

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 eszközrendszert, 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 rekonstruálásában. A relativista vagy posztmodern paradigma viszont a történetírás és a történettudomány interpretációkon alapuló jellegét emeli ki. Ezek az interpretációk az idők során folyamatosan változnak, egymásra épülnek, kiegészítik egymást vagy vitatkoznak egymással, és maga a történetírás ezeknek az egymásba fonódó interpretációknak a sorozata. A történelemtanítás ma még leginkább az irodalmi és a tudományos paradigma adaptációját jelenti, de már jelen vannak a relativista paradigma problematikáját tükröző fogalmak is: pl. interpretáció, nézőpont, empátia, történelmi jelentőség. Ezen értelmező kulcsfogalmak tanítása pedig elkerülhetetlenné teszi a diákok történelmi gondolkodásával kapcsolatos feladatok újragondolását is.

A nemzetközi szakirodalom az utóbbi évtizedekben sokat foglalkozott a történelmi gondolkodás pedagógiai célú értelmezésével és fejlesztésközpontú megragadásával. 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 legtágabb jelentésű terminust. Ebbe beleérthető akár az összes kognitív művelet, amely a múlt vizsgálatával, interpretációjával és kommunikációjával kapcsolatos. A fogalom elterjedése összefügg azzal a folyamattal, ahogy a múlt század nyolcvanas éveiben az oktatási szakemberek figyelme egyre inkább a műveltségterületekhez kötődő gondolkodás (*domain specific thinking*) felé fordult. 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 megértsük 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 műveltségcsomag, 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.

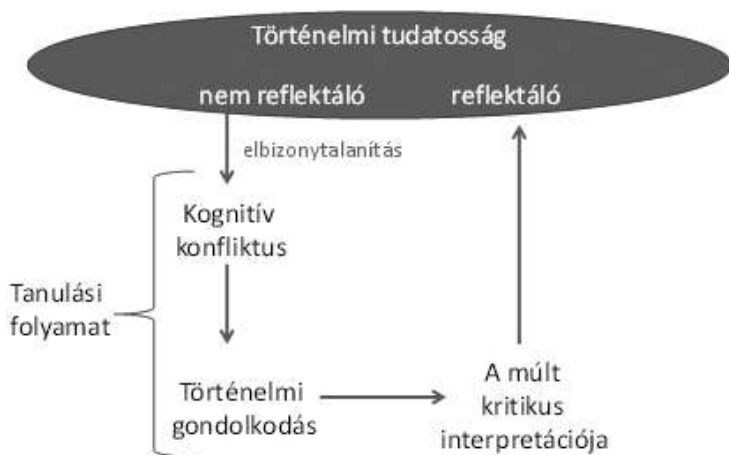
A történelmi tudat alakításának problematikájához kapcsolható a Németországban lezajlott vita a történelemdidaktika fogalmáról és feladatáról. Erről magyar nyelven F. Dárdai Ágnes készített egy problémaérzékeny ismertetést (F.Dárdai, 2006). Ebben a vitában Karl-Ernst Jeismann a történelmi tudatot a történelemdidaktika 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

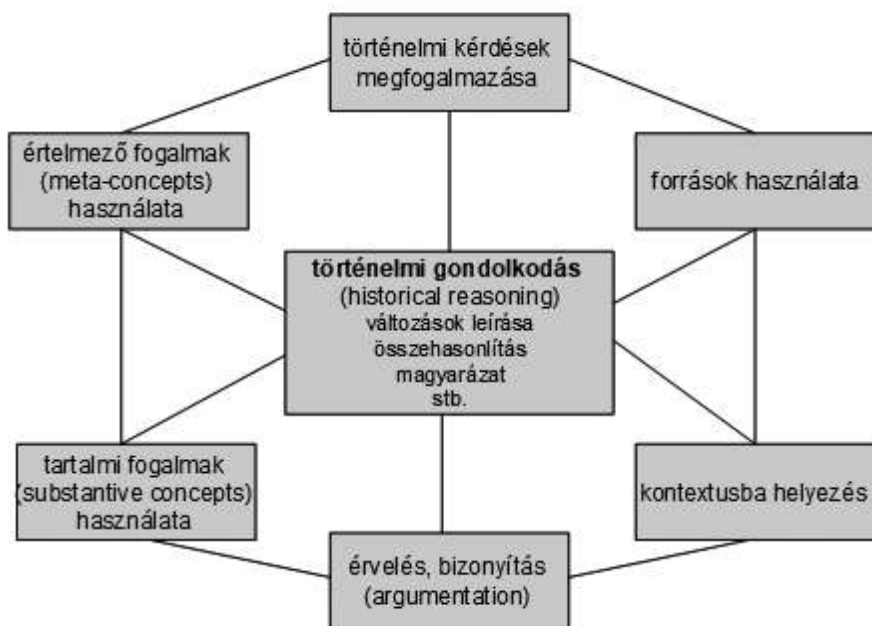


1. ábra A reflektív történelmi tudat kialakításának modellje
(DUQUETTE 2012 nyomán)

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) [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) [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) [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) [2013.03.03.]

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