

A történelmi tudás tartóoszlopai

Kojanitz László

Bevezetés

Mit tehetünk azért, hogy a történelemtanításra és tanulásra fordított nagyon sok idő és munka ne vesszen kárba, hogy mindaz, amit tanítunk, a diákok által is megbecsült történelmi műveltséggé érjen meg bennük?

Visszatérő probléma és tapasztalat, hogy sokszor nagyon kevés marad meg mindabból, amit tanítunk. Óráról-órára, évről-évre folyamatosan versenyt futunk az idővel, hogy minden előírt téma, esemény és tényanyag tanítására sor kerüljön. A végén pedig azzal szembesülünk, hogy mindebből a diákok jó része csak kiragadott részletekre emlékszik, és gyakorta arra is csak rosszul. Az egyik óráról a másikkra 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 kerettantervi változások miatt szükségszerűvé vált „újratervezés” során érdemes átgondolni, mik azok a tartóoszlopok, amiket fel kell építenünk ahhoz, hogy a sok információ alatt ne rogyjon össze mindaz, amit a történelemórákon igyekszünk mindnyájan felépíteni.

A képességfejlesztés

Az első fontos tartóoszlop a *képességfejlesztés*. Tanításunk eredményességének feltétele és mércéje is egyben, mennyire sikerül a történelmi ismeretszerzéshez, a múltban történtek értelmes bemutatásához és megvitatásához szükséges képességeket fokozatosan kialakítani a tanulóinkban.

Képességeket fejleszteni folyamatos tevékenykedtetéssel, fejlesztő feladatok adásával lehet. Az alábbi ábra áttekintést ad a legfontosabb tantárgyspecifikus tevékenységekről.

A történetmeséléstől a forráselemzésig

- történetek előadása, eljátszása
- egyre több és összetettebb szöveges és vizuális ismeretforrás használata
- ismertető, magyarázó és érvelő típusú szövegek megértése és reprodukálása
- elsődleges források használata ismeretforrásként
- történelmi korszakok összehasonlítása

TÖRTÉNELMI ÖRÖKSÉG

- történelmi párhuzamok megértése és keresése
- egymástól eltérő interpretációk összehasonlítása
- a forrásokban talált információk összevetése
- a korabeli emberek gondolkodására vonatkozó következtetések megfogalmazása
- a történelmi kontextus megértése

TÖRTÉNETTUDOMÁNY

- problémafelvetés, kérdésorientált információgyűjtés
- 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 már a 10–14 éves diákok többsége által is elvégezhetőek. Ezek azok a valóban fontos dolgok, amelyeket minden diáknak már az általános iskolában el kellene sajátítani és be kellene gyakorolnia ahhoz, hogy a történelemtanulásban kedvét lelhesse, 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 információkat tudássá kell alakítani, ez pedig az információk használatát, munkába vételét igényli. Arra kell törekedni, hogy a történelemórákon sokféle kódváltásra sor kerüljön sor: a diákok a vizuális forrásokból szöveget készítsenek, a szövegesekből vizuális jellegűt, illetve akár ugyanarról a témáról is különböző célú és műfajú szövegeket alkossanak. A rekonstrukciós rajzok, a történelmi térképek és a grafikonok alapján szöveges ismertetőt írnak, a különböző korszakokról szóló leírások tartalmát összehasonlító táblázatba rendezzék, a magyarázó szövegek lényegét összefüggésvázlatként jegyezzék le, az eseménytörténeti leírásokban

olvasottakat pedig térképen ábrázolják, vagy szerepjáték típusú elbeszélésekben mutassák be.

A történelmi ismereteket struktúrákba rendező értelmezési keretek

A történelmi ismereteket fenn- és egyben tartó másik tartóoszlop az lehet, ha mintákat adunk ahhoz, miként lehet a múltból összegyűjtött információkat és következtetéseket az események összehasonlítására, magyarázatára és értékelésére alkalmas struktúrákba rendezni. Ez nemcsak a már megtanultak rendszerezéséhez szükséges eszköz, hanem ahhoz is kell, hogy az új dolgokat is egyre 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.

Történelmi időszemlélet

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 hasznosak¹. Kérdés, mennyi azoknak a történelmi eseményeknek a száma, amelyeknek érdemes megjegyeznünk a pontos időpontját ahhoz, hogy gyorsan eligazodjunk a történelemben? 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 gyorsan el tudják helyezni az időben.

A múltból 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 visszatekintsen a korábban tanultakra, hogy a frissen tanult 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 átfogó témák meghatározásával. A tanárnak kell eldöntenie, mikor jön el a legmegfelelőbb pillanat egy-egy ilyen megállóhoz. Például összegyűlt-e már annyi tapasztalat és ismeret ahhoz, hogy érdemes legyen 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 rakják össze. A személyes tapasztalatom, hogy a tizenkét évesnél idősebb korosztály már rendkívül fogékony a történelmi események hosszabb távú folyamatokká történő összerendezésére, és nagyon hálásak, amikor ezek segítségével új összefüggéseket látnak meg. Sokszor az újrafelfedezés erejével hatnak rájuk a hosszabb távú összehasonítás révén kibontakozó új értelmezési lehetőségek. Például, amikor felfigyelnek arra, hogy a magyar történelemben újra és újra megtörtént, hogy egy függetlenségi harcot egy kompromisszumokra alapuló békésebb időszak követett. A tanárok néha nem is veszi 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 érzéketlen 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 megértéséhez szükséges történelmi kontextust felidézni.

A korszakok neveihez kapcsolódó tudás a történelemtanulás nagyon sajátos összetevője. Amikor azt olvassuk például, hogy a *felvilágosodás kora*, ennek

megértése és helyes értelmezése az adott szövegkörnyezetben pontosan nehezen körülírható előzetes tudást igényel. Az ilyen típusú történelmi fogalmak használatához nem elég egy definíciót megtanulnunk, hanem egy nagyon sokféle eseményből és ismeretelemből álló háttérismeretet kell birtokolnunk, amelyből aztán mindig az adott helyzetnek megfelelő vonatkozást kell tudnunk felidézni. Ez viszont azt is jelenti, hogy az ilyen típusú fogalmak, amelyeket a nemzetközi szakirodalom colligatory concept-nek nevez², nagyon hasznos tematikus szervezői a történelmi ismereteknek. Ezért az ismeretanyag korszakokkénti elrendezése rendkívül fontos feltétele a nagy mennyiségű tényanyag megjegyzésének, felidézhetőségének és alkalmazhatóságának.

Érdeemes arra is felhívni a diákok figyelmét, hogy a korszakok elnevezése, a korszakhatárok meghúzása önmagában is nagyon sok mindent kifejez abból, ahogy az adott interpretáció készítője a múlt eseményeit látja és értékeli. Hasonlíttassuk 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. Érdeemes 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)

? (?-?)

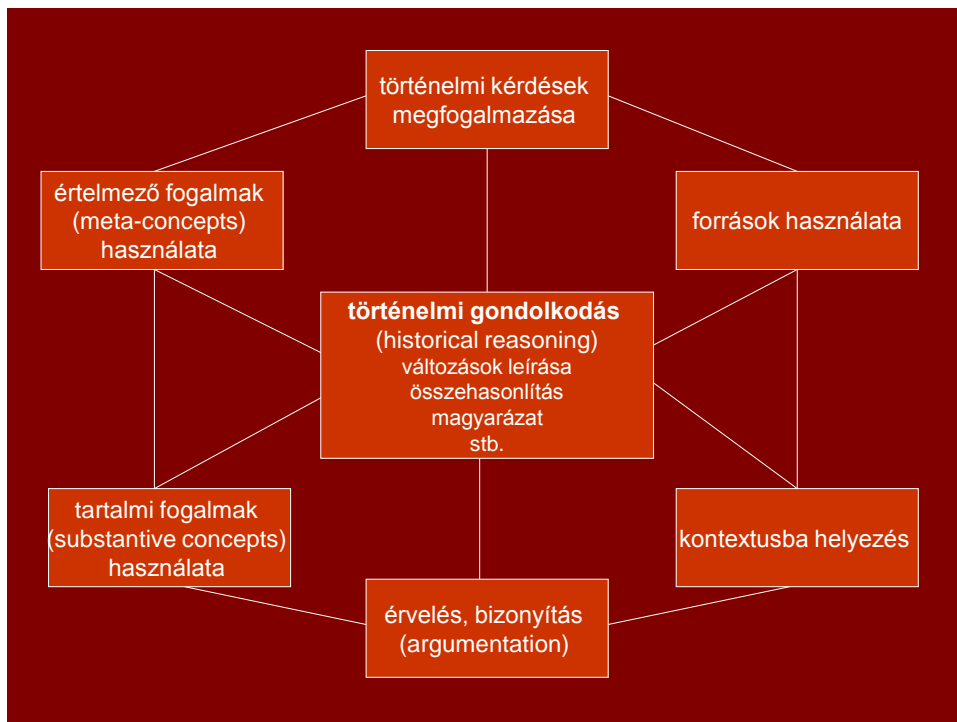
E korszakolás elemzése hasznos és izgalmas feladat lehet a XX. század második felének tanulását lezáró órán. Alternatív elnevezések és korszakhatárok kerestetésével is alkalmat adhatunk a tanultak nagyon sokféle felidezésére és összerendezésére. Nyilván érdekes lehet egy kicsit arról is együtt gondolkodni 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 rendszerváltás idején készítettek a történészek a magyar történelemtanárok számára. Biztos sokan emlékeznek még erre, Vezérfonal az egyetemes és a magyar történelem tanításához volt a címe³. A kommunista világrendszer összeomlásakor szembesülnünk kellett hirtelen azzal, hogy 1990 egy jelentős korszakhatár lett a történelemben. 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.

Értelmező és tartalmi kulcsfogalmak

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

Az itt látható modellt holland kutatók készítették a történelmi gondolkodásról, pontosabb szöveg a következtetési történelmi gondolkodásról (historical reasoning)⁴.



Az első dolog, amire felfigyelhetünk, hogy a fogalmak használatát a történelmi gondolkodás fontos összetevőjeként jelenítik meg. A másik feltűnő dolog, hogy elkülönítik egymástól a tartalmi és az értelmező fogalmak csoportját. Ez utóbbit az angol nyelvű szakirodalom többféle névvel is illeti (disciplinary concept, second-order concepts, meta-concepts), de általában ugyanazt értik rajta. Vagyis azokat a fogalmakat, melyek a történelemről való gondolkodásnak, a múltra vonatkozó következtetések és állítások értelmes megfogalmazásának az eszközei. Ilyen például az *ok*, a *változás*, a *forrás*, a *bizonyíték* és az *interpretáció*⁵. Az új Nemzeti Alaptantervben és a kerettantervekben ezek *értelmező kulcsfogalmak* elnevezéssel szerepelnek. Használatuk minősége kölcsönös összefüggésben áll a történelmi gondolkodás érettségével.

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.

Történelmi gondolkodás



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. Szükséges-e a fogalmi gondolkodásnak ezt a rétegét tervszerűen külön is fejleszteni? A válasz határozott igen. A kutatások ugyanis azt bizonyították, hogy az ilyen értelmező kulcsfogalmak tudatos fejlesztése lehet az egyik nagyon eredményes eszköze a tartós és adaptálható történelmi tudás kialakításának⁶. Minél árnyaltabb képünk van arról, hogy mit jelent a *történelmi változás*, minél több példát láttunk már arra, hogy a *történelmi okok* feltárása milyen összetett probléma, annál többet értünk meg az egyes eseményekről készült ismertetésekben és magyarázatokból is. Ha rendelkezünk ilyen jellegű tudással, sokkal meggyőzőbben és magasabb szinten tudjuk bemutatni mindazt, amit a múltból tudunk, vagy amire a rendelkezésre álló információkból magunk következtetünk.

Mit is jelent az árnyalt tudás az értelmező fogalmakról? Az alábbiakban felsorolunk néhány példát arra, hogy a történelmi ok fogalmához kapcsolódóan mit kellene megtanulni a diákoknak, és ezek az ismeretek miként épülhetnek egymásra:

- 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 kerettantervben *értelmező kulcsfogalmak* fejlesztéseként megjelenő feladat a fenti példához hasonló ismeretek alkalmazásának gyakorlását jelenti a konkrét történelmi események feldolgozása közben. Hangsúlyozni kell, hogy ennek a tudásnak a kialakításakor is lépésről lépésre előre kell haladni ahhoz, hogy valóban eredményt érjünk el. 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 tizennégy, a tizenhat és a tizennyolc éves diákokkal.

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 megfogalmazni, 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 megismerésére és alkalmazására 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.

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 elsikkad, és nincsenek megfelelően rendbe téve a diákok fejében. Ezért az újratervezéskor érdemes végiggondolnunk azt is, milyen fogalmakból is álljon az általánosan használható fogalmi készlet, amelyet a politika, a gazdasági és a 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? Ezekből állhat majd az a fogalmi háló, fogalmi eszközkészlet, amely a politikai, gazdasági és társadalmi jellegű témák és kérdések megválaszolásakor mindig a diákoknak segítségére lehet. 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 számára⁷.

Gazdaság

- gazdasági tevékenység
 - előállítás
 - elosztás
 - fogyasztás
- gazdasági szereplők
 - háztartások
 - vállalkozások
 - állam
 - bankrendszer
- gazdasági kapcsolatok
 - újraelosztás
 - kölcsönösség
 - piaci csere
 - önellátás
- gazdasági rendszerek
 - újraosztáson alapuló
 - piacgazdaság
 - vegyes gazdaság

Társadalom

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

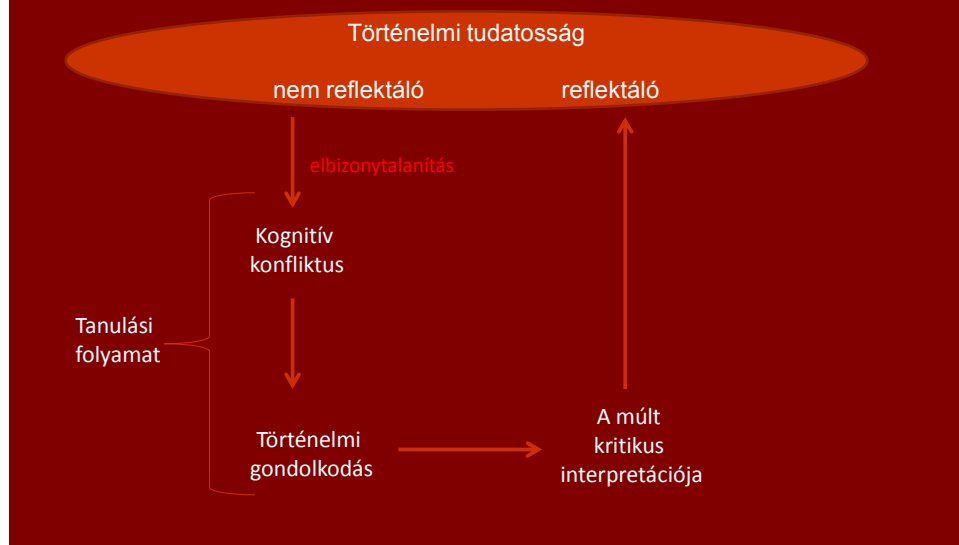
Politika

- hatalmi ágak
 - törvényhozás
 - végrehajtás
 - igazságszolgáltatás
- politikai rendszer
 - jogrendszer
 - gazdasági rendszer
 - politikai kultúra
- politikai rendszerek
 - despotizmus
 - monarchia
 - abszolútizmus
 - diktatúra
 - demokrácia

A történelmi tudatosság kialakítása

A harmadik tartóoszlop a történelmi tudatosság 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 háttérrel is felidézzem? A történelmi tudatosság kialakulásáról, kialakításáról egy kanadai kutató ezt a modellt készítette.

A reflektív történelmi tudatosság kialakításának modellje



Szerinte a történelmi tudatosság (historical consciousness) megvan mindenkiben. A kérdés az, hogy ez tudatos, vagy nem tudatos⁸. A kutatási hipotézise az, hogy ez utóbbi szint, amit ő reflektáló történelmi tudatosságnak 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 tudatosság 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 történelemórákon. 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 kérdésselvetés rákényszeríthet minket arra, hogy másként lássuk azt, amit a múlttól korábban tudtunk vagy gondolunk. Hasznos és termékeny kognitív konfliktust okozhat egy történelemszemléletbeli újdonság, egy olyan új értelmezési keret is, mint amilyen a *centrum-periféria* problematika. 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 a szituáció kialakulásához vezető összefüggéseket és az abban szerepet játszó tényezőket, és az, hogy a problémamegoldás módjának kiválasztásakor megfelelő történelmi példákat választunk-e ki mintaként. Ez utóbbi jelentőségét abból is láthatjuk, hogy a történelemben sokszor előfordult már, hogy egy irreleváns történelmi analógia vitte tévútra a döntéshozókat.

A reflektív történelemszemlélet kialakítása

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 ennek a magabiztos történelemtudásnak megszerzését szolgálják.

Jegyzetek

-
- ¹ 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>
 - ² HALLDÉN, OLA (1997): Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27, 201-210.
 - ³ GLATZ FERENC (szerk.) (1993): *Vezérfonal az egyetemes és a magyar történelem tanításához*. MTA Történettudományi Intézet. Budapest.
 - ⁴ DRIE, JANNET VAN – BOXTEL, CARLA VAN (2012): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, June 2008, Volume 20, Issue 2, 87-110. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-007-9056-1>
 - ⁵ LIMÓN, MARGARITA (2002): Conceptual change in history. In: LIMON, MARGARITA – MASON, LUCIA (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*, Dordrecht: Kluwer, 259-289.
 - ⁶ 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
 - ⁷ BORONKAI SZABOLCS – ISPÁNOVITY MÁRTA (2012): *Társadalomismeret a középiskolák nyelvi előkészítő évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 - 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>