

Rinyó László – Barassevich Tamás

A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban*

A tanulmány egyrészt feltárja a társadalomtudományi nevelés kognitív és affektív tényezőit a nemzetközi és a hazai szakirodalom alapján, másrészt bemutat egy lehetséges szervezőelvet, amely az állampolgári műveltség kisiskoláskori megalapozásának és fejlesztésének, valamint az értékelés megalapozásának is eredményes eszköze lehet. A szerzők rámutatnak, hogy a társadalomtudományi tévképzetek keletkezésében szerepet játszik a megfelelő ismeretek hiánya, a gondolkodási képességek kialakulatlansága és a személyes tapasztalaton alapuló meggyőződések megléte, ezért a sikeres társadalomtudományi nevelésnek e tényezők együttes figyelembevételére kell törekednie. Az emberi kultúra egyetemes jelenségei köré rendezett tananyagstruktúra és az általa implikált feldolgozási módszerek alkalmas eszközök lehetnek e célkitűzések megvalósítására.

A TÁRSADALOMISMERETI (ÁLLAMPOLGÁRI) NEVELÉS AZ ALAPTANTERVI SZABÁLYOZÁSBAN

Magyarországon a felvilágosult abszolútizmus kora óta a történelem tantárgy az állampolgári nevelés fő terepe (SZEKENYI 1994), és hagyományosan központi szerepet tölt be a magyar iskola műveltségképében. Az angol kifejezéssel *civic education*ként jelölt tudásterületet a magyar terminológia társadalomismeret vagy állampolgári ismeretek néven tantárgyasította, e fogalmak azonban nem kezelhetők szinonimákként, mivel bár nagyrészt átfedő, mégsem egybevágó ismerethalmazra vonatkoznak. Míg a társadalomismeret tárgyköre az emberismeret, önismeret, szociológia, szociálpszichológia irányába polarizálódik, az állampolgári ismeretek a történelemtanításban is hangsúlyos politika-, gazdaság- és jogtörténet jelenismereti aspektusai köré szerveződik. Ismereteleimeit tekintve ez utóbbihoz áll közelebb az angol *civic education* kifejezés is, amely azonban az ismeretközvetítés mellett a demokratikus gondolkodás képességeinek fejlesztését is középpontba állítja. E tanulmányunkban a társadalomismeret, az állampolgári ismeretek, a demokratikus gondolkodás és a történelmi műveltség egymással szorosan összefüggő, integráns összességét értjük társadalomtudományi vagy állampolgári műveltségen.

* A tanulmány az MTA–SZTE Képességkutató Csoport programjához kapcsolódik.

Az állampolgári ismeretek már az 1978-as tanterv bevezetése óta helyet kapnak a tantervi célok és tartalmak között, az 1995-ös, a 2003-as és a 2007-es Nemzeti alaptanterv pedig az Ember és társadalom műveltségi terület részeként jelölte meg a jelenismeret lefedésére hivatott társadalomismeret helyét. A társadalomismeret szerepe és súlya azonban a kezdetek óta bizonytalan, a műveltségterület valójában ez idáig nem integrálódott szervesen az iskolai mindennapok életébe (KINYÓ–MOLNÁR s. a.). A történelem és társadalomismeret viszonylagos elkülönülése a tananyagok szerkezetében és tartalmában is megmutatkozik. Ez utóbbi terület pedig – nem lévén kötelező érettségi tárgy – sajnálatosan háttérbe szorult.

A NAT-ban (2007) a társadalomismereti nevelés három követelménytípus formájában jelenik meg. Jelen van tantervi célként (*Szociális és állampolgári kompetencia*), kiemelt fejlesztési feladatként (*Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés*) és az Ember és társadalom műveltségi terület komponenseként. A társadalomismereti vagy állampolgári nevelés szempontjából jelentős előrelépésnek számít, hogy „[...] alapvető célként szerepel a tartalmi szabályozás logisztikai központját és egyetlen kötelező elemét jelentő szabályozóban, a NAT-ban” (OFI 2009, 11.).

Az első hat évfolyamon elsajátítandó társadalomismereti és történelmi tartalmak kulcs-elemei többek között az alábbiakra terjednek ki a NAT-ban: (1) egy-egy híres ember életének, tevékenységének megismerése; (2) népszokások és azok eredetének megismerése; (3) hazai történelmi események tanulmányozása; (4) Európa története legjelentősebb állomásainak megismerése; (5) legalább egy Európán kívüli civilizáció megismerése; (6) a magyar történelemmel kapcsolatos mondák megismerése; (7) más civilizációk gyermekeinek mindennapi életébe való betekintés. Mindezekből világosan kirajzolódik a törekvés, hogy diákjaink működő társadalomtudományi tudásra tegyenek szert, magabiztosan tájékozódjanak a civilizált társadalom működésének hossz- és keresztmetszeti dimenzióiban egyaránt. Tanulmányunk további részében a releváns nemzetközi és hazai szakirodalom alapján azonban feltárjuk, hogy az ismeretelemek ilyen laza körülhatárolása milyen problémákat gerjeszthet a társadalomtudományi nevelés ismeretközvetítést és képességfejlesztést célzó területein. Másrészt felvázolunk egy lehetséges megoldást, amely az iskolázás első éveiben alkalmas lehet a bemutatandó lehetséges problémák megelőzésére, s a későbbi társadalomtudományi nevelésben a fejlesztés és az értékelés megalapozását is szolgálhatja.

A FOGALMAK ÉS AZ ISMERETEK SZEREPE AZ ÁLLAMPOLGÁRI MŰVELTSÉG MEGALAPOZÁSÁBAN

A társadalomtudományi nevelés kontextusában nem hagyhatjuk figyelmen kívül annak vizsgálatát, hogy a fogalmi megalapozottságú tévképzetek hogyan és milyen behatás következtében alakulnak ki a tanulók kognitív struktúráiban. A tévképzetek kutatásának a természettudományos tárgyak területén gazdag szakirodalma van. A humán tudományokra jellemző kevésbé egzakt fogalmi rendszer, a kevésbé körülhatárolt metodológia és a posztmodern ideológia nagyobb dominanciája miatt azonban kevésbé feltárt terület, pedig a tévképzetek e területen is jelen vannak, s következményei legalább olyan súlyosak lehetnek pedagógiai,

szociológiai és politikai szempontból, mint a természettudományos tévképzeteké. A humán tantárgyak tanulása során elsajátítandó fogalmak szerveződésével és fejlődésével foglalkozó nemzetközi és magyar kutatási eredmények száma viszonylag csekély (KINYÓ 2005). A témában lebonyolított hazai vizsgálatok főként a tanulók történelmi fogalmainak fejlődéséhez kapcsolódtak (pl. HUNYADY 1968; EPERJESSY–SZEBENYI 1976), s mérsékeltebb kutatói érdeklődés kísérte a társadalomtudományok jelenismereti aspektusainak fogalmait.

Nemzetközi viszonylatban a demokráciához és állampolgársághoz kapcsolódó fogalmak fejlődését vizsgáló korai kutatások (pl. CONNELL 1971) a kognitív fejlődés Piaget-féle formális műveleti szakaszának elérésével magyarázták az idősebb diákok egyre kifinomultabb fogalmi struktúráit, a demokrácia elvontabb alapeszméinek megértését. A későbbiekben a kutatások vizsgálati koncepciója a piaget-iánus szakaszos fejlődéstől a szociális tényezők (pl. családi interakciók, az iskolai tantervek) befolyása felé mozdult el (HELWIG 1998). A tartalomspecifikus tudás elméletének képviselői többszörös kontextusba ágyazzák a fogalmi fejlődést befolyásoló komponenseket, s meghatározó szerepet tulajdonítanak (1) a gyermekek demokráciáról vallott naiv elméletei interakcióinak, (2) a különböző típusú információkhoz való hozzájutás lehetőségeinek, (3) a közösségi alapú tevékenységeknek, valamint (4) az eltérő módszerekkel történő fejlesztésnek (TORNEY-PURTA 1991).

A fentiekkel nagymértékben egybevágható Vass Vilmos (1997) hazai artikulációja a történelmi tévképzetek kialakulásának okairól. A következő hat lehetséges okot veszi számításba:

- egyszerű tapasztalatok naiv általánosításai,
- tévedéseket tartalmazó vagy hiányos, egyoldalú ismeretek,
- pontatlan, bizonytalan kommunikáció,
- nyelvi differenciáltság,
- felületesség, felszínesség,
- rossz beidegződés, a történelmi determináció.

Az anyanyelvi készségek mellett – amelyekkel e helyütt nem foglalkozunk részletesen – a lehetséges okok egyik része az ismereteket, másik része a gondolkodási képességeket, valamint az ismeret- és értékelméleti meggyőződéseket érinti. E dimenziókat kíséreljük meg tehát körbejárni kölcsönhatásaik szükségszerűségének hangsúlyozásával.

A tévképzetek kialakulása a fogalmi struktúra megalapozódásával már a formális iskolázás előtt megkezdődhet, s nagymértékben hat rá a családi háttér, a társadalmi kontextus és az informális tanulási környezet (BERTI–ANDRIOLO 2001). Ezek egymás hatását felerősítve táptalajul szolgálhatnak a tévképzetek fenntartásához, de a különböző szférák irányított interakciója elejét is veheti a kedvezőtlen lehetőségnek. Az oktatás és a szociális környezet fogalmi fejlődésre gyakorolt pozitív hatásairól is rendelkezésre állnak empirikus kutatási eredmények. Az iskolába lépéskor a tanulóknak már számos tapasztalati ismeretük van a világról, a társadalomról és annak működéséről, ezek a tapasztalati ismeretek azonban nem alkotnak összefüggő, koherens rendszert (BERTI–ANDRIOLO 2001). Ha a tantervek és a tanítás gyakorlata nem célozza meg az előzetes ismeretek és meggyőzések felszínre

hozatalát, valamint annak integrációját a tanítás-tanulás folyamatába – ami bármely területen az oktatás hatékonyságának elengedhetetlen feltétele (CSAPÓ 2006) –, akkor a tanulók ismereti és erkölcsi fejlődése esetlegessé válik, s hatást fog gyakorolni a későbbi állampolgári aktivitására és magatartására is. A mindennapi tapasztalatok és a kutatási eredmények is igazolják, hogy bizonyos meghatározó jelentőségű társadalmi fogalmak nagyon korán megjelennek a tanulók tudatában (pl.: vagyon, tulajdon, pénz, árak). Korán tapasztalatokat szerezhetnek például a hatalomról, a jólétről vagy a profitról (FURNHAM 1994, idézi: CSAPÓ 2001a, 137.). Léteznek viszont olyan fogalmak, amelyekkel inkább az intézményes oktatás során ismerkednek meg a diákok (pl. állam, államformák, kormányzat, törvény).

Csapó Benő (2001a) felhívja a figyelmet arra, hogy ha az iskola nem foglalkozik eléggé korán ezekkel a fogalmakkal, és nem segíti a tanulókat azok kialakításában, akkor rendkívül kezdetleges formában szilárdulhatnak meg. Az iskolában ugyanis az oktatás szerkezete, tartalma és módszerei is elősegíthetik a tévképzetek kialakulását és fenntartását (BROPHY-ALLEMAN 2002). Több kisiskoláskori kognitív fejlődéssel foglalkozó kutatás (pl. BERTI-BENESSO 1998; BERTI-ANDRIOLO 2001; LOSITO-D'APICE 2003; MOORE-LARE-WAGNER 1985; BROPHY-ALLEMAN 2002) kimutatta, hogy a tanulók tévképzeteinek kialakulását elősegíthetik a formális oktatás keretében megismert történeti narratívák is, annak ellenére, hogy ezek a gyermeki percepcióhoz leginkább közel álló tananyag-feldolgozási módok felelnek meg. A részben vagy egészében fikcióból táplálkozó történelmi, társadalmi vagy erkölcsi témájú irodalmi műfajok (pl. legendák, mítoszok és mondák) a tudományos konszenzus elbeszéléseinek különböző megjelenési és megismerési formáiba ágyazva (pl. a valós történelmi személyek életrajzának, szokványostól eltérő életeseményeinek érdekesítő módon történő bemutatása) olyan reprezentációs zavarokat okozhatnak a tanulóknál, amelyek alapvetően befolyásolhatják állampolgári műveltségük későbbi fejlődését. A gyermekek fogalmi rendszerében ugyanis nem különülnek el a fiktív és a valós személyek, illetve események, mivel a narratívák szemantikailag eltérő tartalmú, de azonos formájú terminusokat alkalmaznak.

A szociális környezet nyilvánvaló hatásán túl tehát a fenti tantervi és módszertani okokra is visszavezethető, hogy a kisiskolások a tudományos konszenzustól merőben eltérő módon képzelik el és értelmezik az ok-okozati összefüggéseket, tudatukban összerosódnak történelmi események, személyek és hatásaik, a társadalom formális intézményrendszerei, valamint az azokat képviselő hivatalnokok és közjogi méltóságok személyes attribútumai. Berti és Benesso (1998) kutatása például feltárta, hogy a gyermekek a király fogalmához a parancsolgatást, a nép irányítását társítják. Az elnök teendőivel kapcsolatban pedig a beszédek tartó vagy az embereken közvetlen erejével segítő funkciók kerültek felszínre (MOORE-LARE-WAGNER 1985).

Howard és Gill (2000) megállapítása szerint a gyermekek politikai fogalmai a szociális interakció révén közvetített, egyéni tapasztalatokon keresztül fejlődnek. A kutatók 5–12 éves ausztrál gyermekek vizsgálata során azt találták, hogy az idősebb tanulók komplexebb megértéssel rendelkeznek a hatalomról, mint a fiatalabbak. Az idősebb diákok fogalmai ugyanis

meghaladták a hatalom és az életkor általános összefüggéseit, képesek voltak azonosítani, hogy a tekintély nemcsak az életkor előrehaladásával áll kapcsolatban, hanem együtt jár különféle jogokkal és felelősséggel is.

Berti és Andriolo (2001) eredményei szerint azonban a célzott oktatás sikeres lehet a tévképzetek felszámolásában, illetve kialakulásuk megelőzésében. Azok a harmadik évfolyamos olasz diákok ugyanis, akik direkt oktatásban részesültek az alapvető politikai fogalmakról (pl. törvény, állam), a tesztelést követő hónapban, majd tíz hónappal később is szignifikánsan jobban teljesítettek az újabb fogalmi teszteken. Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a kísérlet eredményében az oktatás tartalmán túl közrejátszott a feldolgozás módja is, amelyben interaktív, kooperatív, dialogikus módszerek domináltak. Könnyen belátható, hogy a tradicionálistól eltérő módszerek alkalmazása a gondolkodási képességek fejlesztéséhez is szükségszerűen hozzájárul.

A GONDOLKODÁSI KÉPESSÉGEK SZEREPE A TÁRSADALOM- ISMERETI NEVELÉSBEN

A kritikai gondolkodás

A demokráciával kapcsolatos ismeretek direkt tanórai közvetítése önmagában több okból sem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodóvá váljanak (CSAPÓ 2001a). Elképzelhető ugyanis, hogy szükséges ismereteik megvannak, megfelelő képességeik viszont kialakulatlanok. Az is előfordulhat, hogy már az ismeretekkel is gond van, mivel a megtanult ismeretek a gyerekek esetében másként reprezentálódhatnak és mást jelenthetnek, mint a felnőttekben (CSAPÓ 2000). A humán tárgyak rendszerében egyébként is a „tudás sokkal kevésbé jól strukturált, és az általános alapelvek gyakran rejtve maradnak, vagy véletlenszerű elemek árnyékolják be. Több szubjektív elemet tartalmaznak, és a tények gyakran sok különböző nézőpontból interpretálhatóak.” (CSAPÓ 2001a, 131.)

A nézőpontok közötti választás, azaz a – demokratikus értékrend szerinti – helyes döntés meghozatalának képessége leggyakrabban kritikai gondolkodásként denotálódik a pedagógiai irodalomban. Jelenléte követelményi szinten átszővi a NAT (2007) kiemelt fejlesztési feladatait, valamint a fentebb hivatkozott „Ember és társadalom” műveltségi területet is. Az itt megfogalmazott célok szerint a kritikai gondolkodás a tanulók ismereteinek differenciálásában játszik kulcsszerepet. Abban segíti őket elsősorban, hogy el tudják különíteni a fikciót a valóságtól, a tényeket a véleményektől, átlássák a történelmi-társadalmi folyamatok mögött húzódó ok-okozati kapcsolatokat, tájékozódni tudjanak a kulturális különbségek horizontális és vertikális megjelenéseinek hálózatában.

A követelmények ilyen sokrétűsége azt a nézetet tükrözi, amely szerint a kritikai gondolkodás nem egy jól definiált képesség vagy kompetencia, sokkal inkább az oktatás egészének ideális kimenetele. Ezt a felfogást vallotta az amerikai kritikaigondolkodás-mozgalom számos, főként filozófus képviselője (l. ENNIS 1987, LIPMAN 1988, FACIONE 1990, PAUL 1993). Ennek megfelelően a kritikai gondolkodást egyszerre vélték valamilyen szabadon transzferál-

ható műveleti képességnek – melyben a fejlesztés legadekvátabb eszközének az informális logika explicit tanítását tartották –, valamint az egyén társadalmi részvételét s így közvetve a társadalom működését is meghatározó demokratikus állampolgári kompetenciának. Ezt a kettősséget jól szemlélteti Richard Paul (1989; idézi: FLUELLEN 1992) megkülönböztetése a szigorú, illetve a megengedő értelemben vett kritikai gondolkodással kapcsolatban. A valódi, „szigorú értelemben vett” kritikai gondolkodásnak (*critical thinking in the strong sense*) nézete szerint valóban van morális töltése, minthogy mindig a közérdeket célozza, háttérbe szorítva az egyén temporális, individuális érdekeit. Azonban azt állítja, hogy megengedő értelemben (*critical thinking in the weak sense*) beszélhetünk a kritikai képességek egyfajta procedurális, eszközjellegű használatáról is, amikor az egyéni érdekérvényesítés célja vezérli a kritika aktusait. A gondolkodás ebben az esetben is célvezérelt, cselekvésre irányuló, az információ tudatos manipulációját takarja, azonban a fő különbséget a demokratikus értéktartalmak motívumként való megjelenésének hiánya jelenti.

A demokratikus állampolgári nevelés szempontjából mindenképpen az előbbi megközelítést kellene alaposabban megvizsgáljunk, azonban a kiterjedt empirikus kutatás és teoretikus fejtegetés ellenére máig nem született olyan tudományos szempontból is tartható és elfogadható taxonómia, amely elősegítené a fogalmi fejlődés és fogalmi váltás megértését a társadalomtudományok területén, s megalapozná a tanulók erkölcsi fejlődését. A kritikaigondolkodás-mozgalom filozófusainak nézeteit a szókratészi erkölcselméleti intellektualizmus naivitása hatotta át. Nem különítették el a formális logika, az intelligencia, a tudományos gondolkodás vagy az erkölcsi fejlődés területeit a kritikai gondolkodás konstruktumán belül és kívül sem. Ez ugyan megnehezíti a tudományos igényű mérést és értékelést, gyakorlati szempontból mégis szerencsésnek mondható, mivel az integratív szemléletmód a tantervi tartalmakon átívelő komplex személyiségfejlesztés irányába hat.

Ten Dam és Volman (2004) összefoglaló munkájában ugyanakkor kifogásolja, hogy bár számos kutató egyetért abban, hogy a kritikai gondolkodás képességek és diszpozíciók egysége, a mérések és a fejlesztések során a figyelem mégis általában a képességekre esik. Mivel értelmezésükben a kritikai gondolkodás állampolgári kompetenciaként jelenik meg, ezért az affektív fejlesztést is legalább ilyen lényegesnek tekintik. Korábban már Füredy és Füredy (1987) is felhívta rá a figyelmet, hogy a kritikai gondolkodás több az addig többnyire e címszó alatt vizsgált értelmi képességeknél. Rámutatnak, hogy „a kritikai gondolkodó személyiségében az attitudinális dimenzióknak kitüntetett jelentősége van” (14.), s a kritikai gondolkodás képességeinek működtetését nagymértékben meghatározzák az iskolán kívüli tapasztalatokból, szociális impulzusokból származó meggyőződések. Ezek természetére tanulmányunk következő részében térünk ki.

A kritikus gondolkodás során működtetett képességek nem korlátozódnak pusztán az állampolgári vagy a morális cselekvés területére: a tartalomfüggő komponensek mellett számos általánosan transzferálható képesség is közreműködik a társadalomtudományi ismeretek konstrukciójában és későbbi hasznosulásukban. A képességet egydimenziós konstruktumként értelmező filozófusok között éles vita folyt a gondolkodási képességek tartalomfüggősége és transzferálhatósága tárgyában. A kognitív pszichológiai megköze-

lítés cizelláltabb, többdimenziós modelljeiben ez a kérdés nem jelent meg problémaként. A legnagyobb hatású modell ebben a megközelítésben Robert Sternberg (1986) nevéhez fűződik, aki a kritikai gondolkodást annak univerzalitása miatt az intelligenciával rokonította. Taxonómiája szerint a kritikai gondolkodás képességei három komponensrendszerbe rendeződnek: metakomponensekbe, cselekvési komponensekbe és tudásszerzési komponensekbe. A metakomponensek magasabb rendű folyamatok, mint tervezés, monitorozás és utólagos értékelés. A cselekvési komponensek alacsonyabb rendű folyamatok, melyek funkciója a metakomponensek utasításainak végrehajtása. Ezek tartalomtól függően változhatnak az egyes folyamatokban. Ilyenek az induktív és a deduktív gondolkodás, a térbeli vizualizáció vagy akár az olvasás. A tudásszerzési komponensek az új ismeretek elsajátításában játszanak szerepet. Alkotóelemeik a releváns információ kiszűrésére hivatott szelektív kódolás, a releváns információkat koherensen strukturáló szelektív kombináció, valamint a szelektív összehasonlítás, amely összeveti és összekapcsolja a már meglévő tudást az új információval.

A gondolkodási képességek kutatásának és fejlesztésének produktívabb ágai Sternberg elképzeléseivel összhangban a tantervi tartalomba ágyazott, azt keresztmetszetileg is átfogó fejlesztésben látják a kívánatos megoldást (CSAPÓ 2003). E tekintetben a kritikai gondolkodás kutatásában élen jár Deanne Kuhn és kutatócsoportja, akik a kritikai gondolkodást a tudományos gondolkodással szinonimaként használják. Kuhn munkatársaival (KUHN 1990, idézi: CSAPÓ 2003, KUHN–CHENEY–WEINSTOCK 2000, KUHN–PARK 2005) azt vizsgálja, hogy a tanulóknak milyen episztemológiai meggyőződések vannak, ezek hogyan fejlődnek az életkor előrehaladtával, milyen hatást gyakorolnak a tudáselsajátításra és a kritikai gondolkodásra. Magát a kritikai gondolkodást korábbi publikációiban (KUHN 1990, idézi: CSAPÓ 2003) a feltevések és az empirikus bizonyítékok összevetésének procedurális készségrendszereként határozta meg, s középpontjába az oksági kapcsolatok kezelését helyezte (KUHN 2009). Vizsgálataiktól – tág keretrendszerük miatt – a társadalomtudományi nevelés szempontjából csupán közvetett előnyök remélhetők, tekintettel azonban a természet- és társadalomtudományi megismerés közös megalapozottságára és az erkölcsi fejlődés fent említett képességektől való függőségére, ezek az előnyök korántsem nevezhetők jelentéktelennek. Kohlberg (1975, idézi: FANKO 1994) vizsgálatai ugyanis rámutattak arra, hogy a tanulók morális gondolkodása nem korrelál szorosan az intelligenciával, viszont erőteljes összefüggést mutat a „logikai gondolkodással”. Ez utóbbi prioritását pedig az mutatja, hogy a vizsgálatban részt vevő fiatalok magasabb szinten voltak képesek formális logikai műveletek végrehajtására, mint posztkonvencionális erkölcsi ítéletek meghozatalára. Ezen a ponton visszautalnánk Brophy és Allemann (2002) vizsgálataira is, amelyek rámutatnak, hogy a gyermekkori történelmi és társadalmi tévképzetek kialakulásában jelentős tényezőnek bizonyul az oksági összefüggések megértésének problémája. Ezek az eredmények rávilágítanak a természettudományos oktatás és a társadalomtudományi nevelés összefonódására, valamint az előbbi terület utóbbira gyakorolt jótékony hatására. A kölcsönhatás valójában

analóg a tudomány makroszintű fejlődésének tendenciájával, ahol a természettudományok – valamint a matematika – tudásbázisának gazdagodása és módszereinek finomodása ösztönzően hat a társadalomtudományi kutatások fejlődésére is (L. CSAPÓ 2001b).

A szerteágazó és esetenként igen kifinomult eszközöket felhasználó kutatások ellenére egyelőre nincsenek megbízható eredmények a kritikai gondolkodás gyermekkori fejlődésének sajátosságairól. Ennek okai egyrészt a korábban említett koncepcionális sokszínűségben, a mérőeszközök diverzitásában és megbízhatatlanságában (KU 2009) keresendők, másrészt a kimenetközpontú kutatói érdeklődésben, amely jóformán kizárólag a közép-, illetve a felsőfokú oktatásra kiterjedő empirikus kutatásokban realizálódott (ABRAMI és mtsai 2008). Ennek köszönhetően a fejlesztés konkrét módszereit és a tanulási környezet hatását illetően is megoszlanak a kutatások eredményei, általánosan azonban valamennyi kísérlet a dialogikus és kollaboratív tanulás szervezés hatékonyságát igazolta (ABRAMI és mtsai 2008). Ezekre az alapelvekre irányulnak a kisiskoláskori fejlesztőprogramok is (pl. LIPMAN 2000), azonban ezek hatékonyságáról nincsenek megbízható adataink.

A történelmi gondolkodás és a társadalmi jelenségek megértésének korlátai

A mindennapokban hasznosuló társadalomtudományi tudás képződésének hosszmet-szeti komponense a történelmi gondolkodás, amely az általános kritikai gondolkodás területspecifikus alrendszerként fogható fel, s mint ilyen, szintén átnyúlik a tiszta kognitív kereteken. Bár definíciójáról a kutatók között nincs általános konszenzus, többnyire egyetértnek abban, hogy a tények memorizálásán és az események emlékezetből történő előhívásán alapuló megközelítés helyett egy sajátos gondolkodásmódról kell beszélnünk (VANSLEDRIGHT 2000), amelyben bár számos specifikus alkotóelem (részképesség, rész-készség) vesz részt, középpontjában mégis a diszciplína interpretatív jellegének megértése, az ún. történelmi megértés (*historical understanding*) áll. Barton és Levstik (1997) szerint a történelmi folyamatok megértésének képessége alapvető jelentőségű, mert a tanulók önmeghatározásához is hasznos támpontokat nyújthat. A gondolkodásmód elsajátításával ugyanis lehetővé válhat, hogy a tanulók feltárják családjuk és a múlt kapcsolatait, de segítséget nyújthat a külvilágból érkező információtömeg kritikus megítéléséhez szükséges attitűdök kialakulásához is.

A történelmi gondolkodás sajátosságainak meghatározására már az 1960-as évektől kezdődően kísérletet tettek a kutatók. A korabeli gondolkodásfejlődési elképzelések azonban nagymértékben a piaget-iánus hagyományokon alapultak, s Piaget kognitív fejlődésre vonatkozó megállapításait a történelmi gondolkodásra is kiterjesztették (TAYLOR 2000). A Piaget-követő kutatók (pl. HALLAM 1970, idézi: HEYKING 2004) megállapították, hogy az életkoruk alapján konkrét műveleti szakaszban lévő tanulók nem képesek a történelmi gondolkodásra, mert az absztrakt feladatok megoldása csak a formális műveleti szakasztól veheti kezdetét. De a korabeli kutatókat éppen piaget-iánus szemléletmódjuk miatt érte a legtöbb kritika. A bírálók egyrészt azt kifogásolták, hogy az elmélet – életkori kötöttsége

miatt – szűk keretek közé kívánja szorítani a gondolkodás fejlődését, másrészt azzal érveltek, hogy Piaget megállapításai csak a természettudományos gondolkodásra érvényesek, s hatóköre nem terjed ki a humán tudományok területére (TAYLOR 2000).

Dickinson és Lee (1978) megállapítása alapján a történelmi gondolkodás fejlődése 7–10 éves kor között kezdődik, bár az időperspektíva (kronológiai gondolkodás), az események ok-okozati összefüggéseinek megértése, valamint a történelmi következtetések levonása ekkor még nehézséget okoz a diákoknak. Shemilt (1980) elgondolása illeszkedik a piaget-i hagyományokhoz, hiszen álláspontja szerint a történelmi gondolkodás kezdete 7–10 éves korra, megszilárdulása a 10–14 éves kor közötti periódusra, árnyalódása pedig a 14–16 éves kor közötti időszakra tehető.

VanSledright és Brophy (1992), illetve VanSledright (1997) feltárták a diákok korlátozott történelmi gondolkodásának lehetséges okait. VanSledright és Brophy rámutattak arra, hogy leginkább azért nem várható el a diákoktól a történelem olyan mélységű megértése, mint a természettudományos tantárgyaké, mert a tanulók csak közvetett tapasztalatokat szerezhetnek a múlt eseményeiről, ellentétben a legtöbb természettudományos jelenség közvetlen megtapasztalásának lehetőségeivel. VanSledright pedig a tanulók történelmi gondolkodását az egyéb kognitív képességek fejlettségével állítja párhuzamba. Kutatásai során felismerte, hogy a diákok hajlamosak monolitikus, rögzített eseményként értelmezni a múltat. Ha ugyanis az iskolában megtanulják, hogy egy eseménynek öt oka volt, akkor nehezen látják be, hogy az okok számbavétele csupán a rendszerezésen múlik, és az azonosított öt ok akár több vagy kevesebb okká is átalakítható.

A piaget-iánus hagyományokon alapuló megközelítésekkel és a megértés korlátait interpretáló álláspontokkal szemben az utóbbi évtized kutatási eredményei arról számolnak be, hogy már meglehetősen fiatal gyerekeknél is azonosíthatók a történelmi gondolkodás kezdeményei (COOPER 1994; WINEBURG 1998); megfelelő kontextusban, speciális tanítási módszerekkel, forráshasználat alkalmazásával az általános iskolás és a serdülőkorú tanulók kifinomult történelmi gondolkodási képességekre is szert tehetnek (BARTON 1997, FOSTER-YEAGER 1999).

Ha a tanulók megértik is, hogy a történelmi-történelmi perspektíva jelentősen különbözik napjainkétól, az észlelt eltéréseket csupán csekély valószínűséggel képesek tágabb társadalmi és kulturális kontextusba helyezni. Azonosíthatják ugyan, hogy a múltban élt embereknek eltérő perspektíváik voltak, mint napjainkban, a diákok többsége még sincs tudatában annak, hogy mindennapjaikat milyen társadalmi intézmények keretei között élték (KNIGHT 1989; LEE-ASHBY 2001; SHEMILT 1984). Korábbi kutatások rámutattak arra, hogy az általános és a középiskolás diákoknak felszínes ismereteik vannak a társadalomalkító erőkről és intézményekről (pl. vallás, kormányzat, gazdaság, technikai fejlődés), valamint a történelmi változásban és folytonosságban betöltött szerepükről. Az iskolázás első éveiben a gyermekek például már képesek voltak a technikai változások leírására, de beszámolóik leginkább csak arra terjedtek ki, hogy a változások milyen hatást gyakoroltak az egyén életére, a technikai fejlődés társadalmi következményei már kikerültek látókörükből (BROPHY-ALLEMAN 2005; BROPHY-ALLEMAN-O'MAHOONEY 2003). Egy másik példa szerint az

általános iskolások szemléletes leírást tudnak adni az őslakos indiánok életmódjáról, de sokkal kevésbé valószínű, hogy magyarázatot tudnának adni szokásaik okaira, vagy értenék a természetnek a korabeli emberek életkörülményeire gyakorolt hatását (BROPHY–ALLEMAN 2000; BROPHY–VANSLEDRIGHT 1997). Idősebb tanulók esetében megfigyelték, hogy a gazdasági és politikai jellegű témák tanulása során gyakran nem alakul ki a történelmi események és folyamatok ok-okozati összefüggéseinek legcsekélyebb megértése sem. A diákok sokszor nem értik az Anglia és az észak-amerikai kolóniák közötti politikai és gazdasági kapcsolatokat, vagy az amerikai függetlenségi háborúhoz vezető okokat (BARTON 1997; BROPHY–VANSLEDRIGHT 1997; VANSLEDRIGHT 1995).

Több kutatás (pl.: BARTON 1997; LEE–ASHBY 2001) rámutatott arra, hogy a tanulóknak nem pusztán a társadalomformáló tényezőkkel és intézményekkel kapcsolatos történelmi témák összefüggéseinek megértésével vannak problémáik, hanem hajlamosak a politikai és a gazdasági folyamatokat pszichológiai nézőpontból vizsgálni. A diákok gyakran az egyének személyes szándékait hangsúlyozzák a múlt eseményeinek interpretálásakor, s úgy vélik, hogy a történelem menetét egyéni célkitűzések alakítják leginkább (BARTON 1996, BROPHY–VANSLEDRIGHT 1997; LEE–ASHBY 2001). Brophy és VanSledright (1997) megállapítása szerint a tanulók a társadalmi és a kulturális mintákat is személyes attitűdöknek tulajdoníthatják. Feltárták például, hogy a diákok az észak-amerikai indiánok sátorlakó életkörülményeit az őslakosok egyéni preferenciáival magyarázzák, vagy a modern társadalmak etnikai és nemi egyenlőtlenségei háttérben személyes előítéletet feltételeznek, s nem tekintik számottevő tényezőnek a kulturális normákat, a hatalmi különbségeket vagy a törvényi-politikai struktúrát.

A MEGGYŐZŐDÉSEK SZEREPE A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI NEVELÉSBEN

Az ismeretközvetítésre épülő oktatás egyik hátránya, hogy a tanulók gyakran akkor is figyelmen kívül hagyják a társadalmi erőket és intézményeket, valamint ezek hatásmechanizmusait, amikor a pedagógusok vagy a tankönyvek kifejezetten nagy hangsúlyt helyeznek rájuk (BARTON 1997). Még ha a tanulóknak sikerül is elsajátítaniuk a megfelelő ismereteket, korántsem biztos, hogy azok felülírják a meglévő tévképzeteket. Megeshet, hogy az új ismeretek a tévképzeteik mellett léteznek párhuzamosan, vagy pedig kombinációjukból további téves hibridelméletek születnek (VOSNIADOU–BREWER 1992). E jelenségek oka a tanulók meggyőződéseinek ismeretkonstrukcióban játszott markáns szerepében keresendő.

A személyes meggyőzések rendszere az egyéni tudásreprezentációban párhuzamba állítható a tudományos megismerés paradigmáival. Mindkettő a megtapasztalt – társadalmi és természeti – jelenségek értelmezésének kereteit adja, s a lehetséges új ismeretek körét és irányát jelöli ki. Ezt az analógiát már a fogalmi váltás kutatásának korai szakaszában felismerték, ezért Posner és mtsai (1982) a fogalmi váltás modelljét a paradigmaváltás folyamatára építették. Piaget elgondolásán alapuló elméletük szerint a kognitív fejlődésben az új ismeretelemek asszimilációja a meghatározó, amely a Kuhn-féle normál tudományos

periódushoz hasonlítható. Az asszimilált ismeretek gazdagítják a kognitív struktúrát, valamint – a további ismeretasszimiláció előkészítéseként – ugyanúgy elvárásokat támasztanak a jövőbeni döntéshozatal és cselekvés számára, ahogyan a tudományos kutatás az igazolt eredményeken alapuló hipotézisek felállításával és tesztelésével halad előre. Az egyén számos tapasztalatát azonban a kognitív rendszer nem képes módosulások nélkül befogadni. Az előzetes elvárásoknak ellentmondó tapasztalatok kritikus tömege kognitív egyensúlytalanság előidézésével kikezdi a meglévő struktúrát, majd az új ismereteknek megfelelően akkomodálódik – szintén a tudományos paradigmaváltáshoz hasonlóan. Posner és mtsai elmélete igen produktívan előrerendítette a fogalmi váltás kutatását, de éles kritikák is megfogalmazódtak (l. KOROM 2005), mivel az affektív hatásokat mellőzve túlzottan fókuszált tudatosságot és racionalitást feltételez a tanulók kognitív fejlődésében, s így éppen a fenti kérdéses jelenségekre nem tud kielégítő választ adni.

A személyes és a – posztpozitivisták értelmezésű – tudományos megismerés közötti párhuzam azonban álláspontunk szerint megfelelően rávilágít azok irracionális, affektív okaira is. Maga Kuhn (1962/1984) írja ugyanis, hogy egy tudományos forradalom során az új paradigma nem feltétlenül érvényteleníti a meglévőt, s a régi paradigma elkötelezettjeit gyakran lehetetlen meggyőzni a váltás szükségességéről. A váltás folyamatában az új nézeteket vallók, az új meggyőződés elkötelezettjeinek a tudományos közösségen belüli kritikus tömegűvé duzzadása játszik kulcsszerepet, nem pedig a „jobb”, „adekvátabb” percepció mindent elsősorú bizonyossága. Az objektivitás tarthatatlan légvára helyett a haladás vált a tudományosság legfőbb – ha nem egyetlen – kritériumává (BEREITER 1994), amelyet paradox módon éppen az adott paradigma szükségszerűen inherens „zárványai” garantálnak, amelyek már a paradigma megjelenésétől kezdve folyamatosan belülről feszítik szét azt, előkészítve a későbbi paradigmaváltást, amely szükségszerűségét a falszifikálhatóság mára általánosan elfogadott popperi (POPPER 1934/1997) indikátora legitimál. Részben e vitatott és vitatható, de jelenleg uralkodó posztpozitivisták tudományfilozófia és a posztmodern társadalomelméletek együttesének köszönhető a szociálkonstruktivisták episztemológia térnyerése is, amely napjainkban áthatja az oktatás elméletét, s amelynek hatására több kutató egyenesen affektív forradalomról beszél.

A bemutatott megközelítések megvilágító erejük lehetnek a fogalmi váltás folyamatában közrejátszó személyes meggyőzések terén is. A paradigmákhoz hasonlóan a személyes meggyőzések – helyesebben meggyőződésrendszerek, a területspecifikus és tartalomfüggetlen meggyőzések összefüggéseivel egyetemben – a tapasztalattól megerősített nézetek, azok általános érvényességén alapulnak, s megváltozásuk maga jelenti a rendszerfejlődés vagy személyiségfejlődés útját. A meggyőzések megváltozását a személyes tapasztalatok, valamint a szociális hatások váltják ki, és a kognitív struktúra inkonzisztenciái alapozzák meg. Mindezek jelentőségét felismerve a fogalmi váltás, a meggyőzések és a kritikai gondolkodás fejlesztési lehetőségeinek kutatásában egyre hangsúlyosabb szerepet kapnak az attitűdökre ható, interakciót segítő tényezők, mint a kollaboratív és experimentális tanulási környezet vagy a dialogikus feldolgozási módszerek (VOSNIADOU és mtsai 2001; TEN DAM–VOLMAN 2004; FRIJTERS–TEN DAM–RIJLAARSDAM 2006).

A személyiségfejlesztés nézőpontjából a paradigma- és a fogalmi váltás párhuzama a meggyőzés (*persuasion*) aktusában érhető tetten. A meggyőzés nem más, mint a meggyőződések és a rájuk épülő tudás megváltoztatásának interaktív folyamata (MURPHY–ALEXANDER 2004). Ebben a folyamatban az üzenet és interaktív értelmezése kulcsfontosságú. A paradigmaváltás során a tudományos közösség dinamikus interakciói testesítik meg azt a folyamatot, amely során egy elmélet elfogadottá, esetleg uralkodóvá válik. Ennek fórumait biztosítják a tudományos folyóiratok, illetve konferenciák publikációs normái, többek között a „peer-reviewing” intézménye és annak standard szempontrendszere. A tudományos meggyőzés folyamata hasonló ugyan a személyes meggyőzéshez, a folyamatot kísérő magas fokú metakognitív kontroll miatt azonban annál lényegesen racionálisabb folyamat. Ezzel szemben az oktatás folyamatában végbemenő meggyőzés sikerességének egyik záloga éppen az affektív és motivációs faktorok megcélzása lenne (VOSNIADOU 2001), mivel a tanulók kritikai diszpozíciói, kognitív képességei és metakognitív stratégiái nem megfelelően kialakultak. A diákok tehát akkor értik meg mélyebben a társadalmi – és adott esetben a természeti – jelenségek összefüggéseit, ha az iskolai oktatás közvetlenül megcélozza ezeket a témaköröket (BARTON 2001, BROPHY 1999; BROPHY–VANSLEDRIGHT 1997), a fogalmi váltás sikerességében azonban a téma megválasztásán túl kulcsszerepet töltenek be a feldolgozás demokratikus és dialektikus módszerei is.

Ezek a módszertani megfontolások már a kritikai gondolkodás fejlesztése kapcsán is felmerültek, s utaltunk is rá, hogy a kognitív képességek fejlesztése csak az affektív diszpozíciók fejlesztésével párhuzamosan történhet. Mindkét szférát erőteljesen befolyásolják ugyanis a tudás szerkezetére, változhatóságára és eredetére vonatkozó meggyőződések, amelyek összességét a szakirodalom személyes episztemológiának nevezi (CSAPÓ 2001; HOFER–PINTRICH 1997). Az episztemológiai meggyőződések halmaza tartalomspecifikus és tartalomfüggetlen, a tudásra általában vonatkozó nézetekből tevődik össze, amelyek nem alkotnak a filozófiai episztemológiához hasonló következetes és tudatos rendszert. Számos modellt alkottak e meggyőződések leírására, melyek többsége Perry (1970, idézi HOFER–PINTRICH 1997) intellektuális és erkölcsi fejlődésmodelljére vezethető vissza. A társadalomtudományi nevelés szempontjából releváns fejlődésmodellek részletes ismertetése helyett itt csupán a szerintünk legárnyaltabb modellt ismertetjük.

Deanne Kuhn munkatársaival (KUHN–CHENEY–WEINSTOCK 2000; KUHN–PARK 2005) szintekre tagolt fejlődési modellt állított fel, amelynek különböző fokain más és más a kritikai gondolkodás tartalma és funkciója. Az episztemológiai meggyőződések fejlődésének négy fokozatát különbözteti meg: a realista, az abszolutista, a relativista (*multiplist*) és az értékelő szintet. Az első szinten a gyermekek úgy gondolják, hogy a kijelentések a külső realitás másolatai, és az ismeretek közvetlenül a világ dolgaiból származnak, így kritikai gondolkodásról ekkor még nem beszélhetünk. Az abszolutista szinten lévő tanulók meggyőződése szerint kijelentéseink a világról alkotott tények, s annak megfelelően igazak vagy hamisak lehetnek. Ismereteink a külvilágból származnak, mivel azonban az nem ismerhető meg közvetlenül, megjelenik a tévedés lehetősége, s ezzel együtt a kritikai gondolkodás szükségessége. Funkciója, hogy kijelentéseinket összevessük a realitással, megítélve annak igazságtartalmát.

A relativista episztemológiai elgondolás a legszubbjektívebb, gyakorlatilag szolipszista nézet, mely szerint kijelentéseink vélemények, s csupán a kijelentő számára felülbíráhatóak, minthogy ismereteink az elme produktumai, ezért nincs is objektív mércéjük, így a kritika irrelevánssá válik. Az értékelő szinten pedig kijelentéseink ítéletek, amelyek meghatározott kritériumok mentén összehasonlíthatóak, bírálhatóak, s érvekkel alátámasztva megítélhetőek. E meggyőződés szerint ismereteink az elme konstruktumai ugyan, de érzékenyek a józan belátásra, így lényegessé válik a kritikai gondolkodás, amely elősegíti a megértést és a feldolgozást. A tudás létrejöttére vonatkozó nézetek *Kuhn* és *mtsai* szerint tehát ebben a sorrendben követik egymást, de jelentős fejlettségbeli különbségek lehetnek az ítéletek különféle területein. Elsőként az ízlés területén, ezt követően az esztétikai ítéletekben, az értékítéletekben, a társadalmi „igazságok”, s végül a természeti „igazságok” területén válik nyilvánvalóvá az ítéletek szubbjektivitása.

A KULTURÁLIS UNIVERZÁLÉ MINT LEHETSÉGES TANANYAG-RENDEZÉSI ELV

A társadalomtudományi tévképzetek kialakulása okainak összegzése és hatótényezőinek elemzése után a továbbiakban a társadalomtudományi nevelés kisiskoláskori megalapozásának egy lehetséges eszközt mutatjuk be. Az emberi társadalmak egyetemes jelenségeinek összefogott tanulmányozása érvelésünk szerint mind az értő tanulást, mind az erkölcsi fejlődést elősegítheti, társadalomtudományi fókusz mellett jótékony hatást gyakorolhat a természettudományos ismeretek elsajátítására s azok motívumainak fejlesztésére is.

A matematikai és a természettudományos oktatás területén gazdag szakirodalom áll rendelkezésre a tanulók tudásának mennyiségi és minőségi jellemzőiről. A felhalmozott tudományos ismeretanyag kiindulópontként szolgál a tantervkészítők számára, s olyan tananyagok, fejlesztőprogramok kidolgozását ösztönzi, amelyek a tanulók meglévő tudására építenek, és elejét veszik a tévképzetek kialakulásának. Valójában adott az elvi lehetőség, hogy a társadalomtudományi nevelés területén megjelenjenek hasonló törekvések, s hosszabb távon tudományos eredményeken alapuló tananyagok, fejlesztőprogramok és értékelési eszközök keletkezzenek. A szakirodalom ugyanakkor rámutat arra is, hogy minden erőfeszítés csak akkor lehet eredményes, ha a tantervi és az oktatásszervezési változások mellett módszertani megújulásra is sor kerül.

Napjainkban az állampolgári nevelés gyakorlati megvalósításában két megközelítés kínálkozik, amelyek egyidejűen képesek megfelelni az életszerű példák beépítése és az oktatási folyamat külső tapasztalatokra történő kiterjesztése kívánalmának. Az egyik lehetőség, hogy az állampolgári-társadalomismereti nevelés tartalmi nem kapnak helyet önálló tantárgyként, hanem kereszttervi vagy interdiszciplináris jelleggel az oktatás egészét áthatja a demokráciára nevelés szemléletmódja. E megközelítés értelmében az állampolgári nevelés felelőssége megoszlik a pedagógusok között, miközben az iskola egésze felelős a program megvalósulásáért. Nehézséget okoz, hogy ebben az esetben nagyon sok, különböző

szakmai háttérű és módszertani felkészültségű pedagógust kellene felkészíteni a diszciplínákba ágyazott társadalomtudományi műveltségtartalmak közvetítésére (OFI, 2009).

A hatékony állampolgári nevelés megvalósításának másik lehetséges útja a műveltségterület önálló tantárgyként való megjelenése. E tradicionális megközelítés szaktanárok képzését kívánja, a társadalomismereti témákat tanító pedagógusok viszont hazánkban a főiskolai vagy egyetemi képzés során ma nem sajátítják el azokat a tárgyi ismereteket és módszertani technikákat, amelyek a témakörök biztonságos tanítását megalapoznák (MÁTRAI 1999). A nyugat-európai országok tapasztalatai pedig azt mutatják, hogy amennyiben a társadalomismereti nevelés önálló tantárgyként valósul meg, akkor sem lehet a teljes felelősséget az érintett tanárookra hárítani (OFI, 2009). Paradox helyzet jöhet ugyanis létre, ha a diákok mást tanulnak a tanórákon, mint amilyen valósággal szembesülnek az iskolai élet egyéb területein; ha az intézmények nem teremtenek lehetőséget a tanulók demokratikus jogainak gyakorlásához, és nem ösztönzik a diákokat arra, hogy aktív szerepet játsszanak az iskola életében (MÁTRAI 1999; OFI, 2009).

Bár a jelzett ellentét az alsófokú iskolázásban a diszciplína alapú tantárgyi felosztás hiánya miatt még nem éleződik ki, ezzel együtt azonban az általunk támogatott keresztmetszeti fejlesztés nemcsak a tanár-, de a tanítóképzés megújulását is igényelné. Egyfelől a hagyományos „letanító” pedagógia csődje miatt (l. NAGY 2007, 2008), másfelől a közoktatás első és második szakasza közötti szakadék áthidalása miatt. Ahogyan azt korábban kifejtettük, az iskoláztatás első éveiben és az azt megelőző években lezajló készség- és képességfejlesztés kiemelt jelentőségű, mivel ezek alapozzák meg a későbbi ismeretszájtítás és képességfejlődés lehetőségeit.

A „letanító” pedagógia dominanciájának kompenzálására hazánkban számos képességfejlesztő program elterjedőben van. A kulturális univerzálék pedagógiai relevanciáját hangsúlyozó szemléletmóddal rokon például *Lipman* (2000) „Filozófia gyermekeknek” c. programja, amely olyan episztemológiai, erkölcsi és értékelméleti problémákat vezet elő a gyermekek számára ismerős, mindennapi szituációkat tartalmazó narratívába ágyazva, melyeket előtte elképzelhetetlennek tartottak volna serdülőkor előtt felvetni. Ilyenek például az identitás történeti összefüggései, az autonómia és autoritás kérdései vagy a moralitás és az ismeretelmélet összefüggése. *Lipman* mindehhez vitaindító kérdéseket és a vitát irányító tanári útmutatót is ad. *Robert Fisher* (2008) kulturális narratívákra épülő programja ezzel szemben különböző kultúrákból származó, de hasonló erkölcsi tanulságokat hordozó közösségi narratívák gyűjteményét adja, kiegészítve diskurzust serkentő kérdésekkel és feladatokkal. Mindkét program alapvető sajátossága az önálló tartalmakra épülés. A programok tematikai rendezettségéből adódóan képesek ugyan olyan kérdéseket felvetni, melyeket a tantervek alapján talán nem lehetne tárgyalni, transzferhatásuk azonban megkérdőjelezhető. A pécsi műhely által meghonosított RWCT (BÁRDOSSY és mtsai 2002) program ezzel szemben az elsajátítandó ismeretek érintetlenül hagyásával kíván általános módszertani segédletet nyújtani a tantervi ismeretek feldolgozásához. A kulturális univerzálékon alapuló megközelítés kvázi az előzőek integrációjaként képzelhető el, amennyiben a tanterv által meghatározott ismeretkörök tartalmát és strukturáját érinti.

Maga a „kulturális univerzálé” fogalom *Alleman* és *Brophy* (2001, 2002, 2003; *BROPHY-ALLEMAN* 2000, 2002, 2005, 2006, 2008; *ALLEMAN-KNIGHTON-BROPHY* 2007) munkássága nyomán az antropológiából szivárgott át a neveléstudomány területére. A fogalom – amelyet más terminusokkal társadalmi vagy humán univerzálénak is neveznek – eredetileg az ember számára nélkülözhetetlen, legkülönbözőbb társadalmi jelenségek megnevezésére szolgált, amelyek kulturális különbségektől függetlenül szükségszerűen megjelentek és megjelennek minden emberi közösségben, kultúrában (pl. étkezés, öltözködés, lakáskörülmények, családstruktúrák, kormányzat, kommunikáció, szállítás, pénz vagy a gazdasági csere egyéb formái, vallás, hivatás, kikapcsolódás). A kulturális univerzálék azonos funkcióval vannak jelen minden jelenkori, múlt- és jövőbeni társadalomban, de nem feltétlenül azonos formában s minden esetben kultúrafüggő jelentéstartalommal. Éppen ezért teszik lehetővé a kultúrák közötti harmonikus kommunikációt, a társadalmak, kultúrák és az adott társadalmon belüli egyének dinamikusan változó egyensúlyi állapotának bemutatását az általános életesemények iránti orientációban. Valójában antropológiai és filozófiai tekintetben egyaránt maga az emberi lét teremti meg az alapot a kulturális különbségek kialakulásához és fenntartásához, mivel a kultúra is univerzális emberi szükségszerűség. Másfajta megvilágításban a szóban forgó univerzalitásokat alapvető emberi szükségleteknek vagy az emberi faj differencia specificájának is nevezhetjük ökológiai és szociológiai értelemben egyaránt.

Nem meglepő, hogy a kulturális univerzálék azután kerültek a neveléstudomány látókörébe, miután az antropológusok, szociológusok és filozófusok felhívták a figyelmet arra, hogy egy adott társadalom viszonyrendszerének megértéséhez vagy a társadalmak közötti különbségek azonosításához hasznos megközelítés lehet (*BANKS* 1990; *BROWN* 1991). A kulturális univerzálékát *Alleman* és *Brophy* (2001, 2002, 2003) az átláthatóság kedvéért kilenc kategóriába sorolja. De ez a fajta osztályozás – bár logikus és elfogadható – teljesen önkényes, hiszen a kategóriák száma csupán a jelenségek percepciók szintjétől függ, így mások (pl. *BROWN* 1991) lényegesen hosszabb és részletesebb felsorolást adnak. Az alkalmazott pedagógia szempontjából az az elv a lényeges, amely szerint a tanulók az univerzalitások perspektívájából ismerik meg a partikularitásokat, miközben előzetes tapasztalataik és informális ismereteik mozgósításával folytonos kulturális dialógusra és önreflexióra kényszerülnek.

Az Egyesült Államokban a társadalomismereti nevelés korai szakaszában kitüntetett jelentőségű a kulturális univerzálék tanítása (*ALLEMAN-KNIGHTON-BROPHY* 2007). Ehhez adottak a lehetőségek is, hiszen a humán univerzálékhoz kapcsolódó ismeretek az iskolázás első éveitől tartalmának nagy részét adják. A NAT-ban meghatározott tartalmi követelményekkel összevetve szembetűnik, hogy a humán univerzálékon alapuló tananyagelrendezés egyetlen apró, de annál lényegesebb dologban tér el a NAT előírásaitól. Alaptantervünk és tankönyveink a magyar és más kultúrák narratíváinak és a civilizációkhoz kapcsolódó tartalmaknak a megismertetésében a párhuzamos, egymástól külön álló feldolgozási mód mellett foglalnak állást. A humán univerzálékon alapuló megközelítés ezzel szemben egyetlen jelenségeket állít a tanulás középpontjába, s – akár narratív keretben – ezek funkcionális egyezőségének és tartalmi-szerkezeti különbözőségeinek vizsgálatára hívja a

tanulókat. Ezáltal nyújt értelmezési kereteket az előzetes tapasztalatok, az iskolán kívülről származó, saját kultúra attribútumaira vonatkozó háttérismeretek integrációjához.

Az univerzalitások megismerése azáltal segíti elő a koherens és adekvát ismeret- és meggyőződésrendszer kialakulását, hogy kirajzolja a tanulók kultúrájának egyedi vonásait, kontrasztba állítja azt más kultúrák egyediségével, funkcionálisan azonban párhuzamot von közöttük. Ez a fajta top-down megismerési mód ellensúlyozza a saját tapasztalatok és az iskolában tanult ismeretek esetleges összeegyeztethetlenségéből származó strukturális fragmentáltságot. A nem megfelelően szervezett ismeretek ugyanis könnyen felejtődő, nehezen hasznosuló tudáshoz vezetnek; a saját kulturális tapasztalatok általánosítása pedig mélyen gyökerező tévképzetek és előítéletek melegágya lehet.

A kulturális univerzálékkal kapcsolatos emberi tevékenységek felölelik a mindennapi élet tapasztalatainak jelentős részét, miközben nagy hangsúlyt kapnak a társadalmi szerveződés formái és a közösségi tevékenységek. A képzési egységek valójában természetes kiindulópontokat nyújtanak a társadalmi folyamatok megértésének fejlődéséhez, hiszen amíg a tanulók nem értik meg a cselekedetek motivációit és az ok-következmény összefüggéseket, nem sokat értenek meg abból, hogy mi történik körülöttük.

E centrális megközelítés az ismeretelsajátítás mellett a képességfejlődés számára is koncepcionális keretekkel szolgál, hiszen amint kialakul a tanulóknál ez a fajta jelenségértelmezés és -megértés, szüleik és a környezetükben lévő személyek korábban rejtélyesnek vélt viselkedése érthetőbb lesz számukra, s képessé válnak arra, hogy maguk is kritikusan kezdjék el kialakítani saját meggyőződéseiket ezeken a területeken. Mivel a különféle szocioökonomiai háttérű gyerekek már meglehetősen korai életkorban elkezdik felhalmozni személyes tapasztalataikat, a kulturális univerzálék tanításán alapuló szemléletmód egyfajta lehetőséget nyújt ahhoz, hogy a tanulók kialakítsák a megértés csíráit arról, (1) hogyan működik a társadalmi rendszerünk, (2) hogyan és miért vált azzá, ami, (3) milyen mértékben és miért különböznek a szokások különféle kultúrák között, (4) mindez mit jelenthet az egyéni, társas és állampolgári döntések meghozatalában. Mivel a képzési egységek egyszerre haladnak a tanulók egyedi tapasztalataitól az általános jelenségekig és az egyetemes funkcióktól az egyedi megvalósulásokig, természetes módon fejlődnek a tanulók kritikai gondolkodásának komponensei, az induktív és a deduktív gondolkodás. Az optimális fejlesztés mindezek mellett megkívánja a dialogikus és a dialektikus módszerek alkalmazását is. Önálló forrásfeltárás vagy közös forráselemzések alkalmával a tények kinyilatkoztatása helyett teret kaphatnak a tanulói feltevések is, amelynek során a diákoknak érveléssel és az adatok felhasználásával kell igazolniuk vagy cáfolniuk saját és társaik feltevéseit.

A humán univerzálék szerinti szervezőelv egyúttal hidat képezhet a hasznosítható természettudományos tudás és a társadalomtudományi műveltség között is. Mivel a tanulók szembesülnek a szükségszerű és véletlen közötti különbségekkel, a társadalmi szükségszerűségek okainak feltárása elvezetheti őket a természeti törvényszerűségek megismeréséhez, illetve a velük kapcsolatos kérdések felvetéséhez. Ily módon megfelelő alapot nyújthat a későbbi szaktárgyak szerinti tanulásához, valamint az azokat átfogó keresztintantervi képességek és kulcskompetenciák fejlesztéséhez.

A humán univerzálékon alapuló tananyagrendező elv létjogosultságát vitató kutatók *Alleman* és *Brophy* szerint csupán a szómágia szintjén állítják, hogy szükségtelen e tartalmakat tanítani. *Ravitch* (1987) szerint a feldolgozandó ismeretkörök iránt csekély érdeklődést tanúsítanak a tanulók, mivel azokat már elsajátították a mindennapi tapasztalataikból. *Larkins*, *Hawkins* és *Gilmore* (1987) szintén azt állítja, hogy az általános iskolások már ismerik a feldolgozandó témakörök nagy részét, ezért nem szükséges azokkal foglalkozni. *Brophy* és *Alleman* (2006) azonban vitatja ezt az álláspontot, és amellett érvelnek, hogy az a fajta tudás, amelyet a gyermekek kialakítanak a hétköznapi tapasztalataikból, nem reflektált, nem jól szervezett, s ezáltal kevésbé alkalmazható széles hatókörű tudás. Számos esetben a tanulók tudása a mindennapi élet körülményeinek, eseményeinek és rítusainak legszembe-tűnőbb, felszínes tulajdonságaira korlátozódik, de nem alakul ki megértés arra vonatkozóan, hogy a kulturális és szociális jelenségek hogyan és miért formálódtak az adott módon, vagy milyen mértékben és miért különböznek egymástól egyes kultúrákban.

A GYAKORLAT LEHETŐSÉGEI

Alleman, *Knighon* és *Brophy* (2007) szemléletes leírást ad arról, hogy a gyermekkor témája mint kulturális univerzálé milyen lehetséges tematikus csomópontok köré építhető fel. A képzési egység kezdetén például tudatosítható számukra a gyermekkor általános jellemzője, miszerint az első években a gyermekek a világon mindenhol nagyon hasonló testi, viselkedésbeli, intellektuális változásokon mennek keresztül. Ezt követően sor kerülhet az egyedi tulajdonságok (pl. ujjlenyomat, hang, arc, gondolatok, érzelmek) összegyűjtésére. Az emberek között természetesen meglévő különbségek előítélet-mentes megértéséhez járulhatnak hozzá azok a tananyagrészek, amelyek az öröklődéssel, a kultúrákkal, a környezeti hatásokkal és egyéb olyan tényezőkkel foglalkoznak, amelyek közrejátszhatnak az egyediség kialakulásában. A gyermekkor témakörében a születésnap szintén motiváló tananyagrészt lehet. A központi gondolat ebben az esetben arra vonatkozhat, hogy bár minden gyermeknek van születésnapja, az ünneplés formái jelentősen különbözhetnek egymástól, s léteznek olyan kultúrák, amelyekben nem is jegyzik az emberek születésnapját. Ugyancsak szemléletes tananyag-feldolgozást tesz lehetővé a gyermekek és a munka világának kapcsolata, amely a kulturális és történelmi perspektívába enged bepillantást. A tanulók megtanulhatják, hogy a gyerekeknek a történelem folyamán korábban szinte mindig dolgozniuk kellett, de korunk fejlett társadalmában már törvények tiltják a gyermekmunkát, s a fizikai munka helyett a gyerekeknek iskolába kell járniuk. Nagyobb egységként szintén ehhez a tematikához kapcsolódhat a játék és szórakozás kérdésköre, melyhez *Alleman* és *mtsai* több praktikus tartalmi és módszertani ajánlást is megfogalmaznak. A kisiskolások számára az újdonság erejével hat többek közt, hogy (1) a családok életében hosszú időn át szorosan összekapcsolódott a munka és a szórakozás (pl. aratóünnepek); (2) a családok a legtöbb dolgot – köztük a játékokat is – maguk állították elő; (3) a játék és a szórakozás csak a 20. században nőtte ki magát üzletgá, de azokban az országokban, ahol az anyagi

források korlátozottak, a játékokhoz és a szórakozáshoz való hozzáférés lehetőségei hasonlóak ahhoz, mint amilyenek korábban a fejlett országokban voltak.

A közoktatás későbbi fokain is számos kézenfekvő lehetőség kínálkozik a demokratikus gondolkodás szemléletmódjának hagyományos tantárgyi struktúrába illesztésére. Az arányosság tanulásakor például a diákok kiszámíthatják a helyi önkormányzatban vagy a parlamentben lévő kisebbségi képviselők arányát, és az eredményeket összevethetik a helyi vagy országos kisebbségi adatokkal (CSAPÓ 2001a). Hasonló lehetőség kínálkozik a középiskolai történelemórákon a numerus clausus koncepciójának megértetésében is: a tanulók összehasonlíthatják, hogy a jogi és az orvosi egyetemre beiratkozott hallgatók között – össztársadalmi arányukhoz képest – milyen mértékben voltak felülreprezentáltak a zsidó származású hallgatók a húszas években.

Ami a problematika módszertani vonatkozásait illeti, szintén számos kézenfekvő megoldás kínálkozik. A pedagógusok például megoszthatják tanítványaikkal a játékokkal és a szórakozással kapcsolatos családi történeteiket; használhatnak rajzokkal, fényképekkel kiegészített interaktív időszalagot, vagy elmondhatják, hogy eddigi életük során milyen főbb technikai változások zajlottak le. Házi feladatként a nagyszülőkkel, a szomszédokkal vagy a család barátaival folytatott beszélgetések során feltérképezhetik, hogy milyen szórakozási és játéklehetőségek voltak gyermekkorukban, illetve hogyan ünnepelték a születésnapjukat.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

A természettudományokhoz hasonlóan a társadalomtudományok területén is jelen vannak a tanulói tévképzetek. Kialakulásuk gyakran már az iskolába lépés előtt megkezdődik, a formális oktatás első éveiben pedig gyakran még inkább meggyökeresednek, hiszen kezelésükben az iskola kevésbé eredményes. Következményeik az iskolai eredményességben is megnyilvánulhatnak, hatásuk azonban ennél sokkal jelentősebb a jövőbeli társadalmi, politikai és gazdasági folyamatokban való aktív, tudatos és felelősségteljes részvétel tekintetében.

A tévképzetek nagyrészt az iskolától független személyek, tapasztalatok és szociális kontextus eredményei, de a tantervek és a tananyagok is tartalmazhatnak bizonyos tévképzeteket előidéző elemeket. A történelem tanítása során például keveredhetnek a tér és az idő dimenziói, a fikció és a valós történelmi események; a társadalomtudományi oktatásban kevésbé hangsúlyos az aktív állampolgárság szempontjából releváns jelenismeret, a formális oktatás pedig nem hozza felszínre a tanulók előzetes, informális úton szerzett ismereteit, meggyőződéseit. Az elemzett kutatások rámutatnak arra is, hogy a tanulók már egészen fiatal korban képesek releváns ismeretek elsajátítására, közvetlenebb ok-okozati összefüggések helyes irányú átlátására.

Az intézményes oktatás azonban csak akkor lehet sikeres, ha meghaladja az ismeretek direkt közvetítését, s experimentális, kollaboratív tanulási környezetben dialektikus módszerek alkalmazásával összekapcsolja az ismeretek releváns körét a tanulók közvetlen

élettapasztalataival. Ez a komplex fejlesztési folyamat egyúttal feltételezi a kritikai és a történelmi gondolkodás képességeinek fejlesztését, valamint a demokratikus társadalmi és szociálkonstruktivista episztemológiai meggyőződések kialakítását is.

A jelzett fókuszpontok ideális esetben végigkísérik a közoktatás éveit, s hatványozott hangsúlyt kapnak az iskolázás első éveiben, amikor a későbbi ismeretsajátítást befolyásoló tényezők és az állampolgári lét kulcskompetenciái alapozódnak meg. Tanulmányunkban amellet érveltünk, hogy a társadalomtudományi műveltség megalapozásában hatékony megközelítés lehet a kulturális univerzalitások perspektívája szerinti elrendezés, mivel tartalmi tekintetben is nagy átfedést mutat a NAT-ban foglalt követelményekkel, s jól illeszkedik a közoktatás megújítására vonatkozó szakmai törekvések keretébe is.

Semmiképpen sem gondoljuk, hogy a kulturális univerzálékon alapuló centrális perspektíva a közoktatás minden problémájára választ adó csodaszer lenne. Úgy véljük viszont, hogy az alapelv a gyakorlatban is könnyen megvalósítható, s képes mérsékelni a kisiskoláskori tévképzetek képződésének valószínűségét és súlyosságát azzal, hogy nem csupán lehetőséget teremt a narratív szemléletmód és a dialogikus feldolgozási módszerek alkalmazására, hanem egyenesen megköveteli azokat. Önértelmezési, identitásképző keretet nyújt a tanulóknak, s világossá teszi az értékazonosság és a funkcionális különbözőség határvonalait, miközben támaszkodik egyéni tapasztalataikra. Szakmai megfontolása mellett szól az az érv is, hogy egyidejűen alkalmas a meggyőződések formálására és a gondolkodási képességeik fejlesztésére, megalapozza a sikerességet a közoktatás differenciáltabb tartalmú szakaszaiban, valamint az állampolgári lét területein is.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ABRAMI, P. C. – BERNARD, R. M. – BOROKHOVSKI, E. – WADE, A. – SURKES, M. A. – TAMIM, R. – ZHANG, D. (2008): Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 78. 1102–1134.
- ALLEMAN, J. – BROPHY, J. (2001): *Social studies excursions, K-3*. Book one: Powerful units on food, clothing, and shelter. Heinemann, Portsmouth.
- ALLEMAN, J. – BROPHY, J. (2002): *Social studies excursions, K-3*. Book two: Powerful units on communication, transportation, and family living. Heinemann, Portsmouth.
- ALLEMAN, J. – BROPHY, J. (2003): *Social studies excursions, K-3*. Book three: Powerful units on childhood, money, and government. Heinemann, Portsmouth.
- ALLEMAN, J. – KNIGHTON, B. – BROPHY, J. (2007): Social studies: Incorporating all children using community and cultural universals as the centerpiece. *Journal of Learning Disabilities*, 40. 2. 166–173.
- BANKS, J. (1990): *Teaching strategies for social studies: Inquiry, valuing, and decision making*. Longman, New York (4th Ed.).
- BARTON, K. C. (1996): Narrative simplifications in elementary children's historical understanding. In Brophy, J. (szerk.): *Advances in research on teaching: Vol. 6. Teaching and learning history*. JAI Press, Greenwich, 51–83.
- BARTON, K. C. (1997): „Bossed around by the Queen”: Elementary students' understanding of individuals and institutions in history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12. 290–314.

- 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. 881–913.
- BARTON, K. C. – LEVSTIK, L. S. (1997): *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J.
- BÁRDOSSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT – PETHŐNÉ NAGY CSILLA – PRISKINNÉ RIZNER ERIKA (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanulóhoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- BEREITER, C. (1994): Implications of Postmodernism for Science, or, Science as Progressive Discourse. *Educational Psychologist*, 29. 3–12.
- BERTI, A. E. – ANDRIOLO, A. (2001): *Third graders' understanding of core political concepts (law, nation-state, government) before and after teaching*. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 127. 346–377.
- BERTI, A. E. – BENESEO, C. (1998): *The concept of nation-state in Italian elementary school children: Spontaneous concepts and effects of teaching*. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 124. 185–209.
- BROPHY, J. (1999): *Elementary students learn about Native Americans: The development of knowledge and empathy*. *Social Education*, 63. 38–45.
- BROPHY, J. – ALLEMAN, J. (2000): Primary grade students' knowledge and thinking about Native American and pioneer homes. *Theory and Research in Social Education*, 28. 96–120.
- BROPHY, J. – ALLEMAN, J. (2002): Primary grade students' knowledge and thinking about Government as a Cultural Universal. *American Educational Research Journal*, 39. 423–468.
- BROPHY, J. – ALLEMAN, J. (2005): Primary grade students' knowledge and thinking about transportation. *Theory and Research in Social Education*, 33. 219–243.
- BROPHY, J. – ALLEMAN, J. (2006): *Children's thinking about cultural universals*. Erlbaum, Mahwah.
- BROPHY, J. – ALLEMAN, J. (2008): Early elementary social studies. In Levstik, L. S. – Tyson, C. A. (eds.): *Handbook of research in social studies education*. Routledge, New York, 33–50.
- BROPHY, J. – ALLEMAN, J. – O'MAHONY, C. (2003): Primary-grade students' knowledge and thinking about food production and the origins of common foods. *Theory and Research in Social Education*, 31. 10–50.
- BROPHY, J. – VANSLEDRIGHT, B. A. (1997): *Teaching and learning history in elementary schools*. Teachers College Press, New York.
- BROWN, D. (1991): *Human universals*. Temple University Press, Philadelphia.
- CONNELL, R. W. (1971): *The child's construction of politics*. Melbourne University Press, Melbourne.
- COOPER, H. (1994): Historical thinking and cognitive development in the teaching of history. In Bourdillon, H. (szerk.): *Teaching history*. Routledge, London, 102–121.
- CSAPÓ BENŐ (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-02-ko-Csapo-Oktatas> 2008. 03. 10.
- CSAPÓ, B. (2001A): Cognitive aspects of democratic thinking. In Soder, R. – Goodlad, J. I. – McMannon, T. J. (eds.): *Developing democratic character in the youth*. Jossey-Bass, San Francisco. 126–151.
- CSAPÓ BENŐ (2001B): Neveléstudomány az ezredvég Magyarorszáján. *Iskolakultúra*, 2. sz. 40–44.
- CSAPÓ BENŐ (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*, 2. sz.

- DICKINSON, A. – LEE, P. (1978): „Understanding and research”. In Dickinson, A. – Lee, P. (eds.): *History teaching and historical understanding*. Heinemann, London.
- ENNIS, R. H. (1987): A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Robert J. Sternberg – Joan Boycoff Baron (eds.): *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. W. H. Freeman and Company.
- EPERJESSY GÉZA – SZEKENYI PÉTER (1976): *A tanuló történelmi fogalmainak fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- FACIONE, P. A. (1990): *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. California Academic Press, Millbrae.
- FISHER, R. (2008): *Tanítók gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- FOSTER, S. J. – YEAGER, E. A. (1999): „You’ve got to put together the pieces”: English 12-year-olds encounter and learn from historical evidence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14. 4. 286–317.
- FRIJTERS, S. – TEN DAM, G. – RIJLAARSDAM, G. (2006): Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18. 66–82.
- FÜREDY, J. – FÜREDY, C. (1987): A szókratészi hagyomány erősítése a felsőoktatásban. *Nevelélmélet és iskolakutatás*, 4. 2. sz. 5–21.
- HELWIG, C. (1998): Children’s conceptions of fair government and freedom of speech. *Child Development*, 69. 2. 518–531.
- HEYKING, A. (2004): Historical thinking in the elementary years: A review of current research. *Canadian Social Studies*, 39. 1. 163–176.
- HOFER, B. K. – PINTRICH, P. R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67. 88–140.
- HOWARD, S. – GILL, J. (2000): The pebble in the pond: Children’s constructions of power, politics, and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 30. 3. 357–378.
- HUNYADY GYÖRGY (1968): *Tanulók történelmi alapfogalmainak vizsgálata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KINYÓ LÁSZLÓ (2005): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanuló körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 409–432.
- KINYÓ LÁSZLÓ – MOLNÁR EDIT KATALIN (KÖZLÉSRE BENYÚJTVA): Történelem és társadalomismeret tudásszintmérések, teljesítményvizsgálatok Magyarországon. In Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*.
- KNIGHT, P. (1989): A study of children’s understanding of people in the past. *Educational Review*, 41. 207–219.
- KOROM ERZSÉBET (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- KU, K. (2009): Assessing students’ critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4. 70–76.
- KUHN, D. – CHENEY, R. – WEINSTOCK, M. (2000): The Development of Epistemological Understanding. *Cognitive Development*, 15. 309–328.
- KUHN, D. – PARK, S. H. (2005): Epistemological Understanding and the Development of Intellectual Values. *International Journal of Educational Research*, 43. 111–124.
- KUHN, D. (2009): Do students need to be taught how to reason? *Educational Research Review*, 4. 67–79.
- KUHN, T. (1962/1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- LARKINS, A. – HAWKINS, M. – GILMORE, A. (1987): Trivial and noninformative content of elementary social studies: A review of primary texts in four series. *Theory and Research in Social Education*, 15. 299–311.

- LEE, P. – ASHBY, R. (2001): Empathy, perspective taking, and rational understanding. In Davis, O. L. Jr. – Yeager, E. A. – Foster, S. J. (eds.): *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman & Littlefield, Lanham. 21–50.
- LIPMAN, M. (1988): *Critical Thinking: What can it be?* Resource publication, Series 1 No. 1, Montclair State College, Institution for Critical Thinking.
- LIPMAN, M. (2000): *Pixi. Gyermekek filozófiája*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- LOSITO, B. – D’APICE, A. (2003): Democracy, citizenship, participation: the results of the second IEA Civic Education study in Italy. *International Journal of Educational Research*, 39. 609–620.
- MÁTRAI, ZS. (1999): In transit. Civic education in Hungary. In Torney-Purta J. – Schwille J. – Amadeo, J. (eds.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.
- MOORE, S. – LARE, J. – WAGNER, K. (1985): *The child’s political world: A longitudinal perspective*. Praeger, New York.
- MURPHY, P. K. – ALEXANDER, P. A. (2004): Persuasion as a Dynamic, Multidimensional Process: An Investigation of Individual and Intraindividual Differences. *American Educational Research Journal*, 41. 337–362.
- NAGY JÓZSEF (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY JÓZSEF (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In Fazekas Gábor – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal, Budapest.
- OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET (2009): *Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- PAUL, R. (1993): *Critical thinking: how to prepare students for a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa.
- POPPER, K. (1934/1997): *A tudományos kutatás logikája*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- POSNER, G. J. – STRIKE, K. A. – HEWSON, P. W. – GERTZOG, W. A. (1982): Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66. 211–227.
- RAVITCH, D. (1987): Tot sociology or what happened to history in the grade schools. *American Scholar*, 56. 343–353.
- SHEMILT, D. (1980): *History 13–16 evaluation study*. Holmes McDougall, Edinburgh.
- SHEMILT, D. (1984): Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. In Dickinson, A. K. – Lee, P. J. – Rogers, P. J. (eds.): *Learning history*. Heinemann, London, 39–83.
- STERNBERG, R. J. (1986). *CRITICAL THINKING: Its Nature, Measurement, and Improvement*. National Intitution of Education, Washington.
- SZEBENYI PÉTER (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*, 2. sz. 16–30.
- TAYLOR, T. (2000): *The future of the past*. Final report of the national inquiry into school history. Monash University, Australia.
- TEN DAM, G. – VOLMAN, M. (2004): Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359–379.
- TORNEY-PURTA, J. (1991): Schema theory and cognitive psychology: Implications for social studies. *Theory and Research in Social Education*, 19. 2. 189–210.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (1997): And Santayana lives on: Students’ views on the purposes for studying American history. *Journal of Curriculum Studies*, 29. 529–557.

- VANSLEDRIGHT, B. A. (2000): *Can ten years olds learn to investigate history as historians do?* <http://www.oah.org/pubs/nl/2000aug/vansledright.html>, letöltés dátuma: 2009. május 10.
- VANSLEDRIGHT, B. A. – BROPHY, J. (1992): Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29. 4. 837–859.
- VASS VILMOS (1997): Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában. *Iskolakultúra*, 10. sz. 99–106.
- VOSNIADOU, S. (2001): What can persuasion research tell us about conceptual change that we did not already know? *International Journal of Educational Resesarch*, 35. 731–737.
- VOSNIADOU, S. – BREWER, W. F. (1992): Mental Models of the Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood. *Cognitive Psychology*, 24. 535–585.
- VOSNIADOU, S. – IOANNIDES, C. – DIMITRAKOPOULOU, A. – PAPADEMETRIOU, E. (2001): Designing learning environment to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11. 381–419.
- WINEBURG, S. (1998): A partial history: an essay review of teaching and learning history in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 11. 2. 233–243.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
- Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapja, http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200708/nat_070815.pdf, 2009. április 29-ei megtekintés.
- FLUELLEN, J. E.: *Unpacking Richard Paul's Stronf Sense Critical Thinking*. Reflection on the Annual International Conference for Critical Thinking at Sonoma State University. Paper presented at the Mid Atlantic Regional Council for Critical Thinking, 1992.
- Reed, J. H.: *Effect of a Model for Critical Thinking on Student Achieiment in Primary Source Document Analysis and Interpretation, Argumentative Reasoning, Critical Thinking Dispositions, and History Content in a Community College History Course*. PhD-disszertáció, University of South Florida, 1998.
- VANSLEDRIGHT, B. A.: „I don't remember – the ideas are all jumbled in my head”: 8th graders' reconstructions of colonial American history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1995. 10. 317–345.