11, 2009, from: <http://www.cshc.ubc.ca/papers/Lee-Peter-93.pdf>.
- Lee, P. J. (2004): *Historical Literacy. Theory and Research*. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5.:1. 1–12.
- Lee, P.J. (2005) ‘Putting principles into practice: Understanding history’ in Donovan, M.S. and Bransford, J.D. (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*, Washington DC: National Academies Press, pp.86. (85.)
- Lee, P. J. (2005b). *Historical Literacy: Theory and Research*. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5 (2). Retrieved August 18, 2009, from: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf>.
- Lee, P. J. (2007): *From National Canon to Historical Literacy*. In: *Beyond the canon. History for the Twenty-first Century*. Eds. GREVER, M. – STUURMAN, S. Basingstoke, 2007. 48–62.
- Lee, P. J., Howson, J. (2009): “Two out of tve did not know that Henry VIII had six wives”: *History education, historical literacy and historical consciousness*. In L. Symcox and A. Wilschut (Eds.), *National history standards- The problem of the canon and the future of teaching history: Vol. 5. International Review of History Education*. (pp. 211-361). Charlotte: Information Age Publishing.
- Leinhardt, G., Stainton, C., & Virji, S. M. (1994): *A sense of history*. *Educational Psychologist*, 29, 79–88.
- Leinhardt, G. – Stainton, C. – Virji, S. M. – Odoroff, E. (1994): *Learning to Reason in History. Mindlessness to Mindfulness*. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. CARRETERO, M. – VOSS, J. F. Hillsdale, NJ., 1994. 131–158.
- Leinhardt, G., & McCarthy Young, K. (1996). *Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history*. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441–486.



- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P.A. (2010): Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77, 187-214.
- Mercer, N. (2008) Talk and the development of reasoning and understanding'. *Human Development*, 51(1), pp. 90-100.
- Ormos M. (2003): A történelem és a történettudományok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 15-22. old.
- Perfetti, C. A. – Britt, M. A. – Georgi, M. C. (1995): Text-based Learning and Reasoning. *Studies in History*. Hillsdale, NJ., 1995.
- Piaget, J. - Inhelder, B. (2004): *Gyermeklélektan*. Budapest, Osiris
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. p221270 In: Falus, I. (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Rivière, A., Nunez, M., Barquero, B., & Fontela, F. (1998): Influence of intentional and personal factors in recalling historical texts: A developmental perspective. In J. F. Voss, & M. Carretero (Eds.) *Learning and reasoning in history*. International review of history education (Vol. 2) (pp. 214–226). London: Woburn.
- Roderigo, M. J. (1994): Discussion of Chapters 10–12. Promoting Narrative Literacy and Historical Literacy. In: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Eds. CARRETERO, M. – VOSS, J. F. Hillsdale, NJ., 1994. 309–320.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B von., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S. et al. (2006): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft (Kompetenzen, 1).
- Seixas, P. (1993): Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23. (1993): 3. 301–327.
- Seixas, P. – Peck, C.: Teaching Historical Thinking. In: *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Eds. SEARS, A. – WRIGHT, I. Vancouver, 2004. 109–117. ([http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas\\_peck.pdf](http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas_peck.pdf)) [2013.03.02.]
- Shemilt, D. (1980): History 13–16 Evaluation Study, Holmes McDougall, Edinburgh.
- Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1–18.
- Shemilt, D. (2000). The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. In P.N. Stearns, P. Seixas, and S. Wineberg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history*. New York: University Press.
- Spoehr, K. T. – Spoehr, L. W. (1994): Learning to Think Historically. *Educational Psychologist*, 29. (1994):2. 71–77.
- Stearns, P. N. (1998). Goals in history teaching. In J. F. Voss & M. Carretero (Eds.), *Learning and Reasoning in History* (pp. 281–293). London: Woburn Press.
- Taylor, T. & Young, C. (2004): *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History* [2004] (<http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=220&op=page>)[2013.02.24.]
- Torney-Purta, J. (1994). Dimensions of adolescents' reasoning about political and historical issues: Ontological switches, developmental processes, and situated learning. In M. Carretero, & J. F. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 103–122). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Vajda B. (2009): Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába. Selye János Egyetem, Komárom, 2009.
- van Drie, J., van Boxtel, C. (2008): Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, v20 n2 p87-110 Jun 2008
- VanSledright, B.A – Frankes, L. (2000): Concept- and Strategic-knowledge Development in Historical Study. A Comparative Exploration in Two Fourth-grade Classrooms. *Cognition and Instruction*, 18.: 2. 239–283.
- VanSledright, B.A., Limon, M. (2006): “Learning and Teaching Social Studies,” in Patricia Alexander and Philip Winne (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology*, 2nd Edition (Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 545–570). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Voss, J. F., & Wiley, J. (2006). Expertise in history. In N. C. K. A. Ericsson, P. Feltovich, & R. R. Hoffman (Ed.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 569–584). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wilson, D., Conyers, M (2016): *Teaching Students to Drive Their Brains: Metacognitive Strategies, Activities, and Lesson Ideas*. Alexandria, ASCD
- Wineburg, S. (1991): 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](http://iwt-historical-thinking.wikispaces.com/file/view/Wineburg+Historical+Problem+Solving+1991.pdf)) [2012.03.07.]
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319–346.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.

Eredeti forrás: Kojanitz László: A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése. *Eruditio - Educatio*, 2017/4. 13-30.



# A diákok esszéinek elemzése a kauzális összefüggések bemutatása szempontjából



## A VIZSGÁLAT CÉLJA

A tankönyvek és a tanári magyarázatok nagy gondot fordítanak az ok-okozati összefüggések kifejtésére. Ezzel mintákat adnak arra, hogyan kell a történelmi összefüggéseket megragadni, és hogyan lehet az erre vonatkozó következtetéseket tényekkel, érvekkel és magyarázatokkal meggyőző módon bemutatni. Kérdés azonban, hogy a történelemtanulás során a diákok erre maguk is képessé válnak-e. Ennek legfontosabb feltétele, hogy a jó minták alapján minél többször maguk is önállóan is elvégezhessek és begyakorolják. Ugyanakkor az is fontos lenne, hogy a tanárok ilyenkor ne csak a válaszok tartalmát, hanem a diákok problémamegközelítési módját és érvelésük tartalmi és formai minőségét is megfigyeljék és értékeljék.

Úgy gondoltam, érdemes lenne külön is foglalkozni a kauzális összefüggések bemutatására fókuszáló értékelés lehetséges módszereivel. A vizsgálat során olyan értékelési szempontokat és elemzési módszereket próbáltam ki, amelyekkel elsősorban a tanulók ilyen jellegű képességeit igyekeztem megragadhatóvá és összehasonlíthatóvá tenni.

## A SZÖVEG ÉS A VIZSGÁLATBA BEVONT TANULÓK KIVÁLASZTÁSA

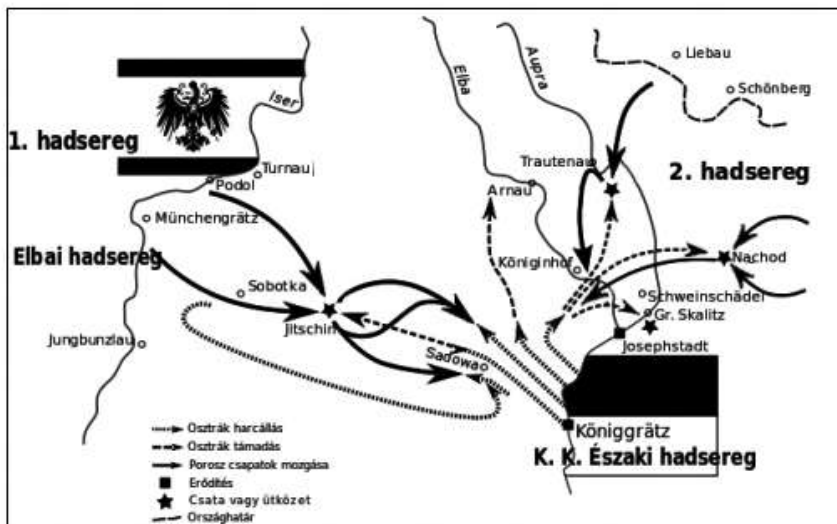
A vizsgálatához a diákok által korábban megírt érettségi esszéfeladatokat választottam. E megoldás mellett több érv is szólt. A nyolc éven keresztül folyó történelemtanulás végén mindenképpen elvárható, hogy a tanulók rendelkezzenek az ok-okozati összefüggések bemutatásához szükséges képességekkel. Az érettségi esszéfeladatok megírása tetre megy, amelyre a tanárok külön is felkészítik a diákjaikat. Az esszéket a diákok azonos időben, azonos feltételek mellett és ellenőrzött körülmények írják meg. Joggal feltételezhetjük tehát, hogy a minőségük közötti különbségek alapvetően a diákok egyéni tudására és képességeire vezethetők vissza. A kutatás eredményeinek értékelése és értelmezése

szempontjából az is hasznos körülmény volt, hogy az érettségi esszéket egy másfajta szempontrendszer alapján a diákok történelemtanárainak is pontozással értékelniük kellett. Így ezeket is össze lehetett hasonlítani az általam elvégzett vizsgálat eredményeivel.

A végső választásom a 2012. május 9-én megtartott középszintű írásbeli érettségi 18. feladatára esett. Ez egy olyan elemző, hosszú esszé, amelynek utasításában explicit módon is szerepelt az okok és következmények bemutatásának feladata.

**18. A feladat a XIX. századi magyar történelemhez kapcsolódik. (hosszú)  
Ismertesse a kiegészítés megkötésének legfontosabb kül- és belpolitikai okait és körülményeit! Használja a középiskolai történelmi atlaszt!**

„Nem hozzuk mi kétségbe a birodalom szilárd fennállhatóságának fontosságát. Hiszen az 1861-i országgyűlés felirata is kijelentette, hogy azt a magyar nemzet veszélyeztetni semmiképpen nem akarja. [...] Egyik cél tehát a birodalom szilárd fennállása, melyet nem kívánunk semmi más tekinteteknek alárendelni. Másik cél pedig fenntartása Magyarország alkotmányos fennállásának, jogainak, törvényeinek, melyeket a sanctio pragmatica is ünnepélyesen biztosít, s melyekből többet elvenni, mint amit a birodalom szilárd fennállhatóságának biztosítása multhatatlanul megkíván, sem jogos nem volna, sem célszerű. Párhuzamosan a magyar alkotmánnyal megfér a közös uralkodó alatt, a közös védelem mellett, a lajtántúli országok teljes alkotmányos szabadsága is. Nem állnak ezek ellentétben egymással; azt hisszük, hogy megállhatunk egymás mellett, anélkül, hogy egymást absorbeálni [elnyelni] akarnánk.” (Deák Ferenc hívszóci cikkéből, 1865)



A königgrázi csata vázlatja



*I. Ferenc József királyja koronázása (Eduard von Engerth festménye)*

A feladat egyszerre kérte a kiegyezés eseményeinek ismertetését és a megszületésében szerepet játszó okok bemutatását. Egy vegyes műfajú szöveg elkészítéséről volt szó, amely eseménytörténeti ismertető és történelmi magyarázat is egyszerre. A mi vizsgálatunk szempontjából nem túl szerencsés, hogy a többi esszéfeladathoz hasonlóan ebben az esetben is úgy kellett a diákoknak a témát bemutatniuk, ahogyan arról a tankönyvben olvastak, és ahogy valószínűleg korábban szóban vagy írásban feleltek is már. A feladatok készítőinek alkalmazkodása az iskolai előzményekhez bizonyos fokig érthető, ugyanakkor ez azzal a hátránnyal jár, hogy az érettségi esszéfeladatok - az eredeti szándékoktól eltérően - önálló gondolkodás helyett, inkább a tanultak minél pontosabb felmondására ösztönzik a diákokat. Ez pedig lehetőséget ad arra is, hogy a diákok látszólag értelmes szöveget írjanak az általuk csak félig-meddig megértett összefüggésekről is, például arról, hogy a kiegyezés előtti években a bel- és külpolitikai események miként is hathattak egymásra.

Ha a kiválasztott feladatot a Martin Booth által javasolt négy dimenzió szerint akarjuk jellemezni (Booth, 1992b), a következők állapíthatók meg:

- a feladat célja abból a szempontból, hogy pontosan mely fogalom vagy készség tesztelésére szolgál: kauzális magyarázat készítése;
- a feladat nehézségének szintje a tartalom és a feladat összetettsége szempontjából: mindkét szempontból összetett;
- a feladat elkészítésének formája és műfaja: írásbeli magyarázó esszé;
- a feladat tartalma abból a szempontból, hogy milyen előzetes tudást és készségeket vár el a tanulóktól: a megoldás szinte teljesen körüli a tanuló előzetes tudására épül.

Két budapesti gimnázium egy-egy osztályának esszéfeladatait dolgoztam fel. Az egyik gimnáziumi osztályból 26 tanuló, 12 fiú és 14 lány („A” csoport), a másiktól pedig 18 tanuló, 6 fiú és 12 lány („B” csoport) esszéje került be a vizsgálat mintájába. A vizsgálatához a megírt érettségi dolgozatokat a tanulók neveinek eltüntetésével, fénymásolatban kaptam meg. Háttérinformációként a tanulók neve és az írásbeli érettségien elért pontszámaik álltak a rendelkezésemre. A legjobb történelmi tudással rendelkező tanulók valószínűleg nem kerültek be a vizsgálatba, mivel ők emelt szintű érettségi vizsgára mentek. Ez az egyik magyarázata annak, hogy az elemzett érettségi feladatok száma ala-

csnyabb a középiskolai osztályok létszámánál. A másik, hogy csak azon diákok esszéit elemeztem, akik a lehetséges feladatok közül a kiegyezés kül- és belpolitikai okairól szólót választották.

## **EGY TANÁR ÉS EGY DIÁK ÁLTAL ÍRT ESSZÉ ELEMZÉSE**

Megkértem egy történelemtanárt, hogy a kiválasztott feladathoz készítsen egy mintamegoldást. Ez segített az értékelés indikátorainak meghatározásában, és lehetőséget adott a diákok munkáival való összehasonlításra is. Mielőtt a vizsgálat módszereit bemutatnám, szeretném példákkal szemléltetni, milyen minőségi összetevőkre helyeztem a hangsúlyt az értékelés során. Először a tanár által írt szövegen mutatom be, hogy ebben, mi minden utal arra, hogy a szerző képes árnyalt módon értelmezni és bemutatni a történelmi események közötti kauzális összefüggéseket. Lépésről-lépésre, a szöveg egyes részeinél megállva fűzők rövid megjegyzéseket a leírtakhoz.

*Az 1860-as évek közép- európai eseményei és folyamatai Ferenc Józsefet és a magyar vezető réteget egyaránt a megegyezésre sarkallták.*

Az eseményekre ható okok azonosításának és magyarázatának jellemzően kétfajta megközelítés módja van: a narratív és az analitikus. A narratív magyarázat az ok-okozati összefüggések feltárásakor elsősorban a személyes döntésekre és a történelmi eseményekre összpontosít. Az analitikus magyarázat ezzel szemben a társadalmi, gazdasági és politikai struktúrák és folyamatok szerepét emeli ki (Coffin, 2004).

A tanár által írt mintamegoldás első mondata tipikusan analitikus típusú megközelítésre utal. Történelmi kontextusba helyezi a kiegyezés okára vonatkozó kérdést. Nem csak egyes eseményeket, hanem az 1860-as évek általános történelmi szituációját és folyamatait is úgy vizsgálja, mint a döntéshozókra hatással levő tényezőt. Előre jelezve, hogy a válasz kifejtése nemcsak az 1860-as években lejátszódó eseményekről, hanem az eseményekre ható folyamatokról is szólni fog. Az ilyen típusú összefüggések bemutatását azzal indokolja, hogy mindezek az uralkodót és a magyarokat is a kiegyezés megkötésére sarkallták.

*Az uralkodó nemzetközi elszigeteltsége növekedett, kiderült, hogy az olasz és a német egységmozgalmakkal szemben a Habsburg Birodalom tehetetlen (Solferino, 1859; Königrätz, 1866). A dinasztia számára nyilvánvalóvá vált, hogy az új nemzetállamokkal szemben csak szilárd belső viszonyok teszik lehetővé a nagyhatalmi pozíciót.*

A két megegyezésre sarkalló okként megjelenő állítás közül az egységmozgalmakra vonatkozókhöz két vesztes csatát idéz fel a szerző bizonyítékként. Ezt a gondolatsort pedig egy olyan magyarázat zárja le, amely kifejti az ok-okozati összefüggést a kiegyezésre vonatkozó döntés és az egységmozgalmakkal szembeni kudarcok között.

*A Deák vezette ellenzék is felismerte: egyre nehezebben lehet bírni a passzív ellenállás terheit, s az ország kimarad a gazdasági modernizációból.*

A szerző az uralkodó döntésében szerepet játszó okok után rátér a magyarokat ugyan csak a megegyezésre készítető körülmények bemutatására. Először a belpolitikai okok kö-

zül említ kettőt. Ezek esetében nem említ tényeket és nem fejt ki a szövegbe implicit módon beleérthető magyarázatot.

*A magyar vezető réteg nagy része a német és orosz hatalmi törekvések ellensúlyát is a birodalomhoz való tartozásban látta. Végül a magyarországi nemzetiségi kérdés megoldatlansága, a nemzetiségek erősödő mozgalmi is a megegyezés híveit erősítették.*

A külpolitikai okokhoz magyarázat is tartozik. A nemzetiségi kérdés esetében pedig a magyarázaton kívül tényszerű bizonyítékként értelmezhető a nemzetiségi mozgalmak erősödésére vonatkozó utalás.

*A fő kérdés az volt, hogyan lehet a birodalom egységét és Magyarország önállóságát közös nevezőre hozni. A provizórium idején jelentette meg Deák Ferenc megegyezési ajánlatát híres „húsvéti cikkében” (1865). Ebben felvetette, hogy amennyiben az alkotmányosságot visszaállítják, a birodalom fenntartása érdekében a magyar vezető réteg hajlandó „engedni a 48-ból”. Javasolta, hogy a külügy, a hadügy és az ennek fedezetét szolgáló pénzügy legyenek közös ügyek. Ezzel megfogalmazta a dualista államberendezkedés koncepcióját.*

A megegyezést megnehezítő probléma megfogalmazása a bekezdés tételmondataként kétféle funkciót is betölt. Egyrészt felhívja a figyelmet arra, hogy a kiegyezéssel szemben nagyon komoly akadályok is álltak, másrészt a probléma lehetséges megoldását is megadja úgy, hogy ezzel Deák tárgyalási javaslatának jelentőségét is előrevetíti. Ez a bekezdés újabb példája annak, amikor a kiegyezést elősegítő okra vonatkozó releváns állításhoz megtaláljuk a tényszerű bizonyítékokat és az összefüggést megvilágító magyarázatot is. Az is megfigyelhető, hogy ezek az elemek nem egymás után, hanem egymással összefonódva jelennek meg a szövegben.

*Az uralkodó ezután közeledési szándékát jelezve összehívta az országgyűlést. Az új törvényhozásban Deák pártja döntő többséggel bírt.*

Ebben a mondatban a kiegyezés és az uralkodó döntése közötti ok-okozati összefüggéshez egy ezt bizonyító konkrétum is kapcsolódik. Az országgyűlés összetételére vonatkozó állítás a szöveg kontextusában a kiegyezés megvalósulását elősegítő körülményként értelmezhető, bár a szerző ezt az összefüggést nem fejt ki és nem magyarázza meg.

*Közben kitört a porosz-osztrák háború. Egyértelművé vált a modernizált porosz hadsereg fölénye. A vereség következtében a Habsburgok kiszorultak a német egységből.*

A porosz-osztrák háború ebben az esetben csak egy közbeékelődött epizódként jelenik meg a narratívában. Semmiféle utalás nincs arról, hogy a porosz-osztrák háború hatással lett volna a kiegyezés folyamatára. Természetesen mi tudjuk, hogy volt, de a szerző ezt nem jelzi, ezért az itt leírtak nem tekinthetők az esszéfeladat kérdésére adott teljes értékű releváns válaszelemnek. A diákok munkáinak értékelésekor is ugyanígy jártam el. Ha nem volt még közvetett utalás sem arra, hogy valamelyik bemutatott esemény vagy körülmény miként kapcsolódott a kiegyezés megkötéséhez, akkor azt nem értékeltem releváns válaszelemként az ok-okozati összefüggések bemutatása szempontjából.

*Mivel a magyarok nem használták ki az uralkodó szorult helyzetét, a tárgyalások felgyorsultak: elfogadták a kiegyezésről szóló törvényeket (1867).*

Az eredeti kérdés szempontjából a releváns válaszzelem, hogy az uralkodó szorult helyzetbe került, ezért még fontosabbá vált a számára a magyarokkal való megegyezés. Az is egyértelmű, hogy a megegyezési szándékot mi más bizonyíthatná jobban, mint az, hogy elfogadta a kiegyezésről szóló törvények. Kicsit bonyolultabb kérdés, hogy releváns állításként, tényszerű bizonyítékként vagy az ok-okozati összefüggés magyarázatként kezeljük azt, amit a szerző a magyarok porosz-osztrák háború alatti magatartásával kapcsolatban írt. Mind a három megoldást meg lehetne indokolni, én ez esetben úgy értelmeztem, hogy ez egy magyarázat arra, hogy hosszú ideje folyó tárgyalások miért kaptak lendületet, miért teremtődött meg a megfelelő bizalmi légkör a sikeres lezárásukhoz. Érdemes ezzel kapcsolatban azt is kiemelni, hogy itt egy lehetséges történelmi alternatíva (a poroszok elleni vereség kihasználása a kiegyezésnél kedvezőbb helyzet elérésére) megjelenítése is megtörténik az esszében.

A tanár által készített szöveg után nézzük meg, hogy az egyik jól sikerült diákesszében miképpen jelennek meg a helyes történelmi gondolkodást tükröző megoldások.

*A kiegyezést 1867-ben fogadták el, megkötésének több kül- és belpolitikai oka volt.*

Az esszéjét a vizsgázó azzal indítja, hogy jelzi, az eseményekben szerepet játszó okok bemutatása áll majd az kiegyezésről szóló ismertetés középpontjában. Sőt rögtön ki is jelöli, hogy milyen szempontok szerint fogja ezeket az okokat csoportosítani. A kérdés lényegét megértve az ok-okozati összefüggések felől ragadta meg a feladatot. Az is helyes történelemszemléletre utal, hogy nem egyetlen okra vezeti vissza és nem is egyetlen lineárisan ok-okozati eeményorra fűzve kívánja az eseményeket megmagyarázni.

*A magyarok passzív ellenállást alkalmaztak, de Deák rájött, hogy ez nem sokáig vitelezhető ki. Már a provizórium (1861-65) időszakában is több kísérlet volt a megegyezésre. Az események akkor gyorsultak fel, amikor Deák megírta a húsvéti cikkét 1865-ben. Amelyben leírta, hogy a magyaroknak nem célja a birodalom megdöntése, de Magyarország számára olyan jogokat szeretnének, amelyet a pragmatica sanctio biztosít.*

A tanuló kiemeli Deák helyzetértékelésének szerepét az események alakulásában. Tényeket is bemutat ennek igazolására és magyarázatot is ad Deák kiegyezésre való hajlandóságára. Az okozati összefüggés tényekkel és magyarázattal történő alátámasztása a történelmi ok fogalmának diszciplinárisan is helyes értelmezését bizonyíthatja. „Az események akkor gyorsultak fel” fordulat használata is nagyon pozitívan értékelhető, hiszen arra utal, hogy a tanuló egymással kölcsönhatásban álló események sorozataként gondolkodik a történelemről, másrészt a történelmi változások lefolyásának váltakozó dinamizmusáról is helyes kép él benne. Az is kiolvasható a megfogalmazásból, hogy tudatában van annak, hogy az okok között megkülönböztethetők egymástól az esemény bekövetkeztének valószínűségét növelő történelmi körülmények és az esemény bekövetkeztét közvetlenül kiváltó történések.



*Apponyiék dolgozták ki a megoldást: a birodalom egységes, az uralkodó közös és van-  
nak közös ügyek (pénzügy, hadügy, külügy). Ferenc József ezután menesztette Schmerlin-  
get, és összehívta az országgyűlést. 1866-ban Ferenc József elvesztette a csatát a poroszok-  
kal szemben Königratznél. A magyarok nem használták ki az uralkodó szorult helyzetét,  
ezért Ferenc József úgy döntött megkötö a megegyezést.*

A tanuló jól érzékelteti, hogy a megoldás kulcsa a kompromisszum módjának meg-  
találása volt. Ezután az eseményeket úgy mutatja be, mint amelyek a kompromisszum  
megkötése nyomán már egymásból következően vezettek a kiegyezés megkötéséhez. Fon-  
tos, hogy a konfliktust feloldó megoldás tartalmának legfontosabb elemei is megjelennek  
a szövegben, ami ebben a kontextusban az állítást alátámasztó tényként, bizonyítékként  
értékelhető.

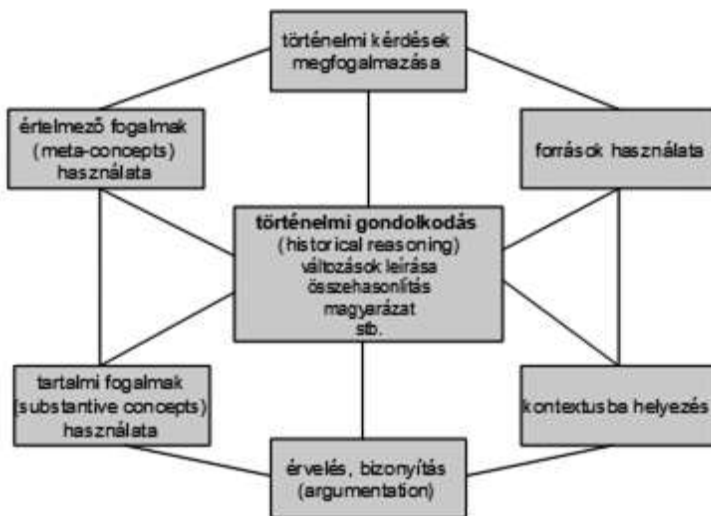
*1867-ben gróf Andrássy Gyulát miniszterelnöknek nevezik ki, Ferenc Józsefet pedig  
királlyá koronázzák. A közös ügyek intézésére delegációkat hoznak létre. A király előszen-  
tesítési jogot kapott és az országgyűlést bármikor feloszlathatta. A pénzügyi kvótába ma-  
gyarok 30%-t, osztrákok 70%-ot adtak. Ezzel megszületett az Osztrák-Magyar Monarchia,  
egy alkotmányosan működő dualista állam, ami egészen 1918-ig maradt fenn.*

Nagyon helyesen a dolgozat lezárásaként a tanuló bemutatja a kiegyezés nyomán és  
eredményeként történt eseményeket és következményeket.

E példa is azt mutatja, hogy a középiskolások esszéiben is megtalálhatók és azonosít-  
hatók a helyes történelem szemléletre és gondolkodásra visszavezethető egyes alkotóele-  
mek és minőségi jellemzők. Érdemes tehát ilyen szempontból is alaposan megvizsgálni a  
diákok munkáit, mert így a tartalmi ismeretek mennyiségén és tárgyi pontosságán kívül a  
történelmi gondolkodás érettsége közötti különbségek is megragadhatókká válnak.

## **A VIZSGÁLATHOZ HASZNÁLT ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK ÉS MÓDSZEREK**

Az értékelési eszközök megtervezésének alapjául Jannet van Drie és Carla van Boxtel  
történelmi gondolkodásról megalkotott kognitív modelljét választottam (1. ábra). A hol-  
land kutatók erős kölcsönhatást tételeznek fel a történelmi gondolkodás különböző alkotó-  
elemei között. A metafogalmak használatát is a történelmi gondolkodás önálló alkotó-  
elemeként definiálják és kezelik. A modellben megjelenített többi alkotóelem (történelmi  
kérdések megválaszolása, a kontextusba helyezés és az érvelés, bizonyítás) ugyancsak jól  
értelmezhető szempontokat adott az értékelés megtervezéséhez.



4. ábra A történelmi gondolkodás (historical reasoning) modellje (Forrás: van Drie & van Boxtel, 2008, 90. p.)

A történelmi gondolkodás fejlődését és különböző minőségi szintjeit a kutatók általában a tanulók szóbeli és írásbeli megnyilatkozásaiban felismerhető jellegzetes hibákkal, hiányosságokkal, illetve pozitív változásokkal jellemzik (Shemilt, 1980; Shemilt, 1983; Shemilt, 2000; Carretero et al., 1997; Jacott et al., 1998; Lee, 2005; van Drie & van Boxtel, 2008; Chapman, 2014). Ezen kutatásokra alapozva én is ezt a megközelítésmódot követtem az értékelési szempontokhoz tartozó indikátorok megalkotásakor (1. táblázat).

**1. táblázat Az értékeléshez használt indikátorok megtervezése**

Milyen hiányosságok és hibák jellemzik a diákok kauzális történelmi gondolkodását?
A kauzális összefüggések leegyszerűsített magyarázata (pl. egyetlen ok keresése; a bekövetkezett események kizárólag emberi döntésekre, cselekedetekre való visszavezetése; az események determinisztikus ok-okozati láncként való megközelítése)
Tévképzetek, a mindennapi életből hozott miniteóriák alkalmazása történelmi események magyarázatához (pl. a meg nem történt lehetőségek irreleváns dolgokként való kezelése; az okok önmagukban álló, különleges tulajdonságú eseményekként való értelmezése)



**Mi jellemzi a kiművelt kauzális történelmi gondolkodást?**

A kauzális magyarázatokban a strukturalista modell előtérbe helyezése az intencionalista modellel szemben

Az okok relatív fontosságának vizsgálata és értékelése

A problémák történelmi kontextusba helyezése

A történelmi kauzalitás szándékok, események, folyamatok és körülmények hálózatszerű összefüggérendszerként való értelmezése és rekonstruálása

A tartalmi strukturáltság az egyik legfontosabb szempontnak tekintetem, ennek értékelése során a következő minőségi indikátorok meglétét ellenőriztem:

- az okokra vonatkozó kérdés történelmi kontextusba helyezése
- az okozati összefüggések bemutatásához kiválasztott szempontok előzetes meghatározása
- a különböző típusú okok és következmények megkülönböztetése és megnevezése, pl. gazdasági, politikai, társadalmi, külpolitikai
- a rövid távon és hosszú távon ható tényezők megkülönböztetése
- a közvetlen és közvetett okok megkülönböztetése
- az eseményekben szerepet játszó tényezők értékelése és rangsorolása
- az események és az információk magyarázó erejű narratívává szerkesztése: az eseménytörténet és az ok-okozati összefüggések bemutatásának összekapcsolása
- a gondolatsor lezárása az esemény vagy döntés következményeinek értékelésével

Az esszéket pontozással értékeltem, külön-külön pontozva az egyes minőségi indikátorok szerint:

- 1 = nem található ilyen a szövegben
- 2 = ilyen található a szövegben
- 3 = ez jól érzékelhető jellemzője a szövegnek

Az indikátorokra adott pontok összege fejezte ki az adott szempontból történő értékelés összesített eredményét. Ezt az indikátoronkénti pontozásos módszert alkalmaztam a többi értékelési szempont esetében is. Az értékelési raszterben hat szempontot és összesen harminchét indikátort különítettem el (2. táblázat).

**2. táblázat Az értékelési raszter szempontjai**

<b>Értékelési szempontok</b>	<b>Indikátorok száma</b>
Tartalmi strukturáltság	8
Releváns tartalom	4
Az ok-okozati viszonyok értelmezési módja	5
Problémaérzékenység	7
Az okok bemutatásának hiányosságai	8
Tartalmi hibák	5

Az esszékben található releváns tartalom mennyiségét az egyik legkritikusabb minőségi kritériumnak tartottam. Ezért ennek vizsgálatához az indikátorok szerinti pontozáson kívül egy kvantitatív jellegű speciális szöveganalízist is elvégeztem. Ezt megkönnyítette, hogy a vizsgálatok dokumentálása érdekében a diákok által eredetileg kézzel írt esszék szövegét szövegszerkesztővel újra begépeltem. Így a szövegeket akár táblázatokba is át lehetett rendezni és a vizsgálatukhoz a szövegszerkesztő eszközök kereső- és mérőeszközeit is használni lehetett.

Az esszék relevanciája szempontjából azt tekintettem a legfontosabb minőségi kritériumnak, hogy mennyi válaszelem szólt a kiegyezés megkötését elősegítő vagy gátló tényezőkről és okokról. Azokat a válaszelemeket is releváns tartalomnak értékeltem, amelyek a bemutatott okokat alátámasztó tényekként vagy az ok-okozati összefüggések magyarázataiként voltak értelmezhetők. Egy ilyen jellegű értékelés elvégzése a logikai kapcsolatok aprólékos elemzését igényli. Az egyes esszék szövegeit ezért könnyen áttekinthető táblázatba rendeztem el úgy, hogy oszlopokban különítettem el a különböző típusú releváns válaszelemeket: az állításokat, tényeket és magyarázatokat. A sorokat a táblázat oszlopaiban úgy rendeztem el, hogy felülről lefelé haladva a szöveg teljes terjedelmében elolvasható maradt (3. táblázat).

## 3. táblázat

## A vizsgált szövegek releváns válaszelemeinek típusok szerint csoportosítása

A történelmi esemény okaira vonatkozó kérdésre adott releváns válaszelem	A válaszelem bizonyítékául szolgáló tény	A válaszelemhez kapcsolódó magyarázat
A esemény bekövetkezését előidéző vagy gátló eseményekre, döntésekre, körülményekre vagy folyamatokra vonatkozó állítások.	Az okokra vonatkozó állításokat alátámasztó tények és bizonyítékok.	Az okokra vonatkozó állításokhoz kapcsolódó magyarázatok.
<b>Példa</b>		
<p><i>a német és orosz hatalmi törekvések</i></p> <p><i>Végül a magyarországi nemzetiségi kérdés megoldatlansága,</i></p>	<p><i>a nemzetiségek erősödő mozgalmi</i></p>	<p><i>A magyar vezető réteg nagy része</i></p> <p><i>ellensúlyát is a birodalomhoz való tartozásban látta.</i></p> <p><i>is a megegyezés híveit erősítették.</i></p>
2 db	1 db	2 db

A tartalom relevanciája szempontjából a pedagógus által írt szöveget is ugyanezzel a kvantitatív módszerrel elemeztem és adatoltam. Így kiderülhetett, hogy a relevancia tekintetben milyen eltérések figyelhetők meg a tanár és diákok munkái között. A tanári mintamegoldás számszerűsített eredménye jól mutatja, hogy még egy viszonylag rövid szöveg is nagyon sok releváns válaszelemet tartalmazhat. A minőségi különbséget azonban leginkább a releváns válaszokat alátámasztó tények és az ezekhez fűzött magyarázatok száma jelenti. A tanár által készített mintamegoldásban 15 releváns állítás mellett 7 tény és 6 magyarázat volt megtalálható, míg a tartalmilag a legjobbak közé sorolható diák esszében 10 állításhoz 5 tény és mindössze 1 magyarázat kapcsolódott (4. táblázat).

## 4. táblázat

## A releváns válaszlemek száma a mintamegoldásban és egy diák esszéiben

	Mellette	Ellene	Tény	Magyarázat	Releváns elemek összesen
<b>Mintamegoldás</b>	14	1	7	7	29
<b>A diák által írt esszé</b>	10	0	3	1	14

Az állításokat alátámasztó tények és az ezekhez fűzött magyarázatok száma, megléte vagy hiánya egy objektív és viszonylag könnyen ellenőrizhető indikátora lehet a kauzális összefüggéseket bemutató szövegek közötti minőségi különbségnek akár a mindennapi tanári gyakorlatban is. Ez a típusú vizsgálat jól érzékelhetővé tette a diákok esszéi közötti minőségi különbségeket is.

A releváns válaszlemekeken kívül még egy szempontból elemeztem kvantitatív módon is a diákok esszéit. Kigyűjtöttem és megszámláltam az ok-okozati összefüggések bemutatásához használt explicit nyelvi eszközöket, kötésszavakat, nyelvi fordulatokat pl.

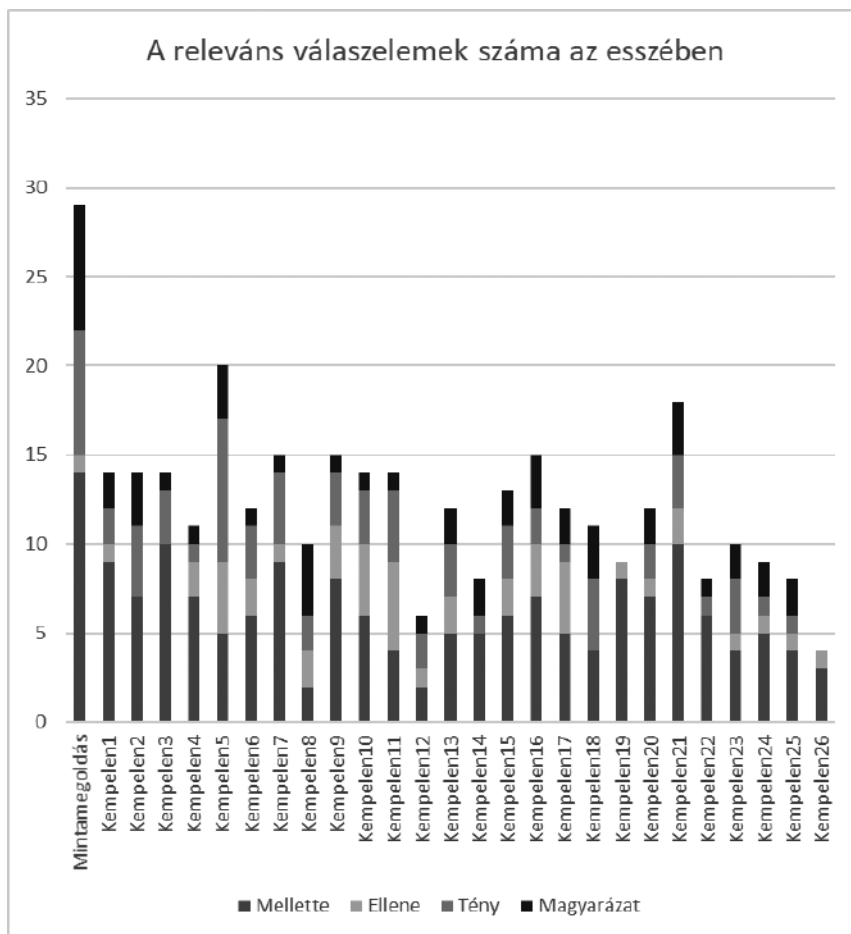
*mert, miatt, hiszen; hatására, erőteljes szerepet játszott, ez adja meg a végső lökést, kül-, és belpolitikai tényezőnek köszönhetően.*

A nyelvi eszközök használatával azért kell külön is foglalkozni, mert az ok-okozati összefüggések bemutatásához aktívan használt nyelvi eszköztár bővülése szoros kölcsönhatásban állhat a történelmi problémákról való gondolkodás fejlődésével. Minél több és árnyaltabb nyelvi kifejezést ismer és használ például a tanuló az események alakulásában szerepet játszó tényezők bemutatásához, annál nagyobb az esélye annak, hogy ez az árnyaltabb megközelítésmód a problémákról való gondolkodására is jellemzővé válik.

## A KUTATÁS EREDMÉNYEI

### *Tartalmi relevancia*

A diákok között meglehetősen nagyok voltak az eltérések még egy osztályon belül is (4. ábra). Az egyik tanulócsoportban volt olyan esszé, amelyben 20 releváns válaszlem volt azonosítható, de volt olyan is, amelyben csak 4 ilyen válaszlem volt (5. táblázat). A másik tanulócsoportban a két szélsőérték 19 és 7 válaszlem volt (6. táblázat). Nemcsak a releváns válaszlemek összesített számában, hanem a releváns válaszlemek típusainak eloszlásában is nagyon sokféle eltérés volt tapasztalható. Az egyik tanulócsoportban két olyan munka született, amelyben egyik okra vonatkozó állításhoz sem kapcsolódott semmilyen releváns tény vagy magyarázat. A másik tanulócsoportban ilyen nem volt.



5. ábra A tanulók közötti különbségek a releváns válaszlemek számában – „A” csoport

5. táblázat A releváns válaszlemek száma szerint legjobb és legrosszabb eredmény, valamint a csoport átlaga - „A” csoport

		Mellette	Ellene	Tény	Magyarázat	Releváns elemek összesen
A5	fiú	5	4	8	3	20
A26	lány	3	1	0	0	4
<b>„A” csoport átlaga</b>		5,96	1,70	2,42	1,77	11,84

**6. táblázat A releváns válaszelemek száma szerint legjobb és legrosszabb eredmény, valamint a csoport átlaga - „B” csoport**

		Mellette	Ellene	Tény	Magyarázat	Releváns elemek összesen
<b>B2</b>	fiú	9	1	4	7	21
<b>B9</b>	lány	5	0	1	1	7
<b>„B” csoport átlaga</b>		6,5	1,39	2,95	3,44	14,28

A két tanulócsoporthoz eredményeiket összehasonlítva feltűnő volt, hogy magasabb átlag-eredményt elérő tanulócsoporthoz tagjai szinte kivétel nélkül sokkal több gondot fordítottak az okokhoz tartozó magyarázatok megírására is. E kategóriában jóval magasabb számú válaszelem szerepel náluk, és ez a magyarázata annak is, hogy a releváns válaszelemek összesített átlaga is jóval magasabb. Feltételezhető, hogy ez a jobb teljesítmény elsősorban a szaktanár tudatosabb és hatékonyabb munkájának köszönhető. A tanári magyarázatok és az okok feltárásának modellezése, majd e feladat rendszeres gyakoroltatása a diákokkal már rövid távon is érzékelhető, az egész tanulócsoporthoz kiterjedő pozitív hatást gyakorolhat a tanulók teljesítményére. A tanári munka e hatásának vizsgálatáról érdemes lesz majd további kutatásokat elvégezni.

Az esszék tartalmi relevanciájának általunk elvégzett vizsgálatával jóval nagyobb különbségek voltak kimutathatók az esszék minősége között, mint amit az érettségizet értékelő tanárok pontszámai tükröztek (6. és 7. ábra). A feladatmegértésre és az eseményeket alakító tényezők feltárására adható részpontoknak az általános érettségi előírások és a feladathoz adott részletes megoldási útmutatóban leírtak szerint is azon kellett elsősorban alapulnia, hogy az esszé mennyire tartalmasan mutatja be a kiegyezés bel- és külpolitikai okait. Vagyis a kifejezetten ezen okokról szóló és ezeket megmagyarázó releváns válaszelemek számával. Összességében a tanári pontszámok és a releváns válaszelemekre vonatkozó adatok összehasonlítása alapján az a következtetés volt levonható, hogy az értékelő tanárok felfelé nivellálták az eredményeket. A releváns válaszelemek alacsony száma esetében sem adtak alacsony pontszámokat sem a feladatmegértésre, sem az eseményeket alakító tényezők feltárására. Ezenkívül egészen elgondolkodtató egyedi anomáliák is mutatkoztak a tanári értékelésben. Az egyik tanulócsoporthoz például az a dolgozat, amely a releváns tartalom szempontjából a második legalacsonyabb értéket érte csak el, a tanártól magasabb pontszámot kapott, mint a releváns tartalom szempontjából legmagasabb értékű esszé!



6. ábra A releváns válaszszövegek száma, valamint a feladatmegértésre és az eseményeket alakító tényezőket feltárására adott tanári pontszám – „A” csoport



7. ábra A releváns válaszszövegek száma, valamint a feladatmegértésre és az eseményeket alakító tényezőket feltárására adott tanári pontszám – „B” csoport

## A NYELVI ESZKÖZÖK HASZNÁLATA

Az ok-okozati összefüggésekre explicit módon utaló nyelvi eszközök használata terén is jelentős eltérések voltak nemcsak a tanulók, hanem a két tanulócsoport között is. Az egyik tanulócsoportra egy-két pozitív kivételtől eltekintve a középiskolát befejező diákoktól elvárhatóan alacsonyabb színvonalú nyelvhasználat volt jellemző. Valószínűleg ennek jelentőségére sohasem hívták fel a tanárok külön is a diákok figyelmét, és a munkáik értékelésekor sem jelent meg külön értékelési szempontként.

Az egyéb szempontokból is jobb eredményt elérő másik tanulócsoportnál több példát lehetett találni az ok-okozati összefüggések szélesebb szókincset tükröző, árnyalt és kreatív kifejezőmódjára (5. táblázat). Ez is megerősíti azt a feltételezést, hogy a tartalomról való árnyalt gondolkodás szoros kölcsönhatásban áll a szélesebb aktívan használt szókincsel. A „B” csoport tagjai által írt esszéikben előforduló nyelvi eszközök:

<i>a cél</i>	<i>fordulópont</i>
<i>a döntő közeledést</i>	<i>hatása</i>
<i>azért</i>	<i>hatására 5x</i>
<i>belátta</i>	<i>így 14x</i>
<i>bukását jelentette</i>	<i>indította el</i>
<i>csak azt éri el, hogy</i>	<i>kénytelen volt</i>
<i>egyre hátrányosabbá vált</i>	<i>kész volt a kompromisszumokra</i>
<i>egyre inkább</i>	<i>kívántak</i>
<i>egyre nagyobb szüksége van</i>	<i>köszönhető</i>
<i>ellenkezését váltotta ki</i>	<i>köszönhetően 2x</i>
<i>előzményének tekinthetjük</i>	<i>következtében</i>
<i>emiat</i>	<i>külpolitikai indokok voltak</i>
<i>ennek hála</i>	<i>külpolitikai szempontból</i>
<i>ennek hatására</i>	<i>lehetőségét vetítette előre</i>
<i>ennek köszönhető</i>	<i>meg akarta torolni</i>
<i>ennek köszönhetően</i>	<i>még inkább</i>
<i>eredményeként</i>	<i>megnövelte</i>
<i>eredményezte</i>	<i>melynek következtében</i>
<i>erősödött a nyomása</i>	<i>mert 4x</i>
<i>ez az egyik fő oka</i>	<i>miatt 9x</i>
<i>ez jelentős ok volt</i>	<i>miatti</i>
<i>ezért 5x</i>	<i>mivel 5x</i>
<i>ezzel 4x</i>	<i>nem akarja</i>
<i>felé sodró</i>	<i>növelte</i>
<i>felgyorsította</i>	<i>oka</i>
<i>felismerte, hogy</i>	<i>okozott</i>
<i>fokozatosan erősödött</i>	<i>okozta</i>
<i>folyamat végeredménye</i>	<i>ráébreszti</i>



*remélt  
senki sem hajlandó  
sürgette  
szeretett volna  
tárgyalásokhoz vezetett*

*tehát 2x  
vált a fő céljá  
vetett véget  
vezetett  
vonta maga után*

## TARTALMI STRUKTURÁLTSÁG

A tartalmi strukturáltság vizsgálatának eredményeiben is jelentős különbség mutatkozott a két tanulócsoporthoz. Az egyéb tekintetben is jobb teljesítményt mutató tanulócsoporthoz például a hosszú és a rövid távú hatással bíró tényezők, illetve a külpolitikai, belpolitikai és gazdasági okok explicit vagy implicit megkülönböztetése többször volt megfigyelhető. Ugyanakkor csak a legjobb dolgozatokban fordult elő, hogy a tanuló előzetesen meghatározta, hogy milyen szempontok szerint fogja csoportosítani a kiegészítésben szerepet játszó tényezőket. Ebből arra következtethetünk, hogy az ilyen szerkesztési mód is fontos és viszonylag könnyen azonosítható minőségi indikátorként értelmezhető a történelmi gondolkodás értékelése szempontjából.

A releváns válaszlemek kvantitatív mérésen alapuló és az értékelő raszterekkel elvégzett értékelések alapján megállapított eredmények összhangban voltak egymással. Például a különböző típusú okok megnevezése (pl. gazdasági, politikai) általában csak azokra az esszékre volt jellemző, amelyek a releváns válaszlemek mennyiségében is az átlagosnál magasabb eredményt mutattak.

## AZ OK-OKOZATI VISZONYOK ÉRTELMEZÉSI MÓDJA

Hasznosnak bizonyult a történelmi szemlélet érettsége közötti különbségek megragadása szempontjából a diákok esszéinek megkülönböztetése aszerint, hogy azok a történelmi magyarázat narratív vagy analitikus modelljéhez álltak-e közelebb. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a tanulók túlnyomó többsége a narratív modellt alkalmazva mutatta be a kiegészítés megszületésében közrejátszó okokat és körülményeket. Ugyanakkor egy-két kivételtől eltekintve ezek sem egyetlen eseménysorra akarták visszavezetni és leszűkíteni a folyamatot. Általában a feladatban megfogalmazott kérdésnek megfelelően legalább két szálon, egymással kölcsönhatásban igyekeztek bemutatni a császári udvar és a magyar vezető réteg döntését befolyásoló eseményeket és körülményeket.

## PROBLÉMAÉRZÉKENYSÉG

Az esszék történelmi problémaérzékenységének vizsgálatához olyan indikátorokat választottam, amelyek a történelmi szituáció ellentmondásosságának felismerésével és bemutatásával függenek össze. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy jelentős különbség volt a

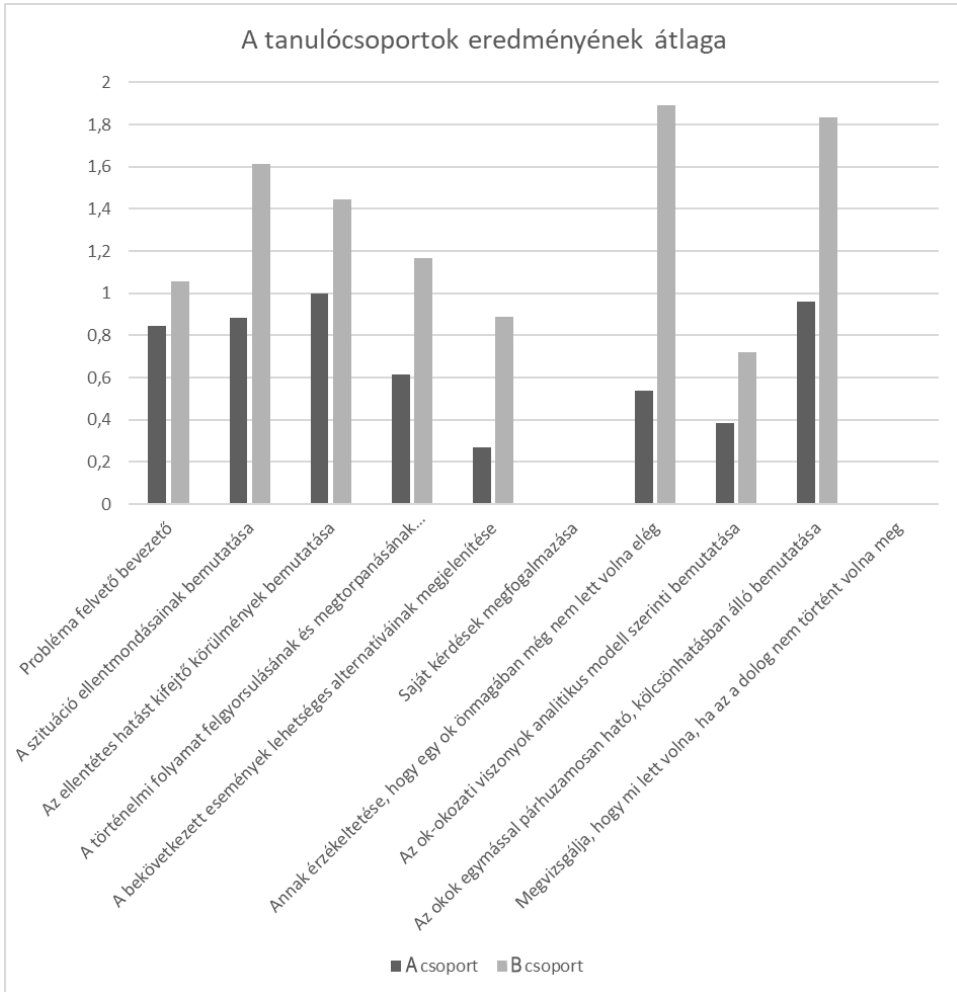
két tanulócsoporthoz e téren is. A jobb teljesítményű tanulócsoporthoz sokan nagyon jól megoldották azt a feladatot, hogy többféle, időnként egymással ellentétesen ható esemény és tényező együttes eredményeként mutatta be a kiegyezés megszületését.

## **A MAGASABB SZINTŰ TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS KÉPESSÉGEK**

A vizsgálatban használt valamennyi indikátor közül egy végső összehasonlításhoz kiválasztottam azokat, amelyeket a történelmi gondolkodás értékelése szempontjából különösen fontosnak tartottam. Úgy gondolom, hogy ezek bármelyike egy tanuló önállóan elkészített szóbeli vagy írásbeli magyarázatában a történelmi gondolkodás magasabb szintjét jelzi:

- Problémafelvető bevezető
- A történelmi szituáció ellentmondásainak bemutatása
- Az ellentétes hatást kifejtő körülmények bemutatása
- A történelmi folyamat dinamizmusának, felgyorsulásának és megtorpanásának érzékeltetése
- A bekövetkezett események lehetséges alternatíváinak megjelenítése
- Saját kérdések megfogalmazása
- Annak érzékeltetése, hogy egy-egy bemutatott ok önmagában még nem lett volna elég az események bekövetkeztéhez
- Az ok-okozati viszonyok analitikus modell szerinti bemutatása
- Az okok és következmények hálózatszerű, egymással párhuzamosan ható, illetve egymással kölcsönhatásban álló tényezőkként történő bemutatása
- Az okokra vonatkozó következtetés ellenőrzése úgy, hogy hipotetikusán megvizsgálja, hogy mi lett volna, ha az a dolog nem lett volna, vagy nem történt volna meg

Az ezen indikátorokkal elvégzett értékelés révén viszonylag könnyen felismerhető, hogy kik azok, akik már képesek a kauzális jellegű történelmi problémák magasabb szintű megértésére és bemutatására. Nemcsak az egyes tanulók, hanem a tanulócsoporthoz tartozók teljesítménye és gondolkodási képességeinek szintje is jól összehasonlítható volt ezen indikátorok vizsgálata alapján (6. ábra).



8. ábra A tanulócsoporthoz tartozók eredményeinek átlaga a különböző minőségi szempontok szerint

## KÖVETKEZTETÉSEK

A vizsgálat eredményei azt valószínűsítik, hogy nagy eltérések lehetnek az érettségiző diákok között a kauzális magyarázatok készítéséhez szükséges képességek tekintetében. Nemcsak az egyes tanulók között, hanem a vizsgálatba bevont két tanulócsoporthoz tartozók összteljesítménye között is jelentős különbség volt megállapítható.

A releváns állításokat alátámasztó tények és magyarázatok száma jelentette az egyik legfontosabb minőségi különbséget az esszék között. Megfigyelhető volt, hogy egyik tanulócsoporthoz tartozók sokkal több gondot fordítottak az okokhoz tartozó magyarázatok bemutatására is.

Az ok-okozati összefüggések bemutatásához aktívan használt nyelvi eszköztár bővülése kölcsönhatásban áll a történelmi problémákról való gondolkodás fejlődésével. Ez az összefüggés a vizsgálat eredményeiben is megfigyelhető volt. A tartalmi szempontokból jobb teljesítményt nyújtó tanulócsoporthoz tagjai az ok-okozati összefüggések bemutatásához használt nyelvi eszközök mennyisége és színvonala terén is jobbak voltak. Annak, hogy valaki mennyiféle szempont szerint képes különböző kategóriákba sorolni a történelmi eseményekre ható tényezőket, jelentős szerepe van abban is, hogy mennyire képes ezekről komplex módon gondolkodni és a probléma különböző jellegű összetevőit észrevenni és érzékeltetni. A jól vagy kevésbé jól strukturált speciális fogalmi készletnek nagy szerepe van az elkészített magyarázatok tartami minőségében is.

A történelmi szemlélet érettségének fontos indikátora, hogy képes-e a tanuló egy adott történelmi helyzetet a maga valóságos összetettségében érzéklni és érzékeltetni, vagy éppen ellenkezőleg az okokra vonatkozó kérdésekre túlzottan leegyszerűsítő válaszokat ad és az ilyen válaszokkal meg is elégszik. Kevés olyan esszé akadt, amelyben a narratív bemutatás helyett már az analitikus modell szerinti problémamegközelítési mód érvényesült. A történelemszemléletük érettségében ezek a munkák álltak a legközelebb a tanár által készített mintamegoldás színvonalához. Feltételezhető, hogy ezek készítői már megfelelő elemzőképességgel rendelkeznek a kauzális jellegű történelmi problémák önálló feldolgozásához is

Eltérő minőségűek voltak az esszék a történelmi helyzet ellentmondásosságának és a változások dinamikájának érzékeltetése tekintetében is, valamint abban is, hogy az események közötti közvetlen ok-okozati összefüggéseken kívül mennyire voltak képesek a diákok bemutatni az eseményekre hosszabb távon ható egyéb tényezőket is.

A tanulócsoporthoz közötti különbségek megerősítik azt a feltételezést, hogy a történelmi gondolkodás fejlődésében meghatározó szerepe van a tanári munka tudatosságának és a tanárok által alkalmazott tanítási módszereknek. Ebben az esetben leginkább annak, hogy a tanár hogyan modellezi a történelmi események okairól szóló magyarázatok elkészítését, ad-e pontos és jól érthető minőségi szempontokat az ilyen tartalmú szövegek elkészítéséhez, van-e a tanulóknak elég alkalma ezek önálló gyakorlására, és a munkák értékelése során a tárgyi ismeretek ellenőrzése mellett kapnak-e megfelelő figyelmet a vizsgálatunkban szereplőkhöz hasonló minőségi kritériumok is.

A szövegek többféle módszerrel elvégzett elemzése jobban megragadhatóvá tette az egyes tanulók szintjén is, hogy mik a legjellemzőbb problémák a kauzális összefüggések bemutatása terén. Érdemes tehát a most kipróbált módszereket tovább finomítani, mert ilyen típusú értékelésekre támaszkodva pontosabban feltárhatók lennének az egyes tanulók erősségei és hiányosságai, és így célirányosan és differenciált módon lennének megtervezhetőek a képességek fejlesztését szolgáló tanári instrukciók és gyakorló feladatok.

## **IRODALOM**

- Booth, M. (1992b): *How to Plan, Teach and Assess History in the National Curriculum*. Heineman Educational, Oxford.
- Carretero, M., López-Manjón, A., Jacott, L. (1997): Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245-254.
- Chapman, A. (2014): The 'Good Old Cause'? Developing children's understandings of historical explanation. In M. A. Schmidt, I. Barca, A. C. Urban (Eds.), *Passados Possveis* (pp. 71-86). Ijuí: Editora UNIJUI.
- Coffin, C. (2004): Learning to write history: the role of causality. *Written Communication*, 21(3) pp. 261–289.
- Jacott, L., López-Manjón, A., Carretero, M. (1998): Generating explanations in history. In J. F. Voss, & M. Carretero (Eds.) *Learning and reasoning in history*. *International review of history education* (Vol. 2) (pp. 294–306). London: Woburn.
- Kojanitz L. (2018): A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése *Eruditio - Educatio* 2017/4. pp. 13-30.
- Lee, P.J. (2005): 'Putting principles into practice: Understanding history' in Donovan, M.S. and Bransford, J.D. (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*, Washington DC: National Academies Press, pp.86. (85.)
- Shemilt, D. (1980): *History 13–16 Evaluation Study*, Holmes McDougall, Edinburgh.
- Shemilt, D. (1983): The devil's locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1–18.
- Shemilt, D. (2000): The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. In P.N. Stearns, P. Seixas, and S. Wineberg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history*. New York: University Press.
- van Drie, J., van Boxtel, C. (2008): Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, v20 n2 p87-110 Jun 2008

Eredeti forrás: Kojanitz László: A diákok esszéinek elemzése a kauzális összefüggések bemutatása szempontjából. *Eruditio - Educatio*, 2018/4. 55-76.



# A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel



## A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS FEJLŐDÉSÉNEK ELŐSEGÍTÉSE A TANKÖNYVEKBEN

A nemzetközi példákat követve a 2012-ben kiadott új Nemzeti alaptantervben az Ember és társadalom műveltségterület Kiemelt fejlesztési területek című részébe nálunk is bekerültek a történelmi megismerést és értelmezést elősegítő kulcsfogalmak: történelmi idő, változás és folyamatosság, okok és következmények, történelmi források, tények és bizonyítékok, interpretáció, jelentőség, történelmi nézőpont. Ennek nyomán e kulcsfogalmak fejlesztésének feladata a kerettantervek részletes követelményeiben is megjelent.

A TÁMOP 3.1.2b és az EFOP 3.2.2 projekt keretében elkészült Újgenerációs történelemtankönyvek egyik fontos szakmai újdonsága, hogy a korábbiaknál sokkal hangsúlyosabban foglalkoznak a történelmi kulcsfogalmakkal. Ezek helyes értelmezését szorosan összekapcsolják a tartalmi ismeretekkel, de úgy, hogy e fogalmak megértése témákon átívelő, önálló feladatként is megjelenjen a diákok és a tanárok számára. A tanulás eredményességét nagymértékben javítja ugyanis, ha a tanulók maguk is megértik, hogy egy-egy történelmi esemény feldolgozása során nemcsak újabb ismeretekre tesznek szert, hanem gyarapszik a tudásuk arról is, hogy miként lehet a múltban történeteket értelmesen megragadni és rekonstruálni. Ezt a célt valósítják meg a tankönyv leckéiben rendszeresen megjelenő *Ahogy a történészek gondolnak...* című részek. Az 5. osztályos Újgenerációs tankönyvben 33 db, a 6. osztályos tankönyvben 20 db ilyen rész található. Ezek mindegyike valamelyik történelmi kulcsfogalom helyes értelmezéséhez ad segítséget az adott leckében feldolgozott történelmi témából vett példán keresztül.

*Az első városok Mezopotámiában*

*A történelmi megismerés a múltból ránk maradt forrásokon alapul. Az írásos források révén olyan kérdésre is választ adhatunk, amikről a tárgyak nem árulnak el semmit.*

*A világ első könyvtára*

*Az ókori Mezopotámia történetének nagyon fontos forrásai az ékirásos agyagtáblák. Mezopotámiában jött létre az első könyvtár. Ezt meg is találták a régészek.*

*Ezeröttszáz agyagtábla közül száz volt irodalmi mű, köztük a Gilgames-eposz. A többi agyagtáblán orvosi, matematikai és törvénysszövegek voltak. A táblákat könyvespolcon tartották.*

*Fogalmazz meg olyan a kérdéseket Mezopotámiáról, amelyekre csak az írásos források alapján lehet válaszolni!*

*A pun háborúk*

*A történelem során nagyon sok forrás megsemmisült vagy elveszett. Történelemformáló személyiségek esetében is csak abból alkothatunk képet, ami fennmaradt.*

*Hannibál római megítélése*

*Amikor Karthágó elhamvadt a tűzvészben, a punok könyvei is elégték. Hannibál tetteit csak görög és római forrásokból ismerjük. A különböző szerzők eltérő nézőpontokból látják ugyanazt az eseményt.*

*Mit gondolsz, egy római történétíró ugyanúgy mutatta be Hannibált, mint egy pun?*

*Mire következtethetünk abból, hogy a római történétírók elismerték Hannibál zsenialitását? Ezzel növelték vagy csökkentették annak az értékét, hogy végül legyőzték?*

*Géza kiegyezése a keresztény uralkodókkal*

*A történészek ok-okozati kapcsolatokat keresnek a múltban lejátszódott események között. Ezek az összefüggések ugyanis segítenek magyarázatot adni a történetekre.*

*955: I. Ottó német király legyőzi a kalandozó magyar hadakat Augsburgnál.*

*962: I. Ottó uralma alatt egyesíti a német területeket, és császárrá koronáztatja magát.*

*Létrejön a Német-római Császárság.*

*972: I. Ottó fia és a bizánci császár lánya házasságot kötnek.*

*973: Géza magyar fejedelem békeköveteket küld I. Ottó német-római császárhoz.*

*Vitassátok meg, milyen ok-okozati összefüggések lehettek a fenti történelmi események között!*

*Küzdelmek a magyar királyság megszilárdításáért*

*A források sokszor elfogultak. Egy történész sohasem fogadhatja el kritika nélkül a leírt szöveget. Az emberekről és eseményekről készült beszámolók mindig valakinek a látásmódját, szándékait tükrözik.*

*A „púpos” Kálmán király*

*Kálmán királyról a krónikák úgy számoltak be, mint púpos, sánta, kanccsal, beszédhibás, uralkodásra alkalmatlan királyról. Valószínűtlen azonban, hogy valakit megkoronáztak volna ilyen sok születési hibával. Kálmánt a trónon lázadó testvérének utódai követték, többek között az a II. (Vak) Béla, akit Kálmán parancsára fosztottak meg szeme világától. Természetes tehát, hogy a krónikárok kedvezőtlen színben tüntették fel azt a királyt, aki ártott az uruknak.*

*Milyen kérdéseket érdemes feltenni mindig egy forrás szerzőjével kapcsolatban?*

Mint a példákban is látható, az Ahogyan a történészek gondolkodnak... részek szerkezete általában ugyanazt a logikát és algoritmust követi. Először egy olyan állítást olvashatnak a diákok, amely valamilyen a későbbiekben is hasznos tapasztalatot fogalmaz



meg a történelmi forrásokról, okokról, változásokról. Ezt követi egy példa az éppen tanult eseményekhez kapcsolódóan. Majd egy kérdés vagy feladat következik. Hasznos, ha a történelmi kulcsfogalmak helyes értelmezéséről explicit módon is beszélünk a diákokkal. Ugyanakkor mindezt példákkal és feladatokkal is össze kell kötni. Így biztosítható, hogy a diákok valóban megértsék például azt, hogy a történelmi események bekövetkeztében mindig többféle tényező is szerepet játszik, vagy azt, hogy a források szerzőinek a helyzete befolyásolhatja azt, amit valamiről leírtak. E feladatok emlékei tartósan megmaradnak, és a tanárnak később csak utalnia kell e példákra, amikor valamilyen hasonló problémával találkozunk egy új téma feldolgozásakor. Ezt a hatást kívántuk megerősíteni azzal is, hogy tankönyvek végére egy összefoglaló táblázat is került, amelyben a diákok együtt is megtalálhatják mindazt, amit ezekről a kulcsfogalmakról az Ahogy a történészek gondolkodnak... részekben olvashattak (5. táblázat).

### 5. táblázat Egy részlet a tankönyvek végén található táblázatból

<b>Ahogy a történészek gondolkodnak...</b>		
<i>Ebben a táblázatban együtt is megtalálod mindazt, amit idén a történelmi múlt kutatásának módszereiről tanultál. Az oldalszámok segítségével könnyen meg tudod keresni, hogy melyik témánál volt ezekről szó.</i>		
<b>Források</b>	<b>Nézőpont</b>	<b>Okok és következmények</b>
A tárgyak önmagukban nem mondanak el semmit. Jó kérdéseket megfogalmazva azonban ezekből is fontos dolgokra tudunk következtetni. 58.	Az események bemutatását befolyásolja a mesélő helyzete. A történelmi események bemutatása az idők során változik. 160.	Az eseményeknek általában egyszerre több oka van. A történészek igyekeznek minél több lehetséges okot keresni. Utána pedig ezek közül kiválasztják a legfontosabbakat. 168.
Forrás bármi lehet, ami a múltból megmaradt, így a nyelv is. 70.	A források sokszor elfogultak. Az emberekről és eseményekről készült beszámolók mindig valakinek a látásmódját, szándékait tükrözik. Egy történész sohasem fogadhatja el kritika nélkül a leírt szöveget. 164.	

A 7. és 8. osztályos tankönyvekben is folytatódik ugyanez. Azzal a különbséggel, hogy ezekben már megnevezzük azokat a történelmi kulcsfogalmakat is, amelyről éppen szó van.

Példák

*Európa a világ élén*

*Eltérő nézőpontok*

*A régi bérházak és a szűk utcák elbontását a párizsiak társadalmi helyzetüktől függően különbözőképpen ítélték meg.*

*„Minden reggel egy új meglepetést hoz. Az ember lefekszik egy zsákutcában és felébred egy körúton. Azelőtt a kilátást egy tíz lépésnyire magasodó mogorva öreg fal jelentette, ma pedig a fal varázsütésre eltűnt és a helyén tágas tér nyílt, közepén szökőkúttal.” (Egy polgári hetilap beszámolója)*

*„Miután Párizs átalakulásának hatására a munkásság a központból a város pereme felé áramlott, a fővárosból két város született: egy gazdag és egy szegény. Ez utóbbi körül fogja az elsőt.” (Egy munkásszármazású politikus feljegyzése)*

*A város átalakításának milyen pozitív és negatív következményeiről szólnak az idézetek?*

A 7. és 8. osztályos tankönyvekben arra is találunk példát, amikor a tanultak egészét gondoltatjuk át valamelyik történelmi metafogalom mélyebb megértése céljából. A második ipari forradalom így válik egyben a történelmi változások két fontos jellegzetességének példájává.

Példák

*Az ipari forradalom második szakasza*

*Történelmi változások*

*A történelemben lezajló változásoknak egyszerre lehetnek kedvező és kedvezőtlen hatásai az emberek életére.*

*A lecke szövege alapján foglaljátok táblázatba az ipari forradalom második szakaszának pozitív és negatív következményeit!*

*Gondoljatok a környezeti hatásokra is! Dolgozzatok a füzetetekbe!*

*Az idő és a távolság legyőzése*

*Történelmi változások*

*A történelemben voltak olyan korszakok, amikor hosszú időn keresztül alig változott valami, de voltak olyan korszakok is, amikor gyors és látványos változások zajlottak le. Ez utóbbi esetben a változások kölcsönösen erősítették is egymást.*

*Csoportmunkában készítetek egy rajzos ábrát, amellyel bemutatjátok, hogy a 19. század második felében lezajlott változások között milyen ok-okozati összefüggések voltak!*

A történelmi metafogalmak gyakorlását az idősebb korosztály esetében már többször összekapcsoltuk a forrásfeldolgozással is.

*A náci terjeszkedés kezdetei Európában*

*Történelmi nézőpontok*

*Ugyanarról az eseményről nagyon eltérőek lehetnek a vélemények. A müncheni döntés már a korabeli emberek között is éles vitákat keltett.*

*„Micsoda szörnyű, képtelen és hihetetlen dolog az, hogy nekünk lövészárkokat kellene ásni és gázálcokat felvenni itt egy távoli ország népei közti vita miatt, akikről mi semmit sem tudunk. Én a magam részéről a béke embere vagyok a lelkem mélyéig.” (Neville Chamberlain, 1938. szeptember)*

„Azzal fogom kezdeni, amit mindenki szeretne figyelmen kívül hagyni vagy elfelejteni, de amit mégis ki kell mondani... teljes vereséget szenvedtünk. Az elnémult, gyászba borult, magára hagyott, megtört Csehszlovákia eltűnik a sötétségben...Előbb vagy utóbb önök látni fogják azt, ahogy Csehszlovákiát a náci rezsim lenyeli majd... És ne gondolják azt, hogy ez a történet vége. Ez csak a kezdet.” (Winston Churchill, 1938. szeptember)

Milyen érveket sorolhattak fel Chamberlain hívei? Fogalmazz meg ezek közül néhányat!

„Britannia népe, gyermekeid biztonságban vannak. Férfjeitek és fiaitok nem fognak háborúba menetelni. A béke győzelem az egész emberiségnek. Ha győzelmes hős kell nekünk, válasszuk Chamberlaint, a miniszterelnök sikere hatalmas és tartós – boldog otthonok és a megkönnyebbült szívek milliói.” (Egy brit újságcikk a müncheni egyezményről, 1938. szeptember 30.)

„Az erőszakkal szembeni folyamatos meghátrálással Chamberlain bátorította az agressziót... ezért az a véleményünk, hogy Chamberlain egész politikája a diktatúra lélektanának végzetes félreértésén alapult.” (Egy brit újságcikk Chamberlain politikájáról, 1938. december)

Hasonlítsátok össze a két újságcikk-részletet! Mi a legfőbb különbség a két értékelés között?

Vitassátok meg, mitől változhatott meg ennyire Chamberlain külpolitikájának a megítélése! Nézzétek meg a cikkek megjelenésének dátumát is!

## A DIÁKOK BEAVATÁSA

A tanulásban meghatározó szerepe van a diákok aktív és tudatos közreműködésének. Ezért az általános iskolások számára készült Újgenerációs tankönyvek fejezeteinek elején található nyitó oldalak nemcsak az érdeklődés felkeltésére szolgálnak. Az is a feladatuk, hogy beavassák a diákokat az előttük álló hetek munkájába. Rövid ismertetést adnak a következő történelmi korszak jellemzőiről és jelentőségéről, gyakran felhívva a figyelmet az ekkor lejárt események és változások máig ható hatásaira is. Felvillantanak néhány olyan érdekes kérdést is, amelyekre a tanulók a tanulás során választ kapnak majd. Azt szeretnénk mindezzel elérni, hogy gyerekek kezdetől fogva úgy közelítsenek az egyes leckék tartalmához, hogy az azokban szereplő események szorosan összefüggnek egymással és együtt viszik őket közelebb egy nagyobb korszak változásainak a megértéséhez.

*Önkényuralom és kiegyezés. A dualizmus kora Magyarországon*

A 19. SZÁZAD MÁSODIK FELE Magyarországra számára a megerősödés, a gazdasági és kulturális felemelkedés időszaka volt. Ennek politikai feltételét a Habsburg uralkodóval 1867-ben megkötött kiegyezés teremtette meg. Az önállóságát visszaszerző ország nagy lendülettel folytatta a vasútépítést, az iparosítást és a mezőgazdaság korszerűsítését. Budapest is ezekben az évtizedekben vált gyönyörű nagyvárossá. Hazánk lakosságának lé-

lekszáma emelkedett, bár jelentős mértékűvé vált az Amerikai Egyesült Államokba történő kivándorlás. A korszak végén a honfoglalás ezeréves évfordulóját a történelmére és eredményeire egyaránt büszke nemzet látványos rendezvényekkel ünnepelte meg.

*Ebből a fejezetből megtudhatod*

- *Kossuth miként próbált nemzetközi támogatást szerezni egy újabb szabadságharc-hoz;*
- *kit neveztek „a szép akasztott” embernek, és ki volt a „haza bölcse”;*
- *mi volt a jelentősége a vasútvonalak megépítésének;*
- *melyek voltak a kor világszínvonalú magyar termékei;*
- *milyenek voltak a korabeli iskolák;*
- *milyen jellemzői voltak a korabeli nagyvárosi életnek.*

Az eredményes képességfejlesztést szolgálja, hogy a diákok a fejezetek elején azt is elolvashatják, hogy milyen tevékenységeket fognak végezni, vagyis ők maguk mi mindenben fognak fejlődni az új téma feldolgozása során. Itt azokról a tevékenységekről is szó van, amelyek a történelmi metafogalmak mélyebb megértését szolgálják.

*Eközben azt is megtanulod, miként lehet*

- *érvekkel és bizonyítékokkal alátámasztott következtetéseket megfogalmazni arról, hogy mi és miért történt;*
- *a fontosabb történelmi személyek döntéseinek, tetteinek hátterét bemutatni;*
- *a történelmi változások okait és következményeit áttekinteni és kiértékelni;*
- *az emberek hajdani életmódját feltárni elbeszélések, leírások és képek alapján.*

Nálunk ma még ritka, hogy a tankönyvek ilyen típusú információkat is adnak a diákoknak, pedig sok országban ez már régóta bevett gyakorlat. Célja, hogy a tanulók beavatott és aktív résztvevőivé váljanak a saját tanulásuknak, és kialakuljon bennük az élmény, hogy hónapról hónapra egyre több mindent tudnak már önállóan is elvégezni. Egyre ismerősebbé válnak számukra a történelmi események feldolgozásához szükséges feladatok, ugyanakkor azt is érzékelhetik, hogy közben e feladatok egyre összetettebbé válnak és egyre több önállóságot igényelnek tőlük. A történelemórákon elvégzett tevékenységek azonosítása és meghatározása a tankönyvekben segítséget ad e metakognitív tudatosság kialakulásához és fejlődéséhez. Különösen akkor, ha ezek a tevékenységek egy jól strukturált rendszerre állnak össze.

## **A TÖRTÉNELEMTANULÁS TEVÉKENYSÉGRENDSZERE**

A pedagógusok a Nemzeti Köznevelési Portálon az Újgenerációs történelemtankönyvekhez a tanári kézikönyveken és a tanmenetekeken kívül találnak még egy munkájukat segítő dokumentumot. A történelemtanulás tevékenységrendszere című anyag részletes áttekintést ad a történelmi képességek fejlesztését szolgáló tanulói tevékenységekről. Az itt felsoroltak felölelik a történelemtanulás minden lényeges aspektusát az önálló kérdések megfogalmazásától az ismeretforrások kritikus feldolgozásán át a múltból szerzett in-

formációk különböző formában történő bemutatásáig. Ez egy gazdag kínálat arról, hogy mennyiféle érdekes és hasznos tevékenység megtanítására és gyakorlására van mód a történelemórákon. Többségében itt olyan tanulói tevékenységekről van szó, amelyek nem a már tanult ismeretek begyakorlására szolgálnak, hanem amelyek révén az új témák feldolgozásában is szerepet kaphat az önálló tanulói munka.

A tanulói tevékenységek a következő struktúrába és címszavak alá rendeződnek.

#### 1. ISMERETSZERZÉS, TANULÁS

- kérdések és feltevések önálló megfogalmazása
- a források áttekintése és értékelése
- ismeretszerzés elsődleges forrásokból
- ismeretszerzés másodlagos forrásokból
- az információk rendszerezése és értelmezése
- a történelmi kulcsfogalmak ismerete és alkalmazása
- segédkönyvek, atlaszok, gyermeklexikonok használata

#### 2. KRITIKAI GONDOLKODÁS

- a források kritikus kezelése
- emberi magatartások és döntések megfigyelése
- a történelmi változások nyomon követése
- történeti események és jelenségek megfigyelése és összehasonlítása
- a földrajzi tényezők szerepének felismerése az emberek életében
- történelmi problémák felismerése és elemzése

#### 3. KOMMUNIKÁCIÓ

- események, történetek elbeszélése
- beszámoló készítése
- rajzok, modellek, makettek és tárgyak készítése
- dramatikus játékok
- ikt-használat
- beszélgetés és vita

#### 4. TÁJÉKOZÓDÁS TÉRBEN-IDŐBEN

- kronológiai feladatok
- topográfiai feladatok

#### 5. TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS

- okok és következmények
- változás és folyamatosság
- interpretáció
- jelentőség
- történelmi kutatás

A Történelemtanulás tevékenységrendszer címmű segédanyag kétféle nehézségi szinten tartalmazza a tanároknak ajánlott tevékenységeket. Az első szint elsősorban az általános iskolai korosztálynak, a második szint pedig már inkább a középiskolás korosztálynak ajánlható feladattípusokat mutatja be. Hangsúlyozni kell azonban, hogy e szintezést nem szabad mereven alkalmazni a gyakorlatban. A kétféle szint elkülönítése inkább arra szolgál, hogy a pedagógusoknak támpontokat adjon arra vonatkozóan, hogy honnan hová kellene eljuttatni a tanulókat az egyes képességek fejlesztése terén.

A történelemtanulás tevékenységrendszere külön részben foglalkozik a történelmi gondolkodás fejlesztésével. Az ehhez javasolt tevékenységeket az okok, a változás, az interpretáció, a jelentőség és a történelmi kutatás fogalma köré rendezi (6. táblázat).

**6. táblázat Részlet A történelem tevékenységrendszere címmű módszertani segédanyagból**

5. Történelmi gondolkodás	Első szint	Második szint
<b>A) OKOK ÉS KÖVETKEZMÉNYEK</b>		
<b>Összefüggések keresése</b>	Az okok és következmények azonosítása. Az okok kategorizálása. Az okokra vonatkozó állítások tényekkel való alátámasztása. Kapcsolatok teremtése az okok és a következmények között. A gazdasági, politikai, társadalmi okok megkülönböztetése.	A hosszú és rövid távú okok és következmények azonosítása. Az okok megkülönböztetése aszerint, hogy emberi döntések, történelmi körülmények vagy adott feltételek voltak-e. A személyes döntések szerepének bemutatása a történelmi események okainak magyarázatakor. A szükséges előfeltételek és a közvetlen kiváltó okok azonosítása és vizsgálata.
<b>A különböző tényezők hatásának értékelése</b>	Egy fontos ok azonosítása. Az egyes okok fontosságának mérlegelése és meghatározása. Az egyes okok fontossága közötti különbségek megállapítása és magyarázása.	Az okok fontosságára vonatkozó következtetések magyarázása. Az okok fontosságára vonatkozó elemzés és értékelés önálló elvégzése.

<b>B) VÁLTOZÁS ÉS FOLYAMATOSSÁG</b>		
<b>A változások azonosítása</b>	Hasonlóságok és különbségek keresése két korszak között.	A változások bemutatása olyan eseményekként, mint amelyeknek megvannak a maguk okai.
<b>A változás és a folyamatosság összefonódása</b>	Annak összegyűjtése, hogy a változások közepette is, mi az, ami változatlan maradt.	Egy korszak bemutatása úgy, mint amiben a változás és a folyamatosság egyszerre megtalálható.
<b>A változások lezajlása</b>	Példák gyűjtése arra, hogy a változások sebessége nem állandó. A változás folyamatként történő bemutatása. A változás és a fejlődés megkülönböztetése. A változásokat jellemző összefüggések felismerése és megmagyarázása. Példák keresése arra, amikor a változás és a folyamatosság közötti arány különbözik az egyes korokban és helyszíneken.	Összefüggések keresése a változások és az adott kor társadalmának jellemzői között. A változások összetett jelenségekként történő értelmezése. A változások elemzése és összehasonlítása különböző szempontokból (pl. típusa, sebessége, kiterjedése térben és időben).

A Nemzeti Köznevelési Portálon bárki számára elérhető és onnan letölthető tevékenységrendszer ösztönzést és egyben szakmai háttérrel ad a diákok gondolkodási, kommunikációs és tanulási képességeinek szisztematikus, folyamatos és differenciált fejlesztéséhez, szorosan összekapcsolva mindezt az értékek közvetítésével és az alkotásra nevelés feladatával. El kell érni a történelem esetében is, hogy a tanulói tevékenységekbe ágyazott tanulás váljék a tanórai munka meghatározó részévé.

Tudjuk, hogy a tantervekben leírt hosszú távú célok megvalósulására csak akkor van esély, ha a tanárok a napi gyakorlatukat is képesek ezekkel összhangba hozni. Az Újgenerációs történelemtankönyvekhez készült tanmenetjavaslatokban szereplő fejlesztési követelmények az előbb bemutatott tevékenységrendszer logikáját és tartalmát követik. Az egyes tanórákhoz javasolt tanulói feladatok megfeleltethetők a tevékenységrendszerben szereplő elemeknek. Erre a szoros kapcsolatra a tanmenetben szereplő feladatok melletti betűjelek külön is felhívják a tanárok figyelmét. A tanmenetben javasoltak elvégzése szempontjából lényeges, hogy a pedagógusok mindig megtalálhatják a megfelelő tartalmakat és feladatokat a tankönyv és a munkafüzet adott leckéjében. Biztosítottak a feltételei annak, hogy a képességek terén a történelemtanárok hosszú távú fejlesztési folyamatokban gondolkodhassanak. Az új ismeretek megtanítását sokféle érdekes tanulói tevékenységgel

kapcsolhatják össze úgy, hogy ezek együttesen lefedik a történelemtanulás minden fontos területét.

## CSOPORTOS PROJEKTFELADATOK

A tanulói tevékenykedtetés különösen hatékony formáját jelentik a projektfeladatok. Az Újgenerációs tankönyvek kipróbálása után az átdolgozás eredményeként 6. osztálytól kezdve minden nagyobb fejezethez egy-egy csoportos projektfeladat is bekerült történelemtankönyvekbe. Azért tettük ezeket a fejezetek elejére, hogy az azokkal folyó munka az új leckék feldolgozásával párhuzamosan elindulhasson, és így akár 3-4 hét is jusson a projektek megtervezésére és megvalósítására. A diákok által készített produktumok bemutatását ugyanakkor érdemes az adott korszak feldolgozásának végére hagyni, amikor már szélesebb háttérismeret birtokában tudják ezeket a diákok együttesen is megbeszélni. A projektfeladatok leírása kezdetben részletes segítséget is ad a diákoknak a közös munka megtervezéséhez és megvalósításához.

### Projektfeladat

#### A vezérlő fejedelem – jelenetek előadása II. Rákóczi Ferenc kalandos életéből

**Cél:** Történelmi tárgyú jelenet írása és előadása

#### **Mire keressük a választ a közös munka során?**

- Hogyan lehet színjátékkal életre kelteni a múlt eseményeit?

#### **Mit tanulunk meg a projekt során?**

- Ismereteket gyűjteni a témánkról könyvtárban, interneten, múzeumokban
- Történetek dramatizálni, párbeszédet jelenetként megírni
- Dramatizált jelenetet megtanulni és eljátszani

#### **Mit fogunk csinálni?**

- **4-5 fős csoportokat alkotunk.**
- **Információkat keresünk.** Megpróbálunk II. Rákóczi Ferenc életéről minél több olyan történetet találni, amelyeket egy rövid jelent formájában elő is lehet adni. Milyen szempontokat érdemes figyelembe venni a történetek keresése és kiválasztása során?

#### Például

- Érdekes legyen.
- Szereplők közötti párbeszéd formájában is meg lehessen jeleníteni.
- Elég legyen három-négy szereplő az eljátszásához.
- A dramatizált változat ne legyen hosszabb 5 percnél.
- **Kiválasztjuk**, hogy II. Rákóczi Ferenc életének melyik eseményét mutatjuk be.
- **Eldöntjük**, hogy kik lesznek a jelenet szereplői.
- **Megszervezzük** a jelenet elkészítésének és előadásának munkáját. Szétosztjuk egymás közt a feladatokat: jelenetírás, jelmez- és díszletkészítés, az egyes szerepek eljátszása, rendezés stb. A csoport munkájáról munkanaplót vezetünk.



- **Megírjuk** a jelenetet.
- **Elkészítjük** a jelmezeket és a díszletet. (Ez nem feltétlenül szükséges, mert jelmezek és díszletek nélkül is előadhatjátok a jelenetet.)
- **Megtanuljuk** szerepeket.
- **Begyakoroljuk** a jelenet eljátszását.

A projektjavaslatok kidolgozásakor is azt az elvet követtük, hogy a feladatokat szorosán összekapcsoltuk az éppen tanult korszakkal, ugyanakkor ezek révén a történelemtanulásban hosszabb távon is hasznosítható új ismereteket és tapasztalatokat szerezhetnek a diákok.

### 7. táblázat Az Újgenerációs általános iskolai történelemtankönyvekben megtalálható projektfeladatok:

Korszak	Projektfeladat
A középkori Magyar Királyság virágkora és hanyatlása	A középkori magyar királyok emlékezete – kiállítás készítése. Cél: Összegyűjtjük és bemutatjuk egymásnak Nagy Lajos király, Zsigmond király és Mátyás király emlékét megőrző képzőművészeti alkotásokat, irodalmi műveket és egyéb alkotásokat.
A világ és Európa a kora újkorban	Le a kalappal! Rendezzünk történelmi divatbemutatót! Cél: Felkutatjuk, melyik korszakban milyen fejfedőt viseltek az emberek?
Magyarország az újkorban	A vezérlő fejedelem – jelentek előadása II. Rákóczi Ferenc kalandos életéből. Cél: Történelmi tárgyú jelenet írása és előadása.
A forradalmak és a polgárosodás kora Európában	Napóleon – történelmi társasjáték készítése. Cél: Érdekes társasjáték készítése egy történelmi témáról.
A reformkor és az 1848-49-es szabadságharc Magyarországon	A szabadságharc hősei – egy helyi emlékhely megtervezése. Cél: Emlékállítást az 1848-as szabadságharc helyi eseményeinek és szereplőinek.
Önkényuralom és kiegyezés. A dualizmus kora Magyarországon	„Korszakalkotó” – Hogyan születtek a találmányok, kik voltak a feltalálók a dualizmus korában? Cél: Poszteren bemutatjuk a dualizmus korának korszakalkotó találmányait, feltalálóit, vállalkozásait.
A nagyhatalmak versengése és az első világháború	Élet a lövészárkokban – Képregény a lövészárkokban élő katonák hétköznapijairól és küzdelmeiről. Cél: Megismerjük az első világháború katonáinak hétköznapijait, és ezt képregény formájában mutatjuk be.

Európa és a világ a két világháború között	Propaganda: a manipuláció művészete – Detektívek a reklámlaplakátok nyomában Cél: Felfedezzük a reklámlaplakátok és a politikai propagandaplakátok hasonlóságait, a manipuláció módszereit.
A második világháború	„Hősök” – Tervezzünk emlékművet! Cél: Megtervezzük egy emlékművet olyan személyeknek (vagy csoportnak), akik ellenállást tanúsítottak a második világháború idején az erőszakkal szemben, életüket mentettek, segítették a gyengéket, üldözötteket.
A szuperhatalmak szembenállása	A két világrendszer szembenállása a hidegháború korszakában Cél: A hidegháborús események egymással ellentétes megítélésének és értékelésének szemléletes bemutatása.
Magyarország 1945-től az 1956-os forradalom és szabadságharc leveréséig	Mindennapi élet a Rákosi-diktatúrában Cél: Informatív és érdekes bemutatót tartani a Rákosi-korszakról.
Az egységesülő Európa, a globalizáció kiteljesedése	Az 1989-es év nemzetközi eseményei Cél: Nemzetközi körkép elkészítése az 1989-ben történt eseményekről.
A Kádár-korszak	Az 1980-as évek emlékezete Cél: Az 1980-as éveket átélte emberek legjellemzőbb közös emlékeinek összegyűjtése és összehasonlítása.
A demokratikus viszonyok megteremtése és kiépítése Magyarországon	A rendszerváltoztatás jelképes megnyilvánulásai és bizonyítékai Cél: A rendszerváltoztatás utáni utcanévváltozások, szoborlebontások és szoborállítások, emléktábla-kihelyezések megismerése a lakóhelyen.
Társadalmi és gazdasági ismeretek	Alakítsatok szerkesztőséget! Cél: Színes és érdekes híryanag elkészítése és összeállítása az iskolai élet egy hetének eseményeiről.

## ZÁRSZÓ

Az Újgenerációs tankönyvek közös fejlesztési koncepciója nagy hangsúlyt fektetett az adaptív tudás kialakulásához szükséges feltételek megteremtésére. A történelemtankönyvek kidolgozása során is az volt a célunk, hogy a tanórákon minél több figyelem jusson a hosszú távú célok megvalósítására. Az értelmes és kritikus történelemszemlélet kialakítására és az ehhez szükséges gondolkodási képességek kialakítására. Ez sok tekintetben a történelemtanítás feladatainak újragondolását is igényelte a szerzőktől, de ugyanerre van szükség a tanári munkában is. Érdemes feltennünk magunknak a következő kérdéseket. Mi a fontosabb? Egy-egy történelmi esemény minél részletezőbb bemutatása, vagy az hogy elég idő jusson a már megismert dolgok átgondolására és a tanulók által végezhető tevé-

kenységekre? És a tanulói feladatok mire szolgáljanak elsősorban? A nevek és évszámok rejtvénytű feladatokkal történő begyakorlására, vagy az önálló ismeretszerzéshez szükséges képességek fejlesztésére? Történelemtanárokként milyen kritériumok alapján értékeljük sikeresnek a munkánkat? Mekkora jelentőséget tulajdonítunk ebben annak, hogy mindazokból a részletekből, amit évek alatt megtanítottunk, összeáll-e a diákjainkban egy értelmes kép a világ és benne hazánk történelméről? Mi mindenre van szükség ahhoz, hogy a diákjainknak helyes elképzelései legyenek a történelmi tudás természetéről és ennek megfelelően legyenek képesek megérteni és bemutatni a múlt eseményeit? Az Újgenerációs tankönyvek e kérdések átgondolásához és megválaszolásához is ösztönzést adnak.

Eredeti forrás: A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel. Történelemtanítás (LII.) Új folyam VIII. 3-4. szám 2017. (hivatkozási azonosító: 08-03-02)



# Az értelmmező kulcsfogalmak tanítása



# A történelmi interpretáció fogalmának tanítása



A történelemtanítás és tanulás eredményessége nagyrészt azon múlik, hogy a diákok képesek lesznek-e a múlt, a történelem és a történelmi interpretáció fogalmát helyesen értelmezni, helyes kép alakul-e ki bennük a múltban történtek és az azokról készült interpretációk viszonyáról. Ennek fontos feltétele, hogy a történelemtanárok maguk is megértsék e probléma összetettségét, és képesek legyenek reflektív módon is megközelíteni a történelemórákon bemutatott ismereteket, következtetéseket és értékeléseket.

## A TÖRTÉNET INTERPRETÁCIÓK CÉLJA, TÍPUSAI ÉS JELLEGZETESSÉGEI

Az emberi csoportok és közösségek létrejönnek és folyamatosan léteznek, részben azoknak a történeteknek köszönhetően, amelyeket maguknak mondanak el arról, hogy kik ők, hol kezdődött a történetük és hová tartanak, valamint más emlékezőmódok, mint például az évfordulók, emlékezések és emlékművek által, amelyek ezeket a narratívákat a rituálék segítségével beágyazzák a társadalom életébe (Lowenthal, 1985; Samuel, 1994). Ezeknek a narratíváknak és emlékezőmódoknak célja az idő múlásának kezelése, az identitás megkonstruálása és stabilizálása, valamint a múlt által a jelen és a jövő számára teremtett korlátok és lehetőségek megértése (Rüsen, 2005). A múlt interpretációinak sokfélesége ezért összefügg a társadalmak etnikai, vallási, kulturális sokszínűségével is, mivel minden közösség és csoport igyekszik megalkotni a maga történelmét.

A múlt mindaz, ami korábban volt és megtörtént, a történelem pedig az, amit és ahogy a fennmaradt források segítségével a későbbi korok emberei mindebből képesek rekonstruálni és bemutatni. A múltat nem lehet teljes valóságában újjáéleszteni és megidézni, és a múltból készült interpretációk helyességét sem lehetséges ily módon ellenőrizni.

A történelmi múlt csak a jelenben létezik a múltból fennmaradt nyomok (írással és tárgyi emlékek) és a múltból készült interpretációk formájában. Azt tudjuk elmondani a múlt-ról, ami a fennmaradt források és a jelen kérdései és céljai közötti folyamatos párbeszéd eredménye, és ezt számos tényező befolyásolja: pl. a múltba való orientációnk, vagyis hogy mit és miért is tartunk fontosnak belőle, illetve hogy mit is értünk történelmen; a múlttal

megismerésével kapcsolatos céljaink, kérdéseink, valamint a források kiválasztása, vizsgálata és értelmezése során alkalmazott módszereink.

A történelmi interpretáció konstrukció, amelyet egy adott pillanatban alkot meg egy adott szerző, akinek megvannak a maga szempontjai és céljai azzal, ahogy a múlt forrásaira támaszkodva valamilyen értelmet és jelentést akar adni a múltban lezajlott eseményeknek és változásoknak (Chapman, 2016; Rüsen, 2005).

A múlt cseppfolyós, a történelmi interpretációk pedig eltérőek és változatosak: maguk is részei a történelemnek, megvan a maguk története és folyamatosan változnak, ahogy a jelen is változik. Sokan, sokféle módon és sokféle céllal beszélnek és nyilvánítanak véleményt a múltban történtekről különböző kontextusban, különböző formában és különböző célközönségnek. A sokféle céllal és szempontból elkészült interpretációk sokszor kiegészítik egymást, de sokszor ellentmondanak is egymásnak.

A mód, ahogy a múlt interpretációjának célját kijelöljük és az ehhez a feladathoz rendelkezésre álló forrásokat kiválasztjuk, tükrözik azt, hogy kik vagyunk és milyen az a hely és az idő, amelyben élünk. A múlt feltárását mindig sajátos célok vagy kérdések vezetik, és bizonyos emberek vagy embercsoportok sajátos meggyőződésekkel és feltételezésekkel fognak bele, és még akkor is, ha a „tény” egyértelműen megállapítható, az interpretációban kapott jelentésük vitatható lehet (Koselleck, 2004; Samuel, 1994). A múltbeli cselekedeteket óhatatlanul a jelen szemüvegént keresztül nézzük, ezért abban, ahogy a múltban történeteket elképzeljük, megjelennek a mi általunk fontosnak tartott értékek, valamint az is, ahogy mi a világot és múltban történeteket látjuk. Ezért mindig a jelen viszonyai határozzák meg a múltra vonatkozó kérdéseinket, így aztán egy interpretáció egyszerre szól explicit módon a feldolgozott történelmi témáról és implicit módon a saját koráról. Az emlékezet szorosan összefonódik a jövőre vonatkozó célokkal és várakozásokkal is. A történelmi interpretáció alakítja a jelenről alkotott képünket, és különböző jövőben megvalósítandó cselekvésekre ösztönöz (Lee, 2004).

A most készülő történelmi interpretációk is egyszer majd elsődleges forrásokká fognak válni a mi korunk gondolkodásmódját vizsgáló jövőbeni kutató számára. Mindez nem jelenti azonban azt, hogy a múltból szóló interpretációk eleve hamisak vagy értéktelenek, ugyanakkor mindig figyelembe kell vennünk azt, hogy csak közvetetten és a saját koruk és körülményeik által is befolyásolt módon adnak képet a múltban történtekről (Barton & Levstik, 2004.)

Az interpretáció céljától, célcsoportjától és a szerző megközelítésmódjától függően a témák, források, a nézőpontok és szempontok közötti válogatás különböző kritériumok szerint történhet. Más-más részletekkel foglalkozik egy okokra magyarázatot kereső elemzés és egy eseménytörténelmi áttekintés. A szerzők nézőpontja és vizsgálati szempontjai jelentősen befolyásolják, hogy ki, mikor, miknek tulajdonít jelentőséget, illetve kiket és miket tart fontosnak az adott interpretáció elkészítése szempontjából. (Cercadillo, 2000). Az események, szereplők és körülmények kiválogatása során a történész eldönti, hogy a történetek magyarázata és értelmezése szempontjából mi a fontos. De ez a válogatás sokféle eredményre vezethet, többféle egyformán érvényes megoldása lehet.

Nincs önmagában álló, az interpretációtól függetlenül megragadható történelmi tény sem (Körber, 2011). A történelem nem a tények összegyűjtésén alapuló kumulatív tudomány, ha-



nem inkább egy „konstruktív, retorikai tevékenység, amely valamilyen valószínűség megállapításához vezet [...] egy olyan következtetés, amely a történelmi bizonyítékokon és a történész szelektív figyelmét irányító értelmezési kereten alapul” (Greene, 1994, 92. o.).

A múlt feltárása és az eredmények felhasználása például a jelen megértéséhez összetett és bonyolult. A „történelem több annál, mint amit abból mai világunk értelmezésekor hasznosítani tudunk, és jelenünk is több annál, mint amit abból történelmi elemzéssel megérthetünk. Másrészt a történelmi magyarázat soha nem abszolút érvényű” (Knausz, 2015, 22. o.). Annak, hogy a múltban történeteknek miként próbálunk értelmet adni történelemként számos módja és formája van. Az interpretációk tartalmát mindig többféle tényező együttesen határozza meg: a kontextus, amelyekben megszületettek; az a mód, ahogy a történelem fogalmát értelmezik; az általuk alkalmazott értelmezési keret és azok a műfajok és kifejezési formák, amelyekben megfogalmazásra kerültek. Fontos szerepet játszik a múlt különböző megközelítésmódja is. Ez lehet a jelen azonosítása a múlttal (vagy a folytonosság megerősítése közöttük), vagy a jelen megkülönböztetése a múlttól (vagy a megszakítottság megerősítése), vagyis a múlt értékrendjének megerősítése vagy megcáfolása (Chapman, 2011).

A céljaik szempontjából a történelmi interpretációk nagy többsége négy jellemző típusba sorolható:

- identifikáló: kapcsolatokat keresünk önmagunk és a múltban élt emberek között
- moralizáló: megemlékezünk a tragikus eseményeket átélt emberek áldozatvállalásáról és szenvedéseiről, illetve erkölcsi ítéleteket alkotunk történelmi eseményekről, cselekedetekről és személyekről
- elemző: minél jobban meg akarjuk érteni a jelenkori viszonyok történelmi előzményeit; azonosítjuk az események különböző jellegzetességeit, vizsgáljuk az okokat és következményeket; a bizonyítékokon alapuló következtetések levonása céljából kérdéseket fogalmazunk meg; elsődleges forrásokat keresünk és válogatunk, az ellentmondó forrásokat összehasonlítjuk és értékeljük
- ismeretterjesztő: történelmi információk minél érthetőbb és minél érdekesebb megjelenítésére törekszünk oktatási és szórakoztatási célokból (Barton & Levstik, 2010).

Az, hogy egy történész milyen típusú történelmi munkát akar írni, jelentős mértékben meghatározza, hogy a munkája miről fog információkat tartalmazni és miről nem, és azt is, hogy miként strukturálja ezeket az információkat és miként építi fel belőlük a múltban történet elbeszélését vagy bemutatását.

A múltról szóló elbeszélésekben mindig sokféle szándék és értelmezés ágyazódik be. Döntő fontosságú a több szempontú megközelítés kezelése annak érdekében, hogy a különböző értelmezéseket „történelemnek” tekintsük, mivel a narratíva mindig retrospektív, valamilyen nézőpontú, szelektív és részleges konstrukció. A multiperspektivikus kutatási és oktatási mód magában rejti „azt az ígéretes, bár sok türelmet igénylő lehetőséget, hogy a témához hozzászóló mindegyik fél a valóság és az igazság elérésére való törekvés közben együtt, közösen egy mélyebb/elmélyültebb tudás (igazság) birtokába jut vagy juthat” (Vajda, 2020, 69.o.)

A múlt valóságát azonban sohasem lehet teljesen összerakni a forrásokból, és a feltárt részletek alapján megfogalmazott következtetéseket sem lehet soha végső és vitathatatlan igazságokként kezelni. A múltból ránk maradt források önmagukban nem válaszolják meg a kérdéseinket, de lehetőséget adnak arra, hogy bizonyítékokként használva őket hihetőnek tekinthető, ésszerű következtetésekre tudjunk jutni arról, hogy mi és hogyan történhetett (Lee, 2005). Ahogy Norman Davies angol történész találóan megfogalmazta: „A múlt rekonstruálása a versfordításokhoz hasonlítható. Meg lehet csinálni, de egyetlen fordítás soha nem tudja pontosan megragadni az eredeti vers minden árnyalatát. Akár őskori receptekkel, gyarmati településekkel vagy középkori zenével foglalkozunk, nagy képzelőerőre és visszafogottságra egyszerre van szükség ahhoz, hogy elkerüljük a fantáziátlan hitelesség és a felszínes empátia kettős veszélyét. (Davies, 1997, 119.o.)

## **A TÖRTÉNELMI INTERPRETÁCIÓK ÉRTÉKELÉSE**

Feltevés és értelmezési keretek alakítják a történelmek írását, valamint az a tágabb környezet, amelyből származnak. Az értelmezésbeli különbségekről való gondolkodás során fontos annak megértése, hogy az, amit a történészek mondanak, hogyan függ össze azzal a korrallal és helyzettel, amelyben dolgoznak. A történelemről szóló szövegek esetében is nagyon fontos a szerzői perspektíva megértése, és mivel a szerzők szociokulturális háttere eltérő, a szerzők ugyanazt a történelmi eseményt markánsan eltérő módon írhatják le. Ezért egy interpretáció értékelése előtt minél pontosabban meg kell ismerni és érteni azt a kontextust, amiben és amihez az interpretáció készült. (Ki? Miért? Kiknek? Milyen céllal készítette?). Ezen információk fontosak, de ezek alapján még nem dönthető el, hogy az interpretáció mennyire elfogadható vagy elfogadhatatlan. A múltból készült történelmi interpretációk nagyon különböző célokból készülhetnek, ezért a történelmi műveket és ábrázolásokat más-más szempontok szerint kell értékelni. Egy történelmi filmet értékesnek tarthatunk úgy, mint egy filmet, de ez nem keverendő össze azzal, hogy a filmben ábrázoltak történelmi pontosságának és hitelességének megítélésével (Rose & Corley, 2003).

Nem helyes, vagy éppenséggel eltorzított interpretációk mindenhol megjelenhetnek függetlenül az adott történelmi interpretáció céljától és műfajától. Egy politikai beszéd is mentes lehet ezektől, és egy tudományos cikkben is előfordulhatnak. Általában persze gyanakvóbbak vagyunk egy történelmi eseményt felidéző politikai beszéd esetében, de fontos, hogy az értékítéletünk ilyenkor is a beszéd tartalmának vizsgálatán alapuljon.

Gyakori, hogy a történelmi eseményekkel kapcsolatos ténytudásunk tűnő megállapításokról is éles viták alakulnak még a kortárs történészek között is. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy az egyik szerző hazudik, és másik igazat mond, vagy azt, hogy minden történelem kitaláció, bár sok közülük fikciókat tartalmaz (VanSledright, 2014).

Abból azonban, hogy általában elfogadhatónak, sőt természetesnek tartjuk, hogy a történészek különböző értelmezési módokat választhatnak, nem következik az, hogy minden ilyen döntés egyformán védhető. A pozitivistáknak a realizmus és a relativista – néha szkeptikus – poszt-modernizmusból közötti történelemfilozófia vita közepette a történészi gyakorlat

általában a korlátozott „objektivista” álláspontot képviseli, amely minőségi kritériumokat alkalmaz a különféleképpen megragadható múlt interpretációinak az összehasonlításához. Ilyen kritérium a pontosság, az átfogóság vagy a konzisztencia (Cercadillo, 2000).

Vannak olyan történelmi interpretációk, amelyek különböző célokból szándékos hazugságokat és kitalációkat is tartalmaznak a múltban történt eseményekről, cselekedetekről, vagy éppen tagadják bizonyos események megtörténtét. Sokkal jellemzőbb azonban, amikor a történelmi interpretációk torzításaihoz a szerző elfogultságából, felkészületlenségéből vagy a meggyőzés szándékából fakadó hibák vezetnek (Fischer, 1970). Mint például

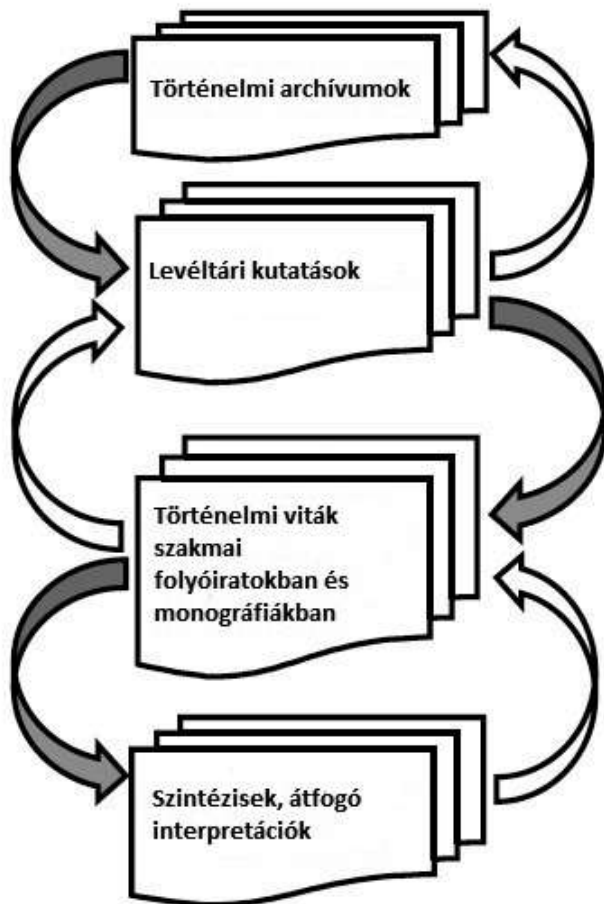
- egyes feltételezések tényként vagy megfellebbezhetetlen igazsággént való beállítása
- egyes feltételezések kategorikus kizárása
- egyes feltételezések igazsággént való beállítása bizonyítékok nélkül
- csak egyetlen nézőpont vagy szempont figyelembe vétele
- releváns nézőpontok és szempontok ignorálása vagy megkérdőjelezése
- tények tendenciózus válogatása
- tények tendenciózus összefüggésekbe állítása
- hamis cél- és szándéktulajdonítás
- az interpretáció nézőpontjának és szándékának elrejtése, homályban hagyása
- a felhasznált források, bizonyítékok ellenőrzésének megnehezítése vagy megakadályozása

A történész nézőpontokat és szempontokat választ, és ezáltal az egyes dolgok jelentősége is megváltozik (Ankersmit, 1983). A történetírás egyik legfigyelemreméltóbb vonása az események bemutatásának, magyarázatának és interpretációjának a sokfélesége, valamint azok időbeli változásai (Cercadillo, 2000). A történészek többféle feladatra vállalkozhatnak és sokféle kérdést tehetnek fel. Az általuk végzett történelmi kutatások például különbözőnek területi kiterjedésükben, időintervallumukban és problémamegközelítésük szélességében egyaránt. Az egyik szerző a nagyszabású eseményeket és folyamatokat igyekszik bemutatni, a másik kisebb témákra koncentrál. A történelmi interpretációk összehasonlításakor először azonosítani kell az eltéréseket, majd meg kell érteni, hogy szerzők milyen értelemben és miért értelmezték különböző módon a történeteket. Lehet, hogy nem ugyanazt tartják egy témával kapcsolatban érdekesnek és fontosnak, és nem ugyanazokra a kérdésekre keresnek választ. A különbség fakadhat abból is, hogy különböző forrásanyagokat dolgoznak fel és más-más módszereket alkalmaznak a forrásaik értelmezésére. Az is vitákhoz vezethet, ha nem ugyanazokat a fogalmakat használják az általuk vizsgált események, jelenségek és információk értelmezéséhez és bemutatáshoz.

Különbségek abból is adódnak, hogy a történészek az „értelmezési ciklus” eltérő szakaszaiba kapcsolódnak be, és eltérő célú és műfajú publikációkat készítenek. Amit ugyanis a történész csinál, az része egy folyamatosan zajló történelmi feltáró munkának, ez az aktuális tudományos környezet pedig meghatározó módon hatással van az ő munkájára is (1. ábra). Maga is különféle módon kapcsolódhat be ebbe a folyamatba. Lehet, hogy egy újonnan azonosított archívum, forrásegyüttes feltárását végzi el. Lehet, hogy egy már zajló

történelmi vita szempontjainak kiszélesítésére vagy az ahhoz használt fogalmak tekintetében tesz új javaslatokat. Lehet azonban az is, hogy a javaslatai egy historiográfiai konszenzus megkérdőjelezésére és felülvizsgálatára irányulnak (Chapman, 2016).

### A kutatás, vita és interpretáció ciklusa



1. ábra A kutatás, vita és interpretáció ciklusa (Chapman, 2016, 24.o.)

## A TÖRTÉNELMI INTERPRETÁCIÓ FOGALMÁNAK JELENTŐSÉGE A TÖRTÉNELEMTANULÁSBAN

A történelmi megértés bonyolultabb, mint a múlt tartalmának, vagyis statikus tényeknek a megértése. Ahogy Peter Seixas mondja, a diákok különféle ellentmondásos történelmi

interpretációknak vannak kitéve az iskolán belül és kívül, és „eszközökre van szükségük ezen interpretációk relatív erősségeinek és gyengeségeinek megítéléséhez” (Seixas, 2000, 25.o.). Összetett, ugyanakkor nagyon fontos feladat képessé tenni a diákokat a történelmi interpretációk helyes értelmezésére és a különböző célú és minőségű interpretációk kritikus értékelésére.

A történelemtanulás eredményként a tanulóknak elsősorban azt kellene megérteni, hogy a történelmi interpretációk a múlttól utólag készített ábrázolások és konstrukciók, amelyek éppen ezért egymástól sokféleképpen eltérők és változatosak, és az idők során folyamatosan változnak. Jellemzően bizonyítékokon és érveken alapuló elbeszélések, de sohasem mentesek a szerzőik szubjektivitásának hatásaitól. Fel kellene tudniuk ismerni, hogy a különböző történelmi interpretációk milyen kérdésekre adnak választ, és milyenekre nem, és mindez minként függhet össze szerzőik helyzetével és szándékaival, illetve az interpretációk műfajával és elkészítésük céljával. Értelmes magyarázatokat kellene tudniuk adni arra is, hogy miért alakulnak ki viták a történészek között, és miért hasznosak ezek a történettudomány szempontjából. Ismerniük és alkalmazniuk kellene azokat a kritériumokat és módszereket, amelyek segítségével képesek lehetnek összehasonlítani az egymástól eltérő történelmi interpretációkat akár a tényszerű megalapozottság, akár a problémaérzékenység szempontjából úgy, hogy minderről értelmesen ki is tudják fejteni a véleményüket (Chapman, 2016).

Az a történelemtanítás, amely „csak arra összpontosít, hogy a diákoknak átadjon egy egyetlennel és változtathatalan feltüntetett interpretációt és elrejtje a tanulók elől a történelmi elbeszélések és ismeretek (beleértve a történelemtankönyvek) konstruált természetét, valamint azt is, hogy ezek a történelmi interpretációk sohasem csak a múlttól, hanem a jelenkor társadalmi és politikai céljait is szolgálják”, nem tölti be megfelelően a feladatát (Körber, 2012, 14. o.). Ezen ismeretek nélkül ugyanis a diákok nem lesznek fogékonyak és képesek a történelmi interpretációkat kritikus kezelésére.

Peter Seixas és Carla Peck (2004) is azt emelte ki, hogy a tanulók képesek legyenek kritikusan közelíteni a múlttól 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 legjobb mintát és a modellt a történészek által kialakított szabályok és módszerek jelentik.

Az Egyesült Államokban az U.S. History Test készítői praktikus megfontolásokat követve a következő két részre bontották a történelmi tudást:

- történelmi ismeret és perspektíva;
- történelmi elemzés és interpretáció.

A történelmi ismeret és perspektíva a történelmi tudás tartalmi oldalát jelentette. Ennek tekintették a történelmi témákról, korszakokról és régiókról szerzett ismereteket, és ide sorolták a különböző személyek, események, fogalmak, témák, mozgalmak, kontextusok és történelmi források megismerését és megértését is. Ugyanakkor a tartalmi tudás alatt nemcsak a történelmi ismereteket értették, hanem a történelmi ismeretek rendszerezéséhez

és általánosításához szükséges tudást is, pl. az események sorrendbe állítását, a többféle lehetséges nézőpont felismerését, a múlt eseményeinek a vizsgálatát és megértését az azokat átélő különböző csoportok szemszögéből, és végül egy általános kép kialakítását az USA történelmének legfontosabb sajátosságairól. A történelmi elemzés és interpretáció kategóriájába a történelmi tudás jártasságot igénylő elemeit sorolták. Úgy mint a problémák bemutatása, a történelmi modellek azonosítása, az ok-okozati összefüggések megállapítása, a jelentőségre vonatkozó értékelés elvégzése, valamint a történelmi ismeretek alkalmazása, a bizonyítékok mérlegelése megalapozott következtetések levonásához és érvekkel alátámasztott általánosítások megfogalmazása, lényeglátó beszámolók készítése a múlt eseményeiről (Seixas, Ercikan, 2015).

A University of Amsterdam kutatói, Jannet van Drie és Carla van Boxtel a korábbi kutatások eredményeit összesítve alkották meg a maguk kognitív modelljét a történelmi gondolkodásról. A historical reasoning fogalmát az oktatás kontextusában értelmezték, és a következőképpen határozták meg: „olyan tevékenység, melynek során valaki a múltról szóló információkat úgy és azért rendezi össze, hogy leírja, összehasonlítsa és/vagy megmagyarázza a történelmi jelenségeket.” (van Drie & van Boxtel, 2008, 89. o.) Ezen összetett tevékenység hat alkotóelemét különítették el: történelmi kérdések megfogalmazása; források használata; kontextusba helyezés; érvek megfogalmazása; szubsztantív fogalmak használata; metafogalmak használata. A kutatók fontosnak tartották kiemelni, hogy e modell a történelemtanulást aktív tevékenységként értelmezi. A tanulóknak az új ismeretek megszerzése során az események megértéséhez és interpretálásához folyamatosan mozgó-sítaniuk kell a korábbi tudásuk többféle rétegét is.

A múltat a különféle egymást erősítő vagy egymással vitatkozó interpretációk láncolatán keresztül ismerhetjük csak meg. Ezért a múlt megértéséhez a történelmi gondolkodás stratégiáinak elsajátítására és használatára van szükség. VanSledright a mélyebb történelmi megértést lehetővé tevő stratégiai készségek közé a következőket sorolta: források értő és kritikus olvasása; a különböző forrásokon alapuló információk és következtetések összehasonlítása; a tényeken alapuló és kontextusba ágyazott interpretáció; az interpretációkat készítő szerzők perspektívájának és pozíciójának mérlegelése; az eseménynek, személy vagy változás történelmi jelentőségének megítélése (VanSledright, 2010).

## **A TANULÓK GONDOLKODÁSÁNAK JELLEMZŐI**

Még az idősebb diákok számára is gondot jelent a komplex történelmi interpretációk és narratívák helyes értelmezése. Ezt akadályozhatja a mélyebb és szélesebb történelmi ismeretek hiánya is. Ugyanakkor a diákok eleve hajlamosak a leegyszerűsítésekre, vagy hogy az elbeszélés egyenesvonalúságának fenntartása érdekében a valóságban meg nem történt részleteket találjanak ki. Jellemző még az események egyoldalú megközelítése, a történeteknek szinte kizárólag a domináns szereplők és csoportok szemszögéből történő bemutatása, valamint egyes esetekből és jelenségekből általános következtetések levonása (Levstik, 2010).

A kutatások azt mutatják, hogy a diákoknak a saját mindennapi ismeretek alapján gyak-

ran megvannak a maguk hallgatólagos előfeltételezései a történelmi ismeretek előállításiáról. E naiv feltételezések pedig valószínűleg akadályozzák a történelmi interpretációk helyes értelmezését (Lee 1997, 1998, 2001; Lee & Shemilt, 2004). Sok diák számára például az „igazmondás” a múlttól egyenlő azzal, hogy létezik az eseményeknek egy egyetlen lehetséges változata (Jones, 2011). Azok a diákok, akik a múltat valami fixen megismerhető dolognak gondolják, hajlamosak az egymástól eltérő interpretációkat a szerzők szubjektivitásával, elfogultságával megmagyarázni, a mindennapi episztemológiát alkalmazva a történelmi megismerés folyamatát elsősorban a közvetlen tapasztalatokon és a szemtanúk beszámolóin alapuló tevékenységként értelmezni (Chapman, 2012). Sok tanuló úgy képzei, hogy a történelmi források olyanok, mint a szemtanúk vallomásai, amelyek pontosan beszámolnak arról, hogy „mi történt”. Tehát a történész feladata először megbízható forrásokat találni, aztán pedig ezekből összerakni a múlt valós „képét” úgy, ahogyan egy kirkót vagy egy összetört mozaikot szoktunk összeállítani (Chapman, 2016). A diákok úgy vélik, hogy a történészeknek ahhoz, hogy feltárják a történetek „igazságát” olyan beszámolókat kell készítenie, amelyek nem tartalmaznak elfogultságokat és nem homályosítják el a szerző tisztánlátását személyes nézőpontok. Nem érzékelik, hogy a történészek elméletekről és módszerekről alkotott nézetei elkerülhetetlenül befolyásolják az általuk választott bizonyítékokat, és azt is, hogy azokat hogyan fogják kezelni és milyen következtetéseket fognak levonni belőlük (David & Zaiba, 2019).

A 7 és 14 év közötti diákokkal kapcsolatban a kutatók azt találták, hogy a legtöbb diák, a legfiatalabbak kivételével, felismerte, hogy a bizonyítékok rendelkezésre állásának és értelmezésének különbségei eltérő beszámolókhöz vezethetnek, de egyesek számára ez azt jelentette, hogy amikor a történészek nem tudnak valamit biztosan, egyszerűen pótolják azt, ami hiányzik. Ezek a diákok úgy beszéltek az interpretációkról, mintha szinonimái lennének a személyes véleményeknek, és mivel mindenkinek joga van a saját véleményéhez, úgy gondolták, hogy mindegyik egyformán érvényes. Ezek a diákok úgy gondolják, minden elfogadható, mert a versengő vélemények között úgy sem nem lehet dönteni. (Ashby, Lee, 1987). A gyerekek arra a következtetésre jutnak, hogy a történelmi források mindig elfogultak és hiányosak, így nincs mód eldönteni, hogy mi történt - az egyik ötlet ugyanolyan jó, mint a másik (Barton & Levstik, 2004).

A kutatások alapján tehát megfogalmazható néhány jellemző és makacs tanulói tévhit a múlt interpretálásáról:

- a múltból készített interpretációk közvetlen ablakot nyitnak a múltba, hiszen képek és a valóságnak mindenben megfelelő teljes képet adni nekünk a régen történetekről
- minden múltbeli eseményről elkészíthető egy lehető legjobb történelmi interpretáció, egy olyan a valóságnak megfelelő, végső igazságokat és következtetéseket megfogalmazó változat, amely egyszer és mindenkorra tisztázhatja a felmerült és vitatott kérdéseket
- az egymástól eltérő történelmi interpretációkat eleve gyanakodva érdemes kezelni, mivel az eltérések csak szubjektív okokkal magyarázhatók (pl. valamelyik fél téved, vagy szándékosan el akarja torzítani a valóságot)



A történelmi interpretációkkal összefüggő tanulói gondolkodás fejlődésének jellemző szintjeit Arthur Chapman a következőképpen írta le:

1. Az interpretációk és múltban történtek pontosan megfelelnek egymásnak.
2. Az interpretációk nem lehetnek a múltban történetek pontos tükrői, mert mi nem tudunk a régen történtek szemtanúi lenni.
3. Az interpretációk a múltban történetek pontos tükrői, feltéve, hogy nincsenek bennük hibák és hézagok.
4. Az interpretációkat eltorzíthatják hátsó szándékból.
5. Az interpretációk formálásában a személyes szempontok is szerepet játszanak.
6. Az interpretációk akkor megfelelőek, ha válaszolnak a feltett kérdésekre és megfelelnek a történelmi állításokkal szemben támasztott kritériumoknak.

Chapman szerint a modell 4. szintje előtt a diákok hajlamosak úgy értelmezni a történelmi beszámolókat, mint amik egy fix múlt teljesen helyes vagy hibás másolatai. A 4. és az 5. szinten a diákok általában úgy értelmezik a történelmi beszámolókat, mint szándékosan vagy csak a szubjektivitásból fakadóan elferdített interpretációkat, és csak a 6. szinten kezdik úgy értékelni a történelmi interpretációkat, amely összhangban áll a történettudományi szemlélettel.

Fontos figyelembe venni, hogy a diákok interpretációkkal kapcsolatos gondolkodása összefüggésben áll más értelmező kulcsfogalmak megértésével. A kutatók gyakorta az tapasztalták, hogy azok a diákok, akik behatároltan gondolkodtak az interpretációkról, nagyon leegyszerűsítve gondolkodtak a bizonyítékokról is, azt feltételezve például, hogy a történések elsősorban szemtanúk beszámolóira támaszkodnak, és megbízható beszámolókból állítják össze az igazságot. Az interpretációkkal és a bizonyítékokkal kapcsolatos gondolkodás fejlesztése valószínűleg párhuzamos és szorosan összekapcsolódó feladat (Chapman, 2016).

## **A TANULÓK GONDOLKODÁSÁNAK FEJLESZTÉSE**

A történelemtanítás eredményeként a tanulóknak ki kellene alakulni egy értően kritikus szemléletnek a múlt ábrázolásaival kapcsolatban is. Azért, hogy a történelmi eseményekről szóló elbeszéléseket, leírásokat, magyarázatokat stb. ne kezeljék úgy, mintha a múltban történtek pontos másolatai volnának. Természetes dolognak tekintsék, hogy a múlt eseményeiről folyamatosan különféle, egymással nem mindenben megegyező interpretációkkal találkozhatnak. Ehhez meg kell érteniük és meg is kell magyarázniuk, hogy a múltat hogyan és miért interpretálják különféleképpen.

A 2010-es évek angol tanterveiben egész konkrét tanulási követelmények jelentek meg a történelmi interpretáció kezelésével kapcsolatban:

- Az 5 és 14 év közötti tanulók felismerik hogyan és miért születnek a múltban tör-



téntek egymástól eltérő vagy éppen ellentétes értelmezései, interpretációi.

- A 14-16 éves diákok a megfelelő médiumok felhasználásával megértik, elemzik és értékelik, hogy a múltat hogyan értelmezték és ábrázolták különböző módon.
- A 16-19 éves korosztály tanulói felfogják, elemzik és értékelik, hogyan értelmezték és ábrázolták a múltat különböző módon. Olyan példákon keresztül, mint történészek vitái, vagy a múltban történetek megjelenítése festményeken, filmekben, rekonstrukciókban, múzeumi kiállításokon és az interneten. (Chapman, 2014)

Fel kell ugyanakkor készíteni a tanulókat arra is, hogy készek és képesek legyenek különbséget tenni a történelmi interpretációk között azok tényszerű megalapozottsága, valószínűsíthetősége, valóságábrázolásuk mélysége, érvelésük minősége és a további vitákra való nyitottságuk szempontjából. Segítenünk kell a diákoknak abban is, hogy a történettudományi munkákat is olyan konstrukcióknak lássák, amelyeket a történészek készítenek, nem pedig készen találják azokat, és éppen ezért sokkal inkább hasonlítanak kérdésekre választ kereső teóriákra, mint kész és teljes képekre. Példákon keresztül betekintést kell adni történelmi kutatómunka folyamatába, hogy lássák, a történészeknek is, mielőtt bármit is elkezdenének kutatni és értelmezni, dönteniük kell arról, hogy mely kérdésekre fognak választ keresni, és melyekre nem. Ugyanígy arról is, hogy hogyan határozzák meg a múltban történetek bemutatásához használt fogalmakat, és milyen forrásokat fognak mindehhez felhasználni. A tanulóknak meg kell érteniük, hogy az interpretációkat mindig valamilyen okból és mindig egy adott társadalmi kontextusban hozzák létre. Hiszen ezek egy nemzedékeken átívelő közösségi párbeszéd részei, amely a múltban történetek minél sokrétűbb feltárásáról és értelmezéséről szól, és a sokféle interpretáció e folyamatos újraértelmezésnek köszönhető. Mint ahogy ez a tudományos közösségben is megfigyelhető: az egyik történész válaszol egy másik történész által megfogalmazott értelmezésre, amelyet valamilyen oknál fogva hiányosnak és kiegyensúlyozatlannak tart, vagy amelynek bizonyítékai nem elég meggyőzők. Az is lehet azonban, hogy újonnan feltárt forrásokra támaszkodva, vagy új szempontokat felismerve eredeti következtetésekkel áll elő, amiről aztán újabb viták keretében más történészek is megfogalmazzák a véleményüket. Ha a diákok képessé válnak így látni a történettudomány munkáját is, nem a történelmi témákról folyó vitákat, hanem a történelmi múltról szóló kinyilatkoztatásokat fogják gyanúsnak és természetellenesnek tartani.

Ehhez legfőképpen az szükséges, hogy a diákoknak az iskolai oktatás során is legyen lehetősége egymással ellentétes történelmi interpretációkkal találkozni, azok összehasonlítását és értékelését gyakorolni. A tanáraik irányításával így egyre inkább képessé válnak annak felismerésére, hogy a történelmi interpretációk miben és miért különböznek egymástól. A történelmi interpretációk értékelése azonban általában nehézséget okoz még a jobb képességű diákoknak is. Gyakran megfigyelhető a „koffliktuskerülés”, amikor a diákok kerülnek az interpretációk közötti megkülönböztetést és kritika nélkül elfogadják az azokban szereplő történelmi érveléseket. Az is jellemző probléma, amikor a diákok felszínes ítéleteket hoznak például olyan naiv kritériumok alapján, minthogy mikor készült az interpretáció (minél később, annál jobb), mennyi konkrét adatot tartalmaz (minél többet, annál hitelesebb), hogyan viszonyul a bemutatott eseményekhez (minél semlegesebben,

annál megbízhatóbb). A felszínes értékelés egy másik típusa, amikor a diákok „mindent vagy semmit” típusú véleményt alakítanak ki az egymással összehasonlított interpretációkról. A valamiért meggyőzőbbnek tartott interpretáció minden állítását és érvét elfogadják, míg a másikat teljesen elutasítják, ahelyett, hogy többféle szempontból is mérlegelnék az egymással vitatkozó interpretáció erősségeit és gyengeségeit.

Fontos lenne tehát, hogy az értékeléskor képesek legyenek reflektálni az interpretációk érvelésére és az ehhez bemutatott bizonyítékokra is. Ne csak a tartalomra koncentráljanak, hanem azonosítsák az interpretációk tartalmat meghatározó szerzői szándékokat és módszereket is (Lord, 2014).

Például ilyen kérdések alapján:

- Van-e közös kiinduló alap, közös nevező, amiben a történészek egyetértettek?
- Mik a vitatott következtetések, értékelések és érvek? A vita néhány alapvető tényről szól, vagy abból fakad, hogy az elfogadott tényekből eltérő következtetéseket vontak le?
- A történészek ugyanazokat a kérdéseket tették fel, vagy egymástól eltérő kérdésekre akartak válaszolni az adott eseménnyel vagy korszakkal kapcsolatban? (Pl. Elsősorban leírni, megmagyarázni vagy értékelni akarták-e a történeteket?)
- A történészek ugyanazt a forrásanyagot használták?
- A felhasználható források relevanciáját, hitelességét és megbízhatóságát ugyanúgy ítélték meg?
- Van-e eltérés a történelmi kontextus értelmezésében, például a korabeli emberek gondolkodásmódja és viselkedése, a történelmi szituáció összetevőinek rekonstrukciója, az eseményekben meghatározó szerepet játszó személyek, döntések, konfliktusok tekintetében?
- Van-e eltérés abban, ahogy az interpretációban fontos szerepet játszó fogalmakat definiálják és használják (pl. forradalom, diktatúra, konjunktúra)?

Egy megfelelő kérdéssor segítséget adhat a diákoknak a történészek érvelésének a megértéséhez és összehasonlításához is.

- Miről akar a történész meggyőzni minket?
- Milyen érveket és a bizonyítékokat mutat be az állításainak és a következtetéseinek alátámasztására?
- Hogyan illeszkednek egymáshoz a fő mondanivalóját bemutató állítások és bizonyítékok?

A diákoknak meg kell érteniük a történészek érveit: mire következtetnek, és mivel támasztják alá a következtetéseiket. Ennek gyakoroltatása azzal kezdődik, hogy egyáltalán megtalálják-e ezeket a történészek által írt cikkekből vagy a tévés dokumentumfilmekben. Ebből az is következik, hogy az értékelés nem a tények egyszerű ellenőrzését jelenti, hanem ennek során részletesen foglalkozni kell a történészek következtetéseivel és érveivel. A múltból készült interpretációk fontos pozitívuma lehet a szerző által feltett történelmi kérdések relevanciája, a forrásanyag feltárásának és értelmezésének újszerűsége és a következtetések

jelentősége és eredetisége (Chapman, 2016; Hibbert, Zaiba, Hibbert & Zaiba, 2019).

A tanulók által elvégzett értékelések során a tanárnak rendszeresen emlékeztetni kell őket arra, hogy a történelmi interpretációk értékelése mindig az interpretáció céljaitól, illetve a szerzője által feltett kérdésektől függ. Mennyire felelt meg ezeknek a céloknak és mennyire adott meggyőző válaszokat a kérdésekre? A diákoknak különféle történelmi munkákkal kellene találkozniuk, különös tekintettel azokra, amelyek jól megjelenítik számukra is a történészek céljai és módszerei közötti különbségeket: pl. a történelmi fókusz fajtáit (társadalomtörténet, gazdaságtörténet stb.); a fókusz skáláját (egyének, falvak, birodalmak stb.). Arra is érdemes kitérni, hogy milyen szerepet vállal fel a mű egy téma feltárásában: pl. egy korábban széles körben elfogadott tézist megkérdőjelezve merőben új interpretációt mutat be, vagy éppen ellenkezőleg újabb kutatásokkal támaszt alá egy már régebben megfogalmazott történelmi értelmezését és értékelést. Az interpretációk fókuszainak megfigyelése vezethet el a történelemtanulás fókuszainak a felismertetéséhez is: a fókusz ez esetben „egy adott tananyag tanításának értelme. Az, hogy meg tudjuk mondani, miért tanítjuk, azaz mi is tulajdonképpen a mondanivalónk” (Knausz, 2015, 78. o.). E különbségek nagyon jól érzékeltethetők lehetnek a történelmi témájú könyvek és cikkek címeinek, tartalomjegyzékének vagy kiadói ismertetőinek az összehasonlításával. Közben pedig azt is gyakoroltathatjuk a diákokkal, hogy mit lehet megtudni ezekből a kutatás témájáról, céljáról, kérdéseiről és módszereiről. A témák sokféle megragadása jól szemléltetheti a kutatómunkát jellemző innovációt és kreativitást is: pl. a történészek új forrásokat tárnak fel; új típusú adatokat használnak fel egy régóta tárgyalt problémára; új módon olvassák a már régóta ismert forrásokat. Arra is törekedni kell, hogy lássák, a különböző kutatási módszerek értéke is a kérdéstől és a feltárandó problémától függ: egyes módszerek bizonyos dolgok feltárását lehetővé teszik, míg más jellegű kérdések megválaszolására sokkal kevésbé alkalmasak.

Az interpretáció összehasonlításakor és értékelésekor szükséges foglalkozni azzal is, hogy mit gondolnak a diákok a történelmi elbeszélések szerzője által választott nézőpontról és az ennek nyomán az interpretációban explicit vagy implicit módon megjelenő elfogultságokról (F. Dárdai, 2006). Mikor, milyen mértékben és miért tartják ezt elfogadhatónak vagy elfogadhatatlannak? Eleve helytelenítik, ha a történészek egy bizonyos nézőpontot képviselnek beszámolójukban, vagy a történetírói „nézőpont” megválasztását elkerülhetetlennek és szükségesnek tartják? (Cercadillo, 2000)

## **ÖSSZEZGÉS**

A múltról megszerezhető ismereteinket a régebben és újabban készült történelmi interpretációk láncolata hordozza. A múltban történtek megismerése e sokféle, hol egymást kiegészítő, hol pedig egymásnak ellentmondó interpretáció folyamatos mérlegelését jelenti. Ezeket hasonlítjuk össze a bennük található információk és megközelítésmódok jelentősége, újdonsága és tényszerű megalapozottsága szempontjából. Az interpretációk akkor helytállóak, ha a világ dolgait úgy kapcsolják össze, hogy azokat megérthessük, és akkor tisztességesek, ha kerülve a torzításokat kiegyensúlyozott ábrázolást nyújtanak.

A helyes történelemszemlélet alapja, hogy a diákokban is tudatosuljon a múlt és a történelem nem ugyanaz. A valóságban lezajlott események nem reprodukálhatók, hanem csak interpretálhatók. A történelemtanításnak különböző példákon és feladatokon keresztül ennek minél mélyebb megértését is elő kell segítenie. Ahhoz kell intellektuális eszközöket adni, hogy képesek legyenek meglátni, milyen narratívákból áll, és milyen narratívák alkotják a történelmet. Ehhez pedig az szükséges, hogy a történelem tanítása bizonyos fokú reflexivitással történjen, vagyis tegyük vizsgálat tárgyává a történelemórákon bemutatott állításokat és értékeléseket is.

## **IRODALOM**

- Ankersmit, F. (1983): *Narrative Logic. A semantic analysis of the historian's language.* The Hague.
- Ashby, R., Lee, P. (1987): 'Children's concepts of empathy and understanding in history', in *The History Curriculum for Teachers*, ed C Portal, The Falmer Press, London, pp 62–88.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004).: *Teaching history for the common good.* New York: Routledge
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2010).: *Doing History: Investigating With Children in Elementary and Middle Schools.* Taylor & Francis
- Cercadillo, L. (2000): *Significance in History: Students' Ideas in England and Spain.* Thesis presented for the PhD Degree in Education, Institute of Education University of London
- Chapman, A. (2011): 'Historical Interpretations' in press in Ian Davies (ed.) (in press) *Debates in History Teaching* (2nd Edition). London and New York: Routledge.
- Chapman, A. (2012): 'They have come to differing opinions because of their differing interpretations': Developing 16-19 year-old English Students' Understandings of Historical Interpretation through On-line. *Inter-institutional Discussion International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* Volume 11.Number 1 November 2012 (pp 188-214.)
- Chapman, A. (2014): 'But it might not just be their political views': using Jörn Rüsens 'disciplinary matrix' to develop understandings of historical Interpretation. Prepublication-Proof. libre
- Chapman, A. (2016): *Developing Students' Understanding of Historical Interpretation.* Oxford: Edexcel / Pearson
- Davies, N. (1997): *Europe a History.* Pimlico Random House
- F. Dárdai Ágnes (2006): *Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás.* In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás.* I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 2006, 30-43.

- Fischer, D. H. (1970): *Historians' Fallacies: Toward a Logic of Historical Thought*. New York, Harper & Row
- Greene, S. (1994). The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom. *Educational Psychologist*, 29(2), 89-96.
- Hibbert, A.. & Zaiba, P. (2019): *Modelling the Discipline: How Can Yasmin Khan's Use of Evidence Enable Us to Teach a More Global World War II?* *Teaching History*, n177 p8-15 Dec 2019
- Jones, C. (2011): *An illusion that makes the past seem real: The potential of living history for developing the historical consciousness of young people* Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Leicester
- Koselleck, R. (2004). *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. New York: Columbia University Press.
- Körber, Andreas: 'Uses' and 'ab-uses' of history. Possible consequences for history teaching at schools. 2012, 14 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-66267 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-66267>
- Knausz Imre: *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól. Pedagógiai kultúra 2. Miskolci Egyetemi Kiadó, 2015.*
- Lee, P. J. (1997) "'None of Us Was There": Children's Ideas About Why Historical Accounts Differ' in S. Ahonen, A. Pauli, et al (eds) *Historiedidaktik I Nordern 6, Nordisk Konferens om Historiedidaktik, Tampere 1996 Copenhagen, Danmarks Laererhøjskole.*
- Lee, P. J. (1998): "'A Lot of Guess Work Goes On": Children's Understanding of Historical Accounts' *Teaching History*, 92, pp 29-35.
- Lee, P. J. (2001): 'History in an Information Culture: Project Chata' *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2). Available at: <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal2/journalstart.htm>. Accessed 14 March 2011.
- Lee, P. J. (2007): *From National Canon to Historical Literacy*. In: *Beyond the canon. History for the Twenty-first Century*. Eds. GREVER, M. – STUURMAN, S. Basingstoke, 2007. 48–62.
- Lee, P.J. (2004): *Walking Backwards into Tomorrow' Historical Consciousness and Understanding History* January 2004 *History Education Research Journal* 4(2)
- Lee, P.J. (2005): 'Putting principles into practice: Understanding history' in Donovan, M.S. and Bransford, J.D. (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*, Washington DC: National Academies Press, (pp. 31-87.)
- Lee, P. J. & Shemilt, D. (2004): "'I Just Wish We Could Go Back in the Past and Find Out What Really
- Levstik, L. S. (2010): *Learning history* In: (Ed) Mayer, Alexander: *Handbook of Research on Learning and Instruction* Edition. New York: Routledge (pp. 115-130.)
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Rose, V.E. and Corley, J. (2003) 'A Trademark Approach to the Past: Ken Burns, the Historical Profession and Assessing Popular Presentations of the Past.' *The Public Historian*, 25(3), pp.49-59.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York and Oxford: Berghahn Books

- Samuel, R. (1994). *Theatres of Memory: Past and Present in Contemporary Culture*. London and New York: Verso
- Seixas, P. (2000): “Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?,” in *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, ed. P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (New York: New York University Press, 2000), 25.
- Seixas P., Ercikan K. (2015): Introduction: The New Shape of History Assessments. In: *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York and London: Routledge, 1-15. pp
- Vajda B.: Multiperspektivitás és történelmi megbékélés. In: Vajda Barnabás: *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás*. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom, 2020, 265-278.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- VanSledright, B. (2014): *Assessing Historical Thinking and Understanding*. New York: Routledge.

Eredeti forrás: Kojanitz, L. (2021). A történelmi interpretáció fogalmának tanítása. *Iskolakultúra*, 31(5).

# A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban



## AZ ORAL HISTORY ALKALMAZÁSA A TÖRTÉNELEMOKTATÁSBAN

Az oral history, vagyis az események résztvevőivel vagy szemtanúival készített beszélgetések tudományos dokumentálása és elemzése a 20. és 21. századról szóló történeti kutatások részévé vált (Gyáni, 2007, 2016; Pászka, 2007). A társadalomtudományokban az elbeszélte történelem az 1960-as években erősödött meg mint a társadalomtörténelemszerek alapvető eszköze ahhoz, hogy „felfedjék” azok hangját, akiknek életét korábban a történészek figyelmen kívül hagyták vagy elfelejtették (pl. munkások, faji és etnikai kisebbségek, nők, vidéken élők).

Az elbeszélte történelemmel foglalkozó kutatók személyes történeteket gyűjtenek az emberek életének különböző területeiről és eseményeiről, sokféle szempontból feltárva az emberi cselekedetek és döntések történelmi dimenzióit, valamint azoknak az emberi közösségekre gyakorolt hatásait. Alkalmat adnak az utókor számára, hogy a történelmi eseményeket és szituációkat az egyes emberek szemszögéből is megismerhesse (Christodoulou, 2015).

A szemtanúk visszaemlékezései múlandó lehetőségei a múltban történtek megismerhetőségének. Az elbeszélte történelemben nemcsak az az érdekes, amiről szólnak ezek a visszaemlékezések és tanúságtételek, hanem az is, ahogy ezeket a visszaemlékezők felidéznek és bemutatják. Az események szemtanúkra és túlélőkre gyakorolt hatásainak megértéséhez ezek közvetlen, hiteles és megbízható forrásoknak tekinthetők. Ezek nem pusztán az egyéni élmények elbeszélései, hanem megőrik azokat a társadalmi folyamatok és kapcsolatokat is, amelyekben az adott személy élt. Az elbeszélte történelem kiszélesíti a szubjektivitásról, az identitásról és a megélt tapasztalatokról szóló vitákat, valamint azokat is, amelyek arról szólnak, hogy az egyén hogyan magyarázza vagy ad értelmet annak, ami vele történt. Az elbeszélte történelem nem egy statikus műfaj, formáját, tartalmát és a történeti kutatásokkal való kapcsolatát folyamatos és rugalmas átalakulás jellemzi (Trofsmrko, 2017).

Az elbeszélte történelem egyre nagyobb teret kap a történelemtanításban is köszönhetően a javuló technikai feltételeknek, az iskolák számára online is elérhető digitális archí-



vumoknak és az oral history alkalmazásához kapcsolódó pedagógiai és módszertani ismeretek folyamatos fejlődésének. Az eredményes történelemtanulás alapvető feltétele, hogy a diákok minél többféle elsődleges és másodlagos forrással találkozzanak és tanulják meg azokat az ismeretek megszerzéséhez minél hatékonyabban és kreatívan használni. Ebbe pedig ma már beletartoznak a videó- vagy hangfelvételeken rögzített visszaemlékezések is.

Az oral history legtöbbször azzal a céllal jelenik meg a történelemórákon, hogy az ott tanultak érzelmileg is megérintsék a diákokat, és motiváltak legyenek a történelmi problémákon való gondolkodásra (Fischerné, 2010, Kaposi, 2017, Kojanitz, 2010, 2011, 2018, Jancsák, 2019a). A személyes élettörténetek és a mindennapok apró részletei ösztönzést adhatnak nekik ahhoz, hogy az elmúlt korok embereinek életét is a jelenhez hasonló valóságos világgént képzeljék el. A korabeli emberek szemszögéből, az ő élményeiket és gondolataikat meghallgatva jobban megérthetik a nagy történelmi eseményeket, és sokféle új lehetőség adódik a múlt és a jelen viszonyainak összehasonlítására. Az is az elbeszélte történelem forrásai mellett szól, hogy az egyes emberek élményeiről szóló történetek az egyébként nehezen rekonstruálható komplex történelmi szituációkat is könnyebben elképzelhetőbbé és érthetőbbé teszik.

Az oral history hatékony eszköz arra, hogy bevonja a diákokat a történelem felfedezésébe és készítésébe, valamint a múltról szóló történetek létrehozásának kritikai értékelésébe (Kojanitz, 2011, 2019, Jancsák, 2020). Az interjúk feldolgozása során megérthetik, milyen erős kölcsönhatásban áll egymással a történelmi emlékezet három szintje: a személyes, a közösségi és a történettudományi. Az elbeszélte történelem forrásaival foglalkozva megfigyelhetik és megérthetik e három szint sajátos szerepét is. A történettudományi szint megteremt a kontextust a személyes emlékezésekhez, amelyek viszont emocionális háttérrel adnak az események rekonstruálásához. A közösségi emlékezet pedig közvetít a két előző szint között, és kialakítja azokat a közösségi narratívákat, amelyek segítséget adnak az egyéni visszaemlékezések összekapcsolásához (Corredor et al. 2018).

A tanulók történelemszemléletére az is kedvező hatással lehet, hogy a szemtanúk által elmesélt egyéni történetek és személyes tapasztalatok sokszor szembeállíthatók a történelmi eseményekről szóló általánosan elterjedt véleményekkel, s így szerepük lehet a leegyszerűsítésekéből és túlzó általánosításokból fakadó történelmi sztereotípiák megingatásában. Az elbeszélte történelem forrásai időnként olyan konfliktusokkal és ellenmondásokkal szembesítenek, amelyek elgondolkodtathatják a diákokat a korábban vallott nézeteikről, és az adott téma árnyaltabb megismerésére ösztönözheti őket. Olyan kérdéseket vetnek fel, amelyek a megalapozatlan általánosítások, az egyoldalú értékelések és a túlzott leegyszerűsítések veszélyeire figyelmeztetnek. Ez pedig a jelen és a múlt közötti kapcsolatok közötti összefüggések fontosságának tudatosulását is erősíti bennük (Christodoulou, 2015). Megfelelő kérdésekkel és feladatokkal ez a hatás felerősíthető és tudatosítható, bizonyos esetekben összeköthető a morális dilemmák és az érzékeny témák megbeszélésével is.

Sok diák úgy tekint a történelemre, mint ami már elmúlt, és amihez neki nincs is köze (Jancsák, 2020b, Kósa, 2020). Ha pedig a történelemtanítás ezen nem képes változtatni, éppen a legfontosabb célját nem éri el. Ezért minél több lehetőséget kell teremteni annak érzékeltetése, hogy a múltban történtek hatásai és következményei ma is velünk élnek. A szemtanúk visszaemlékezései ennek legközvetlenebb példái és bizonyítékai lehetnek, s



felkelthetik a diákokban is az igényt arra, hogy a történelmi előzmények megismerésének a segítségével keressenek magyarázatokat a jelen viszonyaira. Ez pedig elvezethet a társadalmat érintő aktuális kérdések és problémák iránti érdeklődéshez és aktív állampolgári attitűd kialakulásához is (Barton & Levstik, 2004).

Az elbeszélte történelem projektek előmozdítják a demokratikus kapcsolatokat; a diákok megismerekedhetnek egymástól eltérő élethelyzetekkel és a különböző nézőpontú történelmi narratívákkal, ösztönzést kapva a multiperspektivikus szemlélet kialakulásához és alkalmazásához. Az elbeszélte történelem lehetőséget ad a múltbeli konfliktusokról szóló egymástól eltérő narratívák együttes megismerésére és újragondolására is, és így arra is, hogy az ezekből fakadó ellenségeskedések és feszültségek kevésbé terheljék meg az új nemzedékek együttélését.

## **A TÖRTÉNELMI INTERPRETÁCIÓRÓL SZERZETT TUDÁS ELMÉLYÍTÉSE AZ ORAL HISTORY SEGÍTSÉGÉVEL**

Az elbeszélte történelem komplexitását kevésbé értő történelemtanárok általában a történelem „életre keltésére” használják ezeket anélkül, hogy ennek a korlátait is észrevennék. A tanári felkészülés és a diákokkal végzett közös munka főleg az elbeszélések által kiváltott érzelmekkel foglalkozik (Trofanenko, 2017). Azt gondolják, hogy a szemtanúkkal készült interjúkat elég a történelmi események illusztrálására felhasználni. Ezt megindokolhatják azzal, hogy a komplexebb feldolgozásra kevés az idő, és az interjúk még így is fel tudják kelteni a diákok érdeklődését, és segíthetnek az események személyes vonatkozásainak megértésében. Ez a megoldás nemcsak azért helytelen, mert nem használja ki eléggé az interjúkban rejlő lehetőségeket, hanem azért is, mert így a tanulók az interjúkat nem a múltban történtek szubjektív interpretációiként, hanem a valóság tükröképeiként értelmezhetik, mint ahogy ez a helytelen gondolkodásmód a történelmi eseményekről készített fotók és a filmfelvételek esetében is gyakorta megtörténik. Ezért inkább olyan megoldásokat kell keresni, amelyekkel a tanulók gondolkodása emelhető erről szintről, hogy helyesebb képet alakítsanak ki a valóság és a történelmi interpretációk viszonyáról. Például arról, hogy az interjú kontextusa jelentősen befolyásolhatja az interjú jellegét és az elbeszélők történetét. A szóbeli történelmi interjúk megismerése és különösen ilyenek készítése során a diákok szembesülhetnek azzal, miért is kell óvatosan kezelni a szóbeli történelem forrásait, és milyen nehézségek merülhetnek fel, ha ezeket történelmi bizonyítékokként akarjuk felhasználni. Az oral history szereplői, ahogy az idősebb családtagok is hajlamosak a valóságosnál kedvezőbb színben feltüntetni magukat és az általuk kedvelt vagy támogatott szereplőket, illetve a hajdan átélt eseményeket, a drámai részleteket némileg eltúlozva, még érdekesebbé tenni. Szinte mindenkinek lehet erről személyes tapasztalata is: „Nagypapa megint egy kicsit kiszínezte a dolgokat.” Jellemző torzítás az is, ahogy az utólagos értékeléseket visszavetítik a múltba, mintha már akkor is ezt gondolták volna a történetekről, illetve olyan részleteket is beleszőnek a saját élményeikről szóló történetekbe, amiket csak később hallottak másoktól.

E jelenségeket közvetlenül megtapasztalva a történelmi gondolkodás probléma-érzékenyebbé válhat. Fontos, hogy az oktatók arra ösztönözzék a diákokat, hogy kritikusan viszonyuljanak a szóbeli tanúvallomásokhoz is. A szóbeli tanúvallomások soha nem tükrözik a múltat: a múlt közvetlenül nem vezethető le belőlük. Épp ellenkezőleg, ezek a tanúvallomások az események reprezentációi, amelyeket az érintett személy mindig adott társadalmi kontextusban, sajátos perspektívából, meghatározott céllal és egy meghatározott közönség számára konstruál meg. Ezért a szóbeli tanúvallomások, mint minden történelmi forrás, óhatatlanul szubjektívek.

Az elbeszélte történelem forrásainak egyik különlegessége, ahogy a kérdező és a visszaemlékező közösen hozzák létre a múlt interpretációját. Lynn Abrams ezt interszubjektivitásnak nevezi. Az elbeszélő válaszol az interjúztató által feltett kérdésekre, és ezért a történet két egyén közötti kommunikáció terméke, mindkettő hoz magával valamit a folyamatba (Abrams, 2010).

A történelmi interpretációk tartalmát alapvetően mindig az dönti el, hogy a készítője mit tart fontosnak. A történelmi jelentőség megítélésén alapul már az is, hogy milyen kérdéseket tesz fel, illetve hogy mik azok a kérdések, amelyekre mindenképpen ki akar térni az események bemutatásakor. Ezzel függ össze az is, hogy mi az, amiről beszélni fog, és mi az, ami elsikkad vagy teljesen kimarad a beszámolójából. Azt is a „szerző” dönti el, hogy kiknek a nézőpontjából és milyen szempontok szerint látatja a történeteket. Mindez kivétel nélkül igaz minden történelmi interpretációra, legyen az akár egy történettudományi értekezés, ismeretterjesztő cikk, tankönyv, történelmi regény, játékfilm vagy egy szemtanú visszaemlékezése. Az utóbbi esetében azonban ezeket a döntéseket explicit vagy implicit módon az interjút készítővel együtt hozzák meg. Hiszen általában a készítő határozza meg a témát és teszi fel a kérdéseit, ugyanakkor a válaszlón is múlik, hogy e kérdések alapján mit és hogyan idéz fel a múltból megőrzött emlékeiből. Ilyen módon az interjúk feldolgozása során explicit módon megjelenhet a diákok számára is, hogy a múltat kutató személy kérdései és szemlélete milyen hatással tud lenni a történelmi eseményről készült történelmi interpretációra. Ez persze csak akkor történhet meg, ha olyan interjúkat is megnéznék, amelyekből nincsenek kivágyva a kérdések.

A történelmi interpretáció fogalmának helyes értelmezésének megtanítása és gyakorlata akkor lehet igazán sikeres, ha szervesen beépül a történelemtanítás más fontos feladatait is magában foglaló pedagógiai mátrixba (1. táblázat)

1. táblázat A történelemtanulás fejlesztési és értékelési dimenziói és szempontjai

A történelmi gondolkodás fejlesztése	A tanulók aktivitását erősítő tanítási módszerek alkalmazása	A tanulók történelmszemléletének alakítása	A történelmi gondolkodásban szerepet játszó attitűdök kialakítása
Források és bizonyítékok	Összehasonlítás és szembeállítás	A sztereotípiák megengatása	Kritikus gondolkodás
Okok és következmények	Vita és megbeszélés	Ösztönzés a multiperspektivitásra	A történelem problémamegoldásként való értelmezése
Változás és folyamatosság	Dramatizálás és szerepjáték	Érzékeny témák érintése	Történelmi tudat
<b>Történelmi interpretáció (az oral history sajátosságai)</b>	Interdiszciplináris munka	Morális dilemmák feldolgozása	Társadalmi érzékenység
Történelmi jelentőség	Meggyőzés és bemutatás	Kapcsolatteremtés a történelemmel	
		A múlt relevánsá tétele	

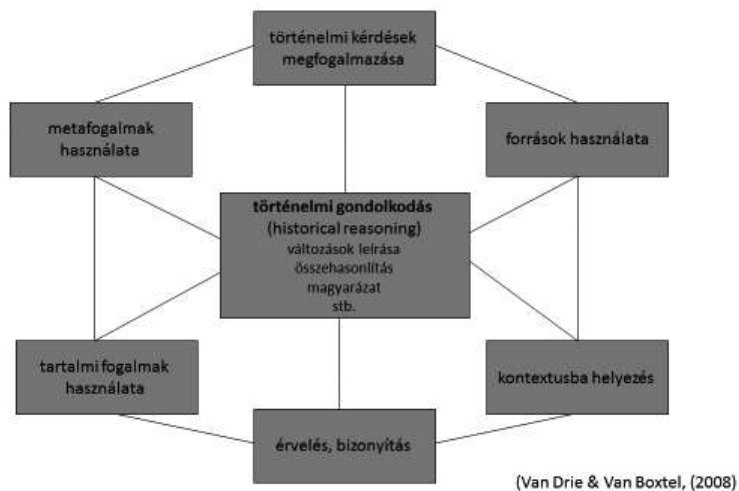
Az interjúk tanórai felhasználását össze lehet kapcsolni a történelmi gondolkodás egyéb területeinek fejlesztésével, valamint az olyan tanulói aktivitást igénylő stratégiák és módszerek kipróbálásával, mint amilyen a kutatásalapú tanulás és a tanulási projektek (Kojanitz, 2010, 2011).

A náci munkatáborokról és a Holocaustról nemrég Németországban készített tananyag életrajzi, forráskritikai és kontextualizált megközelítésen alapul. A közreadott visszaemlékezésnek és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeknek a közös célja az interjúalany élet-történetének megértése, az interjúk kritikai vizsgálata történelmi forrásokként, valamint az egyéni tapasztalatok és személyes elbeszélések történelmi kontextusba helyezése. A tanuláshoz készült videókon minden vágás jelölve van, és az interjúztató kérdései is hallhatók. Az interjúk főszerepet kapnak a téma megismerésében és közös megvitatásában. Ugyanakkor az interjúkhoz további fényképek és dokumentumok kapcsolódnak, amelyeket önálló feladatok segítségével dolgoznak fel a diákok. Az interjúkat hallgatva a diákok felhasználhatják az online tanulási platform szerkesztő eszközeit is a témáról szóló saját interpretációjuk elkészítéséhez. Fotók, dokumentumok, animált térképek, idővonal és szöszedet könnyítik meg a diákok munkáját. A különféle feladatok és tevékenységek az egyes elbeszélők életrajzához igazodnak, de mindannyian egy közös didaktikai mátrixot követnek:

- életrajzi munka,
- forráskritika,

- történelmi összefüggések és kontextus vizsgálata, reflexiók a történelmi emlékezet különböző formáiról és sajátosságairól
  - segítő és motiváló kérdések és feladatok
  - az elbeszélő készség fejlesztése
- (Pagenstecher & Wein, 2017)

Az interjúban elhangzottak sokféle érdekes problémával szembesíthetik a diákokat, és a tanúk személyes történeteik kellő motivációt is adnak a felmerült kérdések további vizsgálatához. A történelmi gondolkodás fejlesztési lehetőségeinek átgondolásához érdemes felhasználni a Carla van Boxtel és Janet van Drie által készített modellt a történelmi gondolkodás, historical reasoning összetevőiről (1. ábra).



1. ábra A történelmi gondolkodás összetevői

A modellt bemutató ábrán az egyes összetevőket összekapcsoló vonalak a közöttük fennálló dinamikus kapcsolatokat és kölcsönhatásokat fejezik ki. Mindez miként játszódhat el le az elbeszélő történelem forrásainak vizsgálata során?

**Kontextusba helyezés:** információk gyűjtése és átgondolása az interjú témájáról, szereplőjéről, az interjú elkészítésének céljáról és körülményeiről.

**Metafogalmak használata:** előzetes mérlegelése annak, hogy az interjú szereplője várhatóan milyen nézőpontból fogja bemutatni a történeteket (interpretáció); ő mennyire tekinthető hitelesnek, megbízhatónak és relevánsnak azokkal az eseményekkel kapcsolatban, amiről beszélni fog (forrás); milyen kérdések megválaszolása szempontjából lehet leginkább érdekes az, amit majd elmond (bizonyíték).

**Történelmi kérdések megfogalmazása:** az előzetes információk alapján annak eldöntése, hogy milyen témájú és jellegű kérdésekre keresünk majd választ az interjú meghallgatása segítségével.

Források használata: az interjú meghallgatása; a látottak és hallottak minél pontosabb megértése és értelmezése; információk keresése és gyűjtése az előzetesen megfogalmazott kérdések megválaszolásához; annak átgondolása, hogy az interjúban elhangzottak mennyire voltak összhangban az előzetes várakozásokkal; annak értékelése, hogy az interjú mire adott választ, és mire nem; a kérdésekkel kapcsolatban levonható következtetések megfogalmazása, az ezeket alátámasztó interjúrészletek kiválasztása.

Kontextusba helyezés: az interjú tartalmának és a belőle levonhatónak látszó következtetések összehasonlítása más forrásokkal; annak megfogalmazása, hogy az interjú alapján megismert események, jelenségek, cselekedetek, gondolatok stb. miként egészítik ki vagy módosítják az adott témáról korábban kialakított képüket és tudásukat.

Érvelés, bizonyítás: a kérdésekre adott válaszok bemutatása és kifejtése. Az ezekben szereplő állítások és következtetések megindoklása, az interjú egyes részleteinek bizonyítékként történő felhasználása.

Természetesen ez a példa csak egy leegyszerűsített, sematikus leírása a valóságban lezajló munkának és gondolkodásnak, és arra sem tér ki, hogy az interjúban elhangzottak, milyen módon hathatnak vissza a releváns kérdések kiválasztására vagy a forrás megbízhatóságának megítélésére. Még összetettebbé válik ez a folyamat, ha a kérdésekről történő vizsgálódáshoz egymást kiegészítő, vagy éppen egymásnak ellentmondó interjúrészletek kapnak. A bizonyíték, interpretáció és a történelmi háttér ismerete egymásba fonódik, ezért holisztikusan kell gondolkodni ezekről.

Az oral history felhasználásakor a tanulók magasabb szintű gondolkodási képességeit fejlesztő tanítási stratégiákat kellene elsősorban alkalmazni. Ezek köre meglehetősen széles, most csak a legfontosabbakat emeljük ki:

- egymásra épülő kérdések, önálló tanulói munkát igénylő feladatsorok
- a tanulói munka hatékonyságát növelő segédeszközök (pl. előre kiosztott háttéranyagok, vizuális előrendezők, munkalapok)
- nyitott kérdések alkalmazása
- lehetőség adása saját kérdések és előfeltételezések megfogalmazására
- kutatás alapú tanulás feltételeinek megteremtése
- páros és csoportmunkák szervezése
- a forrás kontextusba helyezése
- a forrás relevanciájának, hitelességének és megbízhatóságának megítélése
- az elbeszélő szándék és elfogultság vizsgálata
- a forrás tartalmának összehasonlítása máshonnan származó információkkal, illetve más forrásokkal
- hangos gondolkodás
- hosszabb, önálló tanulói megnyilatkozásokat igénylő kérdések vagy feladatok
- elég idő biztosítása a közös megbeszélésekre és vitákra
- tartózkodás a tanulói válaszok azonnali értékelésétől
- a tanulói válaszok felhasználása a megbeszélés élénkítéséhez
- magyarázatok kérése a válaszokhoz, véleményekhez
- ellentétes állítások és vélemények szembeállítása
- az egyik tanuló által felvetett szempont alkalmaztatása egy másik tanulóval

- lehetőség adása az eredeti válaszok kiegészítésére és módosítására
- a tanulók véleményének kérése egymás interpretációiról és magyarázatairól
- az addig elhangzott vélemények összefoglalása és újrafogalmazása
- a tanulói gondolatmenetek fókuszálása vagy elmélyítése és kiszélesítése

A történelmi gondolkodás fejlesztésének alapvető eszköze a tanári mintaadás. Egy-egy eseten hangosan gondolkodva nagyon érthetően be lehet mutatni például azt, hogy milyen információk segíthetnek leginkább az interjú adó hitelességének és megbízhatóságának az értékelésében, vagy mire érdemes figyelni az interjú elkészítésének körülményeivel kapcsolatban, s azt is, hogy ezek valószínűleg miként befolyásolhatják azt, amiről a visszaemlékező beszél, vagy éppen nem beszél; milyen szempontokat érdemes mérlegelni az előzetes kérdéseink megfogalmazásakor, és egyáltalán milyenek a jó történelmi kérdések. A másik elengedhetetlenül fontos dolog a diákok által megfogalmazott vélemények és következtetések közös megbeszélése, megvitatása. Ilyenkor a tanulók egymás válaszaiból és okfejtéseiből is sokat tanulnak, nem beszélve arról, hogy a saját véleményük bemutatása és megvitatása mennyire fejlesztő és motiváló eszköze lehet egyszerre nagyon sokféle fontos képességnek. A tanár is csak e megbeszélések révén ismerheti meg igazán a tanulók problémalátását és gondolatmenetét, és ezeket meghallgatva tud hasznos megerősítéseket vagy segítségeket adni a tanulók további okfejtéseikhez. Ez a konkrét források és interpretációk elemzése közben történő tanári reflektálás a leghatékonyabb eszköze a történelmi szemlélet és gondolkodás fejlesztésének.

Az interjú tartalmától és a diákok felkészültségétől függően sokféle egyéb segítség is szükség van ahhoz, hogy a diákok pontosan és árnyaltan tudják értelmezni az interjúkban látottakat és hallottakat. Ilyen segítség az interjúban elhangzó személyekről és eseményekről adott információk. Olyan rész kérdések, amelyek ellenőrzik az elhangzottak pontos megértését, illetve amelyek felhívják a tanulók figyelmét a fontos tartalmi részletekre, majd azok a kérdések, amelyek az elhangzottak kontextusba helyezését és továbbgondolását segítik elő. Az interjúkhoz vizuális előrendezők is adhatók, amelyek segítenek az azokban elhangzó információkat a kutatási kérdésnek megfelelő logika és szempontok szerint összegyűjteni, áttekinteni és összehasonlítani. Végül szükség van olyan kérdésekre és feladatokra is, amelyek az események interpretálásának a sajátosságaira is ráirányítják a figyelmet: pl. az elbeszélő hitelessége, megbízhatósága, szándéka, nézőpontja, az általa bemutatott események kiválasztásának szempontjai. A diákok által megnézett interjúk ugyanis e tekintetben rendkívül különbözők lehetnek, és e különbségek megfigyeltetése és tudatosítása a legközvetlenebb módon adhat segítséget a történelmi interpretáció fogalmának elmélyítéséhez.

A személyes visszaemlékezések jelentősen eltérhetnek egymástól attól függően, hogy a szemtanú miről akar elsősorban beszélni. Lehet, hogy az általa látott eseményeket igyekszik minél pontosabban felidézni és részletesen elmesélni. Lehet, hogy főleg a saját érzéseiről beszél, vagyis arról, hogy mi játszódtott le benne akkor. Lehet, hogy a többi ember viselkedéséről beszél, és ezekre próbál magyarázatot adni. Lehet, hogy egy vitás kérdéstről fejt ki a maga véleményét, és mondja el a maga magyarázatát és verzióját. Ezek a különbségek nagyban befolyásolják azt, hogy az egyes interjúk milyen jellegű kutatási kérdések megválaszolásához adhatnak leginkább segítséget, illetve hogy melyek esetében lehet

kérdéses a forrásértékük. Ezáltal az interjúk elemzése jó lehetőséget ad egy olyan típusú elemzési szempontrendszer megtanítására és gyakorlására, amely hasznosan alkalmazható másfajta történelmi interpretációknál is. Nevezetesen próbálják először mindig azt megállapítani, hogy az interpretáció, illetve a visszaemlékező elsősorban, mit csinál, amikor a múltról beszél.

- Leírást ad a történelmi valóságról, elmondva, mi történt és mi volt a helyzet?
- Magyarázatot ad arra, hogy miért történtek úgy az események, ahogy megtörténtek?
- Értékeli az eseményeket, változásokat, cselekedeteket, okokat és következményeket stb. a jelentőségük és pozitív vagy negatív szerepük szerint?
- Megindokolja, érvekkel igyekszik alátámasztani a magyarázatait és értékeléseit?

Ennek tisztázása után érdemes aztán részletesen foglalkozni azzal is, hogy mit mond a történelmi eseményekről (Megill 2007, Chapman 2009).

A szemtanúkkal készített interjúk jó lehetőséget adnak a relevanciájuk, hitelességük, megbízhatóságuk és reprezentativitásuk vizsgálatához. Ehhez információkat kell adni az interjú adó személyekről, és meg kell ismertetni a diákokat a forrásérték megítéléséhez használható szempontokkal. Különösen a forrás hitelességének és a megbízhatóságának kritériuma közötti különbségtétel megértése jelenthet nagyon fontos előrelépés az interjúk feldolgozása terén.

#### Releváns? Mennyire hasznos a kutatásunk szempontjából?

Válaszol a kérdésünkre?

Vannak benne olyan információk, amelyek felhasználhatók a kérdés megválaszolásához?

Mennyire vannak benne új információk?

Mennyire ad új szempontokat a válaszhoz?

#### Hiteles? Tartalmilag mennyire lehet hiteles az, amit a visszaemlékező elmondott?

Mennyire rendelkezhet pontos információkkal arról, amiről beszél?

Szemtanúja volt az eseményeknek, saját tapasztalatokkal rendelkezik vagy mások által elmondottak alapján mondja el a történeteket?

Van-e megfelelő tudása és tapasztalata arról, amiről véleményt mond?

#### Megbízható? A visszaemlékező személy mennyire lehet megbízható forrása a témának?

Lehet-e valami oka arra, hogy valamit elhallgasson vagy eltorzíthasson a történetekkel kapcsolatban?

Mennyire befolyásolhatják a saját érzelmei és helyzete a bemutatott eseményekkel vagy személyekkel kapcsolatban?

Mennyire emlékezhethet pontosan a történetekre? Milyen rég történt az, amiről beszél? Milyen állapotban volt akkor?

Mennyire támasztják alá más források által is megerősített tények és információk azt, amit mond?

Mennyire mond ellent a más forrásokból származó tényeknek és információknak?

Mennyire hihető az, amit mond?

Mennyire van összhangban a többi forrással?

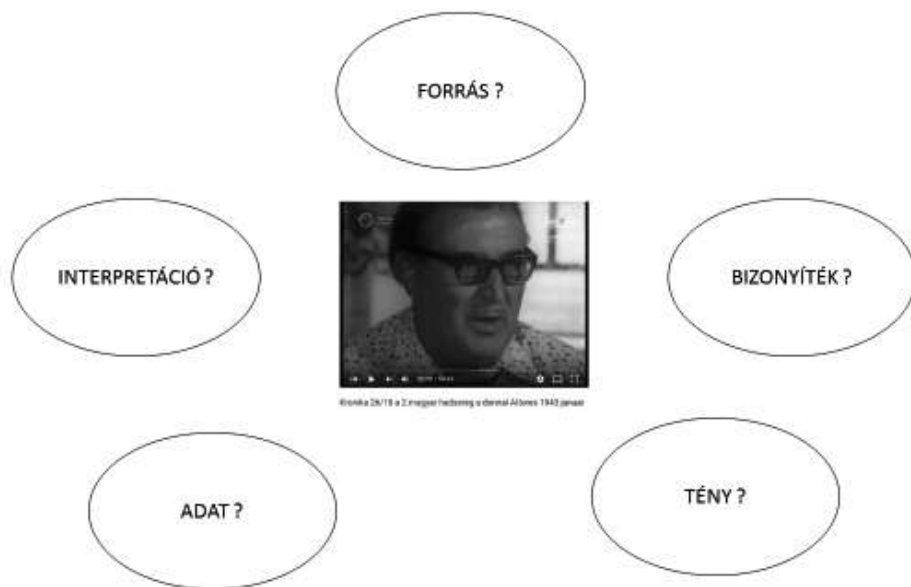
### Reprezentatív?

Mennyire lehet általánosítható következtetéseket levonni belőle a korabeli emberek véleményéről, gondolatairól, tetteiről?

Az ilyen célú értékelések esetében újra és újra figyelmeztetni kell a diákokat, hogy mindig az eseményekre és szereplőkre vonatkozó aktuális kérdésünktől függ, hogy a visszaemlékezés mennyire tekinthető relevánsnak, hitelesnek, megbízhatónak vagy reprezentatívnak. Egy szélsőségesen elfogult és egyoldalú visszaemlékezést nem tarthatok megbízhatónak, ha az általa bemutatott eseményekről akarok minél pontosabb képet alkotni. Ugyanakkor ugyanez a visszaemlékezés rendkívül releváns forrás lehet akkor, ha az események későbbi emlékezetének különbségeit akarom feltárni.

A történelmi interpretáció fogalmának megértése szempontjából bizonyos értelemben félrevezető lehet az elsődleges és a másodlagos források megkülönböztetése aszerint, hogy mi maradt ránk a korból, és mi az, ami arról utólag készült. Ez könnyen úgy is értelmezhető, hogy a kettőt az különbözteti meg egymástól, hogy az előbbieket a korból fennmaradt források, az utóbbiak pedig interpretációk. A múltból elsődleges forrásokként nemcsak „nyomok”, hanem interpretációk is maradtak ránk. A „nyomok”, amilyen például egy régi tárgy vagy egy sorozási lista, önmagukban nem mondanak el semmit. Ezeket olyan forrásokként kell kezelnünk, amelyek segítséget adhatnak az általunk feltett kérdések megválaszolásához. A kérdéseinkre adott válaszok pedig a mi interpretációink lesznek a múlt valamelyik általunk kiválasztott témájáról és problémájáról. A múltból is maradtak ránk azonban ilyen interpretációk, vagyis olyan írások és képek, amelyeket valaki azért hozott létre, hogy elmeséljen valamit a korábban történeletről. Ezek között vannak, amelyek az eseményekkel egy időben, vagy nem sokkal az események után készültek, és olyanok is, amelyek akár sok évszázaddal az események után készültek. Ezek elemzéséhez és értékeléséhez lényegében ugyanazokat a szempontokat és kritériumokat kell alkalmaznunk, mint amelyeket a saját korunkban készült történelmi interpretációk esetében is alkalmazunk. Például azt, hogy minden kor a maga szempontjai és értékrendje szerint mutatja be a múltban történeteket.





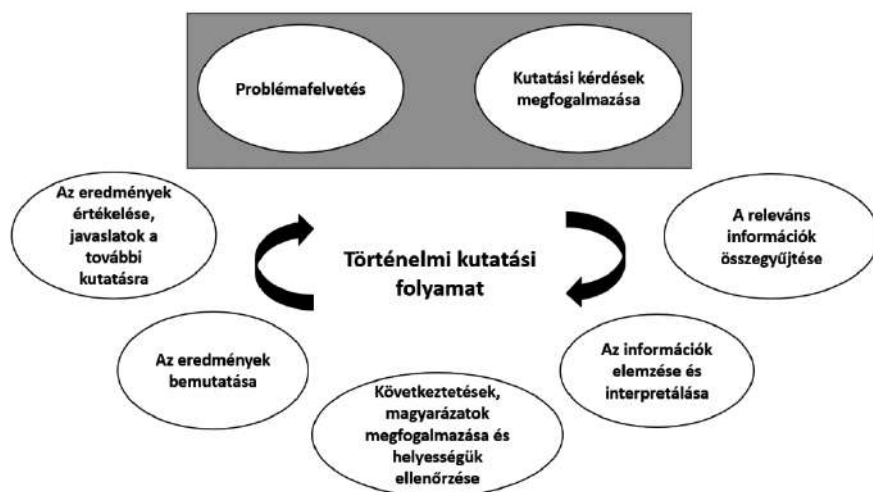
2. ábra A szemtanúkkal készített interjúkban elhangzottak lehetséges státuszai a valóság feltárásában

Az oral history kapcsán is mindig felvetődik a kérdés, hogy magát az interjúban elhangzottakat a múltban történetek rekonstrukció során minek is tekintsük (2. ábra).

Az interjúk esetében különösen igaz lehet, hogy a múltban történeteknek nagyon szubjektív interpretációit jelentik. Ezért lényeges azt is tudnunk, hogy kik, mikor és milyen célból készítették az interjúkat. A különböző keletkezési körülményeket is megismerve a diákok is láthatják, hogy a múltban történetekről nemcsak tudományos célból készülnek interpretációk. Hiszen valószínűleg találkoznak majd olyan interjúkkal is, amelyek az áldozatok iránti kegyeletből, egy történelmi évforduló megünneplésének alkalmából, valaki emléke előtt tisztelegve, vagy esetleg kifejezetten oktatási célból készültek. Ennek ismeretében és kapcsán lehet leginkább összekapcsolni az oral history speciális sajátosságainak és a történelmi interpretáció fogalmának és problematikájának tanítását. Milyen célú és típusú visszaemlékezések esetében kell a leginkább kritikusnak lennünk? Milyen típusú kérdések megválaszolására használhatók leginkább az oral history forrásai? Történelmi forrásokként vagy interpretációkként mik a sajátosságai a szemtanúk visszaemlékezései-nek? Mik az ilyen típusú források jellemző értékei és korlátai?

A szemtanúk visszaemlékezései akár történelmi forrásokként, akár különleges történelmi interpretációkként dolgoztatjuk fel a diákokkal, jól érzékelhetővé teszik a diákok számára, hogy a történelmi megismerés nem egyszerűen információk és tények összegyűjtése, hanem inkább egy nyomozómunkához hasonló problémamegoldó tevékenység.

A történelmi interpretáció és a bizonyíték fogalmának helyes értelmezése között szoros összefüggés van (Phillips, 2002). Az interjúk a diákok számára szemléletes lehetőséget nyújtanak annak megértéséhez, hogy egy történelmi forrás önmagában még nem bizonyíték, mert ez mindig attól függ, hogy éppen milyen kérdésre keressük a választ a múltra a vonatkozóan. Akkor válik egy forrás bizonyítékká, ha a kutató olyan információt talál benne, amellyel a kérdésre adható válaszok valamelyike alátámasztható vagy megcáfolható. Ezt az összefüggést könnyebben megértik a diákok, ha ők is egy előzetesen megfogalmazott érdekes és nyitott kérdésre keresve a választ hallgatják meg a visszaemlékezéseket. Az interjúk feldolgozását így izgalmasabb és motiválóbb feladattá lehet tenni, ami kedvezően hat a diákok teljesítményére is (Hicks & Doolittle, 2008, Saye & Brush, 2002, Vansledright, 2002). Olyan tanulási út kialakításáról van itt szó, amelyhez a mintát a tudományos kutatási folyamat adja (3. ábra).



3. ábra A történelmi kutatási folyamat összetevői

A történelmi interpretációknak szinte minden esetben van etikai dimenziója is, és ez az interjúk segítségével a diákok számára is jól érzékelhetővé tehető, legyen szó akár a 2. világháborúról, vagy az 1956-os forradalomról, de különösen a Holokausztnál (Jancsák & Szőnyi & Kápiró, 2019b). Az interjúk feldolgozása során megfigyeltethető és tudatosítható, hogy a történelmi művek szerzői explicit és implicit erkölcsi ítéleteket is megfogalmaznak a múlt eseményeiről és szereplőiről. Hangsúlyozni kell ennek kapcsán is a történelmi kontextus megismerésének fontosságát a múltban történtek erkölcsi megítélésével kapcsolatban. Meg kell értetni a tanulóknak, hogy a mai kor értékítéleteit a jóról és rosszról nem lehet minden további nélkül a múltra is alkalmazni. A történelmi események megismerése alapján szerzett tapasztalat egyik oldalról megerősíthet minket abban, hogy helyes volt az emberek gondolkodásmódjánál változtatni, másik oldalról viszont tudatosítja bennünk azt is, hogy ennek a történelmi tapasztalatnak a hiányát és az ezen alapuló későbbi szemléletváltást nem kérhetjük utólag számon a korábban élőkön.

A múltról különböző célokból készült ismeretforrások összehasonlítása még közelebb viheti a tanulókat a történelmi interpretáció fogalmának megértéséhez. Kézenfekvő lehetőséget ad erre az interjúkban hallottak és a tankönyvekben leírtak összehasonlítása. Érdeemes felhívni a diákok figyelmét arra, hogy mi az, amit a visszaemlékezések segítségével jobban megértettek a tankönyvben olvasottakból. Ugyanakkor az ilyen feladat nem arról szól, hogy hibákat és hiányosságokat keressenek a tankönyvekben, hanem sokkal inkább arról, hogy felismerjék, a tankönyv eleve nem lehet képes bemutatni a múltban történtek teljes valóságát, az eseményeket átélő emberek sorsa közötti egyéni különbségeket különösen nem. Az összehasonlítás során meg lehet közösen vitatni, hogy a visszaemlékezés kiegészíti, megerősíti, cáfolja vagy árnyalja azt, ami a tankönyv olvasható. Utána pedig az eltérések okairól is el lehet beszélgetni.

A múlt különböző célú interpretációnak az összehasonlítása olyan kérdéseket is felvet, amelyek megválaszolásában a történelmi megismerés természetére vonatkozó elgondolások is fontos szerepet játszanak. A történelmi gondolkodás fejlesztésének feltétele és célja is egyszerre, hogy e tekintetben is egyre árnyaltabbá tegyék a tanulóknál kialakuló képet (Havekes et. al. 2012). Ennek fejlődése a kutatók által elég jól feltárt folyamat. Először azt értik meg, hogy a múlt rekonstruálása sok különféle forrás információiból rakható csak ki. Ugyanakkor tévesen még úgy gondolják, hogy ezekből az információkból csak egyetlen kép rakható ki, illetve, hogy elvileg lehetséges egy abszolút igaz rekonstrukció, ha minden ehhez szükséges információdarabkát megtalálunk hozzá a forrásokban. Később már sokan felismerik, hogy ugyanazokból a tényekből vagy következtetésekből többféleképpen is össze lehet rakni a valóságot. Vagyis a múltról készült interpretációk nemcsak azért különbözhetnek egymástól, mert az egyik tudós jobban tudja, mi történt, mint a másik, vagy, mert eltér a véleményük a forrásokból leszűrhető tényekről, hanem mert ugyanazon tényekből is többféleképpen rakható össze egy utólagos kép a valóságról. Ez az episztemológiai elgondolás már egészen érettnek tekinthető, ugyanakkor a történelmi tényeket ez is a rekonstrukció készítőjétől elkülönülő, önmagukban soha nem változó építőkövekként értelmezi függetlenül attól, hogy milyen rekonstrukció részévé válnak. A tapasztalatok szerint még a középiskolások közül is csak kevesen ismerik fel a történelmi megismerésnek azt a sajátosságát, hogy igazából ugyanaz a történelmi tény is különböző jelentést kaphat a különböző történelmi interpretációkban. Ahogy Carl Becker (1958) nyomán Gyáni Gábor összefoglalta: „Ezért sem mondhatjuk, hogy a tények úgymond önmagukért beszélnek. Igazság szerint mindig a történész az, aki a tények helyett beszél, egyszerűen a történész és nem a tények ruházzák fel a múlt eseményeit határozott jelentéssel” (Gyáni, 2006. 15)

## **INTERJÚK KÉSZÍTÉSE A TANULÓK ÁLTAL**

A leghatékonyabb módja az ismeretszerzés és képességfejlesztés integrálásának, valamint a történettudományi módszerek kipróbálásának, amikor a diákok maguk keresnek érdekes interjúalanyokat és készítenek beszélgetéseket velük. Az ilyen típusú tanulói projektek sikeres megvalósítása azonban nagyon sok és gondos előkészítő munkát igényel a tanároktól.

Ilyenkor a diákok maguk válnak egy történelmi interpretáció készítőivé. Saját tapasztalatokat szereznek arról, hogy a végső interpretáció tartalmának kialakulásában mennyire meghatározó szerepet játszanak azok a döntések, amik alapvetően csak rajtuk múlnak: a téma meghatározása, a kérdések megfogalmazása, a interjúalanyok kiválasztása, az interjú környezetének és feltételeinek kialakítása. Az interjút elkészítve egy-egy visszaemlékezővel az is egyértelműbbé válhat a diákok számára, hogy az egyébként érdekes történeteket és részleteket tartalmazó beszámolók mennyire esetleges bemutatásai a múltban történteknek. Közvetlen élményeket szerezhetnek arról, hogy mit jelent az, hogy a múltról szóló rekonstrukció mindig egy valaki által megkonstruált interpretációja a történeteknek.

Amikor visszaemlékezésekben és tanúságtételekben hallottak alapján elkészítik a saját változatukat a történetekről, azt is megtapasztalhatják, ők maguk hogyan válnak valamely történelmi esemény interpretálóivá, s a beszámolóik végső tartalmát miként befolyásolják az ő személyes érdeklődésük, a témáról megszerzett ismereteik és a visszaemlékezőkkel kapcsolatos élményeik, benyomásaik. Mindez még egyértelműbben kiderülhet, ha össze is hasonlítják a maguk által készített beszámolókat a többiekével. Például egy olyan feladat esetében, amikor a szülei és a nagyszülei visszaemlékezései alapján kell egy multimédiás prezentációt készíteniük az 1980-as évek Magyarországnak mindennapi életéről.

A diákok általában a történelmi változás fogalmáról is úgy gondolkodnak, mint ahogy azt a mindennapi életben megtapasztalják, vagyis egyszerűen csak egy időben és térben korlátozott eseménynek tekintik, amely valakiknek a szándékai szerint megtörténik. Ezért hajlamosak a visszaemlékezésekben szereplő egyéni életút során bekövetkezett változásokból sokkal szélesebb körű általános fejlődésre következtetni. Jobban megérthetik az idő múlásával végbemenő fokozatos, lassú és nem szándékos folytonosságot és változást, ha nem csak egyetlen, hanem több generációra figyelnek. Ezért lehetnek hasznosak az olyan projektek, amik arra ösztönözhetik a diákokat, hogy lehetőség szerint két-három különböző generációt kérdezzenek meg.

## **KONKLÚZIÓ**

A helyes történelemszemlélet alapja, hogy a diákokban tudatosuljon a múlt és a történelem nem ugyanaz. Fel kellene tudniuk ismerni, hogy a különböző történelmi interpretációk milyen kérdésekre adnak választ, és milyenekre nem, és mindez minként függhet össze szerzőik helyzetével és szándékaival, illetve az interpretációk műfajával és elkészítésük céljával. A tanulók legyenek képesek 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.

Természetes dolognak tekintsék, hogy a múlt eseményeiről folyamatosan különféle, egymással nem mindenben megegyező interpretációkkal találkoznak, és értelmes magyarázatot tudjanak adni arra, hogy a múltat hogyan és miért interpretálják különféleképpen. Fel kell ugyanakkor készíteni a tanulókat arra is, hogy készek és képesek legyenek különbséget tenni a történelmi interpretációk között például azok tényszerű megalapozottsága,

valószínűsíthetősége, valóságábrázolásának mélysége, érvelésének minősége és a további vitákra való nyitottsága szempontjából.

Az eredményes történelemtanulás alapvető feltétele, hogy a diákok minél többféle elsődleges és másodlagos forrással találkozzanak és tanulják meg azokat az ismeretek megszerzéséhez minél hatékonyabban és kreatívan használni. Ebbe pedig ma már beletartoznak a videó- vagy hangfelvételeken rögzített visszaemlékezések is. Az is az elbeszélte történelem forrásai mellett szól, hogy az egyes emberek élményeiről szóló történetek az egyébként nehezen rekonstruálható komplex történelmi szituációkat is könnyebben elképzelhetőbbé és érthetőbbé teszik. Az oral history hatékony eszköz arra, hogy bevonja a diákokat a történelem felfedezésébe és készítésébe, valamint a múltról szóló történetek létrehozásának kritikai értékelésébe. Az elbeszélte történelem forrásai időnként olyan konfliktusokkal és ellenmondásokkal szembesítenek, amelyek elgondolkodtathatják a diákokat a korábban vallott nézeteikről, és az adott téma árnyaltabb megismerésére ösztönözheti őket. Olyan kérdéseket vetnek fel, amelyek a megalapozatlan általánosítások, az egyoldalú értékelések és a túlzott leegyszerűsítések veszélyeire figyelmeztetnek. Ez pedig a jelen és a múlt közötti kapcsolatok közötti összefüggések fontosságának tudatosulását is erősíti bennük.

A szóbeli történelmi interjúk megismerése és különösen ilyenek készítése során a diákok szembesülhetnek azzal, miért is kell óvatosan kezelni a szóbeli történelem forrásait, és milyen nehézségek merülhetnek fel, ha ezeket történelmi bizonyítékokként akarjuk felhasználni. Megfigyelhető és tudatosítható az is, hogy a történelmi interpretációk készítői explicit és implicit módon erkölcsi ítéleteket is megfogalmaznak a múlt eseményeiről és szereplőiről. Az interjúk esetében különösen igaz lehet, hogy a múltban történteknek nagyon szubjektív interpretációit jelentik. Ezért lényeges azt is tudnunk, hogy kik, mikor és milyen célból készítették az interjúkat. A különböző keletkezési körülményeket is megismerve a diákok is láthatják, hogy a múltban történetekről nemcsak tudományos célból készülnek interpretációk. Mindezeket közvetlenül is megtapasztalva a diákok történelmi gondolkodása problémaérzékenyebbé válhat. A szemtanúk visszaemlékezései akár történelmi forrásokként, akár különleges történelmi interpretációkként dolgoztatjuk fel a diákokkal, jól érzékelhetővé teszik a diákok számára, hogy a történelmi megismerés nem egyszerűen információk és tények összegyűjtése, hanem inkább egy nyomozómunkához hasonló problémamegoldó tevékenység. Az interjúk elemzése jó lehetőséget ad egy olyan típusú elemzési szempontrendszer megtanítására és gyakorlására, amely hasznosan alkalmazható másfajta történelmi interpretációknál is.

Személyesen interjúkat készítve az is egyértelművé válhat a diákok számára, hogy az ilyen visszaemlékezések mennyire esetleges bemutatásai a múltban történteknek. Közvetlen élményeket szerezhetnek arról, hogy mit jelent az, hogy a múltból szóló rekonstrukció mindig egy valaki által megkonstruált interpretációja a történeteknek. Ha pedig az oral history kapcsán megérti, hogy a múlt interpretációi mindig különböző minőségű és megalapozottságú emberi konstrukciók, akkor ezt a személetet könnyebb sokkal általánosabb értelemben megértetni vele.

## **IRODALOM**

- Abrams, L. (2010): *Oral History Theory*. London, Routledge.
- Barton, K. C. – Levstik, L. S. (2004): *Teaching history for the common good*. New York, Routledge.
- Becker, C. L. (1958.): What are historical facts? In Becker, C. L.: *Detachment and the Writing of History. Essays and Letters*. Ed. Phil L. Snyder. Ithaca. 41–65.
- Chapman, A. (2009): Making claims you can sustain: the importance of historical argument. *Teaching History* vol. 135. 58–59.
- Christodoulou, N. (2015): Pedagogical approaches to oral history in schools: The case of two high school classrooms. In *Curriculum studies: Policies, perspectives and practices* 273–290.
- Corredor, J. – Wills-Obregon, M. E. – Asensio-Brouard, M. (2018): Historical memory education for peace and justice: definition of a field. *Journal of Peace Education* vol. 15. no. 2. 169–190. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1463208>
- Fischerné Dárdai, Á. (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás* 1. évf. 1. sz. Hozzáférés: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszag-a-xxiszazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (Letöltve: 2020-10-12)
- Gyáni, G. (2006): A történetírás fogalmi alapjairól. In Bódy Zsombor – Ö. Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris, Budapest. Letöltés: [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_bevazetes\\_a\\_tarsadalomtortenetbe/ch01.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevazetes_a_tarsadalomtortenetbe/ch01.html) (2018. 11.01.)
- Gyáni, G. (2007) *Relatív történelem*. Budapest, Typotext.
- Gyáni, G. (2016) *A történelem mint emlék(mű)*. Budapest, Kalligram.
- Havekes, H. – Arno-Coppen P. – Luttenberg, J. – Boxtel, C. (2012): Research Institute of Child Development and Education, University of Amsterdam, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* vol. 11. no. 1. 72–93.
- Hicks, D. – Doolittle, P. (2008): *Fostering Analysis in Historical Inquiry Through Multimedia Embedded Scaffolding* July 2008. *Theory and Research in Social Education* vol. 36. no. 3. 206–232. <https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473373>
- Jancsák, Cs. – Képiró, Á. – Kiss, M. R. – Kontár, P. – Szőnyi A. (2018): A Holokauszt oktatása Kelet-Közép-Európában, középiskolában használatos tankönyvek tükrében. *Belvedere*
- Meridionale* 30. évf. 2. sz. 119–142. <https://doi.org/10.14232/belv.2018.2.6> 32 Tanulmányok 2020. 4.
- Jancsák Cs. (2019a): Family accounts, narratives, social values and history education. *Belvedere Meridionale*, 31/4, 13–24. <https://doi.org/10.14232/belv.2019.4.2>

- Jancsák, Cs. – Szőnyi, E. – Képiró, Á. (2019b): The Impact of Video Testimonies in Holocaust Education in Hungary. *International Journal of Research on History Didactics History Education and History Culture* 2019, 161–179.
- Jancsák, Cs. (2020a): Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány* 2020.8. 1014–1021. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.8.2>
- Jancsák, Cs. (2020b): A történelmi emlékezet és a család. In A.Gergely, A – Kapitány, Á. – Kapitány, G. – Kovács, É. – Paksi, V. (szerk.): *Kultúra, közösség és társadalom*. Budapest, Társadalomtudományi Kutatóközpont. 141–159.
- Kaposi, J. (2017): Skills Development Tasks and the Development of Historical Thinking. In Fehérvári, Anikó (ed.): *Curriculum, Effectiveness, Equity*. Budapest, OFI. 9–22.
- Kojanitz, L. (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra* 9. sz. 65–81.
- Kojanitz, L. (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig. *Történelemtanítás* 2011. december. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05/>
- Kojanitz, L. (2018): Az elbeszélte történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon. *Új Pedagógiai Szemle* 2018. 9–10. 77–96.
- Kojanitz, L. (2019): A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. *Iskolakultúra* 29. évf. 11. sz. 54–77. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.11.54>
- Kojanitz, L. (2019): Találkozás „a legvidámabb barakk” valóságával. *Új Köznevelés* 1-2. sz. 37–41.
- Kósa, M. (2020): Egy történelemről alkotott episztemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása. *Iskolakultúra* 2020. 30. évf. 4. sz. 97–109.
- Lee, P. J. – Shemilt, D. (2004): I Just Wish We Could Go Back in the Past and Find Out What Really: progression in understanding about historical accounts <https://www.history.org.uk/secondary/resource/103/i-just-wish-we-could-go-back-in-the-past-and-find> (2020. 11. 01.)
- Lee, P. J. (1997): None of Us Was There. Children’s Ideas About Why Historical Accounts Differ. In S. Ahonen – A. Pauli, et al (eds): *Historiedidaktik I Nordern 6, Nordisk Konferens om Historiedidaktik*. Tampere 1996 Copenhagen, Danmarks Laererrojskle.
- Lee, P. J. (1998): A Lot of Guess Work Goes On”: Children’s Understanding of Historical Accounts’. *Teaching History*, 92. 29–35.
- Lee, P. J. (2001): History in an Information Culture: Project Chata. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* vol. 1. no. 2. <https://doi.org/10.18546/HERJ.01.2.05> Accessed 14 March 2011.
- Megill, A. (2007): *Historical Knowledge / Historical Error: A contemporary guide to practice*. Chicago, University of Chicago Press.2020. 4. Tanulmányok 33
- Pagenstecher, C. – Wein, D. (2017): Learning with Digital Testimonies in Germany: Educational Material on Nazi Forced Labor and the Holocaust. In Llewellyn, K. R. (Ed.): *Oral History and Education*. Palgrave Macmillan. 361–378.
- Pászka, I. (2007) *Narratív történetformák*. Szeged, Belvedere Meridionale.



- Phillips, R. (2002): *Reflective Teaching of History 11–18*. Continuum Studies in Reflective Practice and Theory Series. New York, Continuum
- Saye, J. – Brush, T. (2002): Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development* vol. 50. 77–96. <https://doi.org/10.1007/BF02505026>
- Trofanenko, B. (2017): We Tell Stories. Oral History as a Pedagogical Encounter. In Llewellyn, K. R. (Ed.): *Oral History and Education*. Palgrave Macmillan. 149–166.
- Van Drie, J., – Van Boxtel, C. (2008): Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past. *Educational Psychology Review* vol. 20. no. 2. 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Van Nieuwenhuysse, K. (2017): Where Macro and Micro Histories Meet: Position, Trumps, and Pitfalls of Family History as a Form of Oral History in Flemish Education. In Llewellyn, K. R. (Ed.): *Oral History and Education*. Palgrave Macmillan. 167–186.
- VanSledright, B. (2002): *In Search of America’s Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York, Teachers College Press.

Eredeti forrás: Kojanitz László: A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. *Belvedere Meridionale* 2020 vol. 32. no. 4. 16–33.



# Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása: az okok



## AZ ÉRTELMEZŐ KULCSFOGALMAK

Az új, 2020-as történelem kerettantervekben is kiemelt feladatként szerepel az értelmező kulcsfogalmak használata. Ezek a következők: ok, következmény, változás és folyamatosság, tény és bizonyíték, történelmi idő, történelmi forrás, történelmi jelentőség<sup>1</sup>. E kulcsfogalmakkal összefüggő tudás nem alakul ki magától, vagyis pusztán attól, hogy a diákok történelmi eseményekről tanulnak. A tudatos fejlesztésükre fordított idő azonban sokszorosán megtérül, mert értelmes használatuk egyre jobb feltételeket teremt az egyes történelmi események tanulásához is. Ha a tanulóknak pontos és árnyalt elképzelések alakulnak ki arról, mit is jelent valójában a történelmi okok vagy a történelmi változások feltárása, sokkal magasabb szinten lesznek képesek gondolkodni, beszélni és vitatkozni akármilyen történelmi témáról is lesz később szó. Érdemes tehát kezdettől fogva az ismeretforrásokkal végzett képességfejlesztést összekapcsolni az értelmező kulcsfogalmak megértéséhez és alkalmazásához szükséges tudás elmélyítésével.

## AZ ÉRTELMEZŐ KULCSFOGALMAK SZEREPE ÉS JELENTŐSÉGE A TÖRTÉNELMI MEGÉRTÉSSEN

A történelemtanulás mindig valamilyen egyedi esemény és egyedi szituáció megértését és kontextusba helyezését jelenti. Ugyanakkor ehhez használnunk kell a műveltségterületre jellemző speciális elemző készségeket is. A tanulók körében végzett nemzetközi kutatások azt bizonyították, hogy az olyan értelmező kulcsfogalmak, mint amilyen például az ok, a változás és a történelmi jelentőség fontos szerepet játszanak ebben (Shemilt, 1980). Az ilyen típusú fogalmak helyes értelmezése teszi lehetővé a múltra vonatkozó következtetések és magyarázatok megértését, kritikus értékelését és továbbgondolását. A diákok történelemszemléletének fejlődése és érettsége leginkább azon mérhető le, hogy mit értenek történelmi változásokon, történelmi okokon, és hogyan képesek kezelni az egymástól eltérő

<sup>1</sup> Az angol nyelvű szakirodalomban használt különféle elnevezések alapján nálunk is használatos még ugyanezekre a metafogalom és a diszciplináris kulcsfogalom elnevezés is.

rő interpretációkból fakadó ellentmondásokat. A miért típusú kérdésekre adott magyarázatok megértése szempontjából fontos, hogy a tanulók érzékelni tudják, mennyire összetett problémát jelent a történelmi okok feltárása. Vagyis, hogy a miért kérdésre válaszolva egy szándékok, események, folyamatok és körülmények kölcsönhatásából álló összefüggérendszerrel kell többé-kevésbé rekonstruálni, és nem elégedhetnek meg a közvetlen kiváltó okok keresésével.

## **A TANULÓI GONDOLKODÁS FEJLŐDÉSÉNEK SAJÁTOSSÁGAI**

A diákok a történelmi értelmező kulcsfogalmakat is a mindennapi életben használt módon értelmezik és használják. Megalkotják a maguk történelmi magyarázatait azoknak a személyes miniteóriáiknak a segítségével, ahogy ők a világműködését elképzelik (Lee, 2005). A természettudományi tévképzetekhez hasonlóan a történelemtanítás esetében is fennáll annak a veszélye, hogy ezt a tanár vagy nem érzékeli, vagy ha fel is hívja a problémára a diákok figyelmét, azok gondolkodására a mindennapi életben használt megoldási sémák továbbra is erős hatást fognak gyakorolni. A diákok például az okokat gyakran úgy értelmezik, mint amik önmagukban álló dolgok és az eseményeknek valamilyen különleges típusát jelentik, és ha elég ilyen van, akkor egy esemény bekövetkezik, és minél nagyobb jelentőségű az esemény, annál több ilyen ok kell hozzá. A téves következtetésekre vezeti őket az is, amikor a múltban lejárló eseményeket egy megszakíthatatlannak tűnő lineáris ok-okozati láncolatként értelmezik. Azt is nehezen ismerik fel, hogy egy esemény egyszerre valaminek az oka és következménye is lehet. A diákok, de a történelmi ismeretekben kevésbé jártas emberek is hajlamosak az emberek cselekedeteire visszavezethető okokat fontosabbnak értékelni, mint az egyes személyekhez nem köthető tényezőket. Amikor pedig az események okaival összefüggő magyarázatokat kell a diákoknak készíteniük, nehézségeket okoz a számukra a különböző típusú okok együttes bemutatása (Shemilt, 1983).

A tanulók viszonya a miért típusú kérdésekhez a tanárok számára is jól érzékelhető fejlődésen megy keresztül, köszönhetően az emberi viselkedésről szerzett mindennapi tapasztalataik bővülésének és az éveken keresztül folyamatosan zajló történelemtanulásnak. A tanulás első időszakában a tanulók gondolkodása lineáris: minden eseményt az előtte történtek elkerülhetetlen következményeként látnak. Ahogy a tanuló gondolkodása fejlődik, felismeri, hogy az események alakulásában általában egyszerre többféle, egymással kölcsönhatásban álló ok játszik szerepet. A történelmi tudatosság további megerősödésével a tanuló megérti azt is, hogy az ok-okozati összefüggések a különböző tényezők egyedi kombinációi. Végül az ok-okozati összefüggéseket már képes úgy értelmezni, mint több esemény és tényező egyszerre érvényesülő és sokféle kölcsönhatásban álló hálózata, és a tanuló azt is megérti, hogy a teljes történetet soha nem leszünk képesek megismerni. A tanulók többsége a történelemtanulás végére általában addig jut el, hogy többféle, egymással többé-kevés összefüggő okot mutat be az egyes események bekövetkeztének magyarázataként (Lee, Shemilt, 2009).

## **AZ EREDMÉNYES FEJLESZTÉS STRATÉGIÁI ÉS MÓDSZEREI**

A tanulóknak sokféle magyarázó elv és stratégia elsajátítására van szüksége ahhoz, hogy helyesen tudják értelmezni a kauzális összefüggésekre vonatkozó kérdéseket és válaszokat. E tudás kialakítása a történelemtanulás egészén átívelő folyamat, amelyet szorosan össze kell kapcsolni az egyes események és korszakok megismerésével. A tanárnak hosszú távon, több éves fejlesztési folyamatban kell gondolkodnia: tudnia kell, honnan hová akarja eljuttatni a diákokat.

A feladat megtervezésének kezdetekor hasznos megfogalmazzunk, melyek azok az általános megközelítési módok és elemzési szempontok, amelyeket fontos lenne a diákjainknak is megérteni és alkalmazni. Például ilyenek:

- Ugyanannak az eseménynek vagy változásnak több oka is van.
- Az okok és a következmények nem egyforma fontosságúak. Az okok és a következmények fontossági szempont szerint sorrendbe állíthatók.
- Amikor egy „miért” típusú kérdésre keresünk választ, ok-okozati kapcsolatokat keresünk különféle események, változások, emberi tulajdonságok, motívumok, döntések és cselekedetek között.
- Az okozati összefüggések feltárása közötti különbségek miatt lényeges eltérések lehetnek ugyanazon történelmi esemény bemutatása, értelmezése és értékelése között.

Egy ilyen lista a tanár által folyamatosan alakítható és bővíthető. Persze nem arról van szó, hogy ezeket az állításokat kellene megtanítani a diákjainknak, amit aztán szó szerint kikérdeznék tőlük. Ezek az ismeretek önmagukban, elszakítva a történelemtanulás tartalmaitól értelmetlenek és haszontalanok. Ugyanakkor ezek explicit megfogalmazása révén tudjuk a magunk és diákjaink számára is megfoghatóvá tenni, hogy az újabb és újabb történelmi események feldolgozása nyomán miként válik egyre árnyaltabbá a történelmi okokról alkotott fogalmuk, és miként válik egyre kifinomultabbá a történelmi események közötti ok-okozati összefüggéseket vizsgáló szempontrendszerük.

A tanulás eredményességét nagymértékben javítja, ha a tanulók maguk is megértik, hogy egy-egy történelmi esemény feldolgozása során nemcsak újabb ismeretekre tesznek szert, hanem gyarapszik a tudásuk arról is, hogy miként lehet a múltban történeteket értelmesen megragadni és rekonstruálni (1. táblázat).

1. táblázat Az ok-okozati összefüggésekről való gondolkodás

<i>Okok</i>	<i>Téves gondolkodás</i>	<i>Helyes megközelítés</i>	<i>Fejlesztendő képességek</i>
A változásokban egymástól független és egymással összefüggő okok egyaránt szerepet játszanak, amelyek nagyon sokféle eredményhez és következményhez vezetnek. Ezek együttesen egy összefüggés hálózataként is megjeleníthetők.	Az események bekövetkeztek magyarázatát egyetlen okra vezeti vissza, az is általában valamilyen rövid távú ok. Az okokhoz nem fűz magyarázatot.	A rövid és hosszú távú okokat is azonosítja és megmagyarázza. Felismeri a különböző okok közötti kapcsolatokat és összefüggéseket.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Az okok és következmények azonosítása</li> <li>• Az okok kategorizálása</li> <li>• Az okok többféleképpen való megkülönböztetése.</li> <li>• Az okokra vonatkozó állítások tényekkel való alátámasztása.</li> <li>• Kapcsolatok teremtése az okok között.</li> <li>• A személyes döntések szerepének bemutatása.</li> <li>• A szükséges előfeltételek és a közvetlen kiváltó okok azonosítása.</li> </ul>

Érdeemes előzetes tervet készíteni arról is, hogyan tudjuk összehangolni a kulcsfogalmak fejlesztését a tartalmi ismeretekkel. Ki lehet előre választani, hogy az ok-okozati összefüggések keresésének különböző sajátosságait mely történelmi témák feldolgozása során tudjuk a legjobban bemutatni és gyakoroltatni. Ennek tudatos megtervezése azért is hasznos, mert ugyanezt a többi értelmező kulcsfogalom esetében is meg kellene tenni, és akkor már időnként mérlegelni kell, hogy egy-egy téma feldolgozása során az okok, a változások, a jelentőség, vagy a történelmi tények és bizonyítékok problematikája kerüljön-e leginkább előtérbe. Hasznos tehát, ha a tanmenetbe egy ilyen célú terv is beépül (2. táblázat)

2. táblázat Az értelmező kulcsfogalmak tanulásának beépítése a tanmenetbe

Évf.	Téma	Értelmező kulcsfogalom	Kérdések, feladatok, tevékenységek
5.	Honfoglalás	Ok: „miért” típusú kérdések esetén, ok-okozati kapcsolatokat keresünk események, változások, emberi döntések és cselekedetek között; legtöbbször ugyanannak az eseménynek vagy változásnak több oka is van.	Az okokra vonatkozó információk kiemelése a szövegben. Az okok vázlatpontokba szedése és összekapcsolása.
6.	A tatárjárás	Ok: az okok nem egyforma fontosságúak. Az okok fontossági sorrendbe állíthatók.	Csoportmunka: fogalmazzanak meg minél több olyan eseményt, körülményt vagy döntést, amely a vereséghez vezető oknak tekinthető. Egy-egy tanuló IV. Béla-ként mondja el, mi volt szerinte a legnagyobb probléma.
7.	Út a kiegyezéshez	Ok: Az okok különféle szempontok szerint csoportosíthatók: rövid és hosszú távú; gazdasági, társadalmi, politikai okok; belső és külső okok.	Miért akart a császári udvar megegyezésre jutni a magyarokkal 1867-ben?
8.	Az 1956-os forradalom és szabadságharc	Ok: a különféle okok együtt fejtik ki a hatáskat.	Miért vált fegyveres felkeléssé 1956. október 23-án a békés tüntetés?
9.	A Római Birodalom szétesése	Ok: a közvetett okok, amelyek nélkül az esemény nem történt volna meg, de amelyek önmagukban még nem vezettek volna az esemény bekövetkeztéhez. Közvetlen okok, amelyek közvetlen kiváltói az eseménynek.	Mik voltak a közvetett és a közvetlen okai a Nyugatrómai Birodalom bukásának?
10.	Földrajzi felfedezések	Ok: az események bekövetkeztét előidéző okok nem ok-okozati láncolatként, hanem kölcsönhatások hálózataként függ össze egymással.	Miért az európai államok váltak meghatározó nagyhatalmakká a XVI-XVII. században?

11.	<i>A német egység kialakulása</i>	Ok: nemcsak azt a kérdést érdemes feltenni, hogy miért következett be egy esemény, hanem azt is, hogy miért nem valami más történt helyette.	Miért nem a „nagynémet egység” koncepciója vált valóra?
12.	<i>A hidegháború</i>	Ok: az okokra vonatkozó következtetések összevetése a rendelkezésre álló bizonyítékokkal; az okokra és következményekre vonatkozó magyarázatok értelmezése úgy is, mint egy történelmi interpretáció.	A nyugati hatalmak vagy a Szovjetunió volt-e inkább felelős a hidegháborús helyzet kialakulásáért?

Az okozati összefüggések feldolgozás során 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.

Gondolkodni fárasztó, ezért általában csak akkor megy igazán jól, ha kellő belső motiváltsággal tesszük. A diákok kíváncsiságát is először fel kell kelteni az eseménnyel kapcsolatban, amelynek az okait akarjuk kutatni velük. Úgy kell röviden bemutatni a lényegét, hogy jogosnak érezzék a mi motiváló rácsodálkozásunkat: Hát nem különös? Hát nem elgondolkodtató? Hogy az ördögbe történhetett ez?

*A 2. magyar hadsereg feladata a széles doni arcvonaltól való védelme volt. 1942 végére Jányi Gusztáv hadseregpáncsok számára nyilvánvalóvá vált, ez lehetetlen lesz a létszámokban és felszerelésben is fölényben levő Vörös Hadsereggel szemben. Jány emiatt többször kérte a leváltását, a németektől pedig fegyvereket és erősítést kért, de egyik kérése sem teljesült. 1943. január 12-én megindult orosz offenzíva, amely több helyen is áttört a magyar védelmi állásokat. Január 14-ére nyilvánvalóvá vált, hogy a 2. magyar hadsereget a teljes megsemmisüléstől csak a visszavonulás mentheti meg. A magyar főparancsnok, Jány Gusztáv azonban a visszavonulás elrendelése helyett a Donnál való további kitartásra felszólító parancsot adott ki, amely egyet jelentett a hadsereg feláldozásával.*

*Választ kell keresnünk arra, Jány Gusztáv miért nem adta ki a visszavonulási parancsot.*

Akár egy gondolatébresztő kép is lehet a munka kiindulópontja, amikor a diákoknak a képen látható a dolog magyarázatán kell először elgondolkodniuk. Felírják cetlikre a

magyarázatok kulcsszavát, és azt a kép mellé ragasztva fejtik ki az okokról szóló elképzelésüket.



*Hiperinfláció, 1946*

A ráhangolás fontos része lehet az is, ha előzetes válaszlehetőségeket, hipotéziseket kérünk a diákoktól, vagy azt, hogy fogalmazzanak meg részkérdéseket a probléma fel-tárásához. Ilyen előkészítésre mindenképpen szükség lehet, amikor többféle forrásra tá-maszkodva, több lépésből álló kutatás alapú tanulással szeretnénk összekötni az okokra vonatkozó kérdés önálló megválaszolását (Kojanitz, 2010; 2011).

## **AZ OK-OKOZATI ÖSSZEFÜGGÉSEK KERESÉSE ÉS MEGFOGALMAZÁSA**

Az okokkal kapcsolatos kérdések vizsgálata több részből álló tevékenység: az eseménytör-ténet megismerése; a figyelmet érdemlő szereplők és tényezők azonosítása; az események és tényezők közötti ok-okozati összefüggések megállapítása; a legfontosabb összefüggé-sek kiválasztása; az okokra vonatkozó következtetések összevetése a rendelkezésre álló bizonyítékokkal; az okokra vonatkozó magyarázat bemutatása úgy is, mint egy történelmi interpretáció. Fontos szabály, hogy az okokra vonatkozó feladatokat csak az eseménytörté-net megismerése után szabad adni a diákoknak.

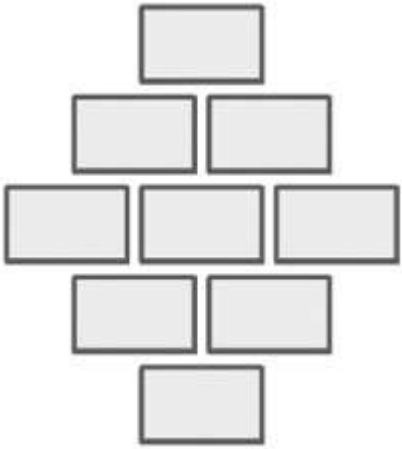
A történelmi okokkal kapcsolatban azt is meg kell értetnünk a tanulóinkkal, hogy az egymást követő események még nem biztos, hogy okozati összefüggésbe is hozhatók

egymással. Hasznos feladat lehet, ha egy krónikaként összerendezett eseménylistából nekik kell kiválasztaniuk azokat, amelyek valóban összefüggésbe hozhatók egy későbbi eseménnyel vagy változással. Eközben persze azt is megtapasztalják, hogy az események időbeli sorrendjének pontos ismerete az okozati összefüggésekre vonatkozó helyes következtetéseknek is fontos feltétele.

A történelmi okokról és következményekről gondolkodva ajánlatos mindig felhívni a figyelmet arra, hogy az okok általunk megállapított összefüggések, és nem maguk ezek az események vagy tényezők. Érdemes erre a problémára többször is kitérni, mert magunk is adunk olyan egyébként hasznos feladatokat, amelyek megerősíthetik azt a tévképzetet, hogy az okok dolgok és nem viszonyok.

*Miért juthatott Hitler hatalomra 1933? Csoportmunkában rendezzék el a lehetséges okokat az általuk gondolt fontosság szerint egy ilyen alakzatban! Legfelül legyen a legfontosabbnak tartott ok. Olyan okokat is beírhattok, amelyek nincsenek a megadott listán.*

### 3. táblázat Miért juthatott Hitler hatalomra 1933-ban?

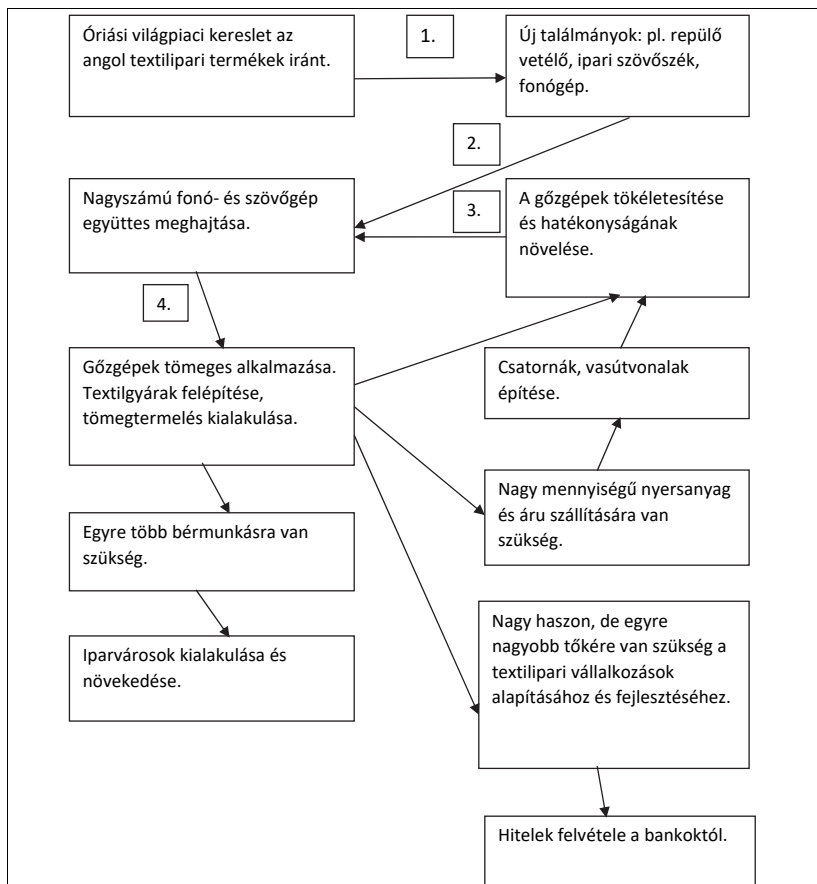
	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Náci propagandakampány</li> <li>— A nácik erőszakos akciói az ellenfeikkel</li> <li>— A weimari kormányzás kritizálása</li> <li>— A politikai ellenfelek együttműködésének kudarca</li> <li>— A többi párt kudarca a gazdasági válság kezelésében</li> <li>— A gazdag üzletemberek anyagi támogatása</li> <li>— A németek bizalmatlansága és ellenszenva a demokratikus pártokkal szemben</li> <li>— A weimari köztársaság gyengesége</li> <li>— Hindenburg és von Papen titkos akciói</li> <li>— Az 1923-as válság emlékei</li> <li>— A gazdasági válság hatása a német népre</li> <li>— A versailles-i béke</li> <li>— Hitler szónoki képességei</li> </ul>
--	--

Segíthetünk a problémán azzal, ha rögtön összefüggésvázlattá alakítjuk át az így elkészített listákat. Ezzel könnyen beláthatóvá tehetjük, hogy az ok-okozati viszonyokat nem a vázlat egyes elemei, hanem a közéjük berajzolt nyilak fejezik ki igazán. Az is értetővé válik ezáltal, hogy ugyanaz az esemény vagy tényező egyszerre sokféle ok-okozati összefüggésbe hozható, ezért bizonyos esetekben okként, más összefüggésekben pedig következményként értelmezhető, és hogy az okok és következményeket nem lineáris láncolatként, hanem a kapcsolatok bonyolult hálójaként érdemes elgondolni és ábrázolni.

Elvont problémáról van szó, ezért a sokféle jól áttekinthető vizuális megjelenítés elengedhetetlenül szükséges. Ne elégedjünk meg azonban azzal, hogy a diákok vonalakkal összekapcsolják az egymásra ható tényezőket, hanem mindig fogalmaztassuk is meg velük az általuk feltételezett összefüggéseket.



Nagyon hasznos, ha miután összekötik az egymással ok-okozati összefüggésben álló tényezőket, egyenként meg is kell fogalmazniuk, hogy mire gondoltak (1. ábra).



#### Az ipari forradalom kibontakozása

1.	A kereslet arra ösztönözte a feltalálókat, hogy olyan megoldásokat keressenek, amelyekkel növelni lehet az előállított textilárak mennyiségét.
2.	Minél több gépet alkalmaztak, annál nagyobb volt a vállalkozás nyeresége.
3.	Az emberi erőnél és vízimalmoknál erősebb energiaforrásra volt szükség a meghajtásukhoz.
4.	Egy-egy gőzgép egyszerre nagyon sok fonó- és szövőgépet tud működtetni.
...	

1. ábra Az ipari forradalom kibontakozása

Meg kell tanulniuk, hogy a miért típusú kérdésre teljes értékű válasznak csak az tekinthető, amely az összefüggésekre vonatkozó bizonyítékot és magyarázatot is tartalmaz, amiket egy vita során meggyőzően be is kell tudni mutatni:

- lehetséges ok;
- tényszerű bizonyíték arra, hogy az okként megjelölt esemény, körülmény valóban fennállt;
- magyarázat arról, hogy az okként megjelölt esemény vagy körülmény hogyan játszott közre a vizsgált esemény vagy döntés bekövetkezésében.

#### 4. táblázat Miért tört 1956-ban forradalom Magyarországon?

<i>Lehetséges ok</i>	<i>Miért lehetett ennek szerepe a forradalom kirobbanásában?</i>
A kommunista rendszerben való csalódottság	
Nehéz életkörülmények	
A kommunista vezetők által elkövetett bűnök	
A nemzeti önérzet megsértése	
A lengyelországi események hatása	

Az analógiák és metaforák alkalmazása is jól bevált módszer a bonyolult problémák és összefüggések megértéséhez. Miután ilyeneket már mi is felhasználtunk egyes témák bemutatásához, érdemes a diákokat is ilyen megoldások alkalmazására és keresésére bízni.

*Melyik hasonlatot érzed találóbbnak? Miért?*

*Az első világháború kitöréséhez úgy vezettek az események, mint az eldőlnő dominók.*

*Az első világháború kitörése olyan volt, mint amikor egy robbanásveszélyes elegyet tartalmazó tartály egy hirtelen rázkódástól felrobban.*

*Az első világháború kitörése olyan volt, mint amikor egy gőzkazán a túl nagy hő hatására szétrobban.*

A történelmi metaforák megértését és alkalmazását gyakoroltató feladatok egy-egy jól kiválasztott karikatúrával még érzékletesebbé tehetők.



*A világháború előtt (korabeli karikatúra)*

Gondolkodásra ösztönözhetünk azzal is, ha az okozati összefüggések vizsgálata többféle körülményre irányul (pl. idő, hely). Így lehet a miért típusú kérdések segítségével egy-egy történelmi helyzet teljes problématikájára rávilágítani. A miért robbant ki forradalom 1956-ban Magyarországon kérdés érdekesebbé tehető, ha azt kérdezem inkább, hogy miért éppen 1956-ban, vagy miért éppen Magyarországon robbant ki forradalom a szovjet táborban. Ez utóbbi esetben ki lehet próbáltatni az okok feltárásának összehasonlító módszerét, vagyis amikor azt vizsgáljuk, hogy az esemény történelmi körülményei miben tértek el a korábban vagy máshol lezajlottaktól.

*Miért Magyarországon tört ki forradalom 1956 októberében? A kérdés megválaszolásához hasonlítsd össze a lengyelországi és a magyarországi eseményeket!*

Hasznos lehet, ha a diákokat szempontok is segítik a rendelkezésre álló információk összegyűjtéséhez és a válasz elkészítéséhez.

*Miért 1939-ben, és nem 1938-ban robbant ki a II. világháború? Hasonlítsátok össze a müncheni konferencia és a Lengyelország lerohanása körüli helyzetet!*

1938. szeptember 29. müncheni konferencia

A világháború kirobbanását valószínűsítő körülmények	A világháború kirobbanásának elkerülését valószínűsítő körülmények

1939. szeptember 1. Lengyelország megtámadása

A világháború kirobbanását valószínűsítő körülmények	A világháború kirobbanásának elkerülését valószínűsítő körülmények

Az okok azonosításának azt a módszerét is érdemes bemutatni és kipróbáltatni a tanulókkal, amikor azt keressük, hogy mi a közös az egymáshoz hasonló történelmi változások és események esetében.

*Miért tört ki egyszerre több helyen is forradalom 1848 tavaszán?*

*Milyen hasonlóságok voltak a forradalmakat kirobbantó körülmények között?*

## SZEMÉLYES DÖNTÉSEK ÉS MOTÍVUMOK

A történelmi személyek szerepének megítélése és az ő döntéseik motívumainak a feltárása mindig nagyon érdekes téma. Érdemes ehhez is olyan feladatokat rendelni, amelyek felhívják a diákok figyelmét az ilyen jellegű magyarázatok összetettségére.

*Kösd össze először a motívumokat a személyekkel, aztán a személyeket a döntésükkel!*

Motívumok	Személyek	Döntések
Tart egy másik hadvezér hatalmának megerősödésétől.	Julius Caesar	Csatlakozik a gyilkos összeesküvést szervezőkhöz.
Nem akarja, hogy Rómát egyetlen ember akarata irányítsa.	Pompeius	Elvállalja a galliai hadjárat vezetését.
Népszerűséget és gyónt akar szerezni.	Brutus	A szenátus mellé áll.
Leplezni akarta egyeduralmát.	Antonius	Az összeesküvők ellen fordul.
Bosszút akar állni parancsnoka haláláért.	Octavianus	Támogatta a köztársasági hagyományok felélesztését.

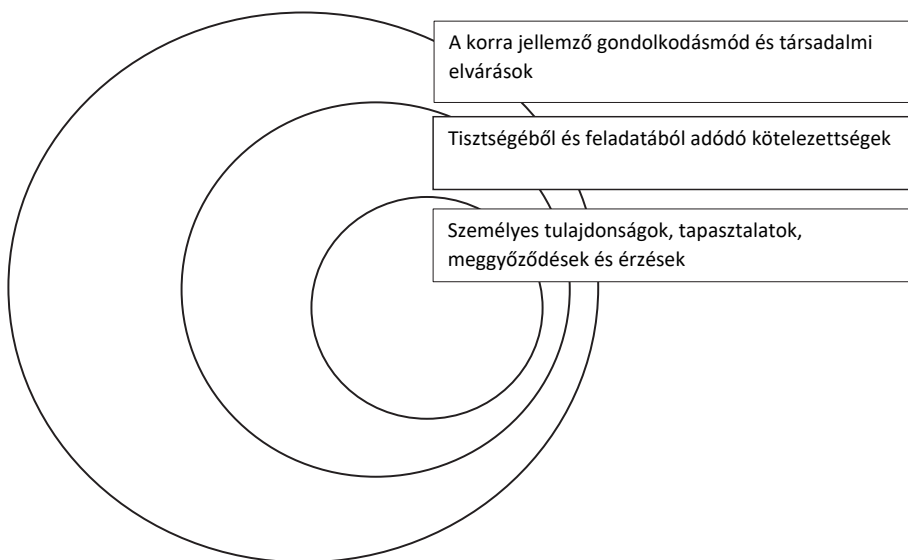
Gyűjtsd össze (pl. Julius Caesar hatalomra jutásában közrejátszó tényezőket, és rendezd el ezeket a táblázat által kért szempontok szerint!

A hatalomra jutását elősegítő politikai, társadalmi, gazdasági körülmények	Ellenfeleinek gyengeségei, problémái és hibái	Saját képességei és döntései

Ezt a típusú elemzést elemzést többször is el lehet végezteni más történelmi személyek esetében is: pl. Augustus, Szent István, Károly Róbert, Hunyadi Mátyás, Oliver Cromwell, Napóleon, Sztálin, Hitler, Kádár.

A sorsdöntő döntéseket hozó személyek (pl. II. Rákóczi Ferenc, Bethlen István, Nagy Imre) dilemmáinak és motívumainak vizsgálata alkalmat adhat a teljes történelmi kontextus átgondolására is.

*Miért tagadta meg az együttműködést Nagy Imre az 1956-os forradalmat leverő Kádár Jánossal? Írd be a válaszaidat az egyes körökbe az azokhoz tartozó szempontok szerint!*



## A KÜLÖNFÉLE JELLEGŰ OKOK EGYÜTTES BEMUTATÁSA

A történelmi magyarázatokban nem egyszerű ok-okozati kapcsolatokat kell bemutatni, hanem érzékeltetni kell tudni azt is, hogy számos esemény és tényező nagyon különböző módon játszhatott egyszerre közre egy történelmi esemény bekövetkezésében. E sokféleség árnyalt bemutatása sokféle típusú ok megkülönböztetésének képességét igényli.

A kauzális összefüggésekre épülő magyarázatokban nemcsak okokról, hanem feltételekről olvashatunk. Feltételeknek tekintve mindazt, ami lehetővé tette az események vagy változások bekövetkeztét, okokként pedig azokat a dolgokat értékelve, amelyek szükségessé voltak ahhoz, hogy e lehetőségek valóban bekövetkezzenek. Találkozhatunk a rövid és hosszú távú okok, illetve a közvetlen és közvetett okok megkülönböztetésével is. A hosszú távon ható okokat sok esetben fontosabbnak és meghatározóbbnak bemutatva, mint a korabeli emberek számára is sokkal feltűnőbb közvetlen kiváltó okokat. Ilyen értelemben különbséget lehet tenni manifeszt és látens események között. Ez utóbbiak például a csak hosszú távon érzékelhető demográfiai és társadalmi változások vagy az éghajlatváltozás.

Az okokra vonatkozó magyarázatok elkészítése során a diákoknak is különböző szempontok szerinti kategóriákba kell összerendezni az ismereteiket és a következtetéseiket. Előkészítve azt, hogy képesek legyenek a narratív jellegű, vagyis az egyes események egymásra hatásával foglalkozó magyarázatokon kívül, elemző típusú, vagyis az eseményeket hosszabb távon befolyásoló tényezőket is bemutató magyarázatokat is készíteni. A narratív típusú bemutatásokban az emberi döntéseken és cselekedeteken van a hangsúly, és az elbeszélésmódra az ok-okozati összefüggések láncolatszerű bemutatása jellemző. Az elemző típusú történelmi magyarázatok ezzel szemben elsősorban a mélyben lejátszódó hosszú távú társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok közötti kölcsönhatásokkal foglalkoznak. Az erre szolgáló feladatokat érdemes egy korszak vagy egy nagyobb témakör, pl. a második világháború feldolgozásának végére beiktatni.

*A táblázat első oszlopában Németország vereségének legfontosabb okait látod felsorolva. El kell döntened egyenként, hogy milyen jellegű oknak tekinthetők ezek. Egy ok akár több csoportba is besorolható lehet.*

*Azt is el kell döntened, hogy rövid időn belüli vagy hosszú távú hatása volt-e egy adott eseménynek vagy körülménynek. A döntéseidet a táblázatba beírt +/- jellel tudod jelölni. (Az első sort mintaként már kitöltöttük.)*

*A táblázat segítségével írd meg 5-10 mondatos ismertetést Németország vereségének okairól! Olyan okokra is kitérhetsz, amelyek nem szerepeltek a táblázatban! Csoportosítsd az okokat típusonként!*

## 5. táblázat Németország vereségének okai és hatása az eseményekre

	Politikai	Katonai	Gazdasági	Rövid távon hatott	Hosszú távon hatott
	okok			az eseményekre	
Nagy-Britannia egyedül is kitért a Németország ellen.	+	+			+
A Szovjetunió sikeresen menekítette a hátsó részben az ipari üzemek nagy részét.					
Nagy-Britannia, az USA és a Szovjetunió szövetségre lépett Németország ellen.					
A német tengeralattjáróknak nem sikerült megakadályozni az Atlanti-óceánon keresztül folyó utánpótlások szállítását.					
A kurszki csata után a Vörös Hadsereg vette át a kezdeményezést a keleti fronton.					
Az USA sokkal több fegyvert tudott gyártani, mint Németország.					
A szövetséges csapatok sikeresen partra tudták szállni Normandiában.					
A Németországgal szövetséges államok egy része fegyverszünetet kért a szövetséges államoktól és Németország ellen fordult.					
A brit és amerikai légierő kiharcolta a légi fölényt.					
Németország nem rendelkezett elég kőolajjal és a fegyverek gyártásához szükséges nyersanyagokkal.					

Egy ilyen típusú feladattal egyszerre lehet gyakoroltatni az oksági magyarázatok legjellemzőbb gondolati sémáit:

- annak bemutatása, hogy az okok hogyan kapcsolódnak egymáshoz;
- a hosszú távú (előfeltételek), középtávú és rövid távú okok azonosítása;
- az okok típusokba vagy csoportokba sorolása;
- egy ok relatív fontosságának megítélése a többihez viszonyítva;
- annak bemutatása, hogy egy adott ok milyen szerepet játszik a végső esemény vagy változás előidézésében.

A fejlesztés hatékony eszköze lehet az is, ha olyan kérdéseket teszünk fel az okokra adott magyarázataikra vonatkozóan, amelyek révén maguk is újragondolhatják azok helyességét.

*Az okként azonosított körülmény vagy esemény valóban hatással volt a vizsgált eseményre vagy csak véletlen egybeesésről van szó? Ha ez a körülmény nem állt volna fenn, vagy az a másik esemény nem történt volna meg, mennyire valószínű, hogy a dolgok ugyanúgy megtörténtek volna?*

*Az okként azonosított körülmény vagy esemény mennyire erősen és közvetlenül hatott a vizsgált eseményre? Melyek voltak azok a körülmények és események, amelyek ennél nagyobb vagy kisebb mértékben ugyancsak hatottak?*

*Van-e okunk feltételezni, hogy egyéb tényezők és események is befolyásolták az eseményeket?*

## **A TÖRTÉNELMI OKOKKAL FOGLALKOZÓ MAGYARÁZATOK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK**

A történelemtudomány megvizsgálva a már ismert tényeket, egy olyan tény fennállására következtet, amely az addig ismert tények együttesének legjobb magyarázatát igyekszik megadni. Tehát folyamatosan hipotéziseket állít fel, és arról vitázik, hogy e hipotézisek közül, melyek állhatnak a legközelebb a valósághoz. A történelmi viták egyik jellemző és természetes típusa az, amikor az utókor és a történészek ugyanazon tényekre támaszkodva egymástól eltérő magyarázatokat adnak az események bekövetkeztének vagy elmaradásának okaira. A múlt interpretációjában fontos szerepet játszanak az ún. történelmi magyarázó elvek is. Ezek az események magyarázata szempontjából kiemelkedően fontos szerepet tulajdonítanak egy bizonyos tényezőnek, pl. földrajzi környezetnek, a „nagy személyiségnek”, a tulajdonviszonyok alakulásának, a történelmi tapasztalatnak, az embereket körülvevő korabeli civilizációnak.

Az egymástól eltérő magyarázatok szembeállítását a történelemórákon többféle szempontból is hasznos lehet. Az ilyen példák rávilágítanak arra, hogy a múltban történtek okaira vonatkozó kérdésekre sem lehet teljes és garantáltan megdönthetetlen válaszokat adni, e problémák is mindig nyitottak maradnak a további kutatásokra és vitákra. Ugyanakkor a vitákkal foglalkozó feladatok alkalmat adnak a magyarázatok alapjául szolgáló tények és érvek értékelő összehasonlítására.

Az alábbi két ókori forrás nagyon jó lehetőséget ad annak bemutatására, hogy az események okainak bemutatása is egy interpretáció. Vagyis a szerző helyzete és véleménye a kialakult helyzetről, a szereplők motívumairól nagymértékben meghatározhatja, hogy milyen okokat tart fontosnak és a közöttük lévő összefüggéseket miként mutatja be. A forrásokhoz adott kérdések és feladatok segítségével minderre a diákok figyelmét is érdemes felhívni.



*A római köztársaság hanyatlása (Appianus: A római polgárháborúk)*

Ennek a megműveletlen földnek nagy részét ugyanis a gazdagok szerezték meg, s abban bíztak, hogy az idő múlásával ezeket úgysem veszi el tőlük senki. Sőt, a szegényeknek környékükben levő kisbirtokait is részben rábeszéléssel megvásárolták, részben erőszakkal elrabolták, s így eddigi birtokaik helyett immár hatalmas földeket műveltek meg. Ehhez azonban rabszolga földműveseket és pásztorokat vettek igénybe, nem pedig szabad napszámosokat, nehogy azokat a földmunkától katonai szolgálatra szólítsák. A rabszolga birtoklása abból a szempontból is hasznot jelentett, hogy ezeknek a katonáskodás alóli mentességük következtében sok gyermekük volt, s akadálytalanul szaporodhattak. Ebből eredően a hatalmasok egyre gazdagodtak, a rabszolganép betöltötte az egész országot, az italicusok száma viszont, különösen a férfiaké, egyre csökkent, mert szegénység, adózás és katonakötelezettség alatt szenvedtek. De ha mindennek ellenére maradt volna is munkára idejük, tétlenségre voltak kárhóztatva, hiszen a föld már a gazdagok kezében volt, s ezek a szabadok helyett rabszolgákat alkalmazta a földmunkára.

Appianus, 95 – 165: alexandriai görög történétíró, aki a lovagrend tagjaként, a római császár által kinevezett procuratorként, pénzügyek intézője volt az egyiptomi provinciában. Fő műve a 24 kötetes Római történelem.

*A római köztársaság hanyatlása (Florus: Róma háborúi)*

Minden polgárlázadás kiobbantó oka a tribunusok hatalma volt, amelyet ugyan lát-szólag a nép védelmében és megsegítésére hoztak létre, valójában azonban az egyeduralom megszerzésére szolgált és arra, hogy egyes személyek föld-, gabona- és bírósági törvényekkel keressék a népszerűséget és a tömeg kegyét. Végül mindez pusztulásba csapott át, és a szerencsétlen köztársaság mindenért önnöm romlásával fizetett. Mert amikor a bírói hatalmat a szenátorokról a lovagokra ruházták, elapadtak adóbevételeink, tönkrement birodalmunk anyagi alapja, a gabonavásárlás pedig az állam idegrendszerét merítette ki: a kincstárat. És hogyan térhetett volna vissza másképp a nincstelen tömeg a szántóföldekre, ha az addigi birtokosokat ki nem forgatják tulajdonukból, akik pedig maguk is a nép szer-ves részének számítottak, és őseiktől örökölt tanyáikat a régi használat alapján ekkorra már csaknem jog szerint magukénak vallhatták.

P. Annius Florus, 74 körül – 147 után: római történétíró. Róma szilárd alapokat biztosító kezdeteit, dicsőséges múltját hangsúlyozta, elfogadva a Roma aeterna, az „örök Róma”, eszméjét, azt vallotta, hogy a birodalom – más népekkel ellentétben – rendelkezik azzal a képességgel és adottsággal, hogy öregségében megújuljon, mintegy visszanyerje fiatalságát.

*Milyen okokkal magyarázza az egyik és a másik szerző a köztársaság hanyatlását?*

*Kiket és miért okol a válság kialakulásáért?*

*Kiegészítik egymást vagy ellentmondanak egymásnak a válaszaik?*

*Mi lehet a magyarázata annak, hogy egymástól eltérően mutatták be a kialakult válság okait?*

Különösen érdekes és szemléletformáló a történészek közötti viták megismerése a magyar történelem sorsfordító eseményeiről.

*Miért nem foglalta el Szulejmán Budát már 1526-ban vagy 1529-ben?*

„Az, hogy Szulejmán eleinte nem gondolt volna területi hódításra csak annyiban áll, hogy Mohács után nem mert a hódítás gyakorlati keresztülviteléhez fogni, évszázados török tapasztalatok alapján alighanem túlbecsülve az ország akkori tényleges védelmi erőit.” (Kosáry Domokos: Bevezetés a magyar történelem forrásaiba és irodalmába)

„A magyar történetírásnak érdekes és több történészgeneráció felfogását jellemző következetlensége, hogy azt a lehetőséget, melyet a töröknek Magyarországgal szemben követett politikája kínált, ti. az ország állami és területi egységének, valamint bizonyos korlátozások mellett önállóságának megtartása ... egész Magyarországra vonatkoztatva tagadja. ... történeti adatok tömege bizonyítja, hogy ... Szulejmán kezdetben az országot régi állapotában akarta hagyni, két feltételt szabván csupán: 1. az ország nem választhat Habsburg-házból uralkodót: 2. külpolitikája törökbarát, azaz Habsburg-ellenes legyen.” (Perjés Géza: Az országút szélére vetett ország)

„Az 1526. december 6-án néhány főúr által királlyá választott Ferdinánd uralma (1526–1564) mindössze néhány nyugati városra és híveinek birtokaira terjedt ki, az ország túlnyomó része a leggyengébb tényező: Szapolyai kezén volt. A Porta ennél kedvezőbb helyzetről nem is álmodhatott, hiszen itt is a Balkánon oly jól bevált lépcsőzetes hódítási módszert kívánta alkalmazni, amelyhez szüksége volt olyan politikai csoportra, amely csak az ő támogatásával maradhat hatalmon, és cserében legalizálja az ő jelenlétét is.” (Szakály Ferenc: Virágkor és hanyatlás 1440-1711)

*Hasonlítsd össze a három történész választát! Húzd alá mindegyikben azt a részt, amely a válasz lényegét tartalmazza!*

*Melyik az a két magyarázat, amelyik eltér egymástól, de nem zárja ki egymást? Miért egyeztethető össze ez a két magyarázat?*

*Melyik történész álláspontja tér el leginkább a másik kettőjétől?*

*Mi a történészek között kialakult vita lényege?*

## **A MAGYARÁZATOK MEGFOGALMAZÁSÁHOZ SZÜKSÉGES NYELVI ESZKÖZÖK ÉS KÉPESSÉGEK**

Az ok-okozati összefüggések bemutatásához használt nyelvi eszköztár (pl. szókinccs, retorikai sémák) bővülése szoros kölcsönhatásban áll a történelmi problémákról való gondolkodás fejlődésével. Minél több és árnyaltabb nyelvi kifejezést ismer és használ a tanuló az események alakulásában szerepet játszó tényezők hatásának megkülönböztetésére, annál inkább erősödik benne az igény és a képesség, hogy maga is keressen ilyen

különbségeket az események okainak feltárása és megmagyarázása során (Coffin, 2006; Kojanitz, 2017).

## ÉRTÉKELÉS

A diákok történelmi gondolkodásának működését és minőségét akkor tudjuk valóban megítélni, ha beleláthatunk a munkájuk teljes folyamatába a történelmi kérdések megfogalmazásától, a válaszokhoz szükséges releváns előismeretek előhívásán és az új információk összegyűjtésén át a következtetések alapjául szolgáló gondolatmenetek és érvrendszer kialakításáig. A tartalmi ismeretek reprodukálást igénylő kérdések és tesztek alkalmatlanok erre a feladatra. Ezekkel elsősorban csak azt tudjuk ellenőrizni, hogy mennyit jegyzett meg a diák a megtanultakból, arról viszont nem tudunk meg semmit, hogy ebből mennyit értett meg, arról pedig még kevesebbet, hogy milyen szintű képességekkel rendelkezik egy új történelmi téma önálló megértéséhez és feldolgozásához. Mik azok a jelek, amikből következtetni tudunk a kauzális gondolkodás minőségére?

A hiányos és hibás kauzális gondolkodás jellemzői:

- a kauzális összefüggések leegyszerűsített magyarázata, pl. egyetlen ok keresése;
- a bekövetkezett események kizárólag emberi döntésekre, cselekedetekre való visszavezetése;
- az események determinisztikus ok-okozati láncként való megközelítése;
- a meg nem történt lehetőségek irreleváns dolgokként való kezelése;
- az okok önmagukban álló, különleges tulajdonságú eseményekként való értelmezése.

A kiművelt kauzális gondolkodás jellemzői:

- az okok relatív fontosságának vizsgálata és értékelése;
- a problémák történelmi kontextusba helyezése;
- a szándékok, események, folyamatok és körülmények hálózatszerű összefüggésrendszereként való értelmezése és rekonstruálása;
- a kauzális magyarázatokban a strukturalista modell megjelenése;
- saját kérdések megfogalmazása;
- a történelmi szituáció vagy magyarázat ellentmondásainak felismerése;
- az ellentétes hatást kifejtő körülmények bemutatása;
- a történelmi folyamatok felgyorsulásának és megtorpanásának érzékeltetése;
- a bekövetkezett események lehetséges alternatíváinak megjelenítése.

E szempontok alkalmazása az értékelés során segít feltárni az egyes tanulók erősségeit és hiányosságait, hogy ennek ismeretében célirányosan és differenciáltan legyenek megtervezhetők a képességek fejlesztését szolgáló tanári instrukciók és gyakorló feladatok.

## **IRODALOM**

- Coffein, Caroline (2006): *Historical Discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Kojanitz László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 20. évf. 9. sz. 65–81. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21056>
- Kojanitz László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig Történelemtanítás (XLVI.) Új folyam II. évf. 4. sz. (2011. december) <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalaputanulasig-02-04-05/>
- Kojanitz László (2017): A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése. *Eruditio – Educatio*, 12. évf. 4. sz. 13-30. [http://e-eruditio.ujs.sk/archive/vajdab\\_2018-01-23\\_EE\\_2017\\_4.pdf](http://e-eruditio.ujs.sk/archive/vajdab_2018-01-23_EE_2017_4.pdf)
- Lee, Peter J. (2005): ‘Putting principles into practice: Understanding history’ in Donovan, M. Suzanne – Bransford, John D. (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*, Washington DC: National Academies Press
- Lee, Peter J. – Shemilt, Denis (2009): Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students’ learning about cause and consequence in history. *Teaching History*, 137, 42–49.
- Shemilt, Denis (1980): *History 13–16 Evaluation Study*, Holmes McDougall, Edinburgh.
- Shemilt, Denis (1983): The devil’s locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1–18.
- Eredeti forrás: Kojanitz László: Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása I. Okok Történelemtanítás (LV.) Új folyam XI. 3-4. szám 2020. november (hivatkozási azonosító: 11-03-04)

# Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása: a változások



## A VÁLTOZÁS ÉS FOLYAMATOSSÁG FOGALMÁNAK JELENTŐSÉGE A TÖRTÉNELMI MEGÉRTÉSBEN

A történelmi változások megértése és bemutatása kezdettől fogva meghatározó része a történelemtanulásnak. Már a tantárggyal való ismerkedés is általában ilyen kérdésekkel kezdődik:

*Miben különböztek a régi korok a maitól? Miként változott meg a közlekedés az idők során?*

A történészek is alapvetően a múltban lezajló változásokkal és azok okaival foglalkoznak. A legtöbbször komplex módon vizsgálják meg és mutatják be, hogy egy-egy korban mi változott, és mi nem, illetve azt, hogy a különböző politikai, gazdasági, társadalmi, vagy egyéb jellegű változások hogyan függték össze egymással. A diákokban is ki kell alakítani ezt a történelemszemléletet, és az ehhez szükséges elemzőképességeket. S ekközben foglalkozni kell a fejlődés, stagnálás és hanyatlás értelmezésével, valamint a változások kiterjedésének és dinamikájának problematikájával is.

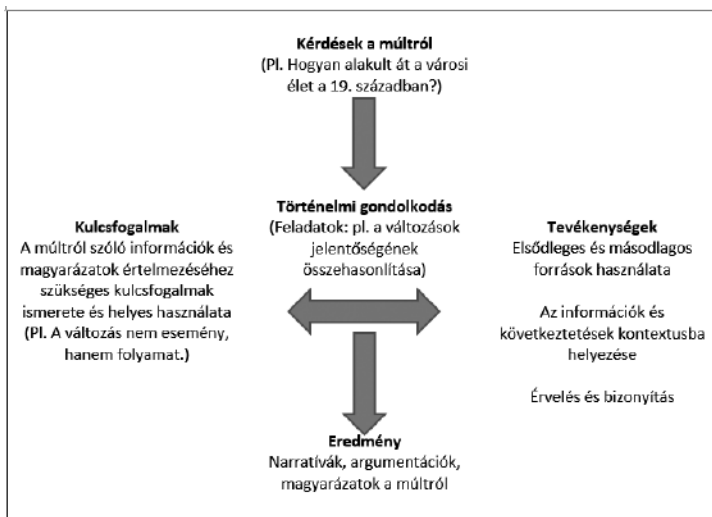
A változások mindig is fontos részei voltak a történelmi érdeklődésnek. Az idők során különböző megközelítések alakultak ki a történelmi változások irányáról (pl. egyenes irányú vagy ciklikus) és az egyes változások jellemzőiről (pl. gyors vagy lassú; lokális vagy globális). A történelmi változás általában nem egy eseményt, hanem valamilyen helyzetben bekövetkező változást jelent. Az sem biztos, hogy valamilyen konkrét eseményhez tudjuk kötni e változások elindulását.

Braudel a történelmi változások három típusát javasolta megkülönböztetni egymástól (Braudel, 1996). Hosszú távú, évezredek és évszázadok alatt zajló változásoknak tartotta azokat, amelyek az emberek természeti környezetében történnek, és amelyek mindig csak utólag érzékelhetők, pl. éghajlati változások, elsivatagosodás. Középtávú, évtizedekben mérhető változások a politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális életre jellemző trendek, pl. demokratizálódás, technikai fejlődés, demográfiai változás, új stílusirányzat elterjedése. Végül vannak az eseménytörténeti változások, amelyeket a korabeli emberek is közvetlenül átélnek és megtapasztalnak.

A történelmi változásoknak nevezett eseményeket többnyire az emberek okozzák és indítják el, de a körülmények általában korlátokat is szabnak a változásoknak. Ilyen korlát lehet a természeti környezet, a történelmi hagyomány és tapasztalat, vagy mások ellentétes akarata. Az is gyakran előfordult, hogy a bekövetkezett változások éppen a kívánttal ellentétesek lettek.

A történelmi jelentőség és a változások vizsgálata szorosan összekapcsolódik. Az ilyen értékelések közben azt is figyelembe kell venni, hogy a változásoknak eltérő jelentősége lehet az élet különböző területein, illetve a szerint is, hogy az emberek közül kiket, mennyire érintett.

Az előbb említett példákából is kitűnik, hogy hasonlóan a többi értelmező kulcsfogalomhoz a változás fogalmának is fontos szerepe lehet a diákok történelmi gondolkodásának fejlődésében, ha alkalmat kapnak a változásokkal kapcsolatos kérdések önálló vizsgálatára is. Olyan feladatokat kell kapniuk, amelyek összekapcsolják a történelmi tudás különböző területeit: az ismeretforrások feldolgozásához és interpretálásához szükséges tevékenységeket (procedurális tudás) a múlt értelmes bemutatásához szükséges fogalmak és értelmezési keretek alkalmazásával (konceptuális tudás). Ahhoz, hogy valaki önálló magyarázatokat tudjon adni a történelmi változásokra, szüksége van az összefüggések kereséséhez és a változások értékeléséhez alkalmazható szempontok ismeretére és alkalmazására is. Vagyis a változás fogalmának komplex és árnyalt értelmezésére (1. ábra).



1. ábra A különböző tudásterületek közötti kapcsolatok jellemzői

A változás fogalma kulcsszerepet játszik történelmi tudat kialakulásában is. Jörg Rüsen szerint a történelem felfedi az emberi tevékenység által formált körülmények időbeli jellegét. Azt, hogy mindaz, ami körülvesz minket, és ami meghatározza lehetőségeinket, egy folyamatosan lezajló változássorozat eredménye és pillanatnyi állapota. Ugyanakkor a történelem felfedi azt is, hogy amit magunkról gondolunk, ugyancsak időben formálódó identitásokból táplálkozik. Kialakul bennünk a történelmi identitás, és ezáltal egy nálunknál

sokkal korábttól létező és minket is túlélő „halhatatlan” közösség részének kezdjük érezni magunkat. A történelmi tudat mindezt a tapasztalat kompetenciája (képes észrevenni és megragadni egy korszak jelentől eltérő sajátosságait), az értelmezés kompetenciája (képes a múlttal kapcsolatos tapasztalatait felhasználni a jelen és a jövőre vonatkozó várakozások megértéséhez) és az orientációs kompetencia (képes a múltinterpretációjának felhasználására a jelenlegi aktuális helyzet kezeléséhez) segítségével valósítja meg. E kompetenciák birtokában képesekké válunk a társadalmi élet teljes komplexitását az időbeli változás perspektívájából vizsgálni. Vagyis a történelmet a jelen aktuális értelmezési keretében vizsgálni és jövőbeli lehetőségeket és korlátokat is a múltban történekből és a jelenben hozott döntésekből levezetni (Rüsen, 2006).

## **A TANULÓI GONDOLKODÁS SAJÁTÓSÁGAI**

A tanulók kezdetben nem tesznek különbséget az események és a változások között. Később a változásokat igyekeznek egyetlen okra visszavezetni, és hajlamosak minden történelmi változást a jelenhez vezető egyenes irányú folyamat részeként látni. Végül a tanulók képesek már a változást egy helyzet fokozatos átalakulásaként is értelmezni, amelynek során van, ami változik és van, ami nem, és aminek a legtöbbször nincsenek előre kijelölt és belátható céljai (Shemilt, 1980).

Megfigyelhető egy olyan fejlődés is, hogy a változások kapcsán már nemcsak a korszakban lezajlott eseményekkel, hanem a korabeli politikai, gazdasági és társadalmi viszonyok, valamint az életkörülmények átalakulásával is foglalkozni kezdenek (Lee, 2005).

A tanároknak külön is foglalkozniuk kell a diákok tévképzeteivel. A változásokra hajlamosak úgy tekinteni, mint amelyek térben és időben behatárolt, korlátozott számú különálló események, nem pedig hosszú és kiterjedt folyamatok (Barton, 2001). Történelmi változásoknak általában csak a gyors és radikális változásokat tartják. A diákok nem érzékelik kellőképpen a változások és az okok közötti összefüggést. Hajlamosak az egyes eseményeket a változás kitöréseként, csúcspontjaként látni: az egyik pillanatban még semmi nem történik, majd hirtelen Kolumbusz hajóútjával egy új korszak kezdődik. Mások a változásokat a történelmi események egyik elbeszélési módjaként azonosítják, amikor is a történész az élet valamely területén történeteket egy korszakban bemutatja (pl. Mi történt a közlekedés terén a XX. században? Hogyan fejlődött hajózás az újkorban?). Tudatos tanári munkára és számos jó feladatra van szükség ahhoz, hogy a történelmi változásokról úgy gondolkodjanak, mint az emberek mentalitásában, tevékenységében és helyzetében bekövetkező fokozatos átalakulásról.

Az is egy jellemző tanulói tévhit, hogy a történelmi fejlemények haladnak a maguk rendje szerint és a változás inkább alkalomszerű, nem pedig folyamatos. Amikor a diákoktól azt kérjük, hogy ne csak az eseménytörténetet mutassák be, hanem azt is, hogy szerintük miért történtek változások az élet különböző területein (pl. technológia, divat, társadalmi szerepek), gyakran a narratívákat használják a változások értelmezéséhez. A diákok a történelmi változásokról is azt gondolják, hogy azok ugyanolyan teleológiai természetűek, mint a kitalált történetek: az események megállíthatatlanul haladnak egy előre

meghatározott és ismert cél felé.

Jellemző tanulói tévképzet az is, hogy a változások is emberek döntésén alapuló események. Ezért nem tudnak mit kezdeni a nem egyes emberek döntésén alapuló, fokozatos változásokkal, amelyek pedig mindig és mindenhol meghatározó szerepet játszottak az emberi közösségek életének alakulásában.

Sok diák azt feltételezi, hogy a változás mindig szándékos és ésszerű (Limón, 2002). Azt képzelve, hogy a múltban valamikor az emberek úgy döntöttek, hogy változtatásokat hajtanak végre, mert rájöttek egy esemény kapcsán, hogy az a változás előnyös a számukra. Vagyis a változás folyamatát képzeletben eseménnyé alakítják át: valaki fontos és ésszerű döntést hozott, amelyet mindenki azonnal elfogadott. Ezért a diákok gondolkodására az is jellemző, hogy a történelmi változásokat valamilyen cél megvalósulása felé haladó, „általánosságban előnyös” folyamatként értik, vagyis tévesen a változás és a fejlődés fogalmát összemossák. A későbbi időszak így mindig jobb, gazdagabb, intelligensebb, műveltebb, demokratikusabb stb., mint az előzők. Ez pedig megnehezíti a változás komplexitásainak felismerését. Ráadásul a folyamatos fejlődésről alkotott tévhit miatt a múltban őket eleve a fejlődés alacsonyabb szintjén álló, tehát hozzánk képest butább és erkölcsstelenebb embereknek képzelik.

Vannak diákok, akik a történelmi változásokat olyan múltban található dolgoknak gondolják, amelyekre a történészeknek rá kell találni. Ezért a változások szempontjából is fontos előrelépés, amikor a diákokban már tudatosul, hogy a történészek soha nem a múlt teljességét kutatják, hanem ők maguk választják ki, hogy mindebből milyen témákkal és kérdésekkel akarnak foglalkozni. Például: Milyen gazdasági változások mentek végbe az ipari forradalom korában? Mennyire gyors és milyen mértékű változások voltak ezek? Hogyan függtek össze az egyéb területeken lezajlott változásokkal? Az ilyen kérdések megválaszolásakor már szükség van a változások jellegének és dinamikájának vizsgálatára is, és annak megértésére is, hogy a változások egyszerre jelenthetnek fejlődést és romlást az emberek életminőségében.

## **A TÖRTÉNELMI VÁLTOZÁSOKRÓL SZERZETT TAPASZTALATOK FOLYAMATOS GYŰJTÉSE ÉS ÉRTELMEZÉSE**

A változás fogalmának elmélyítéséhez szinte bármelyik történelmi téma jó lehetőséget ad, így mód van rá, hogy ezt is a történelemtanulás egész időszakán átívelő feladatként kezeljük. Kezdetről fogva törekedve arra, hogy a történelmi változások bemutatásakor a diákok egyre magabiztosabban tudják megkülönböztetni egymástól a fokozatos és hirtelen bekövetkező változásokat, valamint a politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális folyamatokat. A sokféle korszak és esemény megismerése során és azokon keresztül megszereshetik a történelmi változások helyes értelmezéséhez szükséges egyéb tapasztalatokat is. Például, hogy a változást számos tényező egyszerre ösztönözheti és bekövetkezhet különféle hatások kölcsönhatásából. A változás is része az okok és a következmények láncolatának, de nem minden változik egyszerre, számos dolog ilyenkor is ugyanolyan marad. A változás jelentheti a dolgok jobbra fordulását („haladás”) és romlását („hanyatlás”)



egyaránt. A változás nem egyenletes ütemben zajlik és nagyon eltérő módon játszódhat le a különböző helyeken.

A változás és a folytonosság megértéséhez nagyon sokféle fejlesztő feladattípus adható:

- keressen hasonlóságokat és különbségeket a történelem különböző időszakai közötti;
- mutassa be egy történelmi változássorozat sorrendjét és jellemző állomásait;
- azonosítsa és rendezze csoportokba a változásokat különböző szempontok szerint;
- elemezze és hasonlítsa össze az egyes korszakokban lezajlott változásokat különböző szempontokból (pl. típusa, sebessége, kiterjedése térben és időben);
- keressen összefüggéseket a korszak társadalmának jellemzői és a korszakban lezajló változások között;
- ismerje fel és magyarázza meg az élet különböző területein lezajló változások közötti összefüggéseket, kölcsönhatásokat;
- elemezzon és mutasson be egy-egy történelmi változást abból a szempontból, hogy milyen események váltották ki, milyen körülmények tették lehetővé, kik és miért segítették elő, illetve mik akadályozták vagy korlátozták, és kik, miért elleneztek;
- keressen magyarázatokat a változások okaira és következményire;
- mutassa be, mi változott és mi maradt szinte változatlan egy-egy korszakban;
- mutassa be, hogy ugyanabban az időben és helyszínen is milyen különbségek voltak megfigyelhetők a változások hatása között az egyes közösségek és az egyes emberek életében és gondolkodásában;
- mutasson be példákat különböző sebességű, különböző kiterjedésű és jelentőségű történelmi változásokra;
- keressen példákat és magyarázatokat arra, amikor ugyanazok a történelmi változások eltérő módon érintik, és eltérő módon zajlanak le különböző régiókban, országokban és társadalmi csoportokban.

Noha a változás és a folytonosság fogalma első pillantásra meglehetősen elvontnak tűnhet, a változásokra vonatkozó kérdések felkelthetik a tanulók érdeklődését. A lényeg, hogy e feladatok során lehetőségük legyen a múlt sok konkrét részletének megismerésére is. A konkrétumok mindig érdekesebbek, mint az általános megfogalmazások.

- Rakd időrend sorrendbe a XX. század különböző korszakaiban készült fényképeket! Magyarázd el, mi alapján döntöttél! Melyek voltak azok a részletek, amelyek leginkább segítettek ebben?
- Hasonlítsd össze a második világháború eseményeit az első világháborúval! Milyen hasonlóságokat és különbségeket veszel észre?
- Hasonlítsd össze a különböző időszakokból származó dokumentumokat (pl. újságokat, tankönyveket), és mutasd be, mi változott és mi maradt ugyanaz az idő múlásával!
- Értékelj a korszakban lezajlott változásokat különböző korabeli emberek szempontjából (pl. kiknek volt előnyös, és kinek volt hátrányos)!

- Mutasd be, bizonyos dolgok hogyan folytatódnak, mások pedig miként változnak meg a történelem valamelyik szakaszában (pl. a nemzeti hagyományok kultusza a reformkorban)!
- Keress változásokat az élet olyan területein, amelyekről általában azt feltételezzük, hogy változatlanok (pl. gyereknevelés)!
- Keress folytonosságot az élet olyan területein, amelyekről általában azt feltételezzük, hogy idővel megváltoznak (pl. szórakozás)!
- Mutasd be, hogy a történelmi értékelés egymástól eltérő szempontjai miként befolyásolják az egyes korszakokban lezajlott változások megítélését! (Pl. Magyarország XVIII. századi történelmét vannak, akik fejlődésként, és vannak, akik hanyatlásként értékelik! Milyen szempontból fejlődés, és milyen szempontból hanyatlás?)

## **AZ ESEMÉNYTÖRTÉNET ÉS A VÁLTOZÁSOK MEGISMERÉSE**

A változások értelmezésének és értékelésének alapját is az eseménytörténet megismerése jelenti. Olyan eseménytörténeti tudásra van szükség, amely kronológia szempontból pontos és kellően komplex képet ad a történelekről. Ezért is jó, ha az eseménytörténet szervesen összekapcsolódik a korszak sajátosságainak a megismerésével. Ezen ismeretekre alapozva lehet feltenni olyan kérdéseket, amelyek ráirányítják a figyelmet a változásokra, és elgondolkodtatják a tanulókat a változások jellegéről, jelentőségéről és összefüggéseiről.

- Milyen változásokat hozott a tatárjárás utáni időszak? Melyek voltak ezek közül inkább politikai és melyek inkább gazdasági változások?
- Hogyan változtak meg az erőviszonyok a Magyar Királyság és az Oszmán Birodalom között a XV. század második felében? Milyen következményei lettek ennek?
- Hogyan alakult át Európa politikai térképe 1848 és 1871 között? Melyik változásnak volt a legnagyobb jelentősége? Miért?
- Hogyan változott meg az emberek élete 1800 és 1900 között? Hogyan függtek össze egymással ezek a változások?

Az időegyenesek használata lehetőséget ad arra, hogy a tanulók megkülönböztessék egymástól az eseményeket és a változásokat, illetve hogy érzékelhetővé váljon számukra, hogy ezek együttesen jelentik egy-egy korszak történelmét. Ha mód van rá, hasznos a tanulással párhuzamosan, lépésről lépésre összerakni egy ilyen tartalmú összefoglaló tablót (1. táblázat). Képekkel illusztrálva, akár nagy méretben a tanterem falára is kikerülhet és ott is maradhat a korszak tanulásának időszakában. Még jobb, ha a tanulók keresnek képeket hozzá, és maguk egészítik ki mindig új elemekkel. Egy ilyen könnyen áttekinthető összefoglalás jó lehetőségeket ad arra is, hogy összefüggéseket és kölcsönhatásokat keressünk velük a különböző jellegű változások között.

**1. táblázat Összefoglaló tabló a XIX. század második felének és a XX. század elejének eseményeiről és változásairól**

1848-49 európai forradalmak	1859 a harc megindulása Olaszország egyesítéséért	1861-65 az amerikai polgárháború	1866 porosz-osztrák háború	1870-1871 porosz-francia háború	1914 az első világháború kitörése
látványos gazdasági fejlődés, modern gyáripar kialakulása, a tömegtermelés válik jellemzővé;					
új technikai találmányok, elektromos energia alkalmazása;					
új iparágak születése, pl. vegyipar: üzemanyag, műtrágya, növényvédő szerek gyártása, robbanószerkezetek;					
a modern nagyvárosok létrejötte: városi tömegközlekedés (pl. villamos, földalatti) megindulása; pályaudvarok, széles sugárutak, magas bérházak, közparkok megépítése; ivóvíz- és szennyvízhálózat fokozatos kiépítése, a városi munkásság létszáma rohamos emelkedése;					
ugrásszerű fejlődés a távolsági közlekedésben és hírközlésben: pl. vasúthálózatok kiépítése, elektromos távírók alkalmazása;					
a választójog kiterjesztése, politikai pártok kialakulása, munkások szakszervezeteinek és tömegmozgalmainak megerősödése;					
kötelező iskolai oktatás bevezetése, egyre többen tanultak meg írni és olvasni, az újságolvasás elterjedése;					
a nemzeti összetartozás tudata erősödik a társadalom minden rétegében;					
szegénység mérséklődése, az egészségügyi viszonyok javulása, a fertőző betegségek elleni oltások alkalmazása;					
népességrobbanás, a városi lakosság arányának növekedése;					
a hadseregek fegyverzetének modernizációja és gépesítése.					

Nagyon hasznosak lehetnek a párhuzamos időegyenesekek is, amelyen összehasonlíthatóvá tehető a bekövetkezett változások üteme és jellegzetességei az egyes régiókban és országokban, vagy az élet különböző területein.

A történelmi események és változások magyarázhatók úgy is, hogy az emberi közösségekben mindig egyszerre jelenlévő stabilizáló és mobilizáló erők közül az utóbbiak kerültek fölénybe. Érdekes és szemléletformáló feladat, ha időnként ilyen szempontból is megvizsgáljuk az egyes történelmi korszakokat. Melyek voltak akkor és ott a stabilitást és folyamatosságot biztosító tényezők (pl. társadalmi tradíciók, politikai intézmények, kedvezményezett csoportok és egyének)? Melyek voltak ugyanakkor a változást kikénszerűítő körülmények és kik voltak az azokat sürgető csoportok és egyének?

## A TÖRTÉNELMI VÁLTOZÁSOK JELLEGZETESSÉGEINEK ÉS ÖSSZEFÜGGÉSEINEK MEGÉRTÉSE

A történelmet vizsgálva a legtöbbször elkerülhetetlen, hogy a változás és az ok fogalma összefonódjon. Ugyanakkor érdemes időnként tudatosan olyan feladatokat adnunk, amelyek elsősorban a változások azonosítására és értékelésére összpontosítanak:

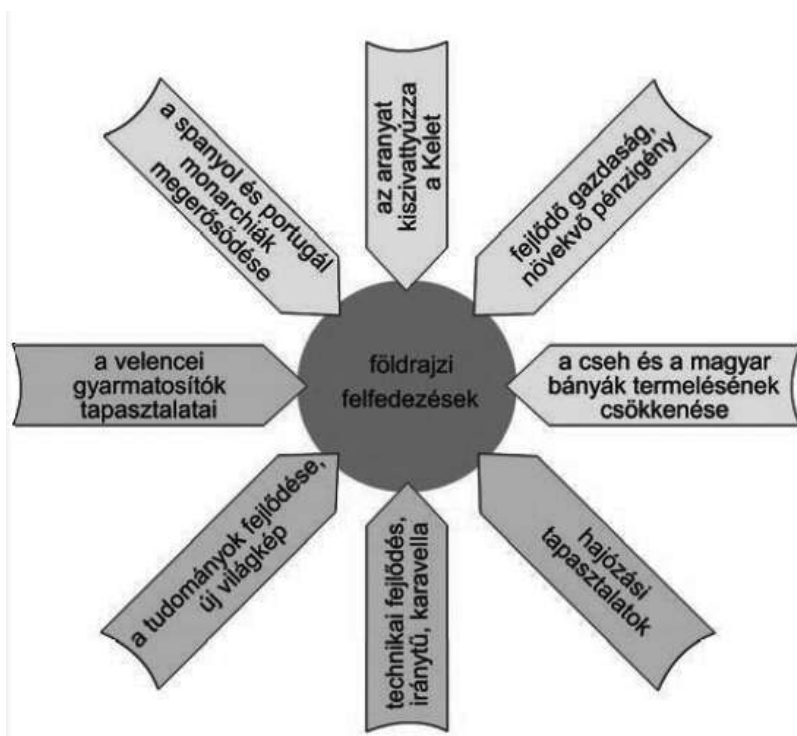
- Az Újvilág felfedezése milyen változásokat indított el Angliában és milyeneket Spanyolországban?
- Tekintsd át miként alakult Nagy-Britannia és Franciaország viszonya a XIX. század folyamán!
- Miért és milyen értelemben tekinthető fordulópontnak az orosz forradalom az elmúlt két évszázad történelmében?
- Az élet mely területei alakultak át a leginkább, és melyek a legkevésbé a XX. század második felében?

A történelmi változások különböző szempontú feldolgozása és értelmezése alapvető fontosságú a történelemtanításban és -tanulásban. Ez ugyanis a részletekre, a problémákra, összefüggésekre és a kontextusokra is érzékeny történelmi szemlélet kialakulásának alapja (Seixas, 2004). A változás és a folytonosság vizsgálata sok mindenre terjedhet:

- a változás típusai / sokfélesége, pl. politikai, gazdasági, társadalmi; kulturális, vallási, technológiai;
- a változás sebessége / dinamikája, pl. gyors, fokozatos, szabálytalan, erőszakos;
- a változás kiterjedése, pl. lokalizált, globális, széles körben elterjedt, egyes csoportokat és az élet egyes területit jobban érint, mint másokat;
- a változás időtartama, pl. hosszú távú, rövid tartamú változás;
- a változás körülbelüli kezdete és vége;
- a változás értékelése: előrehaladást, regressziót, evolúciót jelent-e, vagy csak állapotok átalakulásához vezet;
- kulcsfontosságú pillanatok / kulcsfontosságú személyek és a változást kiváltó fordulópontok, pl. a gazdasági események „kiválthatják” vagy „előidézhetik” a változást, az egyén „befolyásolhatja” vagy „motiválhatja” a változást;
- a változás szintje és jelentősége, pl. mi hozta a legnagyobb változást;
- hogyan viszonyultak az emberek a változásokhoz, elősegítették, formálták vagy ellenálltak a változásoknak.

Kezdetben érdemes először a gazdasági, társadalmi, politikai változások megkülönböztetését és ezek az egymásra gyakorolt hatásának feltárását megtanítani és gyakoroltatni a tanulókkal. Sok példát lehet bemutatni arra, hogy a változás általában folyamatos, és nem egymástól elkülöníthető események sorozata, és noha nem minden változás fejlődés, a kedvező és a kedvezőtlen változások együttesen játszanak szerepet az események alakulásában. Egy jól megszerkesztett magyarázó ábra is jó lehetőséget adhat az ilyen jellegű tapasztalatok megfogalmaztatására és elmélyítésére (2. ábra).

Ilyen tartalmú ábrákat érdemes a diákokkal is készíttetni egy-egy korszak tanulásának lezárásakor.



2. ábra A nagy földrajzi felfedezésekre ösztönző és kényszerítő tényezők  
(Száray: Történelem 10. 6. l.)

## AZ ÁTTEKINTŐ, TEMATIKUS ÉS MÉLYSÉGELVŰ FELDOLGOZÁSOK VÁLTOGATÁSA

Megnehezíti a történelmi változásokról való gondolkodás fejlesztését, ha a diákok mindig csak egy-egy viszonylag rövid történelmi időszakkal foglalkoznak. A különböző időszakokról külön-külön tanulva a diákok érzékelhetik a különbségeket, de nem tudnak választ adni arra a kérdésre, hogy miként és miért történtek ezek a változások.

Ahhoz, hogy a diákok el tudjanak gondolkodni egy korszak sajátosságairól és változásairól, érdemes először egy általános képet kialakítani bennük a legfontosabb események és a változások rövid áttekintésével. Ez jobb megoldás lehet annál, minthogy rögtön az egyes témák részleteit kezdenénk megtárgyalni velük. Ha már van egy összképük a teljes korszakról, sokkal felkészültebben és érdeklődőbben tudnak nekikezdeni a rész témák feldolgozásának.

Érdemes időnként egy-egy téma történelmi korokon átívelő feldolgozását is közbeiktatni (3. ábra). Ennek során a már korábban tanult ismeretek új értelmezési keretben

kerülhetnek elő. A változások megértése szempontjából különösen fontos tehát, hogy váltogassuk a múltban történetek tárgyalásának módját: legyenek áttekintő, tematikus és mélységelvű feldolgozások egyaránt. Ez teszi lehetővé, hogy a változás problematikáját többféle időskálán és kontextusban dolgoztassuk fel a diákokkal. Például:

- Tekintsék át Magyarország történetének legjelentősebb eseményeit és változásait időrendben a fontosabb dátumok, szakszavak és kifejezések felhasználásával!
- Mutassák be Anjou-kor legfontosabb eseményeit és jellemzőit, utána értékeljék a korszakot szélesebb történelmi kontextusba helyezve!
- Keressenek példákat kora újkori változásokra és a folytonosságokra egyaránt!
- Mutassák be néhány példán keresztül, hogy a XVII. században Magyarországon lezajlott történelmi változások az itt élőket különböző mértékben és módon érintették!
- Mutassák be a változás, a folytonosság és a sokféleség jellemző példáit a magyar reformkorban az élet többféle területéről szerzett ismeretekre támaszkodva!
- Keressenek összefüggéseket az élet különféle területein (pl. gazdaság, kereskedelem, szórakozás, iskolai oktatás) lezajlott változások között egy-egy korszakon belül és a korszakok között!
- Fogalmazzanak meg saját kérdéseket a változásokkal és a folytonossággal kapcsolatban egy-egy korszakon belül és korszakok között! Készítsenek tervet a kérdés megválaszolására szolgáló vizsgálódáshoz: pl. előzetes válaszlehetőséget megfogalmazása, a probléma részkérdésekre bontása, lehetséges források kiválasztása, a célközönség és a bemutatás műfajának meghatározása.

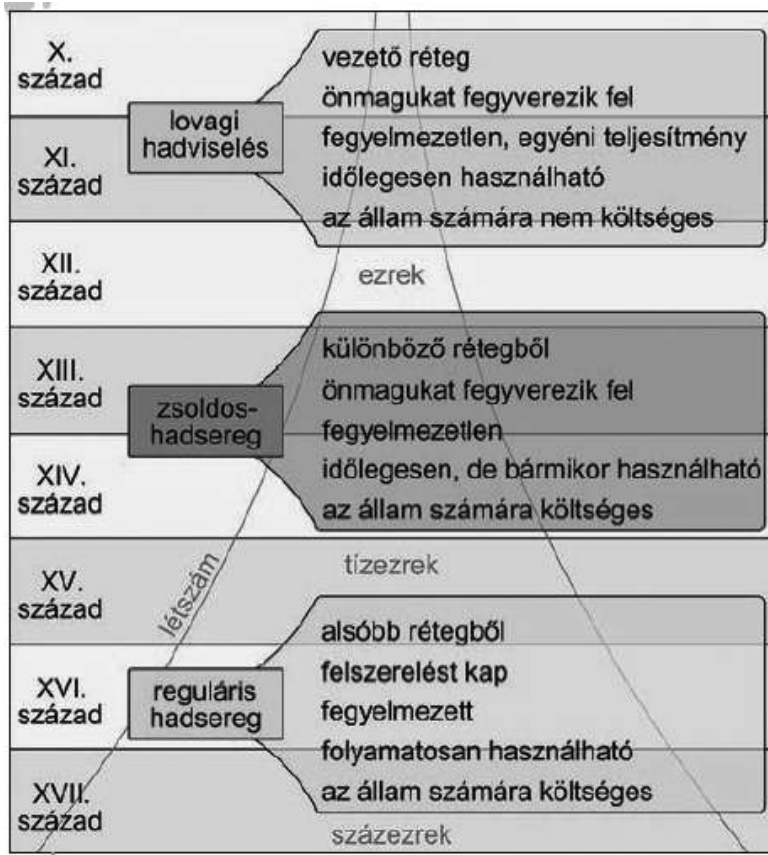
A változás és a folytonosság bemutatása egy korszakot illetően magában foglalja az események és fejlemények jelentősége közötti súlyozást is. Egy hosszabb korszak összefoglalásakor jó alkalom adódik a különböző jellegű változások jelentőségének megbeszélésére is. Olyan kérdéseket adjunk ilyenkor, amelyek önálló gondolkodásra készítetik a tanulókat, mert nem lehet előre leírt válasz adni rájuk.

Például:

Hollandia, Anglia, Franciaország és az Egyesült Államok jelentősen átalakult a XVII–XVIII. században. Az ő történetüket példának használva vitassuk meg a következő kérdéseket!

- Melyek voltak azok a változások, amelyek a legtöbb embert érintették?
- Melyek voltak azok a változások, amelyek hatása még a mi korunkban is erősen érzékelhető?
- Egy ország, egy nép fejlődésében a lassú változások vagy a gyors forradalmi átalakulások a meghatározóak inkább?

Az összefoglaló ábrák feldolgozása során is sokféle lehetőség adódik arra, hogy a tanulók önállóan is átgondolják a változásokkal kapcsolatos összefüggéseket és következményeket.



3. ábra A hadsereg fejlődése Nyugat-Európában (Száray: Történelem 10. 36. l.)

- Milyen változásokkal jellemezhető a hadseregek évszázadokon át lezajló átalakulása? Ezek a változások hogyan függtek össze egymással?
- Mire volt szükség a reguláris hadsereg megszervezéséhez és fenntartásához?
- A reguláris hadsereg megjelenése hogyan változtatta meg a harcviselés módját, a hadjáratokat, csatákat és a győzelmi esélyeket?

## A VÁLTOZÁSOK MEGRAGADÁSA A KORABELI EMBEREK SZEMSZÖGÉBŐL

Egy egyén, család, falu vagy egy város története ösztönzést és háttérrel adhat a diákoknak ahhoz is, hogy a korabeliek szemén keresztül próbálják meg értelmezni a változásokat. Az ilyen feladatok szerepjátékokkal is összeköthetők.

- Hogyan tapasztalhatták meg a budai polgárok a XVI. században körülöttük lezajlott változásokat?
- Milyen eseményeket és változásokat éltek át 1500 és 1566 között?
- Hogyan változott meg a budaiak élete ezen időszak alatt?
- Milyen következményekkel járhattak ezek rájuk nézve?
- Hogyan próbálhatták az emberek megtartani a dolgokat ugyanúgy, ahogy voltak?
- Milyen félelmek, remények és vágyak jellemezhették őket? Hogyan képzelhették el a jövőt?

Akár egy tárgy sorsán keresztül is érzékelhetővé válhat a történelmi változások jellege.

- Miért készíthetett 1956-ban két diák rajzokkal illusztrált naplót a forradalom napjainak eseményeiről.
- Mit csinálhattak a naplókcal a forradalom leverése után? Mit gondolsz, miért nem égették el őket?
- Mikor lehetett megjelentetni ezeket a naplókat? Miért csak akkor?

A történelmi változások tanítása során foglalkoznunk kell a történelmi folyamatosság kérdésével is. A történelmi események tárgyalásakor erre általában kevesebb idő szorított jutni, a diákok pedig hajlamosak az életnek ezt az oldalát teljesen figyelmen kívül hagyni. A folytonosság és a változás problematikája is könnyebben érthetővé válik első lépésben a mindennapi életből vett példák segítségével.

- Mi változott és mi maradt ugyanaz a tizenéves lányok életében, az 1950-es évektől napjainkig?
- Gyűjtsetek minél több olyan példát az emberek életéből, ahol szinte alig változott valami az elmúlt kétszáz évben!

## A VÁLTOZÁSOK MEGÍTÉLÉSE

A tanulók számára az ismerős, jelenkori példákkal megkönnyíthetjük a változások közötti összefüggések és az egyes változások jelentőségének a megértését.

*Vitassátok meg, milyen mértékben értetek egyet az alábbi állítással:*

*A XXI. századi telekommunikációs forradalom az okostelefonok feltalálásának volt köszönhető.*

Egy ilyen példa jól érzékelhetővé teheti, hogy sokszor még a változások felgyorsulásában és kiszélesedésében valóban fontos szerepet játszó esemény is csak része egy hosszú



és nagyon sok más tényezőt is magában foglaló változássorozatnak, és ez a változássorozat teremteti meg a lehetőségét az egyébként önmagukban is fontosnak tűnő fejleményeknek.

Egy korszak sajátosságainak megértéséhez érdekes adalék, ha a diákok arra is látnak példát, hogy a történelmi változások megítélése eltérő volt már a korabeli emberek körében is. Ez arra is rávilágít, hogy valaminek fejlődése a legtöbbször együtt jár egy másik dolog hanyatlásával.

*„Minden reggel egy új meglepetést hoz. Az ember lefekszik egy zsákutcában és felébred egy körúton. Azelőtt a kilátást egy tíz lépésnyire magasodó mogorva öreg fal jelentette, ma pedig a fal varázsütésre eltűnt és a helyén tágas tér nyílt, közepén szökőkúttal.” (Egy polgári hetilap beszámolója, 1860-as évek)*

*„Miután Párizs átalakulásának hatására a munkásság a központból a város pereme felé áramlott, a fővárosból két város született: egy gazdag és egy szegény. Ez utóbbi körül fogja az elsőt.” (Egy munkásszármazású politikus feljegyzése, 1860-as évek)*

- A város átalakításának milyen következményeiről szólnak az idézetek?
- Párizs átalakulásának milyen sajátosságai derülnek ki a forrásokból?

A korabeli forrásokkal arra is fel lehet hívni a figyelmet, hogy a bekövetkező változások akár rövid időn belül is az egész történelmi szituáció átértékelését okozhatják.

*„Britannia népe, gyermekeid biztonságban vannak. Férfjeitek és fiaitok nem fognak háborúba menetelni. A béke győzelem az egész emberiségnek. Ha győzelmes hős kell nekünk, válasszuk Chamberlaint, a miniszterelnök sikere hatalmas és tartós – boldog otthonok és a megkönnyebbült szívek milliói.” (Egy brit újságcikk a müncheni egyezményről, 1938. szeptember 30.)*

*„Az erőszakkal szembeni folyamatos meghátrálással Chamberlain bátorította az agressziót... ezért az a véleményünk, hogy Chamberlain egész politikája a diktatúra lélektanának végzetes félreértésén alapult.” (Egy brit újságcikk Chamberlain politikájáról, 1938. december)*

- Hasonlítsátok össze a két újságcikkkrészletet! Mi a legfőbb különbség a két értékelés között?
- Vitassátok meg, mitől változhatott meg ennyire Chamberlain külpolitikájának megítélése! Nézzétek meg a cikkek megjelenésének dátumát is!

Érdekes és szemléletformáló feladat, ha egy grafikonon ábrázoltatjuk a diákokkal a politikai, gazdasági vagy egyéb történelmi folyamatok alakulását (4. ábra). Például a bécsi udvar magyar rendekkel szembeni politikáját a reformkor időszakában, vagy a szabadságharc leverését követő évtizedekben. Egy ilyen megoldással fel lehet hívni a figyelmet arra, hogy a dolgok még ugyanazon korszakon belül sem voltak változatlanok és egy irányba mutatók. Megérthetik, hogy időnként a váltakozás fogalmának használata is hasznos lehet a történelmi folyamatok bemutatásához.

*Jelöljétek a rendi mozgalmakkal szembeni erőszakos és elnyomó intézkedések fokát 1825 és 1848 között!*



4. ábra A változások vizuális ábrázolása egyértelműbben láthatóvá teheti a folyamatok jellegzetességeit

Lehet olyan grafikont is készíttetni, amin a történelmi változások egymástól eltérő hatását vagy fogadtatását lehet jelölni. Egy adott változás milyen mértékben volt valakikre nézve kedvező vagy kedvezőtlen? A változások miatt mennyire voltak elégedettek vagy elégedetlenek? Ezt akár úgy is lehet csinálni, hogy megszemélyesítjük például az egyes országokat és társadalmi csoportokat. Így e feladatok megbeszélése is történhet szerepjáték formájában.

Az analógiák keresése a változások esetében is motiváló eszköze lehet a gondolkodás fejlesztésének és a tudás elmélyítésének. Egy amerikai tanárnő például azt kérte a diákjaitól, hogy készítsenek egy rajzos ábrát az amerikai polgárjogi harc történelmi útjáról (Foster, 2008). Egy autótutazás analógiáját használva a diákok a polgárjogi változásokat egy olyan folyamatként kezdték el látni, amelynek váltakozott a sebesség, az iránya, és amely különböző akadályokba ütközött. Minél ötletesebb megoldásokat keresve a rajzukhoz, a diákok sok mindenben elgondolkodtak, például, hogy kit rajzoljanak a polgárjogi harcot jelképező autó volánja mögé. Martin Luther King a „sofőrje” vagy a „motorja” volt-e inkább a küzdelemsorozatnak? Miként ábrázolják, milyen metaforát válasszanak a folyamatosan jelen lévő fagyűlöletnek? Hogyan jelenítsék meg az erőszakos és a békés akciók alkalmazásáról kialakult a vitát az autótutazást ábrázoló rajzukon?

## METAKOGNITÍV TUDATOSSÁG KIALAKÍTÁSA

Már az általános iskolások is képesek tanári segítséggel a fogalmi gondolkodásra. A legtöbbit azzal segíthetünk, ha a fogalmaik használatára késztetjük őket különféle problémákkal összefüggésben. Hatékony formái lehetnek ennek a kiscsoportos viták, melyek során a többiek véleményét is meghallgatva, értékelve gondolhatják át és finomíthatják tovább a történelmi változásokról kialakuló nézeteiket is. A történelmi gondolkodás fejlődése leginkább ahhoz hasonlítható, mint amikor a homályos kép egyre élesebbé válik, vagyis a múlttal

és múlt feltárásával összefüggő jelenségeket és problémákat a diákok egyre pontosabban képesek megfogalmazni és megragadni. A lényeg, hogy kialakuljon bennük az a tudatosság, hogy egy-egy újabb történelmi téma feldolgozása mindig alkalmat ad arra is, hogy az okokra és változásokra vonatkozó általános tudásukat is alkalmazzák és elmélyítsék. Még így is gyakran előfordul, hogy amit az egyik téma feldolgozása során már megértettek ezekről, egy másik témánál és egy új kontextusban csak nehezen képesek alkalmazni. A történelmi gondolkodás formálása éppen ezért időt, türelmet és külön tervezést igényel.

A diákok tévképzetei a történelmi változásokról gyakran a tanárok erőfeszítései ellenére is néha csak lassan változnak meg. Ennek egyik oka a metakognitív tudatosság hiánya is lehet. Nehezen veszik észre, hogy az a szemléletmód, ahogy ők értelmezik a változásokat, valójában nem egyezik azzal, ahogyan a tanár vagy a tankönyv beszél ugyanezekről. Eredményesebbé tehetjük a tanulást, ha ebben is beavatott partnereinkké tesszük a diákjainkat (2. táblázat). Érdekes és akár humoros példákkal is illusztrálva bemutatathatjuk nekik is a legfélrevezetőbb és legjellemzőbb tévhiteket. A probléma tudatosulása mindig az első fontos lépés ezek elkerüléséhez és az árnyaltabb megközelítés módok elsajátításához.

**2. táblázat A változás téves és helyes megközelítései**

<i>Változás</i>	<i>Téves gondolkodás</i>	<i>Helyes megközelítés</i>	<i>Fejlesztendő képességek</i>
A változások között nemcsak a tempójuk, hanem kiterjedésük szempontjából is különbségek lehetnek. Hosszan elnyúló változásokat nevezhetjük trendeknek, a gyorsan, egyszerre több területen és az emberek nagy tömegének életét befolyásoló változásokat történelmi fordulópontoknak.	A változásokat rövid távú következményekkel járó eseményekként látja.	Érti, hogy a történelmi változás egy hosszabb időszakon át zajló folyamat abban az értelemben, hogy van sebessége, kiterjedése és vannak irányai és fordulópontjai. Azt is érti, hogy a hosszú időszak alatt érvényesülő változásoknak nagyobb jelentősége lehet, mint az egyes látványos és gyorsan lezajló változásoknak.	Annak érzékelése, hogy a változások sebessége nem állandó. A változás folyamatának bemutatása. Annak megértése, hogy a változás és a fejlődés nem ugyanaz. A változásokat jellemző összefüggések, trendek és mozgások felismerése és megmagyarázása.
A változások nem egymástól függetlenül mennek végbe. Egymással párhuzamosan és egymásra hatva zajlanak az idők során. Az azonos korban és helyen történő változások sem mindig mutatnak egy irányba, akár egymással ellentétes hatást is gyakorolhatnak az eseményekre.	Azt hiszi, hogy a változás egy önmagában lezajló folyamat, amely hol lelassul, hogy pedig felgyorsul és kiszélesedik.	Érti, hogy a történelem különböző irányba és tempóban lezajló változások összessége. Azt is érti, hogy ezek a változások kölcsönösen hatással vannak egymásra, de nem mindig mutatnak egy irányba.	Annak érzékelése, hogy változás és a folyamatosság közötti arány korról korra és helyszínektől függően is különböző lehet A változás komplex jelenségként történő értelmezése A változás elemzése egy releváns és sok elemből álló kritériumrendszer segítségével (pl. típusa, sebessége, kiterjedése térben és időben)

## ÉRTÉKELÉS

A fogalmi megértés szintjének fejlődése egyénenként nagyon eltérő. Ugyazon korosztályon belül is nagy eltérések lehetnek, ezért is lenne fontos, hogy a tanárok minél differenciáltabb képet tudjanak alkotni a diákjaik ilyen jellegű képességeiről. Vannak, akiknek többszöri tapasztalat sem elég a változásokkal kapcsolatos tévképzeteinek megváltozásához. Mások viszont képesek gyorsan megérteni és egy újabb téma feldolgozása során az új vizsgálati szempontokat is már jól alkalmazni a változások elemzéséhez, készen a változás fogalmáról szerzett tudás további elmélyítésére.

A kutatók által feltárt tanulói tévképzetek ismerete sokat segíthet abban, hogy a tanárok képesek legyenek a tanulók hozzászólásaiban és válaszaiban felfedezni ezek jelenlétét. Ez pedig lehetőséget ad arra, hogy megálljanak ilyenkor és a tanulókkal közösen megbeszéljék, hogy egy-egy téves megközelítésmód a változásokról mikor és miért vezethet helytelen történelmi következtetésre.

## IRODALOM

- Barton, Keith C. (2001): A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 881–913.
- Braudel, Ferdinand (1996): A Földközi-tenger és a mediterrán világ II. Fülöp korában. I–III. kötet. Akadémiai Kiadó–Osiris Kiadó, Budapest.
- Foster, Rachel (2008): Speed cameras, dead ends, drivers and diversions: Year 9 use a 'road map' to problematise change and continuity *Teaching History* 131 June 2008, 4-8.
- Lee, Peter J. (2005): Putting principles into practice: Understanding history. In: Donovan, M. Suzanne and Bransford, John D. (eds.): *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington DC: National Academies Press, 29-77.
- Limón, Margarita (2002): Conceptual change in history. In: Limón, Margarita and Mason, Lucia (eds.): *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 259–289.
- Rüsen, Jörn (2004): Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In: SEIXAS, Peter (Ed.): *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 63-85.
- Seixas, Peter (ed.) (2004): *Theorizing historical consciousness*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Shemilt, Denis (1980): *History 13–16 evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Wineburg, Sam (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Eredeti forrás: Kojanitz László: Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása II. Változás és folyamatosság. *Történelemtanítás (LV.) Új folyam* XII. 1-2. szám 2021.



# A történelmi tudat fejlesztése





# A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái



## *Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”?*

### A TÖRTÉNELEMOKTATÁS KIHÍVÁSAI

A történelemoktatás válságban van, és ez a válság összefügg az általános történelmi kultúra leépülésével. Miközben jó esetben a történelemtanítás igyekszik továbbra is a történettudomány szemléletét és a történeti kutatások eredményeit közvetíteni, a mindennapi életben és a médiákban zajló viták tartalma, hangneme és az emberek történelmi múltról alkotott képe egyre jobban távolodik ettől. Az „intellektuális alvilág” kifejezést Kosáry Domokos használta azokra a félművelt, gyakran előítéletes véleményvezérekre, akik történelmi igazságokat nyilatkoznak ki alapvetően szaktudományos kérdésekben is, és akik bele akarják fojtani a szót a velük vitatkozókba.<sup>1</sup> Ez az agresszív, közgondolkodást romboló jelenség manapság még otrombábban tör utat magának világszerte.

Kérdés, hogy a történelemoktatás miként reagál ezekre a kritikus történelmi gondolkodást és a történettudomány egészét érintő kihívásokra. Mik a történelemtanítás lehetséges szerepei egy olyan korszakban, amelyben egyoldalúan konstruált és egymással élesen szemben álló múltképek kezdik eluralni a közbeszédet, a médiát és a mindennapi gondolkodást?

Ahhoz, hogy az iskola hatékonyabb szerepet tudjon betölteni a történelmi közgondolkodás alakításában, szükség lehet a történelemtanulás általános céljainak újragondolására is. Erre történetek már kísérletek, ilyen volt például az a kerekasztal-beszélgetés, amelyen hazai történészek, történelemdidaktikusok és gyakorló történelemtanárok vitatták meg a jelenlegi gyakorlat problémáit (Kojanitz, 2018).

<sup>1</sup> Erről Hermann Róbert (2019) beszélt az egyik vele készült interjújában.

E tanulmányban először a mostanra kialakult helyzet lehetséges okaival és következményeivel foglalkozom, utána pedig olyan értelmezési kereteket és szempontrendszereket mutatok be, amelyek segítségével szolgálhatnak a történelemtanítás szerepéről és céljáról szóló további vitákhoz. Ehhez egyebek mellett felhasználom Peter Seixas (2016) a történelemtanítás társadalmi szerepéről készített modelljét, összehasonlítom Jörn Rüsen (2006), Stéphane Lévesque (2018) és Andreas Körber (2018) elméleti konstrukcióit a történelmi tudat összetevőiről, szintjeiről és fejlődéséről, és foglalkozom azokkal a gondolatokkal is, amelyeket Peter J. Lee fogalmazott meg a történelemtanítás autonómiájának fontosságáról (Bereta da Silva, 2012).

## A TÖRTÉNETTUDOMÁNY HÁTTÉRBE SZORULÁSA A TÖRTÉNELMI VITÁKBAN

Az elmúlt évtizedekben az egész világon jelentősen megváltozott az emberek viszonyulása a történelmi vitákhoz és a történettudomány képviselőihez (de Groot, 2009). A különböző történelmi események vagy személyek megítélése egyre inkább hitbéli vagy politikai kérdéssé kezd válni, s a közösségi oldalakon és a médiákban a témát kutató történészek állításai gyakran elvesznek a „szelektíven tájékozódó” fanatikusok és a naiv érdeklődők hozzászólásainak özönében. Sőt sok esetben tudatos hangulatkeltés is folyik a leegyszerűsítő vagy hamis állításokat megcáfoló történészekkel szemben.<sup>2</sup>

E helyzet kialakulásához valószínűleg egyszerre több ok vezetett. Itt most ezek közül négyre térek ki: a korábban elnyomott társadalmi csoportok történelmi öntudatra ébredése; az infokommunikációs eszközök robbanásszerű fejlődése; a társadalmi állapotok bizonytalanná válása a gyors változások következtében; a történelmi kutatások valóságértékét relativizáló elméletek.

A korábban elnyomottak vagy háttérbe szorítottak felemelkedése, legyen szó akár a nőkről, a színes bőrű népekről, etnikai és vallási kisebbségekről, vagy a kommunista diktatúrák idején üldözött és elhallgattatott emberekről, szinte azonnal együtt járt a korábbi történelmi narratívák erős kritikájával. Az érintettek hamisnak, eltorzítottnak és rájuk nézve sértőnek kezdtek tekinteni szinte minden korábbi történelmi interpretációt, mivel ezek vagy egyáltalán nem jelenítették meg őket, vagy az elnyomásuk és háttérbe szorításuk indokaiként használt előítéleteket erősítették meg.<sup>3</sup> Így aztán újabb és újabb társadalmi

2 Idézet egy Youtube-on talált hozzászólásból: „Magyar Tudományos Akadémia már régen lejárta magát. Rengeteg bizonyíték van arra, hogy politikai célból terjesztik a téveszméket és rombolják a magyarok önbecsülését és kultúráját. Az MTA költségvetésének 70 százalékát a bérek és annak járulékaik teszik ki. El lehet képzelni, hogy milyen tudományos munka zajlik ott a maradék 30% pénzből. Jegyzőkönyv bizonyítja, hogy politikai döntés alapján nyomják ezt a finnugrista tévtant és még mindig vannak olyanok, akikben nincs szemernyi szégyenérzet sem, és a szájukra merik venni ezt a kultúrszemetet, ami egyenrangú történelemhamisítás a dáko-román handabandával... Aki erre képes az ne csináljon történelmi videókat, hanem menjen el kapálni...”

3 Friss példája volt ennek, amikor James Cook felfedező útjának 250. évfordulóján a maorik nem engedték kikötni a brit kapitány hajójának mását egy új-zélandi faluban. A helyi ngati kahu törzs vezetője Cookról azt mondta: „Semmit nem fedezett fel itt, ellenezzük a Tuia 250 rendezvénysorozatot, amely olyan eufemizmusokat használ, mint a 'találkozások' azért, hogy elleplezze a tulajdonképpeni inváziót.” (*Nagy-Britannia sajnálja, hogy a gyarmatosítás során új-zélandi őslakosokat mészároltak le.* [https://index.hu/kulfold/2019/10/02/nagy-britannia\\_sajnalja\\_hogy\\_a\\_gyarmatositas\\_soran\\_maori\\_torzseket\\_meszaroltak\\_le/](https://index.hu/kulfold/2019/10/02/nagy-britannia_sajnalja_hogy_a_gyarmatositas_soran_maori_torzseket_meszaroltak_le/))

csoportok jelentették be az igényüket saját történelmük felkutatására és megírására. Az öntudatra ébresztés és a történelmi elégtétel célja folytán azonban ezen alternatív interpretációkban sem ritkák az egyoldalú megközelítések és a tények elfogult értelmezései, csak éppen a korábbiakkal ellentétes előjelekkel.

Neil Ferguson szerint a mostani információrobbanás nagysága, dinamikája és történelmi jelentősége csak a reformáció korához, vagyis a könyvnyomtatás megjelenését követő változásokhoz mérhető.<sup>4</sup> A népszerű angol történész abban is hasonlóságot lát a két kor között, ahogy a közvetítő eszközök fejlődése és olcsóvá válása egyre szélesebb rétegek mozgósítását tette lehetővé, egyre élesebb vitákat gerjesztett, és egyre polarizáltabbá tette a közbeszédet. Figyelmeztető lehet, hogy a reformáció korában a szélsőséges hangvételű vitairatok, valamint a szándékosan terjesztett álhírek a feszültségek jóvátehetetlen elmérgesedéséhez és tömeges erőszakhoz vezettek az egymást kölcsönösen eretneknek bélyegző keresztény hívők között.

Az infotechnológia fejlődése más módon is hatással van a múlt feltárása körüli vitákra. A történelmi források és dokumentumok tömeges digitalizálása és elérhetővé tétele az interneten egyre nagyobb teret nyit a legkülönbözőbb nézeteket valló amatőr történelembüvárok számára is. Megszűnőben van a hivatásos történészek elsődleges forrásokhoz jutásának monopóliuma, amely mindeddig az általuk készített művek különleges tekintélyét és tudományos legitimitációját biztosította. Nemcsak a források elérése, hanem a múltból szóló interpretációk közönséghez való eljuttatásának lehetőségei is kiszélesedtek. A történelem iránt érdeklődő, laikus közvélemény a tartalmak passzív fogyasztójából a látottakra és olvasottakra nyilvánosan reflektáló, a saját személyes élményeit is megjeleníteni akaró aktív közönséggé vált, akár belterjes internetes közösségeket is létrehozva az azonos nézeteket vallók számára. Így még inkább felszívódnak a határok a mindennapi történelmi emlékezetben élő vélekedések, az ideológiai és propagandacélokat szolgáló történelmi fabrikációk és a történettudomány által megfogalmazott interpretációk és magyarázatok között.

A világ ma sokkal gyorsabban változik, mint bármikor korábban. Manapság egyetlen ember élete alatt is olyan mértékű változások zajlanak le, mint amilyenek hajdan csak több nemzedék alatt mentek végbe. A társadalmi állapotok folyamatos változásai, a korábbi közösségek és hagyományos értékrendek meggyengülése sokakat elbizonytalanít. Ez is magyarázata lehet annak, hogy megnőtt az olyan valóságról alkotott, szimbólumokból, sok esetben történelmi szimbólumokból építkező ideológiák iránti igény, amelyek elutasítják a racionális vitákat és ellenállnak az igazságdiskurzusnak (Geertz, 1994). Akik úgy érzik, hogy rátaláltak egy számukra mindenre választ adó, így a múltban történeteket is megmagyarázó alapigazságra, egyszerűen figyelmen kívül hagyják, megkérdőjelezzik, vagy éppen szenvedélyesen elutasítják az ezeknek ellentmondó tényeket és magyarázatokat.

Nagyon leegyszerűsített formában, de a közvélemény körében is ismertté váltak a 1970-es években elindult viták arról, hogy képes-e egyáltalán a történettudomány bármilyen érvényes megállapítást tenni a múltban lezajlott eseményekről (Fulbrook, 2002). Sokan azonosultak még a történészek és a történelemtanárok közül is azzal a posztmodernista felfogással, hogy a történelem egy vitákkal átitott diskurzus, egy olyan csatatér, ahol a nemzetek, osztályok és csoportok megalkotják a múlt számukra kedvező interpretációit

4 Neil Ferguson: *Networks and Power – The Long Now*. [https://www.youtube.com/watch?v=hSach\\_1BtVA](https://www.youtube.com/watch?v=hSach_1BtVA)

(Jenkins, 1991). A történészek munkái is csak egy adott történelmi korszak gondolkodására jellemző interpretációk, amelyeket jelentős mértékben determinál a történész társadalmi-politikai környezete és személyes meggyőződése. Ha pedig ez így van, a történettudományi viták nem dönthetők el azon az alapon, hogy melyik állítás áll közelebb a valósághoz. Megfogalmazódtak még olyan vélemények is, amelyek szerint semmi kifogásolni való sincs abban, ha két történelmi interpretáció közül a magunk politikai preferenciái alapján döntjük el, hogy melyiket tartjuk elfogadhatóbbnak.<sup>5</sup> Nem csoda hát, hogy a laikus közvélemény körében is egyre többen kezdték el úgy kezelni, vagy akként beállítani a történészek által bemutatott következtetéseket és magyarázatokat is, mint amelyek szintén nem többek szubjektív véleményeknél.

Miért veszélyes, ha a történettudomány a maga kritikus, tényszerűsége és óvatosságra intő módján már nem képes megfelelő befolyást gyakorolni a társadalmi közgondolkodásra? Azért, mert enélkül maga a történelem válhat a valóságról alkotott kép szándékos vagy öntudatlan meghamisításának legfőbb tárgyává és eszközévé.

Az ember bal agyféltekéje folyamatosan olyan történeteket gyárt, amelyek által értelmet próbál adni mindannak, amit lát, hall és megtapasztal. A kutatások azt is bebizonyították, hogy e belső interpretáció gyártása, és ezáltal a valóságról szerzett tapasztalatok folyamatos átalakítása nem tudatos tevékenység. Az egyén nem képes ellenőrzése alatt tartani, mert nem is veszi észre, amikor önmagát ily módon manipulálja (Gazzaniga, 2011). Az egyén belső interpretációja a valóságról meghatározza, hogy mit gondol és tesz. Minél valóságosabb és árnyaltabb ez az interpretáció, annál megfontoltabban gondolkodik és cselekszik. A belső interpretációk és az egyéni cselekedeteket meghatározó döntések ugyanakkor valószínűleg kölcsönhatásban állnak egymással. Hiszen a belső interpretáció célja éppen az, hogy a valóságról alkotott képet összhangba hozza azzal, amit az egyén tesz, vagy amit tenni szeretne. Ezért kialakulhat egy felfelé és egy lefelé vezető spirál egyaránt. Jó esetben a belső interpretáció értelmes döntésekhez vezet. Rossz esetben viszont a primitív belső interpretáció szélsőséges gondolatokra és cselekedetekre ösztönöz, ezek pedig megermentik a belső szükségletét a világról alkotott kép további eltorzításának. „Az ember önmaga megvalósítója, szimbolikus modelleket konstruáló általános képességével létrehozza azokat a sajátos képességeket, amelyek meghatározzák. Vagyis [...] az ember ideológiák, a társadalmi rend sematikus képeinek konstruálásával válik jobb vagy rosszabb politikai állattá.” (Geertz, 1994. 48.)

A múltról szóló interpretációk különösen erős hatást gyakorolnak az egyén belső interpretációira és ezáltal a gondolkodására és tetteire is. Nem csoda, hogy ezt a hatást mindig minden közösség ki akarja használni a maga egységének és cselekvőképességének megerősítésére. Nagy különbségek vannak azonban az ilyen célú interpretációk között a tekintetben, hogy milyen tettekre buzdítanak, milyen értékrendet állítanak fel, és milyen

---

5 „A jelentős kérdés [nem az igazság, hanem] inkább a bizalom, amely sokféleképpen kialakulhat. Végül azonban a döntés, hogy bízom-e egy személyben, egy intézményben, egy forrásban vagy egy történelmi beszámolóban, számos tényező mérlegelésétől függ, és a végső ítélet a korábbi tapasztalatokon, politikai preferenciákon stb. alapul. Ezért a francia forradalom történetének egymással vitázó feldolgozásait nem lehet csak tisztán racionális kritériumok alapján értékelni.” (Jordanova, 2000. 96.)

mértékben torzítják el a múltban történeteket<sup>6</sup>. A mai modern társadalomban az egyén folyamatosan ki van téve egyoldalú történelmi igazságokat sulykoló manipulációknak, és az emberi természet eredendően inkább fogékony rájuk, mintsem hogy ellenállna ezeknek.

Ha féken akarjuk tartani a múlttal kapcsolatos tévedések, téveszmék és manipulációk terjedését, elsősorban a történettudományra támaszkodhatunk. Nem azért, mert a történéseket úgy általában tévedhetetlennek vagy „megvesztegethetetlennek” tarthatnánk, hanem mert ez a diszciplína rendelkezik azzal az intézményesített tudással, amelyre ehhez szükség van. A történéseknek a nemzetközi tudósközösség által kidolgozott és elfogadott kutatási módszereket és szabályokat alkalmazva kell dolgozniuk. A munkájuk eredményeit pedig szakmai diskurzusok keretében, szigorú minőségi kritériumoknak megfelelően kell bemutatniuk és megvédeniük. Nemcsak a történészek által feltártak megismerésére, hanem a rájuk jellemző kritikus szemlélet elsajátítására is szükségünk van ahhoz, hogy a mindennapi életben is kontrollálni tudjuk az előítéletekre, történelmi öngazolásokra és leegyszerűsítő vélemények megfogalmazására való természetes hajlamunkat (Wineburg, 2007).

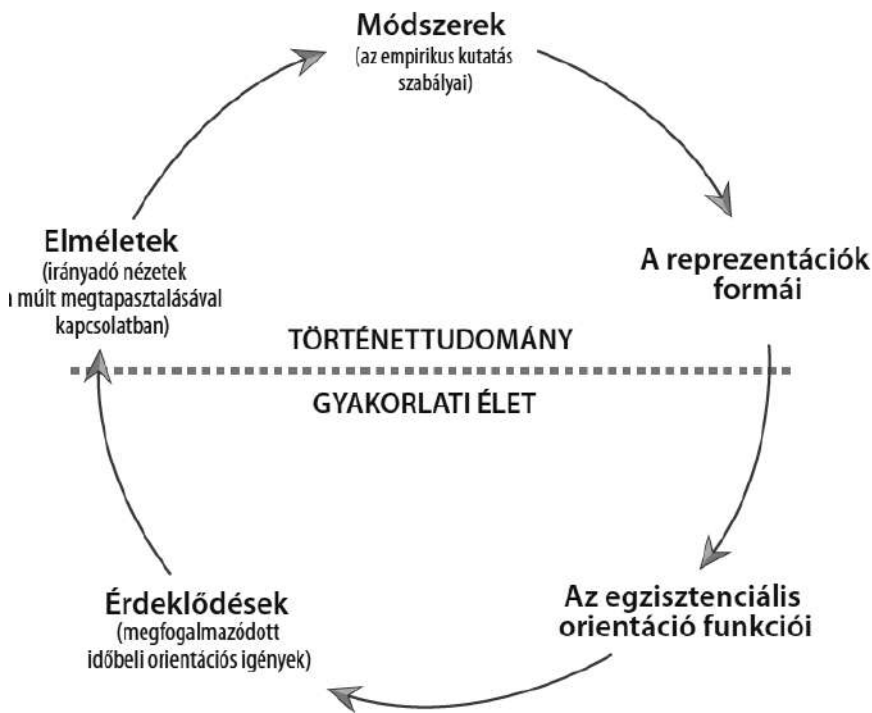
## NYILVÁNOS TÖRTÉNELEM, TÖRTÉNELMI EMLÉKEZET ÉS A TÖRTÉNETTUDOMÁNY

A történelemtanítás is elsősorban a történettudományra támaszkodhat, amikor óvatosságra és kritikai beállítódásra igyekszik nevelni a fiatalokat. Megtanítani őket úgy is látni a világot, ahogy nem lennének képesek az iskolában megtanult szempontok és összefüggések nélkül. Ugyanakkor egy történelemtanár sokkal kevésbé függetlenítheti magát a nyilvános történelem és a történelmi emlékezet hatásaitól, és ami még fontosabb, nem tehet úgy, mintha a diákok történelemszemléletét csak az iskolában tanultak alakítanák.

A nemzetközi szakirodalomban sokszor találkozhatunk a heritage vagy a public history fogalmával. Ezen azt a tárgyi és szellemi „örökséget” értik, amelyet egy közösség a múlttól nemzedékről nemzedékre áthagyományoz. Ebbe beletartozik minden, amit a jelen és a jövő szempontjából fontosnak tartanak megőrizni és továbbadni (pl. tárgyak, épületek, emlékművek, festmények, tradíciók, életrajzok, emlékiratok, történetek). Magyar nyelven a „történelmi hagyomány” vagy a „nyilvános történelem” fogalma feleltethető meg a legjobban e jelentésnek. Ugyanakkor a heritage fogalmába ma már sokszor beleértik azt is, ahogy az emberek a mindennapi életben a maguk egyéni tapasztalatai, családi érintettségük vagy személyes benyomásaik szerint gondolkodnak a múlt egyes eseményeiről és szereplőiről. Vagyis valami olyat is, amit mi „történelmi emlékezetnek” hívunk inkább. Az angol nyelvű szakirodalomban is találkozni ma már a memory fogalmának ilyen értelmű használatával,

6 „Míg az antidemokratikus nemzeti eszme által ihletett politikai szocializáció a nemzeti létet abszolutizálva a tekintélyelvvel, a feltétlen engedelmisséget és a nemzeti látószög egyedüli érvényét tekinti kívánatos nevelési célnak, addig a demokratikus nemzeti neveléskor a kölcsönös függőség és a felelősség elve, a világlátások lehetséges sokfélesége, a nyíltság és a türelem szempontja vezérli a szocializációs folyamatot.” (Claussen, Wasmund, 1982). In: Csepeli György: Nemzet által homályosan. Századvég Kiadó, 1992. 90.

megkülönböztetve azt a történész szakma által művelt történelemírástól.<sup>7</sup> Leginkább e sokféle forrásból táplálkozó és sokféle rétegből álló közös történelmi emlékezet orientálja és motiválja a mindennapi emberek történelmi érdeklődését és identitását. Az ismeretforrások sokféleségéből, valamint a személyes tényezők és élmények komplexitásából következik, hogy akár egyes személyek, akár nagyobb közösségek történelmi emlékezetéről van szó, ezek nagyon stabil alapokon nyugszanak, és bár egyes részleteikben folyamatosan változnak, egészükben csak nagy történelmi megrázkódtatások hatására mennek át gyors és jelentős változásokon. A nyilvános történelem és a történelmi emlékezet együtt megfeleltethető annak, amit Jörg Rüsen „gyakorlati életnek” nevez, s amelynek lassú, de folyamatos változását egy önmagába visszatérő körkörös folyamatként ábrázolta (1. ábra).



1. ábra Jörg Rüsen modellje a mindennapi élet és a történettudomány kölcsönhatásáról (Megill, 1994. 49. alapján)

7 „...a történelmi emlékezet [*memory*] mélyen átélte; megerősíti a közösség összetartozását, a kollektív identitásokat és a közös ellenségképeket; a múlt megőrzésével és kiszínezésével virágzik. A történelem [*history*] elemző és intellektuális; Pierre Nora kifejezését használva egyszerre »tartozik mindenkéhez és senkihez«, és a bizonyítékokon alapuló kritikára és folyamatos felülvizsgálatra épül.” (Seixas, 2016)

Rüsen abból indult ki, hogy az egyéneknek, közösségeknek, nemzeteknek mindig szükségük van időbeli orientációra. A *Honnan jöttünk?* és *Hová tartunk?* típusú kérdésekre való válaszkeresés természetes szüksége az emberi gondolkodásnak. A közös történelmi emlékezet folyamatosan hatással van az emberek identitására, a jelenre és jövőre vonatkozó gondolkodására, életben tartva és alakítva az érdeklődésüket a múltban lejátszódott különböző események iránt. Az érdeklődés fókuszai folyamatosan változnak, más és más történelmi problémák és változások kerülnek előtérbe, megteremtve az igényt a múltban történetek pontosabb feltárásához. A mindenkori jelen aktuális problémái és változó érdeklődése különösképpen a mai modern, pluralisztikus társadalmakban állandóan új szempontokat és kérdéseket vetnek fel. Ezek pedig folyamatosan új impulzusokat adnak a professzionális történészeknek is, akik a közvéleményt foglalkoztató témákat kutatási kérdésekké alakítják át, és a maguk által kifejlesztett kutatási és bizonyítási módszerekkel igyekeznek válaszokat és magyarázatokat adni ezekre. Bár ők sem tudják teljesen függetleníteni magukat a saját koruk társadalmi és kulturális környezetétől, az általuk készített interpretációk normális esetben túlmutatnak az ideológiák által vezérelt, vagy a mindennapi gondolkodásban élő ábrázolásokon. A történelmi kutatások ethoszához ugyanis szorosan hozzátartozik egy kritikus és igazságkereső értékrend. A történetírás Rüsen megfogalmazásában „túllép azon a partikularitáson, ahogy a mindennapi életben a »józan ész« orientálja a cselekedeteket” (Megill, 1994. 51.). A történészek kutatásainak új eredményei aztán különféle interpretációk formájában, sokféle csatornán keresztül ismertté válnak a szélesebb közvélemény körében is, gazdagítva és alakítva a közös történelmi emlékezetet (de Groot, 2009). Ez pedig együtt jár azzal is, hogy új szempontok és kérdések vetődnek fel, s a folyamat kezdődhet előlről. E sokat hivatkozott modell magyarázatkísérlet arra, hogy az emberek múltból kialakított képe és a történettudományi kutatások miért vannak folyamatos változásban, és hogy e folyamatra miként gyakorol hatást a mindenkori jelen a maga problémáival és szemléletével. Rüsen mindezzel a múltból szóló interpretációk jelenre és jövőre gyakorolt hatásának jelentőségére is fel akarta hívni a figyelmet.

Napjaink történelmi vitái azt mutatják, hogy a mindennapi történelmi emlékezet és a történelmi kutatások között lezajló párbeszéd és kölcsönhatás egyáltalán nem egyszerű és problémamentes. Egyre kétségesebb, hogy a történettudományi kutatások eredményei valóban beépülnek-e és hatással tudnak-e lenni a mindennapi gondolkodásra. A történelmi emlékezetet tápláló források (pl. képzőművészeti alkotások, állami megemlékezések, mondák, anekdoták, városi legendák, a történelmi témájú regények, filmek, számítógépes játékok) sokkal inkább figyelemfelkeltőek és könnyebben elérhetőek a fiatalok és a köznapi emberek számára is, mint a történettudományi források (pl. cikkek, tanulmányok, monográfiák, tudományos viták és konferenciák). Ráadásul a történelmi hagyomány és emlékezet kész válaszokat kínál, amelyekkel könnyen lehet azonosulni (pl. hősök és gazemberek, barátok és ellenségek). Ezzel szemben a történettudományi szemléletre a termékeny bizonytalanság, a kételkedés és a kritikusság a jellemző, mert a történész nem fogadja el kritika nélkül a kész válaszokat. Folyamatosan új kérdéseket tesz fel, új források után kutat vagy újraértelmezi az azokból kiolvasható információkat, és ezeket használja fel a korábbi állítások megerősítésére vagy megcáfolására. Így aztán a történelmi emlékezetben élő képhez képest sokkal ellentmondásosabb az, amit a történettudomány mond akár a nemzeti törté-



nelemlről, akár az egyes eseményekről és szereplőkről (1. táblázat). Kérdés, hogy mennyire akar és tud a történelemtanítás közvetíteni a történelmi emlékezet és a történettudomány között.

**1. táblázat A történelmi hagyomány és a történettudomány által közvetített kép a múltban történekekről**

<b>Történelmi hagyomány és emlékezet</b>	<b>Történettudomány</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nemzeti közösségtudat és büszkeség ápolása</li> <li>▪ leegyszerűsített világ: hősök és gazemberek, barátok és ellenségek, igazság és hamisság</li> <li>▪ egyértelmű és kétségeket nem ismerő történelmi igazságtétel</li> <li>▪ örök történelmi igazságok</li> <li>▪ örök ellenségek</li> <li>▪ erkölcsi igazolás és történelmi elégtétel nyújtása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ viták</li> <li>▪ egymástól eltérő interpretációk</li> <li>▪ bizonyítások és cáfolatok</li> <li>▪ reflektív szemlélet</li> <li>▪ tárgyilagosság, önkritikus elemzések, értékelések</li> <li>▪ a múltra vonatkozó tudással kapcsolatos kétségek és bizonytalanságok elismerése, sőt hangsúlyozása</li> </ul>

## **A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS LEHETSÉGES SZEREPEI**

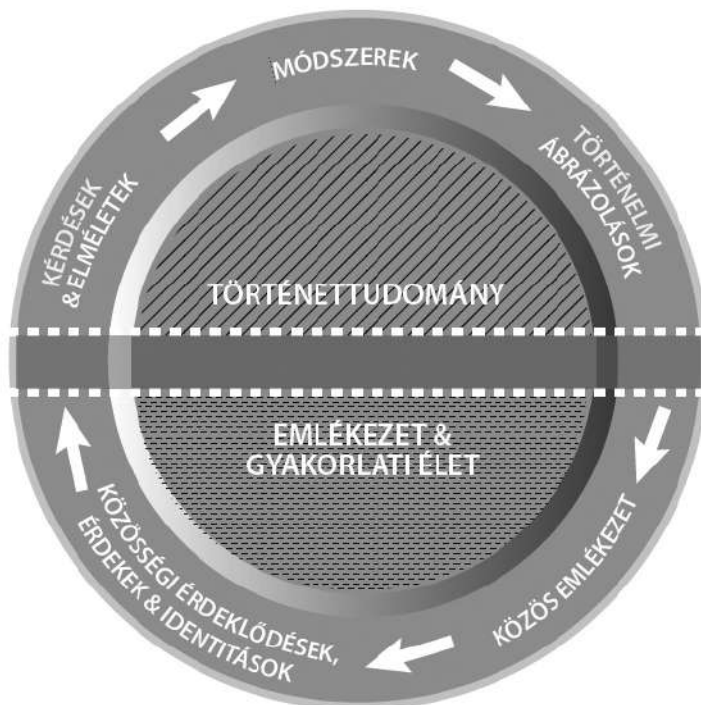
A történelemtanítás általános céljainak meghatározásakor szinte mindig arról folyik a vita, hogy mi kapjon nagyobb hangsúlyt a történelemtanításban, a történelmi emlékezet pozitív megerősítésekre vágyó igénye vagy a történettudomány tárgyilagos és kritikus szemlélete: „szeretni a hazát” vagy „megérteni a történelmet”. Egy 2018-ban lefolytatott kérdőíves kutatás keretében történelemtanároknak és középiskolai diákoknak a történelemtanítás 19 lehetséges feladatát kellett fontossági sorrendbe rakni (Jancsák, 2019). Az eredmény azt mutatja, hogy a tanárok és a diákok is mind a két célt egyaránt fontosnak tartják (2. táblázat), habár úgy tűnik, hogy a kritikai gondolkodás fogalmán nem ugyanazt értették.



**2. táblázat A magyar történelemtanárok és a tanulók vélekedése a történelemtanítás feladatairól (Jancsák, 2019. 19.)**

A történelemtanítás feladatai	RANGSOR átlagérték alapján	
	történelem- tanárok	tanulók
Kollektív lokális és nemzeti emlékezet megőrzése	1	2
Térben és időben való tájékozódás fejlesztése	2	1
Kritikai gondolkodás fejlesztése	3	16
Nemzeti identitás megalapozása	4	8
A történelmi kulcsfogalmak helyes használatának fejlesztése	5	3
A történelmi fogalmi gondolkodás fejlesztése	6	4
Az ismeretek problémaközpontú rendszerezéséhez szükséges kompetenciák fejlesztése	7	13

Peter Seixas a történelemtanítás alternatíváinak megvitatásához Rügen modelljét fejlesztette tovább (2. ábra). Az iskolai történelemoktatást köztes sávként a mindennapi történelmi emlékezet és a történettudomány közé helyezte. A valóságban azonban a történelemtanítás célrendszere és gyakorlata általában elmozdul egyik vagy másik irányba. Az alsó mezőbe csúszás esetén a történelemtanítás a közgondolkodásban leginkább elterjedt és/vagy az aktuális hatalom részéről leginkább támogatott narratíva értelmezési keretét használja, és középpontjában az abban fontosnak tekintett történetek és hősök állnak. Az iskolai oktatás célja ilyenkor elsősorban ezek társadalmi köztudatba való bevitele és megerősítése anélkül, hogy eközben „túl sok ablakot nyitna a kritikákhoz és a vitákhoz” (Seixas, 2016). Ezzel szemben a történelemtanítás felső mezőbe kerülésekor a főszerepet a történettudomány szemléletének és módszereinek elsajátítása kapja. Azzal a céllal, hogy ezek is segítsenek kialakítani azokat az elemző és értékelő képességeket, amelyekre egy pluralisztikus politikai rendszerben a fiataloknak szükségük van (Kölbl, 2015; Lee, 2005). Ilyenkor még a nemzeti történelem forrásai és interpretációi is elsősorban a forráselemzés és a történeti ábrázolások kritikus olvasásának nyersanyagaként jelennek meg.



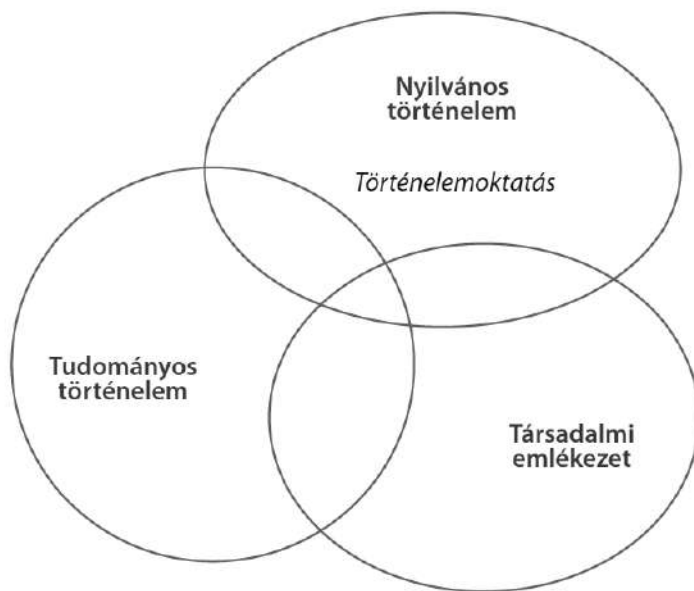
2. ábra Peter Seixas (2016) modellje a történelemtanítás kontextusáról

A történelemtanítás e két jellemző vonulatát Mario Carretero „romantikus” és „felvilágosodott” hagyománynak nevezte (Carretero és Bermudez, 2012). Az utóbbi megjelenése a 70-es, 80-as években összefüggött a konstruktivista pedagógiai alapelvek elterjedésével. Haste szerint a kétféle felfogást az is jól megkülönbözteti egymástól, hogy az egyénben lejátszódó kognitív folyamatok vagy a szociokulturális hatások szerepét tartják-e fontosnak (Haste, 1993). A konstruktivista modell az egyén mindennapi gondolkodását elbizonytalanító kihívásokat tartja a leghatékonyabb pedagógiai eszköznek a helyes történelmi gondolkodás kialakításához. Példákon keresztül szembesíti a tanulókat a mindennapi történelmi gondolkodás hibáival és korlátaival, így alakítva ki bennük kritikus és reflektív beállítódást a múlt interpretációival kapcsolatban (Duquette, 2012). Mindeközben kisebb jelentőséget tulajdonít annak, hogy ez az új történelemszemlélet miként ágyazódik be a tanulót körülvevő szociokulturális folyamatokba és kontextusba. A konzervatív és a neokonzervatív megközelítések viszont éppen a tanulót körülvevő társadalmi kontextus szerepét emelik ki. Az egyén múlttól alkotott felfogását alapvetően egy irányítható szocializációs folyamat termékének tartják. Tehát szerintük a kívánatos társadalmi céloknak megfelelő történel-

mi gondolkodást és tudást ki lehet alakítani a felnövekvő generációban anélkül is, hogy az egyes tanulóknak ténylegesen lejátszódó mentális folyamatokkal különösebben foglalkozni kellene (Haste, 1993). Carretero szerint ez a magyarázata, hogy a konstruktivista kutatások miért nem szenteltek sok figyelmet az identitás ügyeinek, a történelemtanítás hagyományos romantikus szemléletű művelői pedig miért nem foglalkoznak igazán az egyéneknél lejátszódó aktív kognitív folyamatokkal. Carretero szerint ahhoz, hogy megérthessük a történeti narratívák teljes komplexitását, egy olyan szemléletű szintézisre lenne szükség a pedagógiai kutatásokban, amely megmagyarázandó problémaként kezeli azt is, ahogy az egyén a történelmi narratívákat befogadja, és azokat a kulturális folyamatokat is, amelyek során e narratívák létrejönnek és értelmezést nyernek. Valószínűleg ugyanilyen szintézisre lenne szükség a tanulók történelemszemléletének és történelmi tudatának eredményes alakításához is.

Seixas a híd szerepét tartaná kívánatosnak a történelemtanítás számára a köztudatban élő, nagyon sokféle forrásból táplálkozó mindennapi történelmi tudat és a történettudomány kritikus megközelítésmódja, illetve annak folyamatosan megújuló eredményei között. Szerinte ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy képzett tanárok kellő szakmai autonómiával rendelkezve, lehetőségeket teremtenek a történelmi köztudatban élő és a diákok által is ismert vélemények kritikus történeti vizsgálatára. Vagyis az iskola a diákokon keresztül hatna vissza az egész közösség történelmi szemléletére és kultúrájára. Ez valójában nem egy köztes pozíció a közösségben élő történelmi emlékezet és a történettudományra jellemző kritikus szemlélet között. Alapvetően ez is a kritikus szemlélet kialakítását hangsúlyozza olyan módon, hogy az iskolában zajló kritikai elemzés még közvetlenebbül irányuljon a közösségi emlékezetben szerepet játszó eseményekre és történelmi ábrázolásokra.

Vannak, akik a történelemtanítás helyzetét Seixashoz képest sokkal determináltabbnak tartják. Például Sirkka Ahonen szerint a történelemoktatás nem az akadémiai történelem és a nyilvános történelem között helyezkedik el, hanem maga is a nyilvános történelem része (3. ábra). Nem az akadémiai történelem produktuma, mivel a tartalmát az állami emlékezetpolitika és az aktuális társadalmi igények határozzák meg. A történelemoktatók „összekapcsolják az episztemológiai érvényesség alapvető követelményeit a társadalmi relevancia és a pedagógiai megvalósíthatóság követelményeivel” (Sirkka Ahonen, 2014). Ugyanakkor Ahonen szerint is a múlttól szóló képet alakító három nagy terület kölcsönösen hat egymásra. Ennek a kölcsönhatásnak a feltárása nálunk is a történelemdidaktikai kutatások különösen fontos feladata lenne, például úgy, ahogy F. Dárdai Ágnes azt már régóta sürgeti: „Sokkal több empirikus kutatásra van szükség ahhoz, hogy megtudjuk, melyek a történelem tanulásának feltételei: milyen gondolkodási műveletek által jutnak el a tanulók a történeti fogalmakhoz, képzetekhez? Hogyan formálódik történelmi identitásuk?” (F. Dárdai, 2006. 28.)



3. ábra A történelem alkotásának területei (Ahonen, 2017. 44.)

Peter Lee is elfogadja a társadalmi igények relevanciáját az oktatásban, ugyanakkor a történelemtanítás autonómiáját még egy demokratikus társadalomban is fontosnak tartja megőrizni: „a történelem nem arra szolgál, hogy bizonyos fajta állampolgárokat neveljünk ki [...] a történelemnek van néhány fontos közös értéke a demokráciával: feltételezi az érvelés szabadságát és a nyitottságot a tényeken alapuló érvekre. Feltételezi az emberek iránti tiszteletet, és azt, hogy egyenlően kezeljük őket, mint az érvek forrásait. A történelemtanulás valószínűleg arra ösztönzi a tanulókat, hogy komolyan vegyék a demokráciát, de ez távolról sem jelenti azt, hogy az oktatásban az lenne a szerepe, hogy demokratákat neveljen.” (Bereta da Silva, 2012. 224.)

Nem könnyű és időnként zavarba ejtő szakmai feladat a történelemtanítás kétfajta céljának együttes megvalósítása. Egyszerre megadni a diákoknak a nemzeti hagyományokkal és történelmi közösséggel való azonosulás pozitív élményeit, ugyanakkor megtanítani őket az ezek alapjául szolgáló történelmi interpretációk és ábrázolások reflektív olvasására is. A fiatalabb tanulókkal könnyebben megszerethető a történelemtanulás a lelkesítő és színes történetekkel. Később aztán e példákra vissza lehet térni a történelmi valóság és a történelmi emlékezet közötti ellentmondások vizsgálata céljából is. A történelmi emlékezettel és a történelmi interpretációkkal összefüggő reflektív gondolkodás kialakításának nagyon jó tárgya és terepe lehet a lakóhely múltjának kutatása is, összekapcsolva a helyi történeteket a nagy történelmi változásokról tanultakkal<sup>8</sup>. Számos nemzetközi példát találni már arra

8 Kíváló példája ennek a Pécs8 program, amelynek célja a tudományos ismeretterjesztés olyan fórumainak megteremtése és összehangolása, melyek által a pécsi civilek is bekapcsolódhatnak Pécs 1945 és 1990 közötti története feltárásába. <https://pecs8.hu/>

is, hogy a múlt egyes eseményeiről folyó aktuális viták, vagyis a történelmi emlékezet problematikája explicit módon is megjelenítik a történelemoktatásban. Konkrét példákon keresztül tudják ugyanis a leginkább megérteni a diákok, hogy miért válnak egyes történelmi kérdések érzékeny társadalmi vitatémákká. Eközben megtapasztalják azt is, hogy a személyes élmények és a családi háttér is milyen meghatározó szerepet játszik abban, ahogy az emberek a múlt bizonyos eseményeihez viszonyulnak (van Boxtel és mtsai, 2015). Az ilyen új megközelítésmódok és módszerek elterjedése azonban egy-egy országban nem a tanárok döntésén múlik elsősorban, hanem sokkal inkább az aktuális oktatáspolitikai szándékaitól és a helyi társadalom általános történelmi kultúrájától függ.

## **A TÖRTÉNELMI TUDAT MŰKÖDÉSE ÉS FEJLŐDÉSE**

A Seixas-féle modell segítségével felvázolt alternatívák akármelyike is csak akkor teljesülhet, ha a történelemórák képesek valódi hatást gyakorolni a diákok történelmi gondolkodására és tudatára. Éppen a megfelelő hatás elérése érdekében érdemes kihangsúlyozni, hogy itt két egymással összefüggő, de egymástól jól megkülönböztethető fejlesztési területről van szó. A történelmi gondolkodás alapvetően azzal foglalkozik, hogy a múlttal kapcsolatban milyen kérdésekre akarok választ találni, hol és hogyan keresek forrásokat és bizonyítékokat a lehetséges válaszokhoz, és mindezek alapján hogyan fogalmazom meg a válaszomat. E tekintetben a történettudomány vizsgálati módszerei és értelmezési keretei nyújtják a legjobb mintákat a történelmi témák iránt érdeklődőknek. Az iskola sokat tehet ezek megismertetéséért, sőt megvan a lehetősége arra is, hogy a történelemórákon végzett tevékenységekkel olyan képességet fejlesszen ki, olyan intellektuális eszközöket adjon a diákok számára, amelyek felnőttkorban és az élet más területein is jól alkalmazhatók lehetnek, pl. jó kérdések megfogalmazása, releváns információk összegyűjtése, különböző vélemények kritikus összehasonlítása, komplex helyzetértékelés, a saját vélemény tényekkel és érvekkel való alátámasztása (Kojanitz, 2013).

A történelmi tudat kérdései nem a múlt egyes eseményeire, hanem általában saját magam és a múlt közötti kapcsolatokról szólnak: pl. mekkora jelentőséget tulajdonítok a múltban történteknek; mi az, amit fontosnak tartok belőle megőrizni; miként formálják a múltból szerzett ismereteim az emberi világ működéséről kialakított elképzeléseimet, miként befolyásolják a döntéseimet és azt, ahogy a jelenről és a jövőről gondolkodom. E személyes jelleg miatt a történelmi tudat kifermálódásában a családnak, a szociokulturális környezetnek és a személyes életútnak épp úgy szerepe van, mint a magam választotta életmódnak, példaképeknek és eszmei ideáloknak. Ehhez a nagyon összetett személyiségterülethez kellene utat találni, amikor az egyes emberek történelmi tudatára és a társadalom általános történelmi kultúrájára szeretnénk hatást gyakorolni.

Stéphane Lévesque szerint a jelenről és jövőről alkotott kép és a múlt interpretációi közötti kölcsönhatás minősége annak a történelmi kultúrának a színvonalán múlik, amelyben mindez lejátszódik. A történelmi kultúra fogalma ebben az esetben magában foglalja mindazokat a diskurzusokat, amelyek arról szólnak, hogy a múltból konstruált elbeszélések tükrében egy közösség hogyan értelmezi önmagát és a jövőjét, és az egyének a saját jelen-

kori kultúrájuk tagjaiként miként reagálnak a múltban törtétek emlékezetére (Lévesque, 2018). E tekintetben például nagyon eltérő megközelítésmódok jellemezhetik a múlttal intenzívebben foglalkozó egyéneket és csoportokat (pl. hagyományörzők, emlékezetpolitikusok, lokálpatrióták, történelemtanárok, történészek) vagy a magasabb társadalmi elismerésért küzdő csoportokat (pl. nemzeti kisebbségek, vallási felekezetek, feministák).

Tipizálható-e az, ahogy az emberek a múltban törtétekhez viszonyulnak, és ahogy a múlt, jelen és jövő kapcsolatáról gondolkodnak? Megragadhatók-e ebben minőségi különbségek, és ezekből felrajzolható-e egy potenciális fejlődési ív a történelmi tudat fejlesztéséhez? A legismertebb értelmezési keretet ehhez Jörg Rüsen készítette, aki szerint a történelmi tudat által megvalósuló időbeli orientációnak van egy külső és egy belső nézőpontja. A történelem egyrészt felfedi az emberi tevékenység által formált körülmények időbeli jellegét. Azt, hogy mindaz, ami körülvesz minket, és ami kívülről determinálja a lehetőségeinket, egy időben folyamatosan lezajló változássorozat eredménye és pillanatnyi állapota. Ugyanakkor a történelem felfedi az emberi szubjektivitás, vagyis saját magunk megértésének időbeli dimenzióját is, vagyis azt, hogy amit magunkról gondolunk, ugyancsak időben formálódó identitásokból táplálkozik. Kialakul bennünk a történelmi identitás, és ezáltal egy nálunknál sokkal korábbról létező és minket is túlélő „halhatatlan” közösség részének kezdjük érezni magunkat. A belsővé vált történelmi narratíva „időbeli orientációt ad a gyakorlati élethez, mobilizálja az időbeliségről szerzett tapasztalatok emlékeit, fejleszti az időbeli egészének zavarba ejtő fogalmát, és a gyakorlati élethez külső és belső időbeli perspektívákat ad” (Rüsen, 2006. 78.). Rüsen szerint a történelmi tudat mindezt három különböző kompetencia segítségével valósítja meg: a tapasztalat kompetenciájával, képes észrevenni és megragadni egy korszak jelentőleg eltérő sajátosságait; az értelmezés kompetenciájával, képes a múlttal kapcsolatos tapasztalatait felhasználni a jelen és a jövőre vonatkozó várakozások megértéséhez; és az orientációs kompetenciával, képes a múlt interpretációjának felhasználására a jelenlegi aktuális helyzet kezeléséhez.

Azzal kapcsolatban, hogy ez az életben hogyan valósul meg, Rüsen négy jellemző típust különböztet meg: tradicionális, példakereső, kritikus és genetikus.

A tradicionális történelmi tudatra a hagyományok életben tartása, a múlthoz való kötelmi kapcsolat érzése jellemző. Ez kifejeződik a közös eredettudat fontosságának vagy a korábbi kulturális életminták, erkölcsi értékrendek folytonosságának hangsúlyozásában. Ebben a gondolkodásmódban a múlt a jelen és a jövő szempontjából szinte minden másnál fontosabb szerepet játszik.

A példakereső típus kulturális mintákat és az emberi életre jellemző szabályszerűségeket keres a múltban. Az események megismerésének jelentőségét számára az adja meg, hogy azok valamilyen jelennek szóló üzenetet és tanulságot hordozhatnak. Mindez azon a feltételezésen alapul, hogy az emberi magatartás jellemzői változatlanok, illetve a jelenben elfogadott értékrendek és erkölcsi elvek alkalmazhatók a múltra vonatkozóan is.

A kritikus típus az előző kettővel ellentétben tagadja a múltból fakadó és a múltban fellelhető örök kulturális és erkölcsi értékek létezését. Célja a történelem vizsgálatával éppen azt feltárni, hogy mindaz, amit a jelen követendő történelmi hagyományként ápol, politikai vagy kulturális szabályként követ, hogyan vezethető vissza egy korábbi korszak sajátos gondolkodásmódjára és aktuális érdek- és erőviszonyaira. A kritikus típus ellen-



narratívákat készít, és ideológiai kritikát fogalmaz meg. A történelem ezáltal nemcsak elveszíti erejét és jelentőségét a jelenben és a jövőben, hanem sokkal inkább az elérni kívánt társadalmi és politikai viszonyok ellentétéként jelenítődik meg. Az 1888-ban készült nemzetközi munkásinduló szövege jól példázza ezt a fajta szembeállítást: „A múltat végképp eltörölni, / Rabszolga-had, indulj velünk!”

A genetikus vagy származtató típus történelemszemléletének középpontjában a változás áll, ez adja meg a múlt értelmét. A társadalmi élet teljes komplexitását az időbeli változás perspektívájából vizsgálja. Az identitás összetevőit is egy szüntelen változásból álló történelmi folyamattal összefüggésben vizsgálja. Az erkölcsi értékek fejlődését és változását a nézőpontok pluralizmusa szempontjából értelmezi. Vagyis a történelmet a jelen aktuális értelmezési keretében vizsgálja és értelmezi, lehetőséget adva, hogy az emberi tevékenység egy új világot hozzon létre. A régi kulturálisan öröklődött életmintákat pozitív „modern” konfigurációkká igyekszik átalakítani, a változtatásokkal téve lehetővé a megtartásukat. A jövőbeli lehetőségeket és korlátokat is a múltban történelemből és a jelenben hozott döntésekből igyekszik levezetni.

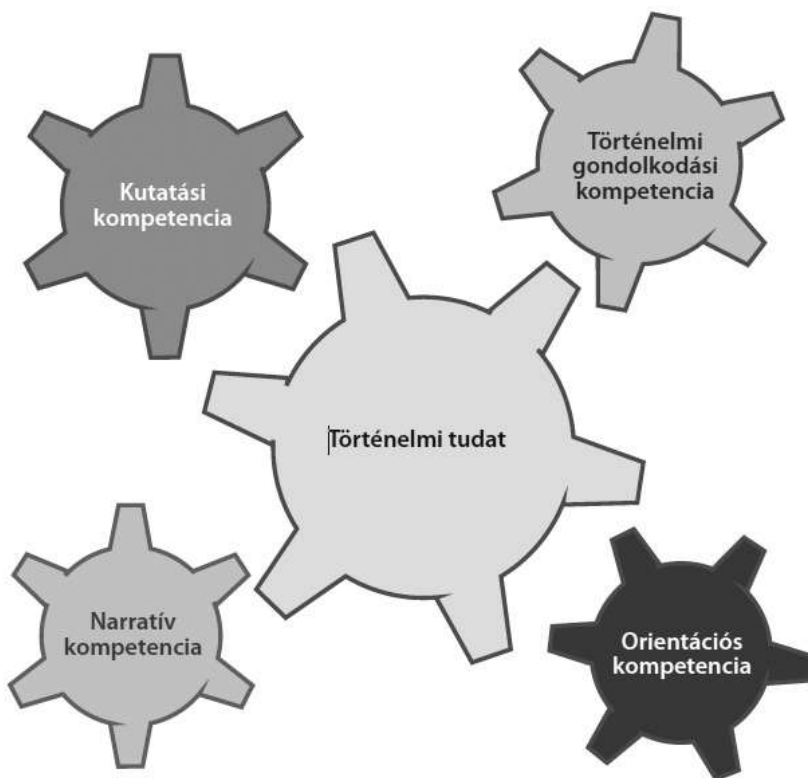
Rüsen szándéka e tipológia elkészítésével leginkább az volt, hogy segítséget adjon a történelemtanításnak a célok kijelöléséhez, illetve a tanulói megnyilvánulások értelmezéséhez a történelmi tudat fejlesztése szempontjából. Elképzelhetőnek tartotta azt is, hogy e tipológia valamilyen mértékben tükrözi a történelmi tudat éréseinek folyamatát is. A tanulók történelmi gondolkodásával foglalkozó empirikus kutatások ezt azonban nem látszanak alátámasztani.

Az is félrevezető lenne, ha azt gondolnánk, hogy az emberek mindig minden helyzetben ugyanolyan módon, csak az egyik, vagy csak a másik típusra jellemzően viszonyulnak a múltban történetekhez és azok interpretációihoz. Bizonyos történelmi eseményekkel kapcsolatban az egyén személyes érintettsége, egy közösség iránti magas fokú elkötelezettség vagy vallásos hite jelentősen befolyásolhatja ezt. Vagyis lehet, hogy valakire alapvetően a kritikus vagy a genetikus történelemszemlélet jellemző, de egyes történelmi eseményekhez ő is inkább a tradicionális megközelítéssel és elkötelezettséggel viszonyul.<sup>9</sup>

Rüsen történelmi tudatról alkotott modelljei megtermékenyítően hatottak a történelem-oktatás megújítását célzó elméleti és gyakorlati kutatásokra. Stéphane Lévesque (2018) szerint a történelmi tudat működésében négy kompetencia játszik szerepet, és e kompetenciák működését egy fogaskerekekből álló modellel ábrázolta (4. ábra):

9 Egy néhány éve lezajlott kutatás keretében Sam Wineburg és munkatársa összehasonlította 8 vallásos történész és 8 szkeptikus történész szóbeli reflexióit olyan szövegek olvasása közben, amelyek témája pozitív szerepet játszik a vallásos emberek gondolkodásában (a bibliai Exodus és a Hálaadás története). Azt tapasztalták, hogy e történetek történelmi valósággal való összevetése során a vallásosan elkötelezett történészek igyekeztek megoldást találni a vallásos meggyőződésük és a történettudóstól elvárt kritikus szemléletük közötti ellentmondásra. Wineburg ebből azt a következtetést vonta le, hogy még a hivatásos történészek esetében sem érdemes a történelmi megértésről úgy gondolkodni, mint ami egy önmagával mindig megegyező egységes konstrukció. Szerinte ez inkább egy koordináta-rendszerben mozog, amelynek vertikális tengelyét a történettudomány által meghatározott növekvő intellektuális kifinomultság, a horizontális tengelyét pedig az identitás és az elkötelezettség jelenti. A kísérlet egyik vallásos résztvevője ezt így fogalmazta meg: „az érettség azt jelenti, hogy megértjük a múlt értékét, ahogy azt a hagyomány ábrázolja, mert valójában az emberek nem történészként élnek és halnak meg, hanem emberekként élnek és halnak meg... éltető táplálékra van szükségük a múltból; arra van szükségük, hogy körülöttük olyan emberek legyenek, akikkel közösek a gondolataik és az eszményeik, valamint az ethoszuk és az erkölcsi kereteik”. (Gottlieb és Wineburg, 2012. 102.)

- Vizsgálati kompetencia: képesség történelmi kérdések kidolgozására és bizonyítékokon alapuló vizsgálatok elvégzésére.
- Történelmi gondolkodási kompetencia: képesség gondolkodni a témáról a történelmi kulcsfogalmak segítségével (pl. történelmi jelentőség, történelmi változások, történelmi okok).
- Orientációs kompetencia: képesség összekapcsolni a múltra vonatkozó információkat és narratívákat a saját gyakorlati életével.
- Narratív kompetencia: képesség kiolvasni, létrehozni és megérteni a történelmi narratívák szerkezetét.



*4. ábra A történelmi tudatot mozgató kompetenciák (Lévesque, 2018)*

Mindezt Lévesque a történelmi szimbólumok, például a történelmi személyeket ábrázoló szobrok körül felizzó vitákkal összefüggésben gondolta át. Úgy látta, hogy az egyes kompetenciák révén olyan kérdéseket tudunk megfogalmazni, amelyek segítenek az ilyen jellegű feszültségek higgadt megbeszélésében és feloldásában. Például az orientációs kom-



petencia ilyen jellegű kérdések mérlegelésére ösztönöz: Milyen tanulságokkal szolgál az adott történelmi személy tevékenysége és az utókor általi megítélésének változása? Hogyan befolyásolják az emlékművek a múltból és a jövőből alkotott képünket? Hogyan hat az ezekről alkotott véleményemre az a szélesebb értelemben vett történelmi kultúra, amelyben élek?

Lévesque összekapcsolta a történelmi tudat általa meghatározott négy kompetenciáját: vizsgálati, gondolkodási, orientációs, narratív, a történelmi gondolkodás Rüsen által leírt négy jellemző típusával: tradicionális, példakereső, kritikus, genetikus (3-6. táblázat). Ennek segítségével még árnyaltabban jellemezhetők a múltból való viszonyulások különböző típusai, és jobban elemezhetővé válik a történelemtanítás követelményrendszere, tartalma, módszertana, illetve az eredményessége a történelmi tudat kialakítása szempontjából.

**3. táblázat A kutatási kompetencia jellemzői a történelmi tudat különböző típusaiban (Lévesque, 2018)**

<b>Tradicionális</b>	<b>Példakereső</b>	<b>Kritikus</b>	<b>Genetikus</b>
<p>A múltban történeteknek csak egyetlen helyes, a tekintélyek által elismert rekonstrukciója van.</p> <p>A múlttal vonatkozó kérdéseket úgy fogalmazzák meg, hogy azokra egyszerű, végleges válaszokat lehessen adni a józan ész és a mindennapi élet tapasztalatai alapján.</p>	<p>A történettudománynak megvan a maga módszertana.</p> <p>A kérdések arra szolgálnak, hogy összehasonlítva a különböző korokban történeteket, a jelenre vonatkozóan is hasznos tanulságokat vonhassunk le belőlük.</p>	<p>A történettudománynak megvan a maga módszertana.</p> <p>Különböző szempontú kérdések egymástól eltérő kutatásokhoz és megállapításokhoz vezethetnek ugyanarról a múltbeli eseményről vagy korszakról.</p> <p>Az egyének különböző kérdéseket és aggályokat vetnek fel, felfedve a kulturális relativitásokat.</p>	<p>A történettudománynak megvan a maga módszertana.</p> <p>A kérdéseket olyan kontextusba helyezik, és olyan vizsgálati formákat és reprezentációkat hoznak létre, amelyek nyitottak a kritikára és a felülvizsgálatra.</p> <p>Tudatában vannak annak, hogy a jövő majd újabb kérdéseket fogalmaz meg a múlttal vonatkozóan.</p>

**4. táblázat A történelmi gondolkodás jellemzői a történelmi tudat különböző típusaiban**

<b>Tradicionális</b>	<b>Példakereső</b>	<b>Kritikus</b>	<b>Genetikus</b>
<p>A történelmi gondolkodási képességek az előzetesen meghatározott erkölcsi szabályok és minták elfogadására korlátozódnak.</p> <p>Nincs távolság a múlt és a jelen között. A hagyományok stabilitást biztosítanak a változás felett, ezért nem kell megkérdőjelezni értéküket és jelentőségüket.</p>	<p>A történelmi gondolkodási képességek egy jól bevált elemző folyamat alkalmazását helyezik előtérbe, amely örökérvényű szabályok és a cselekvési alapelvek felismeréséhez vezethet.</p> <p>A különböző korokban lezajlott eseményekből és változásokból szerzett tapasztalatok értékes tanulságokkal szolgálnak.</p>	<p>A történelmi gondolkodási képességek révén felismerjük a magunk kontextuális jellegét és meghatározottságát.</p> <p>A történelmi jelentőségről, az erkölcsről, valamint a folytonosságról és változásról vallott felfogását minden korszak a maga értelmező kerete alapján alakítja ki.</p>	<p>A történelmi gondolkodási képességek fogalmakon, szabályokon és kritériumokon alapulnak.</p> <p>A kontextus a koroktól és helyszínekről függően változik, és ez korlátozza annak a lehetőségét, hogy a múltbeli eseményekből általános következtetésekre jussunk és saját erkölcsi felfogásunkat a múltban történetekre vetítsük.</p>

**5. táblázat Az orientációs kompetencia jellemzői a történelmi tudat különböző típusaiban (Lévesque, 2018)**

<b>Tradicionalis</b>	<b>Példakereső</b>	<b>Kritikus</b>	<b>Genetikus</b>
<p>A mindig is létező saját csoport életfelfogásának elfogadása és követése.</p> <p>A múlt, a jelen és a jövő örökérvényűen összekapcsolódik.</p>	<p>A konkrét elgondolások és esetek általános szabályokat és elveket kínálnak a mai életünkben történő eligazodáshoz.</p> <p>Az időbeliség dimenzióit elismerik és általános szabályokon keresztül teremtenek kapcsolatot közöttük annak érdekében is, hogy e szabályokat a saját tevékenységünk megtervezése és értékelése során is alkalmazni tudjuk.</p>	<p>Az egyének nem éreznek semmilyen kötelezettséget az elődök iránt, hanem megteremtik a maguk értékrendjén alapuló cselekvési szabályokat.</p> <p>A múlt, a jelen és a jövő távol áll egymástól, a kapcsolatot közöttük csak a szakítás élménye jelenti.</p>	<p>A folytonosság és a változás összekapcsolódik, és ez alapvető fontosságú a jelenben történő eligazodás szempontjából is. Ez ad értelmet és célt a történelemírásnak.</p> <p>Az időbeliség vizsgálata döntő eszköze a történelmi követelések és az erkölcsi értékek érvényességéről való döntésnek. A korszakok összekapcsolódnak a jövőbeli lehetőségekhez vezető útként.</p> <p>A korszak sajátosságainak figyelembe vétele fontos feltétele a történelmi állítások és erkölcsi értékek érvényességének.</p> <p>A különböző dimenziói a jövő lehetőségeihez vezető útként kapcsolódnak össze.</p>

**6. táblázat A narratív kompetencia jellemzői a történelmi tudat különböző típusaiban (Lévesque, 2018)**

Tradicionális	Példakereső	Kritikus	Genetikus
A történelmi elbeszélések közvetlen ablakot nyitnak a múltra, igaz történeteket mondanak el, amelyek megerősítik a jelenkor embereinek kapcsolatát a múlttal, és megszilárdítják az identitásukat.	A narratívák olyan történelmi ábrázolások, amelyek hasznos tanulságokat nyújtanak történelmi általánosításokkal vagy referenciapontokkal.	A narratívák ellenérveket fogalmaznak meg a korábban érvényesnek tekintett narratívával szemben, és segítenek megfogalmazni egy másik megalapozott narratív álláspontot.	A narratívák a múlt valóságghú reprezentációit kínálják az életünk irányításához, amelyek azonban nyitottak a felülvizsgálatra és ellenőrzésre.  A különböző álláspontok az elfogadhatóságuk mértéke alapján értékelhetők, és összhangba hozhatók egy változásokon alapuló jövőképpel.

A Lévesque készítette mátrix legnagyobb erénye, hogy a tanítás és a tanulás szempontjából is jól megragadhatóvá teszi a történelmi gondolkodás és a történelmi tudat közötti összefüggéseket és kölcsönhatásokat. Ugyanakkor valószínűleg tévedés lenne a mátrixot úgy értelmezni, hogy a tanulók fejlődése egy olyan lineáris folyamat, amely a tradicionálístól a genetikus történelmi tudat felé tart. Andreas Körber (2018) a történelmi tudat fejlődési szintjei közötti különbség inkább azzal jellemezhető, hogy valaki mennyire van tudatában e különböző megközelítésmódoknak, mennyire képes mások és a saját megnyilatkozásaiban észrevenni, hogy mikor melyik szerint alakít ki valaki véleményt a múltban történekről. Ez a tudatosság szükséges ugyanis ahhoz, hogy differenciáltan tudjuk értelmezni a magunk és mások megközelítésmódját a különböző történelmi eseményekhez, és képesek legyünk észrevenni, milyen szerepet játszanak e megközelítésmódbeli eltérések a történelmi vitákban.

„Alap” szinten még nincs meg a képesség a történelmi elbeszélés különféle módjainak a megkülönböztetésére. Vagyis a korai szakaszra nem a „hagyományos” történelmi tudat, hanem a mintázatok nem tudatos (vagy esetleg csak félig megértett) keveredése a jellemző. Egy következő szintet jelent, amikor valaki a különféle mintázatokot már képes megkülönböztetni, és felismeri inkonzisztens összekeveredésüket. Képes felismerni, ha a történelmi viták háttérében általános történelemszemléleti különbségek húzódnak meg. Például amikor egy múltbeli esemény pozitív megítélését az egyik vitázó fél egy számára fontos történelmi hagyomány lényeges elemeként, míg a másik fél ugyanezt a koronként változó történelmi interpretációk egyszerű példajaként kezeli. A differenciált látásmód jelentős se-

gítséget adhat az egymással szemben álló vélemények mélyebb megértéséhez és kritikus mérlegeléséhez. Ez feltétele lehet egy olyan belső fejlődésnek is, amelynek során valaki képes felismerni a maga tradicionális vagy példakereső beállítottságát és annak korlátait. Mint ahogy Körber szerint a legmagasabb szintet az jelenti, amikor képes valaki reflektíven látni e tipológia értékét és korlátait is.

## **ÖSSZEGRZÉS**

Egyre inkább az tapasztalható, hogy a történettudomány csak korlátozottan tud befolyást gyakorolni a közgondolkodásra, és sokszor maga a történelem válik a valóság meghamisításának tárgyává és eszközévé. A diákok is rendszeresen találkoznak egyoldalú és szélsőséges véleményekkel, és sokszor látják azt is, hogy a politikai szekértáborok már csak a maguk által megkonstruált történelmi narratívát hajlandók egyedül érvényesnek tekinteni. Mindezek negatív hatással vannak az ő történelemszemléletükre is. Ilyen helyzetben kellene a történelemoktatásnak újra megtalálni a maga helyét és szerepét. A problémák nem szűkíthetők le egy országra vagy egy régióra, különböző mértékben, de a kedvezőtlen tendenciák világszerte tapasztalhatók. Ezért mindez a nemzetközi történelemdidaktikai kutatásokban is egyre nagyobb figyelmet kap. Előtérbe került a történettudomány, a történelmi emlékezet, a nyilvános történelem, a hivatalos emlékezetpolitika és a történelemoktatás közötti kölcsönhatások vizsgálata. Egyrészt abból a szempontból, hogy az új célok kijelölése milyen szakmai, társadalmi és politikai erőterben kellene, hogy megtörténjen, másrészt úgy is, hogy ezek a kölcsönhatások milyen módon hatnak a diákokra. Ezzel összefüggésben a történelmi gondolkodás mellett a diákok történelmi tudatának kutatása és fejlesztése is nagyobb hangsúlyt kap. Különös tekintettel arra, hogy a történelmi gondolkodás és a történelmi tudat fejlődése közötti összefüggések miként ragadhatók meg a tanítás és a tanulás folyamatában. A nemzetközi kutatások eredményeként kidolgozott elméleti keretek és értékelési szempontok felhasználásával mi is megalapozottabban kezdehetünk hozzá a jelenlegi gyakorlat átalakítását szolgáló történelemdidaktikai kutatásokhoz és fejlesztésekhez.

## **IRODALOM**

- A Nemzeti alaptanterv tervezete, 2018. augusztus 31. [https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete\\_2018.08.31.pdf](https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf)
- Ahonen, S. (2017). The Lure of Grand Narratives: A dilemma for history teachers. In Åström Elmersjö, H., Clark, A. & Vinterek, M. (szerk.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 41–62. DOI: 10.1057/978-1-137-55432-1\_3
- Bereta da Silva, C. (2012): *History Education – some thoughts from The UK: interviews Peter J. Lee*. *Tempo e Argumento Florianópolis*, 3(2), jul/dez.

- Carretero, M. & Bermudez, A. (2012). Constructing histories. In Valsiner, J. (szerk.), Oxford library of psychology. The Oxford Handbook of Culture and Psychology. New York, NY, US: Oxford University Press. 625–646.
- de Groot, J (2009): Consuming History Historians and heritage in contemporary popular culture. Routledge. DOI: 10.4324/978020388900
- F. Dárdai Ágnes (2006): A történelemtanulás sajátosságai. In Történelmi megismerés □ Történelmi gondolkodás I. ELTE BTK; MTT Tanári tagozata.
- Duquette, C. (2012): The Connection Between Historical Thinking and Historical Consciousness: Proposition of a New Taxonomy. Paper presented at the Assessment of Historical Thinking Conference, Toronto, ON.
- Fulbrook, M (2002) Historical Theory. London: Routledge. DOI: 10.4324/978020345065
- Gazzaniga, M. S. (2011): Who's in Charge? Free Will and the Science of the Brain. New York: Ecco.
- Geertz, C.(1994): Az ideológia mint kulturális rendszer. In uő, Az értelmezés hatalma. Budapest: Századvég Kiadó. 22–62.
- Gottlieb, E. & Wineburg, S. (2012): Between Veritas and Communitas: Epistemic Switching in the Reading of Academic and Sacred History. Journal of the Learning Sciences, 21(1), 84–129. DOI: 10.1080/10508406.2011.582376
- Haste, H. (1993). Morality, Self and Sociohistorical Context: The Role of Lay Social Theory. In Noam, G. G. & Wren, T. (szerk.), The Moral Self. Cambridge, MA: The MIT Press. 175–208.
- Hermann Róbert (2019). „Kossuth politikai manipulációja”. Hermann Róbert hadtörténész Görgei Artúr zsenijéről. Magyar Narancs, 10. <https://magyarnarancs.hu/tudomany/konnyu-volt-raverni-a-felelosseget-117841?fbclid=IwAR2to361YJszucrIAJxgpEfpJbyUozp02n5nHgqvoWgQyXGG40tv4METTff0>
- Jancsák Csaba (2019). A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In Kovács Gusztáv & Lukács Ottilia (szerk.), Az elbeszélés ereje. Pécs: Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola. 7–22. ISBN 978-615-5579-25-7
- Jenkins, K. (1991). Re-thinking history. London: Routledge. DOI: 10.4324/978020342686
- Jordanova, L. (2000). History in Practice. London: Arnold.
- Kojanitz László szerk. (2018). A történelemtanítás megújítása – Kerekasztal-beszélgetés az EKE-OFI-ban. Történelemtanítás, (LIII) Új folyam IX(3–4) (november) <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/11/a-tortenelemtanitas-megujitasa-09-03-04/>
- Kojanitz László (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. Iskolakultúra, 23(2), [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2013\\_2\\_028-047.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf)
- Kölbl, K. (2015). Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment. In Ercikan, K. & Seixas, P. (szerk.), New directions in assessing historical thinking. London: Routledge. 17–29.
- Körber, A (2018). An on line comment to Lévesque, S. (2018): Removing the “Past”: Debates Over Official Sites of Memory. Public History Weekly, 6(29). DOI: 10.1515/phw-2018-12570 <https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-29/removing-past-official-memory/>

- Körber, A. (2011). German history didactics: from historical consciousness to historical competencies – and beyond? In Bierg, H., Lenz, C. & Thortensen, E. (szerk.): *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II.* Bielefeld: Transcript. 145–164. DOI: 10.14361/transcript.9783839413258.145
- Megill, A (1994). Jörn Rüsen’s Theory of Historiography: Between Modernism and Rhetoric of Inquiry. *History and Theory* 31(1), 51. DOI: 10.2307/2505651
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (szerk.), *How Students Learn: History in the Classroom.* Washington DC: National Academies Press. 85–86.
- Lévesque, S. (2018). Removing the “Past”: Debates Over Official Sites of Memory. *Public History Weekly*, 6(29). DOI: 10.1515/phw-2018-12570
- Rüsen, J. (2006). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P. (szerk.), *Theorizing Historical Consciousness.* Toronto: University of Toronto Press. 63–85.
- Seixas, P. (2016). A History/Memory Matrix for History Education Public. *History Weekly*, February. DOI: 10.1515/phw-2016-5370 <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>
- van Boxtel, C., Grever, M. & Klein, S. (2015). Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands. In Ercikan, K. & Seixas, P. (szerk.), *New directions in assessing historical thinking.* Routledge. 40–51.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6–11.

Eredeti forrás: Kojanitz, L. (2019). A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. *Iskolakultúra*, 29(11), 54-77.





# A történelmi tudat fejlesztésének feltételei Magyarországon



## A TÖRTÉNELMI TUDAT KUTATÁSÁNAK ELMÉLETI KERETEI

Hogyan lehet különbséget tenni a történelmi gondolkodás és a történelmi tudat között? Még a szakmai beszélgetések során is gyakran összekeverik a történelmi gondolkodás, a történelmi megértés és a történelmi tudat fogalmát. Hasznos lenne egyértelműbb különbséget tenni a kutatás és fejlesztés e három fontos területe között. Talán jobban meg tudnánk ragadni a köztük lévő különbségeket, ha ezeket a történelmi megismerésben játszott speciális céljaik és funkciójuk felől közelítjük meg (1. táblázat).

**1. táblázat A történelmi kogníció típusainak egymástól eltérő céljai és funkciói**

<b>Történelmi gondolkodás</b>	<b>Történelmi megértés</b>	<b>Történelmi tudat</b>
A történelmi gondolkodás célja a múltban történtek minél pontosabb rekonstrukciója.	A történelmi megértés célja a múltból szóló történelmi interpretációk intelligens és kritikus megértése.	A történelmi tudat célja nem a múlt bizonyos eseményeinek feltárása és megértése, hanem a személyiségünkkel összhangban álló általános attitűd kialakítása a múltban történtekkel kapcsolatban.

A történelmi gondolkodás célja a múltban történtek minél pontosabb rekonstrukciója. Ehhez meg kell tudnunk fogalmazni a kérdéseinket. El kell döntenünk, hogy hol és hogyan keressünk további információkat, ki kell választani a megfelelő forrásokat és bizonyítékokat (Morton & Seixas, 2013). Képesnek kell lennünk az új információk és következtetések beépítésére egy tágabb elbeszélésbe, hogy mindezt érdekes és meggyőző módon tudjuk bemutatni. A történelmi gondolkodást olyan speciális kognitív műveletek sorozata, amelyekre szükség van a múltban történtek feltárásához és értelmezéséhez. Két fő elemből áll: a történelmi nézőpontból és a történelmi módszerből (Duquette, C., 2015; Laville, 2004). Ezért a történészek kutatási módszerei és értelmezési keretei adják a legjobb min-

tákat ehhez (Voss, J. F. és Wiley, J., 2006). Az elmúlt évtizedek reformjai jellemzően arra irányultak, hogy a diákok is találkozzanak ilyen típusú feladatokkal az iskolai történelem-oktatásban.

A történelmi megértés célja a történelmi interpretációk intelligens és kritikus módon történő befogadása (Lee, P. és Ashby, R. 2000). A megértés folyamata, amelynek során az új információk és interpretációk értéke és értelme feltárul, majd ezeket az új jelenségeket beépítjük egy szélesebb történelmi narratívába (Havekes, Coppen, Luttenberg és Boxtel 2012). Mindehhez szükség van a múlt feltárásának sajátosságaira vonatkozó episztemológiai ismeretekre és stratégiai készségekre, például az interpretációkban található információk és következtetések összehasonlítása; a szerzők nézőpontjának és helyzetének meghatározása; a megismert tények és értelmezések kontextusba helyezése; az esemény, személy vagy változás történelmi jelentőségének megítélése; az interpretációkra jellemző nyelvhasználat elsajátítása (pl. a történelmi szövegekre jellemző retorikai sémák és logikai struktúrák megértése). Meg kell érteni a történelmi interpretációk különböző műfajainak egymástól eltérő céljait és jellemzőit ezek összehasonlítása és értékelése során (Chapman, 2014; 2016). Az iskolai történelemoktatás mellett a tanulók történelmi megértésének alakulását jelentősen befolyásolhatja az is, hogy milyen típusú és minőségű történelmi interpretációkkal találkoznak leginkább és melyek a legnépszerűbbek a körükben.

A történelmi tudat célja nem a múlt bizonyos eseményeinek feltárása és megértése, hanem a személyiségünkkel összhangban álló általános attitűd kialakítása a múltban történetekkel kapcsolatban. Nyíltan vagy hallgatólagosan mindenkinek van valamilyen véleménye a múltban történtek jelentőségéről; arról is, hogy abból mit tart fontosnak megismerni, megőrizni és továbbadni a következő generációnak. Kialakítunk egy ránk jellemző viselkedésmódot azzal kapcsolatban is, hogy a múltról szóló ismereteink hogyan formálják az emberi világról, a jelenről és a jövőről alkotott felfogásunkat, és mindezek hogyan befolyásolják eszméinket és döntéseinket. A történelemtanítás mellett a család, a szociokulturális környezet és a személyes életút ugyanolyan fontos szerepet játszik a történelmi tudat kialakításában, mint az egyén által választott életmód, példaképek és ideológiák. Ezt a nagyon összetett személyiségterületet kell jobban megismerni és megérteni ahhoz, hogy hatással tudjunk lenni a diákok történelmi tudatára és rajtuk keresztül a társadalom általános történelmi kultúráját.

Rüsen (2006) a történelmi tudat négy jellegzetes típust különböztette meg: tradicionális, példakereső, kritikus és genetikus. A tradicionális történelmi tudatra a hagyományok életben tartása, a múlthoz való kötetelmi kapcsolat érzése jellemző. A példakereső típus kulturális mintákat és az emberi életre jellemző szabályszerűségeket keres a múltban. A kritikus típus az előző kettővel ellentétben tagadja a múltból fakadó és a múltban fellelhető örök kulturális fogalmak és erkölcsi értékek létezését. A genetikus vagy származtató típus történelemszemléletének középpontjában a változás áll, ez adja meg a múlt értelmét. A társadalmi élet teljes komplexitását az időbeli változás perspektívájából vizsgálja.

Lévesque (2018) összekapcsolta a történelmi tudat általa meghatározott négy kompetenciáját: vizsgálati, gondolkodási, orineticus, narratív, a történelmi gondolkodás Rüsen által leírt négy jellemző típusával: tradicionális, példakereső, kritikus, genetikus (2. táblázat). Ennek segítségével még árnyaltabban jellemezhetők a múlthoz való viszonyulások

különböző típusai, és jobban elemezhetővé válik a történelemtanítás követelményrendszerre, tartalma, módszertana, illetve az eredményessége a történelmi tudat kialakítása szempontjából.

**2 . táblázat A történelmi tudat típusai és kompetenciáiról Lévesque által készített mátrix (Saját fordítás.)**

	<b>Tradicionális</b>	<b>Példakereső</b>	<b>Kritikus</b>	<b>Genetikus</b>
<b>Kutatási kompetencia</b>	A múltra vonatkozó kérdéseket úgy fogalmazzák meg, hogy azokra egyszerű, végleges választakat lehessen adni a józan ész és a mindennapi élet tapasztalatai alapján.	A kérdések arra szolgálnak, hogy összehasonlítva a különböző korokban történeteket, a jelenre vonatkozóan is hasznos tanulságokat vonhassunk le belőlük.	Különböző szempontú kérdések egymástól eltérő kutatásokhoz és megállapításokhoz vezethetnek ugyanarról a múltbéli eseményről vagy korszakról.	A kérdéseket olyan kontextusba helyezik, és olyan vizsgálati formákat és reprezentációkat hoznak létre, amelyek nyitottak a kritikára és a felülvizsgálatra.
<b>Történelmi gondolkodás</b>	A történelmi gondolkodási képességek az előzetesen meghatározott erkölcsi szabályok és minták elfogadására korlátozódnak.	A történelmi gondolkodási képességek egy jól bevált elemző folyamat alkalmazását helyezik előtérbe, amely örök érvényű szabályok és a cselekvési alapelvek felismeréséhez vezethet.	A történelmi gondolkodási képességek révén felismerjük a magunk kontextuális jellegét és meghatározottságát..	A történelmi gondolkodási képességek fogalmakon, szabályokon és kritériumokon alapulnak.
<b>Orientációs kompetencia</b>	A mindig is létező saját csoport életfelfogásának elfogadása és követése. A múlt, a jelen és a jövő örökérvényűen összekapcsolódik.	A konkrét elgondolások és esetek általános szabályokat és elveket kínálnak a mai életünkben történő eligazodáshoz.	Az egyének nem érznek semmilyen kötelezettséget az elődök iránt, hanem megteremtik a maguk értékrendjén alapuló cselekvési szabályokat.	A folytonosság és a változás összekapcsolódik, és ez alapvető fontosságú a jelenben történő eligazodás szempontjából is. Ez ad értelmet és célt a történelemírásnak.

<p><b>Narratív kompetencia</b></p>	<p>A történelmi elbeszélések közvetlen ablakot nyitnak a múltra, igaz történeteket mondanak el, amelyek megerősítik a jelenkor embereinek kapcsolatát a múlttal, és megszilárdítják az identitásukat.</p>	<p>A narratívák olyan történeti ábrázolások, amelyek hasznos tanulságokat nyújtanak történeti általánosításokkal vagy referenciapontokkal.</p>	<p>A narratívák ellenérveket fogalmaznak meg a korábban érvényesnek tekintett narratívával szemben, és segítenek megfogalmazni egy másik megaltapozott narratív álláspontot.</p>	<p>A narratívák a múlt valóságű reprezentációt kínálnak az életünk irányításához, amelyek azonban nyitottak a felülvizsgálatra és ellenőrzésre.</p>
------------------------------------	---	--	--	---

## A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSRA VONATKOZÓ CÉLOK ELEMZÉSE A TÖRTÉNELMI TUDAT KIALAKÍTÁSA SZEMPONTJÁBÓL

Kétféle módszert is alkalmaztam a történelemtudat fejlesztésével kapcsolatos lehetőségek és problémák feltárására. Egyrészt elemeztem ebből a szempontból az új Nat 2018-ban elkészült első tervezetének fejlesztési alapelveit és célkitűzéseit, másrészt egy kérdőíves vizsgálatot végeztem a középiskolás diákok múlthoz és történelemhez való viszonyulásáról.

Az iskolai történelemtanítás számára előírt tantervek mindegyike fontos feladatként kezeli a diákok történelmi tudatának fejlesztését. Az aktuális társadalmi és oktatáspolitikai igényektől függően viszont eltérnek a tekintetben, hogy elsősorban milyen természetű történelmi tudatot kívánnak kialakítani és megerősíteni. Az erre vonatkozó dokumentumok összehasonlításához és a közöttük megfigyelhető különbségek értelmezéséhez is hasznos szempontrendszer ad a Stéphane Lévesque által készített mátrix. Ennek segítségével pontosabban megkülönböztethetjük egymástól még ugyanazon dokumentumon belül is a tradicionális, a példakereső, a kritikus vagy a genetikus megközelítésű célkitűzéseket.

A módszer kipróbálásaként elemeztem az új NAT 2018-ban bemutatott első tervezetének szövegét (A Nemzeti alaptanterv tervezete, 2018. augusztus 31.). A tartalomelemzés szövegekörpusza a Történelmi és állampolgári ismeretek rész szöveges bevezetőjének történelemtanításra vonatkozó részei voltak: alcím nélküli általános bevezető, Általános alapelvek, Célkitűzések, Kapcsolódás a kompetenciákhoz. E szövegekben jellemző példákat találtam mind a négy kompetenciaterülethez és mind a négyfajta történelmi tudathoz kapcsolható célkitűzésekre (3. táblázat).

**3. táblázat Példák a történelmi tudat kompetenciára vonatkozó célkitűzésekre a NAT 2018-ban a Rösen-féle tipológia szerint szétválogatva**

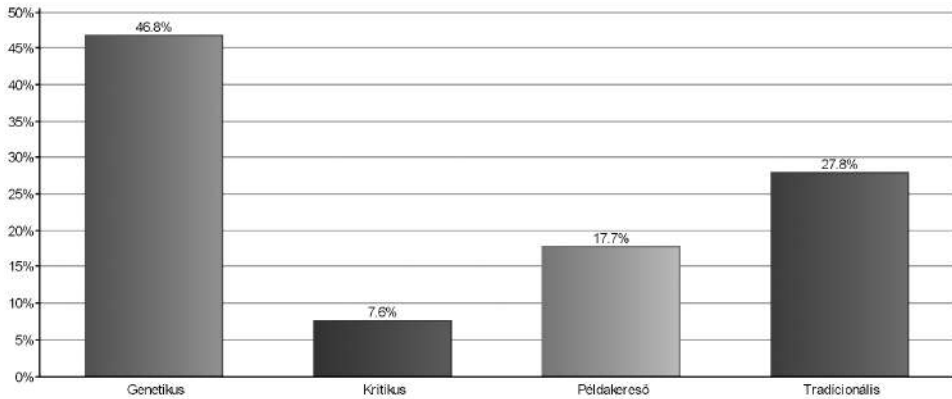
	<b>Tradicionális</b>	<b>Példakereső</b>	<b>Kritikus</b>	<b>Genetikus</b>
Kutatási kompetencia		Az életmódtörténeti modulok feldolgozása révén a tanuló a különböző történelmi korok termelőtevékenységében és munkakultúrájában elkülöníti az általános emberi vonásokat, illetve a korszakra jellemző specifikumokat.		A történelem természetete szerint értelmező jellegű, a tényekről alkotott különböző vélemények szükségszerűen vitákat eredményeznek. A viták úgy szolgálhatják a történelemtanulást, ha nyomukban a tanulóknban világossá válik a történelmi tény és interpretáció közötti különbség, illetve ha megerősödnek bennük társadalmunk és civilizációnk alapértékei.

<p>Történelmi gondolkodás</p>	<p>A történelmi ismeretek részei annak az európai és magyar kulturális kódrendszernek, amely civilizációnk szellemi fundamentumát jelenti, és ezáltal lehetővé teszi, hogy a tanulók azonosulni tudjanak kultúránk alapértékeivel, illetve képek legyenek társadalmi és kulturális téren a hatékony és árnyalt kommunikációra.</p>		<p>A különböző korok és kultúrák életmódjának, világképének, értékeinek megismerése hozzájárul a toleráns és előítéletmentes gondolkodás kialakításához. A tanuló kritikusan szemléli az előítéletes gondolkodást, arra törekszik, hogy az emberi cselekedeteket, életutakat, élethelyzeteket, társadalmi folyamatokat és jelenségeket árnyaltan értelmezze. A társadalmakra, közösségekre jellemző magatartási és kommunikációs szabályok felismerése a tanuló alkalmazkodóképességét, adaptációs attitűdjét fejleszti. Tiszteli a másik embert, ugyanakkor a különböző életutakhoz értelmzően viszonyul, ezzel önismerete, önbecsülése is erősödik.</p>	<p>A tanuló a történelemtanulás során különféle jellegű tudást tartalmakkal (például lexikai jellegű műveltségi elemekkel, illetve oksági összefüggésekkel, struktúrákkal) és különböző típusú feladatokkal találkozik, amelyek megtanulásához, illetve elvégzéséhez különféle stratégiákat kell választania. A történelmi információk keresése és feldolgozása, a forráskritika, a következtetések levonása és egyéb gondolkodási műveletek transzfer hatásuk révén általában fejlesztik a tanulási kompetenciákat.</p>
-------------------------------	--	--	---	--

Orientációs kompetencia	A magyar történelem eseményeiről és szereplőiről kialakított reális kép, a büszkeségre okot adó történelmi cselekedetek, eredmények és emberi teljesítmények megismerése elmélyíti a hazaszeretet érzését.	A tanuló a különböző történelmi korok mindennapi életének vizsgálatával, az életmód változatos formáinak, valamint történelmi életutaknak és cselekedeteknek a megismerésével viszonyítási pontokat találhat, illetve követhető modelleket adaptálhat saját életútjának tervezéséhez és szervezéséhez.	A tanulók a történelem-tanulás során megtapasztalják, hogy a történelemtudásuk az iskolán kívül, más élethelyzetekben, illetve a jelen társadalmi, gazdasági és politikai jelenségeinek megértéséhez és segítéséhez is segítséget nyújt. Ez a tapasztalat – az iskolai történelemtanulás élményszerűsége mellett – erős inspirációt adhat az élethosszig tartó tanulásra vagy legalábbis a történelmi és társadalmi kérdések iránti érdeklődésre.
Narratív kompetencia	Büszke a magyar tudósok, művészek, sportolók és más értékteremtő, alkotó emberek kiemelkedő eredményeire, teljesítményeire.	A technikai találmányok és tudományos felfedezések kapcsán kiemeli az egész emberiséget szolgáló pozitív vonatkozásokat, egyúttal kritikusan értékeli a negatív hatásokat, mérlegeli a következmények súlyát is.	A történelem az emberi közösségeknek a múlttól alkotott tudása; egyfelől az emberekkel megtörtént eseményekről tanúskodó különböző források és bizonyítékok, másfelől az ezekről alkotott interpretációk és vélekedések összessége.

A NAT 2018-ról készült elemzés is azt bizonyítja, hogy a régi és az új követelmény-rendszerek nem abban különböznek egymástól, hogy kizárólag egyik vagy másik típusú történelmi tudatra jellemző célokat jelölnek ki. A különbséget sokkal inkább e célkitűzések arányaiban kifejezett hangsúlyok jelenthetik. A NAT 2018 esetében jól érzékelhetően a genetikus történelmi tudatra jellemző általános célkitűzések kerültek előtérbe (1. ábra).

### NAT 2018 Történelmi és állampolgári ismeretek - Általános alapelvek



1. ábra A különböző típusú történelmi tudatra jellemző általános célkitűzések aránya a NAT 2018-ban

Kérdés persze, hogy a részletes követelményekben, majd az ezek alapján készülő taneszközökben és majd a tanári gyakorlatban megmaradnak-e ugyanezek a hangsúlyok, és érvényesül-e például az, hogy „A tanulók a történelemtanulás során megtapasztalják, hogy a történelemtudásuk az iskolán kívül, más élethelyzetekben, illetve a jelen társadalmi, gazdasági és politikai jelenségeinek megértéséhez és megítéléséhez is segítséget nyújt.” Az is elképzelhető, hogy a NAT 2018 jelenleg is zajló átdolgozás után a tradicionális történelmi tudat nagyobb hangsúlyt kap majd a véglegesen elfogadott új Nemzeti alaptantervben. Mindenesetre érdemes lesz majd ilyen szempontból is összehasonlítani a Történelmi és állampolgári ismeretek rész eredeti és átdolgozott szövegét.

A történelemtanítás szükségességéről szóló kérdőív adatait egy online felmérésben gyűjtöttük össze 2020 tavaszán. Ez a kérdőív része volt egy nagyobb kérdőíves felmérésnek, amely a középiskolás diákok múlthoz és történelemhez való viszonyulásait vizsgálta különféle kontextusokban. Az online kérdőívet 122 11. és 12. évfolyamos tanuló töltötte ki. E kérdőív része volt a kötelező történelemtanításra vonatkozó alábbi feladat.

3. szituáció: *A diákok arról vitatkoznak, hogy jó-e, hogy a történelem kötelező tantárgy a középiskolákban.*

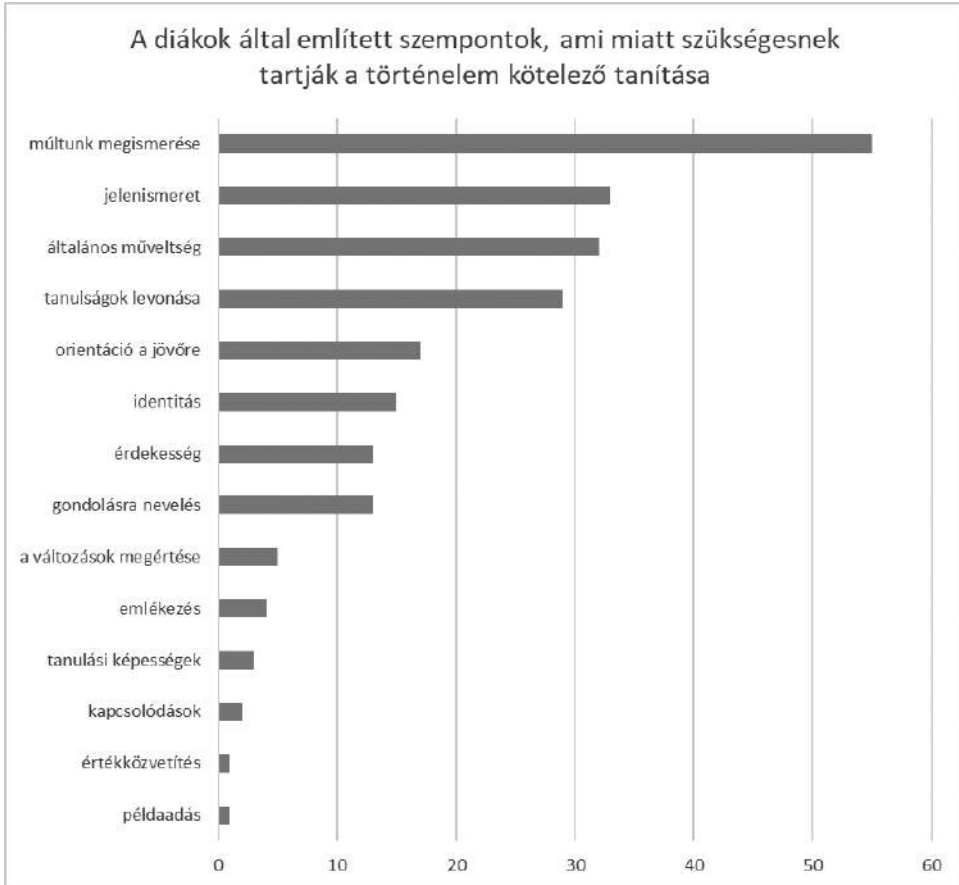
*Hogyan foglalnál állást ebben a vitában?*

*Írj legalább 3 érvt a véleményed megvédéséhez és alátámasztásához!*

A 122 diák közül 105-en egyetértettek a kötelező középiskolai történelemoktatással, 99 pedig meg is indokolták a válaszukat. E válaszokban számos különféle szempont megjelent.



A kötelező történelemoktatás fontosságát a hallgatók egy része csak egyféle céllal indokolta, de a többség válaszaiban egyszerre több cél is megjelent. A 99 diák válaszában összesen 246 célra vonatkozó állítást találtunk. A diákok által írt különféle célokat 14 kategóriába lehetett sorolni (2. ábra). A legtöbbször a következő célokat említették: múltunk megismerése; jelenismeret; az általános műveltség elsajátítása; a történelmi tanulságok levonása; orientáció a jövőre; az identitás elmélyítése.



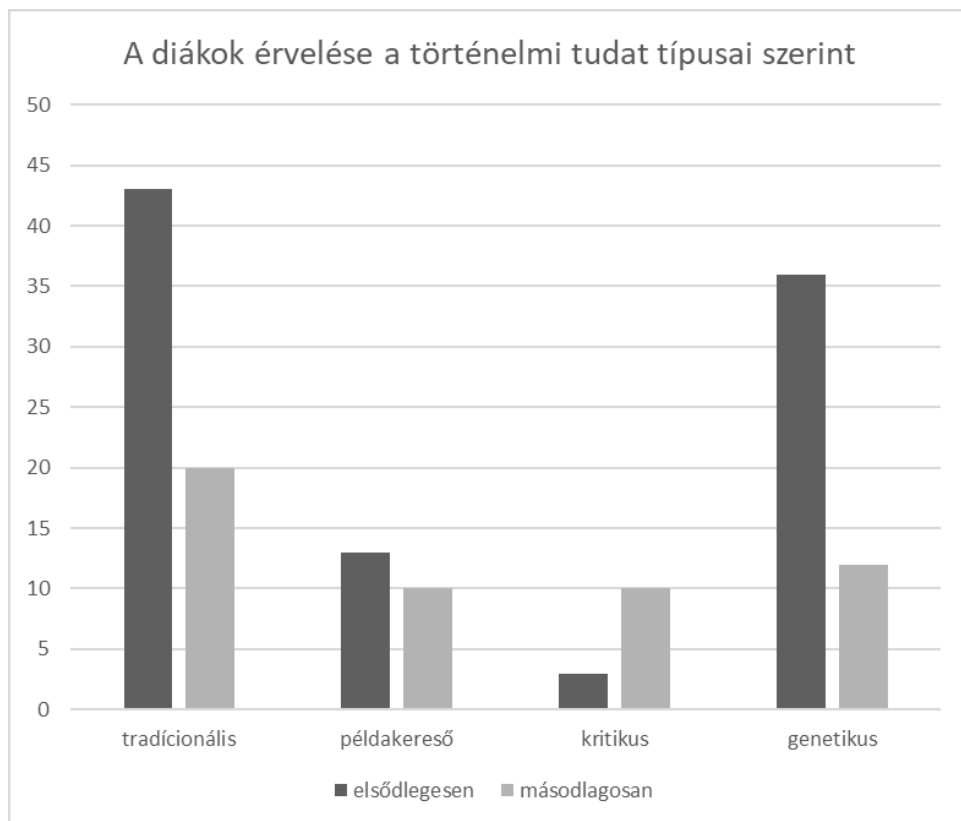
2. ábra A középiskolások indikái arra, hogy miért fontos a kötelező történelemtanítás

A diákok szöveges indoklásait elemeztük a történelmi tudat Rüsen által leírt típusai szempontjából is. Az indoklásban szerepelő összes válaszelemet külön-külön is értékeltük aszerint, hogy a történelmi tudat melyik típusába sorolható be a legjobban (5. táblázat).

4. táblázat Példák a diákok adott válaszokból

Tradicionális	Példakereső	Kritikus	Genetikus
„Úgy gondolom, hogy mindenki számára fontos megismerni gyökereit és hagyományait.”	„Történelem nélkül az emberiség elveszne a tapasztalatok hiánya miatt.”	„Fontos, hogy ne kövessük el az előttünk elkövetett hibákat.”	„Ha nem ismered a múltat, akkor nem igazán látod a jelent vagy a jövőt.”
„Fontos megismerni a múltat, megismerni azokat, akik harcoltak és megpróbálták megvédeni hazánkat.”	„A történelem megismétli önmagát, és rengeteg mindent lehet tanulni belőle, ha megértjük, miért volt valami jó vagy rossz a múltban.”	„Következtetéseket lehet levonni a történelemből és tanulni a hibáinkból.”	„Fontos kideríteni, mi volt a múltban, hogy megértsük a jelent.”
„Végül is az általános műveltséghez tartozik.”	„A történelmi események ciklikusan megisméltődnek, és bizonyos szempontból az emberek újra átélik a múlt eseményeit. Ha ismeri a múltat, könnyebb elfogadni a jövőt.”	„Megtanít információkat gyűjteni a témáról és több szempontból is megvizsgálni a kérdéseket.”	„Fontos tudni, hogyan, miért és mikor alakultak ki és hogyan fejlődtek a dolgok.”
„Eltekintve attól, hogy kifejezetten nem szeretem, ez továbbra is mindenki számára alapvető tudás.”		„Az emberek tanulhatnak a múlt eseményeiből, hogy ne fordulhasson elő olyan borzalom, mint a második világháború.”	„Hasznos megnézni, hogy az emberiség honnan indult és milyen messzire jutott.”
„Ösztönzést adhat a család múltjának felkutatására.”			

Akik hosszabb választ adtak, általában többféle típusú érvet hoztak fel a kötelező történelemtanítás mellett. Ezért az ilyen válaszok értékelésekor a legrelevánsabb típus megállapítása mellett egy másodsorban jellemző típust is beazonosítottunk. Hasznosnak tartottuk ugyanis ezen másodlagosan jellemző típus azonosítását és bemutatását is. E vizsgálat eredményéről készült grafikon azt mutatja, hogy a diákok többsége a hagyományos történelmi tudatra jellemző indoklást írt. Ugyanakkor sok hallgató olyan érvekkel is támogatta a történelemtanulás fontosságát, amelyek a genetikus történelmi tudatra utalnak (3. ábra).



3. ábra A történelmi tudat különféle típusai a kötelező történelemtanulás mellett érvelő diákok válaszaiban

## KÖVETKEZTETÉSEK

Az új nemzeti alaptanterv fejlesztési céljai kiegyensúlyozottak a történelmi tudat fejlesztése szempontjából. A hagyományos attitűdök kialakítása mellett a genetikus történelmi tudat kialakulása is kellő figyelmet kapott a tantárgy tanítására vonatkozó általános célkitűzések között.

A középiskolás diákok válasza arra utalnak, hogy a történelem tanulását nemcsak a nemzeti múlt megismerése, hanem a jelen megértése és a jövőre vonatkozó döntések meghozatala szempontjából is fontosnak tartják.

Mindezek jó kiindulópontot jelenthetnek a diákok történelmi tudatának fejlesztéséhez és ezen keresztül a társadalom történelmi kultúrájának emeléséhez.

Sok múlik azonban azon, hogy a történelemtanárok képesek-e megfelelő stratégiákat és módszereket kidolgozni a hallgatók történelmi tudatának alakítására. Ehhez a diákok körében végzett további kutatásokra is szükség lesz, hogy mélyebben feltárjuk és megértsük a történelmi kogníció ezen területének működését.

## IRODALOM

- Chapman, A. (2014). Using Jörn Rüsen's 'disciplinary matrix' to develop understandings of historical interpretation. Prepublication proof. *Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 9 (21): 67-85.
- Chapman, A. (2016). Historical Interpretations. In Davies, I. (Ed.) *Debates in History Teaching* (2nd Edition). London and New York: Routledge. 96-108.
- Duquette, C. (2015 ). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In Ercikan, K., Seixas, P. (Eds.), *New directions in assessing historical thinking*, London and NY: Routledge. 51-64.
- Havekes, H.G.F. ; Copen, P.A.J.M. ; Luttenberg, J.M. ; Boxtel, C.A.M. van (2012). Knowing and doing history. A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 11, iss. 1, 72-93.
- Laville, C. (2006). Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second. In Seixas, P. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* Toronto, Canada: University of Toronto Press. 165–182.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In Stearns, P.N. Seixas, P & Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history : national and international perspectives*, NY: New York University Press. pp. 199-222.
- Lévesque, S. (2018). Removing the “Past”: Debates Over Official Sites of Memory. *Public History Weekly*, 6(29). DOI: 10.1515/phw-2018-12570
- Rüsen, J. (2006). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, Canada: University of Toronto Press. 63–85.
- Seixas, P & Morton, T (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education
- Voss, J. F., & Wiley, J. (2006). Expertise in history. In N. C. K. A. Ericsson, P. Feltovich, & R. R. Hoffman (Ed.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 569–584.

Ez a tanulmány a 2020 áprilisában a grazi egyetem által rendezett TÖRTÉNELMI TUDAT – TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS – TÖRTÉNELMI KULTÚRA című konferencián elhangzott előadás szöveges változata.