Vajda Barnabás

A képi történelmi forrásokról



A képi történelmi forrásokról

Szempontok és gyakorlatok a képi történelmi források iskolai célú felhasználásához

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

Vajda Barnabás

A képi történelmi forrásokról

Szempontok és gyakorlatok a képi történelmi források
iskolai célú felhasználásához

Komárom, 2026

© Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelem Tanszék

A képi történelmi forrásokról. Szempontok és gyakorlatok a képi történelmi források iskolai célú felhasználásához - egyetemi szakkönyv.
O obrazových historických prameňoch. Aspekty a postupy využívania obrazových historických prameňov v školskom vyučovaní dejepisu - učebnica pre vysoké školy.

Szakmai lektorok:
Dr. Herber Attila, Történettudományi Intézet, Új- és Jelenkori Történeti Tanszék, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Nagy Csilla ArtD. képzőművész
Mgr. Elek József tanár

Nyelvi lektorok:
Mgr. Hopka Zoltán
Mgr. Jeszenszki Kornélia

Szerkesztő:
Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD.

A borítón Nagy Csilla: Három halott (installáció, 2016) című művének egy részlete látható.

A könyv megjelenését a szlovákiai Kultminor program támogatta. Publikáciu podporovala Fond na podporu kultúry národnostných menšín v rámci výzvy č. 3/2026: Program 2.3 pod 26-230-01517.

CC BY-ND-ND 4.0 This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivates 4.0 International License.

ISBN 978-80-8122-536-9

Tartalom

Bevezető

A didaktikai egység és a forrásjellegű didaktikai egység fogalma

Miért fontosak a források?

A képi forrásjellegű didaktikai egységekről több szempontból
- Első szempont: A forráshasználati bizonytalanság
- Második szempont: A történettudományi szempont
- Harmadik szempont: A tankönyvi képszennyeződés
- Negyedik szempont: A vizuális jelentéstartalom

A képi forrásjellegű didaktikai egységek kategóriái

A képi forrásjellegű egységek didaktikai funkciói
- Konkretizációs funkció
- Illusztrációs funkció
- Absztrakciós funkció
- Esztétikai funkció
- Képzeletstimuláló funkció

Néhány technikai szempont

A digitális forma didaktikai következményei
- Első lépés: Didaktizáció
- Második lépés: Nagyíthatóság
- Harmadik lépés: Manipulativitás
- Negyedik lépés: Kutathatóság és hiperlinkelhetőség
- Ötödik lépés: Azonnali visszacsatolás

Milyen kontextusai lehetnek egy iskolai képi forrásnak?
- Történelmi kontextus
- Didaktikai kontextus
- Képi műfaji kontextus

Mi a képi forrászsáner?

A képi zsáner összefüggése a képfelirattal

Hogyan teremt kontextust a képi forrászsáner?
- Rekonstrukció
- Emlékmű
- Pénzfelirat
- Történelmi eseményre reflektáló művészi alkotás
- A történelmi portré zsánere
- A tömegtüntetés mint zsáner
- A történelmi esemény mint zsáner

További példák képi forrászsánerekre
- Alacsony hatékonyságú képi zsánerek

Milyen a módszeres tankönyvbeli képhasználat?

A képi források iskolai felhasználását segítő GYAKORLATOK

A képekben rejlő lehetőségek, nyitott kérdések és vitatható területek
- Képregiszter és módszerregiszter
- A képi források elemzésére épülő történelemtankönyvek lehetőségéről
- MI, AI

Fogalomtár

A könyv tartalmát összefoglaló ábrák

A vizsgált tankönyvek jegyzéke

Szakirodalom / Bibliography

English summary (incl. Title, Keywords, Content, Abstract, Main arguments)

About the Author

Képmelléklet: Jó és rossz tankönyvi példák iskolai képi forrásokra
Appendix: Good and bad examples of pictorial historical sources in textbooks

Bevezető

„Az emberek képzelőerejét ellustította a képi kultúra.”
Cserna-Szabó András

Ebben a könyvben a képi történelmi források iskolai célú felhasználását és didaktikai hasznát vizsgálom. Újradefiniálom és összefüggéseibe helyezem a képi történelmi forrás fogalmát, egyúttal bevezetem a képi forrásjellegű didaktikai egység megnevezést. A képek iskolai célú felhasználása kapcsán körüljárom a forráshasználati bizonytalanság jelenségét; leírom a képi forrásjellegű didaktikai egységek stratégiai céljait; majd kifejtem a képek didaktikai funkcióiról és hasznáról alkotott véleményemet. Igyekszem figyelmet szentelni minden olyan didaktikai egységnek, ami kép formájában kerül a tanulók elé, akár egyszerű, akár bonyolult képről van szó. A történelem-tankönyves képek újragondolása részeként előbb újfajta osztályozását kínálom a képi forrásjellegű didaktikai egységeknek, majd egy ponton eljutok a képi forrászsáner fogalmáig – ami e könyvem egyik újdonsága. Végül konkrét példákat hozok, mit és hogyan lehet gyakorolni képi források felhasználásával.

Jogos kérdés, hogy miért szükséges a források, ezen belül a képi források újraértelmezése az iskolai történelemtanításban. Legnagyobb ösztönzőm az a keserű tanári tapasztalat, hogy egy sor általam vizsgált történelemtankönyv fittyet hány a képekkel kapcsolatos legelemibb technikai elvárásokra is: kisméretű, sötét tónus, alig látható, ezért vizuálisan értelmezhetetlen képeket közölnek, amelyek ellentmondanak annak a szabálynak, hogy a vizuális nevelésben nagyon fontos az élmény (Borbélyová – Mészáros – Nagy 2020: 42).

Körülbelül 50 történelemtankönyvet vizsgáltam: régieket és újabbakat magyar, szlovák, cseh, német, lengyel és angol nyelven. Több tankönyvi képekről szóló szakmai vitám mellett, amikor érvelnem kellett a történelemtankönyvekben található képek funkciói és céljai mellett vagy ellen (Vajda – Bényi 2011), az újabb tankönyvkutatásaim és a gyakorlati tanításból eredő tapasztalataim is azt a meggyőződésemet erősítik, hogy komoly hiányosságok vannak általában az iskolai történelmi források és különösen a képi források tényleges tanulási haszna terén.

Hogy mások is látják a hiányosságokat és keresik a megoldást, arról nemcsak a szakirodalom tanúskodik, hanem több személyes kapcsolat alapján is meggyőződhettem. Több lényeges, témába vágó kérdést természetesen mások már rég feltettek (a szakirodalom áttekintését lásd alább), és ezek igen értékes adatokkal szolgáltak számomra. Nemrégiben Gyertyánfy Andrásnak egy doktori munkához fűzött megjegyzése, kérdése hatott rám különösen ösztönzőleg: Miért baj a szemléltetés, tehát a vizuális elemek feldolgozása nélküli

megtekintése?[1] A motivációim között itt kívánom megjegyezni, hogy könyvem témája beleilleszkedik a Herber Attila és az SJE TKK Történelemdidaktika Doktori Program közti kutatótanári szakmai kapcsolatba, és mint ilyet ajánlom mindnyájunknak közös továbbgondolásra.

A pedagógiai szakirodalom úgy látja, hogy a vizuális kommunikáció fejlesztése nagyon fontossá vált az iskolában (Bodóczky 2003; Nagy Csilla), és ezalatt nemcsak a rajztanárok munkáját értik, hanem az összes többi iskolai tantárgyat is (Kiss 2009: 19). Ugyanakkor a képek értelmezése gondot okoz a tanulóknak: ,,Gyakori tapasztalat – fogalmaz Geisbühl Tünde kutató mestertanár –, hogy a tanulók számára nehézséget jelent a képek, látványok verbális megfogalmazása", egyúttal rámutat, hogy a képi információk tudatosabb és magasabb szintű értelmezése ,,más tantárgyak és műveltségterületek számára sem nélkülözhető" (Új Köznevelés 2014/9).

Aki figyeli napjaink magyar és nem magyar nyelvű történelemtanítását, láthatja, hogy a történelemtanításban alkalmazott képek kapcsán nemcsak a hordozóeszközök (tankönyvek, vizuális lehetőség, digitális eszközök stb.) drámai változásáról beszélhetünk, hanem egy oktatásfilozófiai változás tanúi is vagyunk. Mi ez a változás? Herbert Marshall McLuhan médiakutató már 1964-ben a nyomtatott szó sajnálatos háttérbe szorulásáról és a tévézés decivilizációs hatásairól írt (McLuhan 1991). Michael Oakeshott filozófus (1901–1990) szerint a képi források eszmetörténeti kontextusa az, hogy a *mai iskola* erőltetett módon az aktualizálásra és a mindennapokra koncentrál az örök érvényű dolgok helyett, miközben az iskola figyelme erőteljesen a *verbálisról a vizuálisra terelődött* (Oakeshottot idézi Tate 2023: 241, 262). Ezt az általam nagyon igaznak vélt tézist az elmúlt évtizedekben tovább igazolta az a közkeletű pedagógiai tévképzet, hogy a digitális és/vagy online tananyagok eleve jobbak, hatékonyabbak, mert ,,érdekesebbek", mint az analóg pedagógiai környezet. Az érdekesség és az élmény kétségkívül fontos elemei a vizuális nevelésnek (Borbélyová – Mészáros – Nagy 2020: 42), de ha egy kép nem alkalmas élményszerzésre akár technikai, akár didaktikai előkészítetlenség miatt, akkor hogyan lesz belőle élmény?

Egyre többen érzékelik, hogy a technikai újdonságok túlvizualizálásba kényszerítik az iskolát, ez pedig kezd általános mentális restségbe fordulni. Cseh történelemdidaktikusok ,,a képi kommunikáció" és az ,,ikonografikus anyagok" elképesztő elterjedésére figyelmeztetnek, miközben drámai változásnak érzik, hogy a képekkel összehasonlítva ,,a szöveggel való munka sokkal kevésbé népszerű főleg az általános iskolában" (Gracová – Janková 2024: 88, 89, 95). ,,Nem kell erővel mindent vizualizálni, a diákok képzelőerejére kellene bízni egyet s mást" – állítja Nagy Csilla képzőművész. A túl sok és tisztázatlan pedagógiai célú képben rejlő veszélyekre egyes képzőművészek

1 A vizuális elem fogalmát használja Fodor 2019: 290.

és szociológusok is rámutatnak. A mindennapi vizualitást kutató szlovák művész, Matúš Maťátko szerint ,,a túl sok képi információ lebénítja az embert"; Tamáska Máté szociológus-építész pedig azt írja, hogy azáltal, hogy a tanulók ,,beszorulnak" a virtuális világba, ezzel párhuzamosan egyre kevésbé érzékelik a világ valós tereit, amivel nevelési szempontból az a baj, hogy a folyamat ,,az emberi érzékelést egy végtelenül redukált vizuális keretbe zárja". Tamáskának az egyik konklúziója az, hogy ,,a képek alkalmazása a mai oktatási munkában nem veszélytelen..."[2]

Szükségesnek tartom elmondani, hogy mivel *nem* foglalkozom ebben a könyvben. Bár tudom, hogy sokszor az a legelső és legfontosabb, sőt döntő szempont egy tankönyvkiadó számára, hogy milyen képek érhetők el és szerezhetők be jogszerűen, ennek ellenére nem tudok foglalkozni a képek anyagi vagy szerzői jogi vonatkozásaival, ahogyan nem foglalkozom a tankönyvek tipográfiai és nyomdatechnikai kérdéseivel sem. Technikai értelemben fontos volna mélyebben, empirikus kutatások alapján végiggondolni a QR-kódos vizuális feladatok (Várkonyi 2018: 114) lehetőségeit, eljárásait, hatásait stb., de ez a terület is meghaladja a lehetőségeimet. Be kell továbbá látnom, hogy a mesterséges intelligencia (AI/MI) által generált képek iskolai hasznáról vagy káros voltáról is nagyon keveset tudok; még annak egyszerűbb vonatkozásairól is, nemhogy módom volna végiggondolni az MI generálta képekkel kapcsolatos bonyolultabb következményeket, mint pl. a képekkel való vizuális manipulációt mint a forráskritika tanulásának az eszközét. A mesterséges intelligencia alaposabb végiggondolását annak ellenére sem vállaltam, hogy a lektoraim erre barátsággal buzdítottak.[3] Az elméleti kérdések közül kerülöm a vizuális nevelés személyiségfejlesztő hatását, mint pl. a tanulók érzelmi gazdagodásának, empátiájának, intuícióinak a vonatkozásait (Borbélyová – Mészáros – Nagy 2020: 44). További terület, amellyel nem foglalkozom, a térképek.[4] A módszertan területén felhozok egy-két példát az iskolai történelmi térképekkel kapcsolatban, azonban a térképek módszeres elemzésére nem vállalkozom. Elbizonytalanított, hogy egyes történelemtankönyvek megkülönböztetik egymástól a forrást és a térképet (azaz mintha a térkép nem volna forrás), sőt a térképeket még a képektől is különválasztják (mintha a térkép nem volna kép). Ezt teszi pl. a közös német–lengyel tankönyv, amely a forrást (lengyelül *zródlo*) és a térképet (lengy. *mapa*) két különböző didaktikai egységnek jelzi, sőt a térképeket különválasztja az ,,illusztrációktól, rajzoktól

2 Umelec Matúš Maťátko. In: Aktuality.sk, 2025.05.31.; Tamáska Máté: A hely szelleme a pedagógiában – projektleírás 2025 áprilisában.

3 Boronkai et al. 2016mft: 75; Debisso Kinga: Letarolta az internetet, az AI-képek forradalma komoly kérdéseket vet fel. In: Portfolio.online, 2025.05.17.

4 Az iskolai térképek, benne a ,,térbeli látásmód" problémájával gazdagon foglalkozik pl. Száray Miklós 2010.

és fényképektől” is.[5] Ebből arra következtetek, hogy egyes szerzők a térképet vagy nem tekintik képi forrásnak, vagy azt az összes más forrástípustól eltérő forrásként kezelik.

A térképek részletezését tehát elkerülöm, noha a térképekkel kapcsolatban legalább két jelenség évek óta foglalkoztat. Az egyik az a gyakori iskolai és tankönyves jelenség, hogy mi az értelmük azoknak a térképes feladatoknak, amelyek a térkép mélyebb értelmezése, sőt a térképre való puszta rátekintése nélkül is megoldhatók; ez a ,,térkép mint ürügy” feladattípus. A másik számomra érdekes dolog annak az alapos körüljárása volna, hogyan tudják alakítani és fejleszteni az iskolai térképek a tanulók (a fiatal felnőttek) tudatosabb térszemléletét és térélményét: mi van körülöttem és az mit jelent? Én a térszemlélet fejlesztését összefüggésben látom a világ különböző perspektíváinak a tanulásával. Annak a tudata, hogy honnan, hány pontból, hány helyről nézhetek egy helyet[6] (Kiss 2009: 25), valószínűleg összefügg a történelmi múlt (a sajátunk és a másoké) különféle perspektíváival is. Az előbbi témát terjedelmi okokból, az utóbbit megalapozott tudományos vizsgálat hiányában kell ebben a kötetben mellőznöm.[7]

Itt köszönöm meg három lektoromnak, Nagy Csilla képzőművésznek, Herber Attila és Elek József történész-tanár kollégáimnak, hogy szakértő és kiváló megjegyzéseikkel, korrekcióikkal és javaslataikkal segítségemre voltak ebben az izgalmas kutatómunkában.

5 Lengy. ZR zródlo [forrás]; TN tekst naukowy [szöveg]; M mapa; IL ilustracja, rysunek [rajz], zdjecie [fényép] in Europa 1:7.

6 A képi többszempontúságról, az ,,art of perspective”-ről ír Nyíri 2014: 61, 63.

7 Csupán jelezve és kissé konkretizálva a problémát: az iskolaépítészetről gondolkodva, a tanulói életterek és az oktatási terek összefüggéseit vizsgálva Tamáska Máté azt írja, hogy ,,a történettudományon belül oktatott művészettörténeti [...] oktatás egyik alapvető kihívása, hogy nem a valós építészeti teret, hanem annak fényképes vagy rajzi ábrázolását mutatja be”. Tamáska Máté: A hely szelleme a pedagógiában – projektleírás 2025 áprilisában.

1. A didaktikai egység és a forrásjellegű didaktikai egység fogalma

Az iskolai történelemtanításban mindent didaktikai egységnek nevezhetünk, aminek az a célja, hogy a történelem-tananyag tanítható és megtanulható legyen, akár ismeretekről, akár képességekről van szó. Didaktikai egységnek számítanak a pedagógus szóbeli előadása mellett a tankönyv különféle szövegei, a források, a képek, a térképek, a kérdések, feladatok, gyakorlatok. A didaktikai egységek között kitüntettet figyelmet kell fordítani a forrásjellegű didaktikai egységekre, amelyek speciálisan valamilyen típusú történelmi forrást képviselnek, jelenítenek meg a történelemtanulásban.[8]

Természetesen bármilyen didaktikai egység lehet a történelemtanulás eszköze és forrása. Tanulni lehet a pedagógus szóbeli előadásából éppúgy, mint írott jegyzetekből vagy a tankönyv leíró szövegéből, a források vizsgálatából, a feladatgyűjtemény feladatainak megoldásából stb. A fő kérdés az, hogy mekkora a didaktikai egység hatékonysága.

Csak azokat a tanulási elemeket nevezzük didaktikai egységnek, amelyek betöltik azt a célt, hogy a történelem-tananyag tanítható és megtanulható legyen.

A tanulási elemek hatékonysága általában, köztük a vizuális elemek hatékonysága nagyon régóta szakmai érdeklődés tárgyát képezi. Závodszky Géza már az 1980-as években ,,érzékletes információközvetítésről" írt, részletesen kifejtve a tankönyvi szövegek és képek ,,reciprok bipolaritását", azaz e két elem egymást erősítő szerepét.[9] A későbbi kutatók, mint F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László már evidenciaként kezelték a pedagógiai funkcionalitást mint a képek egyik fontos immanens komponensét (F. Dárdai – Kojanitz 2007: 65). E korábbi kutatásokból következően állíthatjuk, hogy tehát nem minden szóbeli vagy vetítéssel kísért előadás, nem minden jegyzet, kép, térkép, grafikon stb. válik automatikusan didaktikai egységgé, és nem minden kérdés vagy feladat alkalmas didaktikai funkció betöltésére. Hanem csak azok, amelyek tudatosan úgy vannak kialakítva, megformálva, hogy ezt tegyék. Végső soron egyetlen tanórán sem garantált, hogy az biztosan eléri a kitűzött célját; de a tudatosan didaktikai lépésekre tagolt történelemóra jóval nagyobb eséllyel vág neki en-

8 Tanulási elem = ang. learning unit; szlov. učebná jednotka. A didaktikai egységet angolul didactical unit-nak, szlovákul didaktická jednotka-ként fordíthatjuk, míg a forrásjellegű didaktikai egységet a source type didactical unit és a didaktická jednotka prameňového typu szavakkal írhatjuk le.

9 Závodszky Géza 1986: 64; 1984b: 2. Molnár-Kovács Zsófia szerint a gondolat Juhász Árpád egy korábbi elméletére vezethető vissza, ld. Molnár-Kovács 2025: 277.

nek a feladatnak. A megszorítás tehát az, hogy csak a tudatosan előkészített és kifejezetten didaktikai céllal alkalmazott tanulási elemek tudnak eséllyel a történelemtanulás hatékony eszközei lenni.

A tanulási elemek didaktikai átalakítás által válnak didaktikai egységgé.

A tanulási elemek gondos előkészítés által válnak didaktikai egységgé. Érdekes, hogy bár a didaktikai előkészítés (=didaktizálás) gondolata évszázadokra nyúlik vissza, a tankönyvkutatások azt mutatják, hogy jelenleg is bőven vannak történelemtankönyvek és feladatok, amelyek alacsony fokú vagy hiányos didaktikai előkészítésen mennek át, azaz az oktatási hatékonyságuk alacsony. A didaktikai előkészítés igénye és feladata érvényes az összes tanulási elemre. Az előkészítés elengedhetetlen és mindig szükséges, de kifejezetten és fokozottan érvényes a forrásjellegű, azaz a történelmi forrás céljaira szánt didaktikai egységekre. Miért? Főleg azért, mert a források jellemzően a történettudományból, tehát iskolán kívüli közegből kerülnek be az oktatásba. Annak érdekében, hogy valóban taníthatók és megtanulhatók legyenek, a forrásokat fontos didaktikailag előkészíteni, átalakítani, oktatási-nevelési szempontból célzottá tenni.

Bár sokadmagammal együtt magyarázatra nem szoruló evidenciának tartom, röviden kitérek rá, milyen érvek szólnak amellett, hogy csak azt a tanulási elemet nevezhetjük forrásjellegű didaktikai egységnek, azaz csak az és akkor használható forrásként, ha az adott tanulási elem kérdésekkel és feladatokkal van ellátva. Miért? Azért, mert tényleges forráshasználat csakis aktív tanulói részvétellel lehetséges. Ahogy Száray Miklós megfogalmazta a térképek kapcsán: ,,Legfőképpen arra kell vigyáznunk, hogy a térképelemzés ne menjen át mozizásba, amikor a diákok *passzív szemlélőként* csak nézik a folyamatokat [...] mert így ellentétes eredményre jutunk: a látszatra interaktív, modern eszköz révén csökken a hatékonyság." (Száray 2010) Jó hír, hogy Fodor Richárd ritkaságszámba menő kvalitatív és kvantitatív vizsgálata szerint a magyar 8. és 12. évfolyamos újgenerációs történelemtankönyvekben enyhe többségben (kb. 50–60%-ban) forrásjellegű képeket lehet találni, vagyis ezekhez a képekhez kérdések és feladatok járulnak (Fodor 2019: 290).

Az *aktív tanuló* fontosságát mindenki érti, aki velem együtt abból indul ki, hogy ,,a korszerű tanulás nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek mechanikus elsajátítása" (Kaposi 2020: 13). A történelmi forrásoknak végső soron a tanulók gondolkodását, a gondolkodó embert kell(ene) szolgálniuk, azt kell(ene) serkenteniük, de nagyon sokszor egyáltalán nem ezt teszik. Holott a történelmi források általában, a jól megválasztott képi források pedig különösen alkalmasak, hogy a *reflexív történelemszemlélet* tárgyai és eszközei legyenek (Kojanitz 2021: 95), amikor megteremtődnek a tanulói reagálás, a forrással való aktív viszonyba kerülés és a tanulói önkifejezés le-

hetőségei.

Több feltétele van annak, hogy egy tanulási elem forrásjellegű didaktikai egységgé tudjon válni. Az első az, hogy a tanulási elemnek történettudományi értelemben primér forrásnak, optimális esetben releváns és tipikus forrásnak kell lennie. A relevancia és a tipikusság azt szolgálják, hogy az oktatási célra kiválasztott forrás mérvadó és jellemző történelmi ismereteket képviseljen – ne pedig ,,érdekes", ámde az iskolai tanulás és nevelés szempontjából lényegtelen vagy haszontalan ismereteket.

A didaktikai előkészítésnek formai és tartalmi síkon kell folynia. Talán meglepő, de előbb a tartalmi didaktizálást kell elvégezni, csak azután a formait.

A didaktikai egység forrásjellegűvé válásának másik feltétele, hogy a forrás céljaira szánt didaktikai egységet elő kell készíteni, didaktizálni kell. Mit jelent a didaktikai előkészítés? A didaktikai előkészítésnek egyrészt formai, másrészt tartalmi síkon kell folynia.

Egy forrás didaktikai előkészítése formai tekintetben azt jelenti, hogy a forrás hosszát, terjedelmét az iskola körülményeihez, főleg a rendelkezésre álló időkerethez igazítjuk, tehát rövidítjük; ez a legegyszerűbb és leggyakoribb didaktikai előkészítő lépés.

A forrás tartalmi szempontú didaktikai előkészítése kissé nehezebb, mert ez önmagában több lépésből áll, és lényegében a *didaktikai kontextus* megteremtését jelenti (amiről alább egy külön fejezet szól). Egyrészt a forrás tartalmát le kell szűkíteni arra a néhány szempontra, amit a tanulókkal meg akarunk tanulni. Például egy gazdag, szerteágazó írott forrásban nem kell mindent elemeznünk; sokkal hatékonyabb, ha néhány jól kiválasztott szempont alapján, csak azokra fókuszálva dolgozunk. Ehhez persze tudnunk kell jó szempontot vagy szempontokat kiválasztani a forrásban. A tartalmi szempontú didaktikai előkészítés továbbá azt jelenti, hogy a forráshoz tanulói aktivitást kell kapcsolni kérdések, feladatok és gyakorlatok formájában, vagy más jellegű tanulói tevékenység, mint pl. eszmecsere, vita, csoportmunka, projektmunka stb. formájában.[10]

Nagyon tömören ez az a formai és tartalmi didaktikai előkészítés, amely által egy tanulási elem elindul a tanulható didaktikai egységgé válás, jó esetben a forrásjellegű didaktikai egységgé válás útján. Ha ezek az előkészítő lépések nem valósulnak meg, akkor a tanulási elem nem válik didaktikai egységgé, és pláne nem tud forrásjellegű didaktikai egységként szolgálni. Például ha egy tankönyvi leíró szöveg (tanulási egység) a történettudomány hiteles ismereteit képviseli, de didaktikai átalakítás nélkül kerül a tanulók elé, akkor megma-

10 A kérdés- és feladatalapú forráshasználat mellett szól, számos magyar szakember tudományos érvelése mellett, pl. a Document Based Questions mint komplett didaktikai rendszer; lásd Holdinga et al. 2023: 3.

rad olyan tudományos szövegnek, ami nem vagy csak nagyon nehezen érthető és tanulható meg. Ugyanígy ha egy forrás nem megy át tudatos didaktikai átalakításon, akkor a forrásban rejlő ismeret(ek) iskolai körülmények között általában befogadhatatlan(ok).

Ha egy forrást nem szűkítünk le tartalmilag, és azt nem kísérik feladatok, esetleg didaktikailag nem helyes feladatok kísérik, akkor a forrás nem tud sem ismeretbővítésre, sem képességfejlesztésre szolgálni. Hogyan válhatna forrásjellegű didaktikai elemmé az iskolában egy latin nyelvű oklevél? Hogyan válhatna forrásjellegű didaktikai elemmé egy magyar nyelven írott, gazdagon lábjegyzetelt tudományos (azaz a tudós társadalom számára írt) tanulmány? Miféle képességet tud fejleszteni egy kép, egy karikatúra vagy egy tárgy képe, ha nincs hozzájuk kontextus vagy feladat – pusztán a megtekintésük által?

Talán meglepőnek hangzik, de a forrás-előkészítés során előbb a tartalmi didaktizálást kell elvégezni, és csak azután a formai előkészítést. Mit jelent ez és mi ennek a sorrendnek az oka? Elsősorban az, hogy ha a pedagógiai tevékenységünk tudatos tevékenység, akkor tudnunk kell, hova akarunk a tanulás során eljutni (ez a *metodosz*, a célhoz vezető út értelme). Példával szemléltetve ez azt jelenti, hogy ha mondjuk a vasfüggöny 1945 és 1989 közti magyarországi létezéséről tanulunk, akkor ezt a szerteágazó történelmi problémát (Kelet-Európa sorsa, szovjet ráhatás, jogi határzár, technikai-műszaki megoldások stb.) le kell szűkítenünk az iskolai történelemtanulás szempontjából. A tartalmi szűkítésnek nem szabad azt jelentenie, hogy az egész történelmi folyamatból kiválasztunk néhány, egymással össze nem függő jelenséget. Mert ha ezt tesszük, akkor a problémát megfosztjuk a történelmi kontextustól, összefüggéseitől. A tartalmi szűkítésnek azt kell jelentenie, hogy *szemponto(ka)t választunk*: a források vizsgálatát néhány kiválasztott szempontra, mind történettudományi, mind oktatási-nevelési értelemben releváns szempontra korlátozzuk. Például a vasfüggöny 1945 és 1989 közti magyarországi létezésével kapcsolatban arra, hogy (i) Hogyan működött a magyar kommunista rendszer alatt az államhatárrendszer, valamint (ii) Milyen okok miatt alkalmazott a magyar kommunista rendszer egy efféle szigorú államhatárrendszert? Ez a két meghatározott szempont (amelyek mind nevelésileg, mind történetileg fontosak) lesz a fő rendező elve annak, hogy a vasfüggöny 1945 és 1989 közti magyarországi létezéséről valamit megtanuljunk.

A tartalmi szűkítésnek azt kell jelentenie, hogy szempontot választunk: a forrás vizsgálatát néhány kiválasztott, mind történettudományi, mind oktatási értelemben releváns szempontra korlátozzuk.

Elvárható, hogy az iskolai történelemtanításban minden didaktikai egységet: a pedagógus szóbeli előadását, az írott jegyzeteket, a tankönyv leíró szövegét, a forrásokat, a képeket, a térképeket, a kérdéseket, feladatokat és

gyakorlatokat olyan formában tárjuk a tanulók elé, hogy azok ténylegesen alkalmasak legyenek a történelem tanulására, annak befogadására, az azzal való foglalkozásra és az arról való elmélyült gondolkodásra.[11] Ha oktatási célokra akarjuk felhasználni, akkor az összes tanulási elemet gondosan didaktizálni kell(ene), függetlenül attól, hogy alkalmazásukra tanórán, tankönyvben vagy az online térben kerül sor. Minden tanulási elemnek valamilyen tanulási célt kell követnie, vagyis minden tanulási elem előzetes didaktikai előkészítést vagy átalakítást igényel, akkor is, ha célja az ismeretszerzés, -bővítés vagy -rendszerezés, és akkor is, ha a célja valamilyen képesség fejlesztése.

A tanulási cél lehet:
ismeretszerzés, -bővítés, -rendszerezés
vagy
képességfejlesztés.

A fenti szabályszerűségek fokozottan érvényesek a forrásjellegű didaktikai egységekre. Didaktikai és módszertani értelemben az iskolai történelemtanításban az összes didaktikai egységnek ugyanaz a célja: az, hogy a történelem-tananyag (akár ismeret, akár képesség) ténylegesen tanítható és megtanulható legyen. Egy képi forrásjellegű didaktikai egység didaktikai átalakításának konkrét példája az az egyszerű eljárás, amikor egy ábrát munkaábrává alakítunk abból a célból, hogy a tanuló saját tevékenység által kapjon lehetőséget, hogy ismeretszerzés, -bővítés, -rendszerezés vagy képességfejlesztés részese legyen. (A munkaábra példáját lásd a Képmellékletben.)

11 Az angliai szakirodalomban Mike Hill is a világépítést (ang. world building), azaz az elmélyülést hangsúlyozza az iskolai képelemzés kapcsán. Hill, Mike: Curating the imagined past: world building in the history curriculum. In: Teaching History 5 October 2020.

2. Miért fontosak a források?

A források az iskolában azért fontosak, mert a klasszikus (német eredetű) történelemdidaktika ragaszkodik hozzá, hogy az iskolai történelemtanulás és a történettudomány szorosan összefüggjenek. A forrásjellegű didaktikai egységek kiválthatják alkalmasak arra, hogy a történelmi múltról hiteles információk forrásául, kútfőjéül szolgáljanak iskolai körülmények között. Személyesen meg vagyok győződve, hogy a források tudnak a legösztönzőbben hatni, a leghitelesebb és legalkalmasabb impulzusként szolgálni, hogy a tanulók az emberekről és az emberi társadalmi folyamatokról a történelmi múlt szempontjából tanuljanak.

A forrásjellegű didaktikai egységek fő kategóriái formai-technikai szempontból az alábbiak:

(A) írott, olvasható, szöveges forrásjellegű didaktikai egység (írott forrás)
(B) vizuális, képi forrásjellegű didaktikai egység (képi forrás)
(C) tárgyi, tapintható forrásjellegű didaktikai egység (artefaktum, egy tárgy maga vagy annak képe)
(D) hallható, hangzó, audio forrásjellegű didaktikai egység (pl. rádióbeszéd)
(E) mozgó, emberi mozdulaton alapuló vagy mesterségesen animált (képes-hangos) forrásjellegű didaktikai egység (pl. film, mozgó animáció)
(F) ízlelhető, szagolható forrásjellegű didaktikai egység (pl. fűszer, ital, étel)

Az iskolai felhasználású forrásokat a fentiektől eltérő szempontok szerint is fel lehet osztani. Például szempont lehet a forrás nyilvánossági foka, azaz hogy mennyire szántak pl. egy írott dokumentumot vagy egy fényképet a nyilvánosság számára, hiszen ez a tény önmagában erősen utal a forrás értékére. Eszerint lehetnek: nyilvánosságnak és nem nyilvánosságnak szánt források; lehetnek magáncélú, üzleti jellegű és állami-hivatalos források; lehetnek nyilvánosnak szánt vagy bizalmas vagy szigorúan titkos források vagy eleve a közvélemény megtévesztésére szánt források. Hogyan értelmezendő egy politikus rádiós interjúja, ha tudjuk, hogy azt eleve a hallgatók befolyásolására szánják? A nyilvánosság foka mint osztályozási szempont érvényes lehet az írott, a képi, a hallható és a képes-hangos források esetén, de nem elképzelhetetlen a tárgyak esetében sem.

Egy tárgyi forrásról készült kép adott esetben szinte egyenlő a tárgyi forrással. Egy jól látható, esetleg animációval körbeforgatható tárgy (pl. egy holdkomp) képe, vagy egy jól olvasható írott forrás képe (pl. egy karoling minuszkula írás képe) megfelelő didaktikai előkészítéssel helyettesíteni képes a múzeumot. A kép a fizikai valóságot és a kézbevehetőséget nem tudja helyettesíteni, de arra valószínűleg a múzeumban sem volna mód.

Talán szokatlannak tűnik, hogy a képi forrásjellegű didaktikai elemeket ösz-

szekötjük a hallható vagy ízlelhető forrásokkal. Azonban nem szokatlan annak, aki a vizualitást a művészetekkel összefüggésben értelmezi. Arra a kérdésre, hogy a hanghatásoknak milyen szerepük van a vizuális nevelésben, Geisbühl Tünde kutató mestertanár így válaszolt: ,,Környezetünkben a vizuális jelenségek [...] szinte elválaszthatatlanul összekapcsolódnak hangokkal, zajokkal, zenékkel [...] Érdemes a vizuális jelenségek értelmezését hangok segítségével is megtennünk, így az érzékelés különböző formáinak tudatos alkalmazását is erősítjük. Megfigyeltem, hogy az asszociatív képi absztrakcióhoz nem a szemünk által felfogott látvány, hanem az intenzíven átélt, más érzékszervek által közvetített élmények (tapintás, hallás, szaglás) vezetnek." (Új Köznevelés 2014/9) Gondoljuk el, milyen érzelmi nevelési dimenziói lehetnek az ízlelhető és szagolható forrásoknak, ha pl. a lövészárok-háború ínségét 5–10 dekányi savanyú fekete kenyérrel, az őszirózsás forradalom eszméjét pedig a virág látványával és illatával kötjük össze.

3. A képi forrásjellegű didaktikai egységekről több szempontból

,,Milyen szerepet játszik mindennapi életünkben a vizuális kultúra? Sajnos sokkal kisebb figyelmet kap, mint amilyen jelentős és befolyásoló szerepe van az életünkben. Sokkal tudatosabb és hatékonyabb erőfeszítések kellenének ahhoz, hogy a vizuális jelenségeket megfelelően kezeljük."

Geisbühl Tünde (Új Köznevelés 2014/9)

Első szempont: *A forráshasználati bizonytalanság*

Az iskolai felhasználású történelmi források ismertetése után a továbbiakban csak a képi forrásokra koncentrálok. Noha a vizsgált jelenség megnevezését annak teljes formájában tartom tudományos szempontból korrektnek (,,képi forrásjellegű didaktikai egység"), a továbbiakban képekről és képi forrásokról fogok írni az egyszerűség kedvéért.

Bizonyos vagyok, hogy a mai történelemtanárok között sokan egyetértenek azzal, hogy a képekkel való munka egy kulcskompetencia (Fodor 2019: 299). Abban viszont nem vagyok biztos, hogy a *forrásjellegű* képekkel való *szakszerű* munkát is ugyanilyen sokan tartják fontosnak. Pedig ez a pontosítás fontos. Számos jel utal a környezetünkben arra, hogy a pedagógusok hogyan használnak vagy hogyan nem használnak forrásokat az iskolai történelemtanításban. Herber Attila szerint az írott és a képi források közti egyik nagy különbség az, hogy míg az előbbiekkel a pedagógusok egyetemi tanulmányaik alatt találkoznak, és így az iskolában is könnyebben boldogulnak velük, addig a történelmi képeknél a szimbólumok nem „történelmi" hanem művészettörténeti alapúak,

hiszen alkotóik a korban ismert művészi szimbólumokat vették alapul. Ezért, érvel Herber, a képi szimbolika tanításának kötelezőnek kellene lennie.

A problémát most csak a képi forrásjellegű didaktikai egységekre szűkítve úgy vélem, hogy egy krízis tanúi vagyunk, amit én forráshasználati bizonytalanságnak nevezek. Miről van szó? Arról, hogy a forráshasználati bizonytalanságnak (talán krízisnek) vannak technikai és elméleti okai. Az oktatásfilozófiai okot abban látom, hogy a mai iskolai történelemtanítás túl sok feladatot vállal fel. (Vagy túl sok feladatot bíznak rá.) Eközben az, hogy miért, *milyen oktatási-nevelési célból akarunk forrásokat használni*, homályos és bizonytalan mind az oktatási rendszer, mind az iskola, mind a pedagógus, mind a szülők számára. Önkritikusan úgy látom, a történelemdidaktikai kutatás és szakirodalom is csak hiányosan képes megfogalmazni a képi forrásokban rejlő módszertani-didaktikai lehetőségeket, előnyöket, hasznokat és csapdákat. A technikai probléma pedig egy paradoxonból fakad: a tankönyvek nyomdai és képtechnikai minősége egyre jobb, egyre tökéletesebb, ami azt okozza, hogy – paradox módon – a ,,képi források" (amik ténylegesen azok, vagy amiket tévesen annak vélnek) kritikusan nagy mennyiséget érnek el egyes tankönyvekben. Időnként olyan sok van a kevéssé átgondolt képekből, funkciótlan illusztrációkból, áttekinthetetlen ábrákból, hogy az elbizonytalanítja, zavarba hozza a gyakorló pedagógusokat és látens módon a tanulókat.

A képi források, amik tényleg azok, vagy amiket tévesen annak vélnek, kritikusan nagy mennyiséget érnek el a mai tankönyvekben.

A képek, köztük a képi történelmi források iskolai felhasználásával kapcsolatban Magyarországon legkésőbb az 1970-es évektől komoly szakmai diskurzus folyik (Szabolcs Ottó, Szentgyörgyvári Tibor, Tóth Béla, Závodszky Géza és mások), amit a rendszerváltás után új tartalommal töltöttek meg a világunkban lezajló ún. képi fordulat (ang. iconic turn) lehetséges iskolai implikációi. E téren (is) elévülhetetlen érdemei vannak F. Dárdai Ágnesnek és Kojanitz Lászlónak, akiknek a nevéhez fűződik egyebek mellett a magyar nyelvű tankönyves képkutatás, az imagológia megalapozása.[12] Úgy tűnik azonban, hogy az oktatási célú képek, és az engem különösen érdeklő képi források didaxisa még mindig bizonytalan. A képek elméletével foglalkozó külföldiek között pl. R. Arnheim, D. S. Birdsell, E. Gombrich, L. Groarke, J. E. Kjeldsen, W. J. T. Mitchell, U. Mietzner, U. Pylarczyk említendő. Magyarországon Szalontai György (1993), Csorba Csaba (1995), Bakos Tamás (2000), Karlovitz János (2000, 2001), V. Molnár László (2001), Szász Péter (2002), Badóczky István (2003), Csepela Jánosné (2010), Géczi János (2010), Molnár-Kovács Zsófia

12 Dárdai Ágnes és Kojanitz László 2006-ban elvégzett és 2007-ben publikált kutatása máig útmutatóul szolgál a vizuális szempontok és a tanulási folyamat hatékonysága összefüggése tekintetében. Ld. Fischerné Dárdai – Kojanitz 2007.

(2013, 2019), Nyíri Kristóf (2014), Knausz Imre (2015), Herber Attila (2023), Fodor Richárd (2019) és mások munkásságára lehet utalni. Szlovákiában a legfigyelemreméltóbb eredményeket Miroslav Kmeť (2018) és főleg Viliam Kratochvíl (2004, 2009) mutatták fel; utóbbi az iskolai történelmi forrásokkal való munka módszertanán belül (szlov. obrazové školské historické pramene, Kratochvíl 2009: 182) rendkívüli részletességgel feldolgozta az ,,ikonografikus látásmód" didaktikai részkérdéseit, mint pl. a karikatúraelemzés vonatkozásait (Kratochvíl 2004: 72).

Mindazonáltal az elméleteknek a tankönyves kultúrába és az iskolai gyakorlatba való beépülése véleményem szerint kétséges. Saját vizsgálataim alapján úgy értékelem, hogy egyes történelemtankönyvekben még az alapvető vizuális eljárások sem honosodtak meg. Ilyen alapvetés volna például annak a tudatosítása, hogy a képek, még ha konkrétak is, értelmezést igényelnek, mint bármely más forrás. Annak az alapvetésnek is nagyon ritkán látni jelét az általam vizsgált történelemtankönyvekben, hogy a verbális és a vizuális látás- és gondolkodásmód szervesen egybefűződő, egymást kiegészítő tényezők a forráselemzés során, amiként arra Herber Attila és más szakemberek is rámutattak (Herber 2023: 101–121; Borbélyová – Mészáros – Nagy 2020: 22). A tankönyvekben alig látni jelét a legegyszerűbb, ámde legkézenfekvőbb képes feladatfajtának: Fogalmazd meg, írd le, amit a képen látsz.[13] A didaktikailag alkalmas (azaz didaktikailag előkészített) kép alapján elmondott vagy leírt verbalizáció és – fordítva – a jól megértett írott forráshoz illő kép megtalálása kölcsönösen fejleszti a tanulókban mind a képi kódolást, mind a verbalizációs képességet. A szó és a kép ide-oda alakítása (Závodszky G. szavaival: a kettő reciprok bipolaritása) – mint pl. egy fotón látható történelmi jelenet részletes leírása vagy egy tankönyvi leíró szövegben olvasott jelenség adatainak táblázattá alakítása – nagyon intenzív képességfejlesztés, végső soron a ,,mondva és írva tanulás" csodálatos didaktikai eszköze (Holdinga et al. 2023).

A vizuális kultúrának két nagy ága van:
vizuális művészet és vizuális kommunikáció.

Tankönyvvizsgálataim során nem tudtam szabadulni a gondolattól, hogy a történelemtankönyvek szerzői és szerkesztői még a vizuális kultúra két nagy ágát, a vizuális művészetet és a vizuális kommunikációt sem különböztetik meg.[14] Ami ha igaz, akkor azt jelenti, hogy számos tankönyv (tisztelet a kivételnek!) még arra sem tesz kísérletet, hogy valamilyen módon megkülönböztesse pl. egy történelmi személyiség művészi arcképét (vizuális művészet) egy választási plakát képi kommunikációs elemeitől. Egy 2012-es szlovák törté-

13 Az Europa 1-ben vannak ilyen feladatok, pl. a 17, 27, 31. oldalakon.

14 Borbélyová – Mészáros – Nagy 2020: 19. A tankönyvszerkesztők szerepére és felelősségére mások is rámutattak, mint pl. Kojanitz 2004: 54.

nelemtankönyvben Mao Ce-tung Andy Warhol-féle, négy színkombinációban készített portréját közlik úgy, mintha az a modern kori Kína történelmének fontos lenyomata volna. Holott a Mao-kép így, ebben a tankönyvi kontextusban funkciótlan és téves, mert Mao képét nem a kínai történelem, hanem a kép szlovák származású alkotója, Andy Warhol képzőművészete felől kellene megközelíteni.[15]

Korunkban a történelem-tananyagoknak, bennük a történelemtankönyveknek kötelező és egyre nagyobb részét alkotják a képek. A digitális technika fejlődésével nagyon könnyű vizuális elemeket megjeleníteni mind a nyomtatott tankönyvekben, mind a digitalizált, online tananyagokban. A képek ,,jól néznek ki", és látványossá teszik a pedagógiai munkát. A képek valóban látványosabbak a szöveges történelmi forrásoknál, és sokkal ,,érthetőbbnek" tűnnek, ami alatt sokan azt értik – tévesen –, hogy a ,,képek alapján bővebb magyarázat nélkül is meg lehet érteni a tananyagot". Ezt a hibát követi el például az a 2013-as kiadású szlovákiai történelemtankönyv, amelyben viszonylag sok képes feladat van, ezek azonban többségükben pedagógiai cél nélküli képek (Kováč et al. 2013: 94–95). A történelemtankönyvek tele vannak háborús jeleneteket, egyenöltönyös politikusokat, éhező gyermekeket, nehéz fizikai munkát végző nőket meg romos utcákat láttató képekkel, amelyek teljességgel nélkülözik mind az értelmezési környezetet, mind a tanulói reflexió lehetőségét.

Téveszme, hogy képek alapján bővebb magyarázat nélkül is meg lehet érteni a tananyagot.

Második szempont: *A történettudományi szempont*

Hogyan fest a képi forrásjellegű didaktikai egységek megítélése a történettudomány szempontjából? Egyáltalán mely pontokon kapcsolódik a kettő egymáshoz? A képi forrásokat (mint bármely más forrástípust) a történettudomány elsősorban a hitelesség (autenticitás) és a forrásérték oldaláról nézi. A klasszikus történelemdidaktikának meggyőződése, hogy e két tényezőnek az iskolai történelemtanításban is jelen kell lennie. (Ez az egyik fő érvem a mesterséges intelligencia által generált tankönyvi vagy oktatási célú képek használata *ellen*.) A történettudomány szempontjából sem elhanyagolható lehetőség, hogy a digitális technológiák hozzáférést biztosíthatnak a történelmi források (egyre bővülő) sokaságához, amelyek a hagyományos nyomtatott médiákon keresztül nem volnának elérhetők. Helyes, ha egy írott forrás (pl. egy levéltári irat) jól látható, olvasható képként kerül a tanulók elé. (A hite-

15 Néhány oldallal később a tankönyvben van egy Warhol-féle Marilyn Monroe-ábrázolás is. Kováč et al 2012: 99, 111.

lesség szempontjáról szó van a Hogyan teremt kontextust a képi forrászsáner? fejezetben.)

Történettudományi szempontból nagyon lényeges szempont az oktatási célra kiszemelt kép relevanciája, vagyis annak megítélése, hogy az adott képnek ténylegesen van-e jelentősége ahhoz a történelmi témához, amelyhez hozzászerkesztették. És ha kapcsolódik hozzá (ami elvárható), akkor mi a kép és a téma közti viszony vagy összefüggés oktatási jelentősége: Miért érdemes erről a képről tanulnunk? A szlovák történelemtankönyvek tele vannak irreleváns képi forrásokkal: tűzoltójelvényekkel, emlékszalagokkal, egyetemi jogarokkal stb. (Kováč et al. 2012: 46, 48), amik semmit nem tesznek hozzá a tanulók történelmi tudásához – ezek mind a tankönyves képszennyeződés „hulladékai".

A tankönyvi képek egy része tölthet be a történettudomány szempontjából irreleváns, pl. esztétikai célt. De ez sem igazolhatja az Andy Warhol-féle vagy a totálisan irreleváns képszennyeződéseket. A valóságos tankönyvbeli méretei szerint mindössze egy négyzetcentiméteres (!) Mária Terézia alak, aki a képfelirat alapján „haldoklik", nem pusztán technikai probléma. Azon túl, hogy a császárnő alig látható, meg kell kérdezni, hogy még ha látható volna is, miért érdekes, miért releváns a tanulóknak Mária Terézia haldoklását látniuk egy egy négyzetcentiméteres árnyképen. Ugyanilyen irreleváns tankönyves képi példa, amikor Ny. Sz. Hruscsov cipőjével veri a pulpitust az ENSZ-ben (Kodajová – Tonková 2006: 147); a kép talán érdekes, de semmi relevanciája nincs, hogy miért kellene erről tanulnunk.

Lehetséges olyan képi irrelevancia is, amikor egy kiválasztott kép ugyan tematikailag beleillene a tankönyvbe, de a kép műfaja jelent akadályt. Ilyen az a 2000-es kiadású szlovák tankönyv, amelyben az 1945 utáni erőltetett szövetkezetesítés folyamatát egy neves szlovák festő, Ľudovít Fulla *Mezőgazdaság* című, 1957-es színes festményével találták alkalmasnak illusztrálni. Csakhogy a festmény a mezőgazdasági munkákat rendkívüli mértékű művészi absztrakcióval ábrázolja, már-már Pablo Picasso-i szinten16, és ez felveti a relevancia kérdését, hogy ehhez a történelmi témához biztos, hogy nem ez a kép adja meg a legmegfelelőbb értelmező kontextust.[17]

Miért érdemes erről a képről tanulnunk?

Ha és amennyiben egy képnek didaktikailag célzott forrásértéket szánunk, akkor annak a képi forrásjellegű didaktikai egységnek meg kell felelnie a törté-

16 Letz 2000: 74. A képzőművész szakértő Nagy Csilla szerint Picasso helyett inkább „modernista-ikonikus absztrakcióról" lehet beszélni Fulla képe kapcsán; mindenesetre az absztrakció tekintetében egyetértés van köztünk.

17 Egy másik elrettentő, mert túl absztrakt példa Marc Chagall: Én és a szülőfalum című elvont festménye, Kováč et al. 2012: 57.

nettudomány elvárásainak: forrástartalommal és -értékkel kell rendelkeznie, hogy legyen belőle mit kinyerni; hitelesnek kell lennie; és jelentősnek, jellemzőnek, relevánsnak kell lennie. Kell-e mondani, hogy mind a tanulók figyelmének a történészi munkára való irányítása, mind a releváns képekre való fókuszálás a legjobb szakszerűséghez vezető módszer? Ha ilyen jellemzőkkel rendelkező források kerülnek szakszerű didaktikai átalakítás alá, akkor meggyőződésem, hogy a pedagógus és a tanuló a történelemtanítás új dimenzióit fogja megtapasztalni.

Harmadik szempont: *A tankönyvi képszennyeződés*

Ha tágan értelmezzük a képpedagógia fogalmát, akkor a képek didaktikai célú megjelenítésének a története J. A. Comeniusig vezethető vissza.[18] Mégis, a 19. századig a tankönyvekben csak jelzésszerűen voltak elhelyezve képek. A képek a 20. században kezdtek eluralkodni, ma pedig kifejezetten dominálják a történelemtankönyveket. A tüzetesebb vizsgálatok azt mutatják (pl. Vajda – Bényi 2011; Herber 2023: 101–121; Maródi 2013), hogy a tankönyvbeli képi elemek drasztikus növekedése közben nagyon sok a funkciótlan, használhatatlan, néha értelmezhetetlen, vagyis lényegében cél nélküli képi forrásjellegű didaktikai egység.[19] Én ezt a jelenséget tankönyvi képszennyeződésnek nevezem, aminek több formája létezik.[20]

Körülbelül 50 magyar, szlovák, cseh, német, lengyel és angol történelemtankönyv képi szempontú vizsgálata alapján azt állítom, hogy a képszennyeződés a történelemtankönyvekben általános jelenség. Túl sok kép van bennük, miközben a képek jelentős része didaktikai szempontból funkciótlan, haszontalan kép, amelyek megterhelik, szennyezik a tankönyveket. Időről időre úgy találtam, hogy egy csomó kép egyszerűen azért van, hogy kitöltse a tankönyvbeli üres helyeket, amennyiben az értelmezhetetlen német tömegjelenetek (Letz et al. 2014: 68), a ,,hazafias karácsonyi díszek" (Letz et al. 2014: 13), az ,,UNRRA-felvarrók" (Letz et al. 2014: 206) és a tökéletesen funkciótlan ,,A norvég képviselet székhelye Brüsszelben" című képek (Letz et al. 2014: 251) és rokonaik csak helykitöltésre alkalmasak, másra nem.

A képszennyeződésnek fontos része, hogy a történelemtankönyvekben nemcsak a kép egyre több, hanem egyre több olyan didaktikai egység van bennük, ami képszerűen, képi hatást keltve kerül a tanulók elé – mint pl. kronológiai események sora, kulcsfogalmak táblázatba foglalva[21], valamint sok-sok szám

18 Pl. Kratochvíl 2009: 185; Bakos 1970: 10; Szász 2002: 10.

19 Értelmezhetetlen kép pl. Comic Book in Le Quintrec – Geiss 2006: 47.

20 A képszennyeződés jelenségével előadásban foglalkoztam 2024 szeptemberében az F. Dárdai Ágnes tiszteletére rendezett konferencián Budapesten a Történettudományi Intézetben.

21 Ném. Schlüsselbegriffe, pl. Le Quintrec – Geiss 2006: 176; Letz et al. 2014: 7.

színes ábrák formájában. Ezek a valóságban szavak, szövegek, számok és adatok (tehát nem képek), de képi hatást keltenek. A feltételezésem szerint azért van ez így, mert az érintett tankönyvek szerkesztői és/vagy szerzői úgy hiszik, hogy ebben a ,,képi" (képiesített?) formában a tananyag könnyebben, jobban megtanulható. Mintha a képek maguktól értetődők lennének és – a szavakkal, mondatokkal ellentétben – nem kellene felfogni, érteni, megérteni őket.

A kutatásom tanulságait úgy tudom összefoglalni, hogy a megvizsgált történelemtankönyvekben található képek nem elhanyagolható része

- mind fizikailag, mind didaktikailag alkalmatlan arra, hogy bármilyen funkciót betöltsön;
- alkalmatlan arra, hogy rajtuk keresztül a tanulók explicit vagy implicit történelmi ismereteket sajátítsanak el;
- alkalmatlan arra, hogy tanulói cselekedtetés, bármiféle képességfejlesztés alapja, forrása legyen;
- arról tanúsodik, hogy a tankönyvszerzők és -szerkesztők nem törekednek arra, hogy a tanulók foglalkozzanak a képekkel; a képek többsége statikus és céltalan illusztráció.

A könyvszerzők és -szerkesztők figyelmetlenségének jó példája, amikor egy tankönyvben közölt kép és annak felirata egyáltalán nem korrespondál egymással. Egy képfelirat szerint ,,Az indiai Rúrkelyben acélgyár épül német és osztrák mérnökök vezetése alatt", ámde a képen nincsenek mérnökök, acélgyár is csak a háttérben, viszont a képen jól látható négy, a fején terhet cipelő indiai nő (Száray – Kaposi 2007: 157).

A történelemtankönyv-fejlesztéseknek a jövőben fokozott figyelmet kell fordítaniuk az alábbi szempontokra:

- Kevesebb, de jobb minőségű képek kellenek a tankönyvekbe: vizuálisan ténylegesen befogadható képek, amelyek méretüknél és minőségüknél fogva (megfelelő felbontás, színhelyesség, tömörítés mértéke stb. Kiss 2009: 24) alkalmasak megfigyelésre, összehasonlításra, cselekedtetésre stb.
- Elengedhetetlen, hogy a képek kontextusban kerüljenek a tanulók elé. Ez lehet történettudományi kontextus (pl. egy képen látható személy bemutatása), vagy lehet didaktikai kontextus (pl. a képnek a leíró szöveggel való összefüggése és/vagy a hozzá csatolt kérdések és feladatok), és lehet a kontextus a képi forrásjellegű didaktikai elem zsánere. (A képi zsáner fogalmát alább részletesen kifejtem.)

Negyedik szempont: *A vizuális jelentéstartalom*

Egy képi forrásjellegű didaktikai egység háromféle lehet a vizuális jelentéstartalom szempontjából:

- valóságot tükröző, explicit (jól látható) képi forrásjellegű didaktikai egység, mint pl. egy arcképfotó vagy egy történelmi épület alaprajza, makettje, fotója;
- burkolt, rejtett, nem kifejtett, nem látható (implicit, látens) értelemmel bíró képi forrásjellegű didaktikai egység, mint pl. egy történelmi eseményre reflektáló karikatúra vagy egy ábra, amely ,,Az identitás egymást metsző dimenzióit" szemlélteti (Boronkai et al. 2016tk: 210);
- szimbolikus értelemmel, kifejezetten többrétegű, összetett jelentéssel bíró képi forrásjellegű didaktikai egység, mint pl. Nagy Imre újratemetésének a szimbolikája egy, az újratemetésen készült fotó alapján (Salamon 2005: 211) vagy az 1956-os lyukas zászló lyukasságának a szimbolikája (Kovács – Simon 2006: 44).

Egyes képek képesek (!) ,,megteremteni a [szóbeli] fogalomalkotás feltételeit" (Borbélyová – Mészáros – Nagy 2020: 25). Természetesen csak olyan képek alapján lehet fogalmakat alkotni, amelyek erre alkalmasak. Pl. a knosszoszi palota alaprajza alkalmas a labirintus fogalmának képi megjelenítésére. Egy 2012-es szlovák történelemtankönyvben egy jól megválasztott kép drámai erővel mutatja meg a felperzselt föld taktikáját (Kováč et al. 2012: 79). De az iskola körülményei között ez még nem elég: még a valóságot tükröző (tehát a legérthetőbbnek tartott) képi forrásjellegű didaktikai egységek is csak úgy válnak a fogalomalkotás eszközeivé, ha általuk összekötődik a kép és a szó, azaz a kép által megvalósul a fogalomalkotás. Egy általam látott rosszul sikerült képi fogalomalkotási példa, amelyen a tankönyv egy magyar szalámi képével igyekszik megragadni a szalámitaktika fogalmát (Száray – Kaposi 2007: 184).

Ha tehát a legérthetőbbnek tartott képi forrás is csak úgy tudja betölteni a didaktikai célját, ha a tanuló csinál a képpel valamit, akkor mennyivel nehezebb didaktikai célt találni a burkolt értelmű vagy szimbolikus képekhez? A rejtett értelmű kép abban különbözik a szimbolikus értelműtől, hogy amíg az előbbihez rendszerint konkrét történelmi esemény vagy jelenség kötődik, addig a szimbolikus vizuális források olyan komplex értelmezések, amelyekhez rengeteg egyéb, sokszor a történelmi eseményektől távol álló vonatkozás kapcsolódik. Például egy karikatúra burkoltan utalhat a nagyhatalmak müncheni döntésére, annak szereplőire, földrajzi helyszínére stb., akikről nem a képből, hanem a történelmi tanulmányainkból tudhatunk. A szimbolikus értelmű ké-

pek alapja sokszor nem a történelmi ismeret, mert a kép ezekre csak ráutal. A szimbolikus kép ,,értelme" a képalkotó tudatában teremtődik meg. Jellemző példa az a szlovák tankönyvben képként megjelenített ,,Nem adjuk meg magukat!" feliratú kisplasztika, amely az 1938-as müncheni döntés elfogadhatatlanságát szimbolizálja sokszoros művészi áttétellel (Kováč et al. 2012: 60).

A tankönyvi képeknek egy jelentős része eleve szimbolikus kép: egy antik szobor, egy kódexképecske, egy perzsa miniatúra (Europa 1: 130, 141, 168, 173, 197), egy oltárrészlet (Europa 1: 246) stb. telis tele van szimbólumokkal. De egy modern plakát vagy egy sajtófotó is lehet többszörösen szimbolikus jelentésű. A szimbolikának van egy paradoxona: bizonyos jelenségeket el tudunk képzelni vagy át tudunk érezni (pl. boldogság, testi szenvedés, istenhit stb.), de szóval leírni nem tudjuk vagy nem akarjuk, viszont képekben ki tudjuk fejezni.[22]

Egyes képeknek ez a szimbolikus jellege, vagyis az, hogy nem a kép jól látható rétegét kell a tanulónak meglátnia és megfogalmaznia, hanem a látens, nem látható vagy átvitt értelmét, ez teszi problematikussá az olyan tankönyvbeli kérdést, hogy Mit szimbolizálnak ezek a tárgyak? (Kováč et al. 2013: 92). Amiként didaktikai hiba egy teljesen elvont képpel reprezentálni egy egész történelmi kort, ahogy azt egy 2000-es kiadású szlovák tankönyv teszi, amelyben az 1945 utáni erőltetett szövetkezetesítés folyamatát Ľudovít Fulla *Mezőgazdaság* című festményével szimbolizálják, miközben a festmény a mezőgazdasági munkákat rendkívüli művészi absztrakcióval ábrázolja (Letz 2000: 74). Ezzel szemben tudatosítva a szimbolikus történeti gesztusokhoz kapcsolódó sajátos érzelmi síkok jelentőségét, a német–francia közös tankönyv külön képes fejezetet (6 darab feliratozott képet) szentel a ,,Szimbolikus gesztusok és emlékhelyek a német–francia kapcsolatokban" témának (Le Quintrec et al. 2006: 302–303), miközben a szerzőknek eszükben sincs azt kérdezni, hogy ,,Mit szimbolizálnak ezek az emlékhelyek?".

4. A képi forrásjellegű didaktikai egységek kategóriái

Kutatásaim szerint a történelemtankönyvek törekednek a gazdag képi ábrázolásra, de nem fordítanak különösebb figyelmet pl. a különféle ábrák megkülönböztetésére, amelyeknek az a közös jegyük, hogy képként (vagyis képként hatva) kerülnek a tanulók elé. Ha komolyan vesszük a képi források didaktikai előkészítésének a feladatát, akkor sokkal precízebbnek kell lenniük a képi források megkülönböztetéseinek.

22 Lásd ,,Abstract thought, meaning both emotional and cognitive [...] What we can imagine [...] what we can not describe but in abstract symbolic terms [...] our inner mental imagery versus visible world." Nyíri 2014: 12, 17, 119.

A képi forrásjellegű didaktikai egységek kategóriái:[23]

(B.1) rajz, festmény[24]

(B.2) fotográfia[25]

(B.3) térkép, (bármilyen) kartográfiai elem

(B.3.1) korabeli térkép

(B.3.2) a jelen korban készült térkép

(B.3.3) kontúrtérkép (,,kontinens kontúrrajzok" Várkonyi 2018: 93)

(B.3.4) glóbusz, ennek valamilyen képe

(B.4) animáció, mozgókép, mozgó térkép (akár hangosak, akár hangtalanok), videó, film.[26] Ez a képi forráskategória erős átfedéseket mutat az (E) típusú forrásokkal: a mozgó forrásjellegű didaktikai egységekkel, amelybe beletartoznak az emberi *mozdulatok* (esetleg hanggal kísérve) mint források (a tankönyvben ezek képe), mint pl. fel- vagy lefelé irányított hüvelykujj, V betűt formázó ujjak, karlendítés, obszcén mozdulatok stb. (Bőhm 2025: 87)

(B.5) ábra

(B.5.1) egyszerűbb ábra, amelynek a jellemzői, hogy: (i) általában számokat, statisztikákat, adatokat tartalmaz, amelyek (ii) racionális ismereteket, nem túl bonyolult összefüggéseket reprezentálnak, vagyis (iii) az ábra értelmezése matematikai összefüggéseken alapul. Például egy táblázat mutathatja Franciaország állandó hadseregének létszámát 3 különböző évben. Egy hasonló diagram (párhuzamos elrendezésben) mutathatja több ország (pl. Franciaország, Nagy-Britannia és Oroszország) hadseregének a létszámát 3 különböző évben. Egy harmadik grafikon mutathatja 10 ország állandó hadseregeinek létszámát 10 különböző évben annak tekintetében, hogy a hadseregek gyarapodó létszáma hogyan függött össze az egyes országok külpolitikai kurzusával és gazdasági teljesítményével.

Az egyszerűbb ábrák alfajtái:

(B.5.1.A) táblázat: sor–oszlop (x–y tengely) elrendezésű táblázatba rendezett adatok, adatsorok: számok, nevek, jellegzetességek, statisztikák stb. gyűjteménye

(B.5.1.B) diagram (*gyűjtőnévként*): számokon alapuló képek, azaz képpé alakított számok, ezek minden fajtája, oszlopdiagram, kördiagram stb.

---

23 A jelzés azért kezdődik ,,B"-vel, mert ,,A"-val az írott forrásjellegű didaktikai egységeket jelölöm, a ,,C, D, E, F" jelzést pedig a többi forrástípus kapta; lásd a Miért fontosak a források? fejezetet korábban.

24 Nagy Csilla szerint egy festmény nemcsak illusztráció, hanem önálló vizuális nyelv.

25 Nyíri a fotográfiát ,,mechanikus képnek" nevezi, és élesen megkülönbözteti azt az ,,emberi kéz alkotásaitól": ,,mechanic image: photography", Nyíri 2014: 116.

26 Száray Miklós ír a ,,térképek animálásáról", Száray 2010.

(B.5.1.C) grafikon (=vonaldiagram): adatokon, jellemzően és jól láthatóan x–y tengelyen elrendezett számokon alapuló, és színekkel, szimbólumokkal is illusztrált képes grafikon. A grafikon a diagramok egyik fajtája: a vonaldiagram, amit taglalhatnánk együtt a többi diagrammal. Némileg önkényes különválasztása a többi diagramtól azzal indokolható, hogy a többi diagramfajtához, pl. a sávdiagramhoz, sugárdiagramhoz, felületdiagramhoz stb. képest a vonaldiagramon a legegyértelműbb az x–y tengely összegfüggéseinek a leolvasása.

(B.5.2) bonyolult vagy kifejezetten elvont ábra. Ezeknek az a jellemzőjük, hogy (i) sokszor ezek is tartalmaznak számokat, adatokat; (ii) rendszerint ezek is racionális ismereteket reprezentálnak; (iii) azonban a számok mellett színek, nyilak, piktogramok stb. is találhatók; és mindemellett (iv) a jelentésük nem vagy nemcsak matematikai összefüggésekre mutat, hanem politikai, társadalmi, szociológiai, mechanikai stb. összefüggésekre is.

A bonyolultabb ábrák alfajtái:

(B.5.2.A) ,,modell" vagy ,,(elméleti) képlet" (ang. formula) mint pl. a gőzgép működési modellje vagy a Maslow-piramis

(B.5.2.B) séma (ang. figure), sematikus ábra[27], szerkezetábra, amelynek lényege a leegyszerűsítés, vagyis az, hogy a séma szerzője elhagyja a tanulók szempontjából feleslegesek ítélt részleteket. Jellemzően ilyenek a történelmi szituációkat vagy azok jelentőségét magyarázó szerkezetábrák, mint pl. a francia monarchikus államszervezet vagy a hidegháborús szuperhatalmak viszonyait megjelenítő leegyszerűsítő sémák.[28]

(B.5.2.C) folyamatábra, azaz egy folyamatot, több folyamatot vagy bizonyos folyamatok időbeli változásait, dinamikáját tükröző képi forrás. Ezek a Hogyan működött...? típusú ábrák, pl. Hogyan zajlott az ókori görög kolonizáció? (Europa 1: 69) vagy Hogyan használták vízemelésre az arkhimédészi csavarszivattyút?[29]

(B.5.2.D) gondolatábra (ang. mind map), amelyen valamilyen összetett gondolat, elv, koncepció stb. van ábrázolva, mint pl. a Spykeman-elv

(B.5.2.E) egyéb statikus vizualizáció (ami nem mozog és hangtalan); ilyen pl. a tankönyvi leíró szöveget kísérő időrendi összefoglaló táblázat (Boronkai et al. 2016tk: 7), kronológiai vonal, időrendi áttekintés stb., ami

27 Schema = figure, Nyíri 2014: 11; Boronkai et al 2016tk: 74.

28 A modell, a képlet és a séma összefüggését a rekonstrukcióval lásd a rekonstrukcióról szóló alfejezetben.

29 Europa 1: 87; Politisch-administrative strukturen, Organisationsstruktur für UN, EU stb. Le Quintrec – Geiss 2006: 19, 120, 154, 238, 273.

általában valójában leíró szöveg, de úgy van megszerkesztve, hogy képi hatást kelt.[30]

A képi forrásjellegű didaktikai egységeknek lehetnek a fentiektől eltérő felosztásaik. Szempont lehet pl. a képi forrás érzelmi foka. Lehetnek semleges és érzelmekre ható, erősen emotív képi források, amelyeknek célja kifejezetten a figyelemfelkeltés, a félelemkeltés, a gúny stb. Willy Brandt német szövetségi kancellár térdeplő képe a varsói gettóban olyan erős üzenetet hordoz, hogy mintapéldája lehet az emotív célú képi forrásnak (Berger et al. 1996: 152). További lehetséges felosztási szempont lehet a forrás célja (intenciója), azaz a benne rejlő, a kép alkotója által belekódolt és elérni kívánt célja; eszerint egy képi forrás lehet közönyös (pl. egy elfogulatlan arcképfotó), mobilizációs szándékú (pl. egy választási szórólap) vagy éppen elriasztó (pl. egy kivégzési jelenet).

Vitatható, miért tekintjük a számokon alapuló táblázatokat és grafikonokat képeknek.

Vitatható, miért tekintjük a számokon alapuló táblázatokat és grafikonokat képeknek. Én a kép fogalmat mindenütt indokoltnak tartom, ha olyan didaktikai egységgel van dolgunk, ami kép formájában, képként kerül a tanulók elé. Fodor Richárd köztes megoldásként ,,gazdasági ábrának" nevez egyes képes didaktikai egységeket, tehát ő maga is ábrának, képnek tartja őket (Fodor 2019). Vizsgáltam, mennyire következetesen alkalmazzák a tankönyvek a fenti klasszifikáció egyes fogalmait.[31] Jó hír, hogy sok példa van rá, amikor a diagramot diagramnak nevezik (Boronkai et al. 2016tk: 16, 195, 212), a grafikont grafikonnak (Boronkai et al. 2016tk: 64, 76, 212, 255, 259), esetleg ábrának (Boronkai et al. 2016tk: 233), és rendszerint az oszlopdiagramot és a grafikont is helyesen különböztetik meg egymástól (Boronkai et al. 2016tk: 91). Viszont a fogalmak tisztázatlanságára utal, hogy az *Idegen szavak és kifejezések szótára* (Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989) kölcsönösen egymásra hivatkozva, tehát egymással magyarázza nemcsak a modellt és a formulát, de a táblázat – diagram – grafikon – képlet fogalmakat is: ,,Diagram (gör.) két vagy több tényező kölcsönös összefüggését, változását, arányát szemléltető ábra, főleg grafikon." Vizsgálataim a jó példák mellett lépten-nyomon a fogalmak keveredését mutatják a tankönyvekben. Leggyakrabban a grafikont nevezik helytelenül diagramnak (Boronkai et al. 2016tk: 112, 126, 147, 178, 211, 213, 216, 222,

30 Kodajová – Tonková 2006: 132. Időrendi összefoglalás az atomlétesítmények baleseteiről 1957 és 2011 között, in Kováč et al 2012: 108.

31 A kép, ábra, illusztráció stb. fogalmak következetlen használatára Karlovitz János is felfigyelt, ld. Karlovitz 2001: 106-119.

254). A sémákat hol diagramnak nevezik[32], hol ,,rajzos vázlatnak" (Boronkai et al. 2016tk: 149), a kördiagramot pedig ábrának (Boronkai et al. 2016tk: 153). Előfordul, hogy ugyanazon a tankönyvoldalon két egyforma képi elrendezést előbb ,,modellnek", majd ,,ábrának" neveznek (Boronkai et al. 2016tk: 220).

Az Excel táblázatkezelő program ,,Diagramok" funkciójában ezeket a megnevezéseket találjuk: vonaldiagram, oszlopdiagram, pontdiagram, kördiagram, területdiagram, sávdiagram, háló- és sugárszerű diagram, kombinált diagram. Ez azért lényeges iskolai szempontból, mert a más- és másféle diagramok más- és másféle logikai kapcsolaton alapulnak, ebből következően más- és másféle típusú kognitív műveletek alapozhatók rájuk. A vonaldiagram jellemzően trendeket mutat. Az oszlopdiagram leginkább párhuzamos jelenségek összehasonlítására alkalmas. A kördiagramból részarányt lehet levonni (pl. Athén polisz lakosság-összetétele; Europa 1: 75). A háló- és sugárszerű diagramokból jellemzően kapcsolatokat lehet kiolvasni.

Ide tartozik az is, hogy a történelmet tanulók időnként olyan szövegekkel találkoznak, amelyek számokon, statisztikán, matematikai összefüggéseken alapuló *szöveges elemzések, írott összefoglalások*. Van olyan tankönyves példa, amikor egy ábra és az ábra tartalmának a szöveges leírása, történelmi tanulsága gondosan egymás mellé szerkesztve található egy tankönyvoldalon (Letz et al. 2014: 82). Ez az eljárás akár jó didaktikai megoldásnak is tekinthető, egyfajta esettanulmánynak, amin meg lehet tanulni, mit és hogyan lehet elemezni és értelmezni egy diagramon. Más kérdés, hogy a tanulók itt passzív befogadó helyzetbe kényszerülnek, és a képi forrás eleve elkészített értelmezését kapják kész formában (amit a tankönyvszerzők fogalmaztak meg). Megint más helyzet, amikor a szöveges elemzés vagy írott összefoglalás kép nélkül kerül a tanulók elé; ekkor ezek nyilvánvalóan nem képi forrásjellegű didaktikai egységek, hanem az írott források közé tartoznak. Erre példa a Nagy-Britannia felgyorsult gazdasági hanyatlása című tananyagegység (Salamon 2005: 241).

Az ábrákról (B.5.1 és B.5.2 csoport)

,,A folyamatábra az alkotó agyának járását mutatja,
tehát őt kell kitalálni, nem a jelenséget..."

Herber Attila

Az ábra egy gyűjtőnév: legtágabban valaminek a képi ábrázolását jelenti. Ismerünk egyszerű és bonyolult ábrákat. A vizsgált tankönyvekben fellelt ábrák egyik részét az jellemzi, hogy viszonylag egyszerűek és racionális ismereteket reprezentálnak, mint pl. háborús áldozatok számát, az infláció alakulását,

32 Szlov. Štruktúra a orgány OSN. Diagram, in Száray – Kaposi 2007: 151.

népességváltozást, gazdasági trendeket stb. Például egy egyszerű választási statisztika vagy egy egyszerű összehasonlító oszlopdiagram alapján feladat lehet, hogy a tanulók olvassák le a táblázatból Franciaország acéltermelését 1890-ben. Az egyszerű matematikai összefüggéseken alapuló táblázatok viszonylag egyszerűek (a katona áldozatok számának alakulása, a pénzromlás mértékének mozgása stb.), de csak akkor, ha a táblázat nem tartalmaz túl sok adatot. Azonban még az egyszerű ábrák is, amelyek csak egy-két kiválasztott jelenséget ábrázolnak (pl. egy ország néhány évnyi háborús áldozatait és inflációját), ezek is kihívásokat tartogatnak a tanulóknak. Önmagában egy ábra összetevőinek a megnevezése is lehet bonyolult, mint pl. ,,fogyasztói árindex", ,,reáljövedelem-index", ,,reálbérindex", ,,bérpolarizáció" (Boronkai et al. 2016tk: 64, 261). De a százalékok (infláció), a mínusz értékek (népességcsökkenés) és a GDP-mutató megértése is kihívás, főleg, ha egymás relációiban kell őket megérteni.

Probléma, ha egy táblázat nem tud mértéket tartani, és túl sok adatot tartalmat. A Szovjetunió széthullása című térkép 15 földrajzi nevet, 14 dátumot és 32 különböző etnikumot ábrázol színekkel és színárnyalatokkal gazdagítva (Száray – Kaposi 2007: 176). És micsoda kihívás a tanulónak egy olyan ,,inflációs adatsor", amely 17 x 4 = 68 számadatot tartalmaz az 1945-öt követő magyar pénzromlásról, amelyben a legkisebb egység 105, a legnagyobb pedig 4 600 000 kvadrillió (Boronkai et al. 2016tk: 46). És ha a sok-sok számhoz még sok-sok színt, nyilat, mértékegységet, piktogramokat stb. csatolnak a könyvszerzők és -szerkesztők, akkor a táblázat megfigyelése és elemzése nagyságrendekkel nehezebb, a tanulóknak pedig nem sok esélyük marad megérteni az ábrázolni szándékozott történelmi tanulságot.

Az ábrák egy nagy csoportja bonyolultabb gondolatot, eszmét, stratégiát, politikai, szociológiai stb. jelenséget, folyamatot mutat. Bonyolultabb ábra lehet pl. egy hadászati mérlegelési helyzet, az államhatalom gyakorlásának a folyamata, vagy több világméretű geostratégia összeütközése. Lehetséges, hogy ,,A nagyhatalmak teljes és egy főre jutó bruttó nemzeti terméke 1950-ben 1964-es dollárárfolyamon" című táblázat, amely 7 országnevet és 14 számadatot tartalmaz (Salamon 2005: 202) egy történész számára érthető, a tanulók számára azonban merő fogalmi rejtély: Nemzeti termék? Egy főre jutó? Bruttó? 1950-es dollárárfolyamon?

Az ábrázolni – azaz a tanulókkal megértetni – kívánt jelenség nagyon gyakran roppant bonyolult és absztrakt; ezt az összes vizsgált történelemtankönyvben tapasztaltam. Kifejezetten bonyolultak a társadalmi rendszerek ábrái, a társadalmi piramisok és társadalmiosztály-rajzok (pl. az ókori Egyiptom, a francia rendi állam), ,,Az európai térség struktúrája az ún. Euler-diagram alapján" (Letz et al. 2014: 246) és sok-sok egyéb ,,képlet". Bonyolult a globalizáció fogalmának az ábrája (Boronkai et al. 2016mft: 68); bonyolult A Magyar Népköztársaság 1949-es alkotmányának a szerkezetábrája, amely 16 halmaz-

ból és 20 kapcsolatjelző nyílból áll (Boronkai et al. 2016 mft: 32); bonyolult a ,,Hazánk EU-csatlakozásának okai és következményei" című ábra (Boronkai et al. 2016mft: 86). Technikai értelemben sok ábrának – különösen a gondolatábráknak, a sémáknak és a szimbolikus ábráknak – a részét képezik nemcsak a képhez csatolt szavak, dátumok, számok és mértékegységek, hanem egy sor egyéb képi részelem is, mint színek, vonalak, nyilak, szimbólumok (%, $) stb.

Mind az egyszerű, mind a bonyolult ábráknak az a didaktikai funkciójuk, hogy a tanulók meglássanak bennük és kidedukáljanak belőlük valamit. Intellektuális értelemben az ábrákban, és főként a bonyolult ábrákban az a nehéz, hogy azok kész gondolatokat, meglátásokat, elméleteket stb. jelenítenek meg képként. Az ábra bonyolultságával az alkotó a kifejezni kívánt gondolat, eszme, folyamat stb. összetettségét akarja alátámasztani. Első síkon komplex maga a történelmi jelenség; második síkon az ábra a tankönyvszerző gondolatainak a képes kifejeződése egy komplex jelenségről. A tanulónak pedig, mint az ábra nézőjének, visszafelé kell(ene) rekonstruálnia a tankönyvszerző elvont gondolatmenete alapján olyan komplex történelmi jelenségeket, mint pl. A civilizációk közti kapcsolatok vagy Az identitás egymást metsző dimenziói.[33]

Az ábra a tankönyvszerző gondolatainak a komplex képes kifejezése egy bonyolult jelenségről. És a tanulónak ezt kell(ene) megértenie.

Miért van szükség ábrákra a tankönyvekben? Azért, mert olyasmit mutatnak, ami fizikai értelemben láthatatlan. Minden ábra igyekszik valamit megjeleníteni, vizualizálni, szó szerint láthatóvá, ezáltal érthetővé tenni – miközben ez az utóbbi cél, az érthetővé tétel, az iskolai környezetben mindennél fontosabb. A vizualizációnak azt kell szolgálnia, hogy az ábrából a tanuló valamilyen tanulságot tudjon levonni: egyszerűbbet vagy bonyolultabbat. A történelem-tankönyves ábrák a *vizuális kommunikáció* részei (Kiss 2009: 26), vagyis céljuk az ábrában megjelenített kognitív tartalom könnyebb befogadásának az elősegítése. Ebben a tekintetben kulcsfontosságú, hogy megkülönböztessük őket a rajzoktól, festményektől és fotóktól (B1 és B2 csoport), amely források többségükben esztétikai célokat szolgálnak, és mivel a *vizuális művészet* megítélése alá esnek, ezért rendszerint a céljuk nem a racionális tudás, hanem a vizuális élmény kiváltása. Herber Attila szerint a vizuális élmény a 19. század végéig racionális tudást közvetített, mint pl. a barokk szimbolika, a mában viszont ezektől már elszakadtunk, ma már csak az esztétikai élményt élvezzük, és nem tudjuk megfejteni az egykori racionális mondanivalót.

Noha a magam részéről szeretnék ragaszkodni az egyes képi forrástípusok

33 Boronkai et al. 2016tk: 158, 210. A térképek értelmezése kapcsán nagyon hasonló gondolatot fogalmaz meg Száray Miklós, amikor arról ír, hogy a térképeken a tanulónak kell(ene) ,,feltárni a rajzoló szándékát", Száray 2010.

pontosabb megkülönböztetéséhez, elismerem az ábra kifejezés gyűjtőfogalomként való használatának az indokoltságát, mert így egyszerűbb megnevezni mindent, ami egy tankönyvben ábra. Ha az ábrát gyűjtőnévként egy komplex vizuális képi forrásjellegű didaktikai egységnek fogjuk fel, akkor az alábbi elemek szabad kombinációi alkothatnak ábrákat:

+ vizuális, képi forrásjellegű didaktikai egység(ek) +
+ térképes, kartográfiai egység(ek) +
+ térkép és diagram + (Száray – Kaposi 2007: 169)
+ szimbolikus, átvitt értelmet reprezentáló kép(ek) +
+ színek, színárnyalatok, nyilak, piktogramok, logók (pl. %, $, §) +
+ rövidítések, mértékegységek (pl. kg)
+ írott, olvasható, szöveges forrásjellegű didaktikai egysége(ek) +
+ adatok, számok, térkép, kördiagram, matematikai jelek (Le Quintrec – Geiss 2006: 193, 249) +

ábra =
táblázat + diagram + grafikon +
+ modell + séma + folyamatábra + gondolatábra + statikus vizualizáció
szabad kombinációi

Megjegyzem, hogy az infografika kifejezést én az ábra szinonimájának tartom. Az infografika az ábránál azért lehet kissé találóbb kifejezés, mivel egy ,,info + grafikán" nemcsak infók (pl. számok) vannak, hanem grafikák is: különféle színek, nyilak, beillesztett képek stb. Az infografika értelmezésében számomra meghatározó Fekete Áron 2021–2024 közti kutatása, amelyben a szerző meggyőző és kritikus elemzés alá vette a történelemtankönyvekben található infografikák valódi természetét és didaktikai felhasználhatóságát (Ld. Fekete 2024). Ennek alapján javaslom az infografika és az ábra egyenrangú alternatívaként, azaz lényegében azonos tartalmi jelentésű szóként való használatát.[34]

Az animációkról (B.4 csoport)

A digitális tankönyvekben, munkafüzetekben és online tananyagokban gyakran előfordulnak olyan mozgást megjelenítő animációk, amelyek a mozgás mellett hangot, alámondott szöveget is tartalmaznak. Ezek a vizuális források módszertani pluszlehetőségként sokszor a megmozgatás lehetőségét kínálják

34 A szlovák nyelvű szakirodalom a mai napig küszködik a tankönyvbeli infografikáknak nemcsak a didaktikai célú felhasználásával, de magával a megnevezéssel is. Egy helyütt pl. a ,,statisztikai kép" elnevezést kapta az a fajta ábra, amelyen egy hadsereg nagyságát nem számok, hanem sematikus katonaalakok reprezentálják, miközben 1 katonaalak = 1000 fő. Kratochvíl 2009: 191.

a tanulóknak. Példánk lehet a Nemzeti Köznevelési Portálon található hidegháborús okostankönyv-téma.[35] Ebben a tananyagban 17 statikus kép található (portré, sajtófotó, eseményfotó, állatfotó, csoportkép, légi felvétel, tömegjelenet), emellett 8 animált (mozgatható) térkép vagy tárgykép, továbbá 11 interaktív (kitölthető) gondolatábra és 2 videó. A tanulók majdnem az összes képi forrással tudnak egy kicsit manipulálni, azaz rázoomolni, belenagyítani. Van két műszaki tárgy mozgását megjelenítő animáció, amiket a zoomolhatóságon kívül meg lehet forgatni és körül lehet járni: az egyik egy holdkomp, a másik az Apollo űrhajó parancsnoki és műszaki egysége. Az animált térképeken – a belenagyíthatóságon túl – a ,,mozgást" egy vagy több történelmi jelenség felvillanása, vonallal-színnel való megjelenítése testesíti meg, mint pl. ,,Az 1937-es határok" megjelenése a térképen.

A fotók, térképek, képek és ábrák felnagyíthatósága, megforgathatósága, körüljárhatósága, esetleg a hangos kísérőszöveggel együtt, az interakció lehetőségét kínálja a tanulónak. Ugyanígy az interaktivitást képviselik a tananyaghoz csatolt feladatok változatos típusai is: kiválasztós feladat, beírós feladat, párosító feladat, sorba rendező feladat, időrendbe állító feladat, húzd és ejtsd típusú feladat, halmazba rendező feladat stb., amelyek a gondolatábrák interaktivitását biztosítják. Ugyanakkor probléma a megvizsgált mozgó animációkkal kapcsolatban, hogy sokukhoz sem kérdés, sem feladat nem társul – holott járulhatna, sőt a didaktikai előkészítés elvárása szempontjából kellene is, hogy járuljon. Érdekes, hogy amíg a (fent említett) hidegháborús tananyag egyik videójához, amelynek témája a J. F. Kennedy-gyilkosság, a tananyagfejlesztők szükségesnek tartottak kérdéseket és feladatokat csatolni, addig több, nem filmjellegű, ámde mozgást megjelenítő animáció teljesen didaktikai feldolgozás nélkül maradt. A holdkomp és az Apollo űrhajó megforgatható, körüljárható és hanggal kísért animációjához minimális elvárás lett volna, hogy a tanulók 2–3 kulcsszót feljegyezzenek (pl. holdra szállás, holdautó, űrverseny, NASA), vagy hogy egy-két kérdést lejegyezzenek, ami eszükbe jut róluk.

Animált (mozgatható) képhez csatolható feladattípusok:
kiválasztós feladat
beírós feladat
párosító feladat
sorba rendező feladat
időrendbe állító feladat
húzd és ejtsd típusú feladat
halmazba rendező feladat

35 Nemzeti Köznevelési Portál, 11. évfolyam, Történelem (B), VIII. fejezet: 30. A hidegháború; [https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020_b/lecke_08_030]

A modell, képlet, formula fogalmakról (B.5.2.A)

A modell többjelentésű szó. Jelent mintadarabot vagy valaminek a kicsinyített mását, pl. egy gépkocsi vagy egy repülő kicsinyített mását, ami a tankönyvben ezeknek a képe. A modellnek van egy elvontabb, tudományos-filozófiai jelentése is: ,,Azon céllal létrehozott konstrukció, hogy rajta a valóság bizonyos jelenségeit jobban tanulmányozhassuk; egy vizsgált rendszer vagy folyamat belső összefüggéseit, legjellemezőbb sajátságait, rendszerint matematikai egzaktsággal képletekbe sűrítő formula".[36] Tankönyvvizsgálataim során a ,,modell" kifejezést csak két helyen, egy magyar és a közös német–lengyel tankönyvben találtam meg; az egyikben konkrét értelemben, a másikban elvont fogalomként. A lengyel–német tankönyvben bizonyos rekonstrukciók vagy technikai alkotások konkretizációjára használják a modellt több alkalommal, pl. megalkották a neandervölgyi ember modelljét, Catal Hüjük ,,számítógépes modelljét" és a római út modelljét. A magyar tankönyv jellemzően tudományos-filozófiai jelentésben használja: a piacgazdaság, a szegregáció és a Marshall-kereszt ,,modellje" (Boronkai et al. 2016tk: 19; 220, 236, 239. Europa 1: 23, 30). Vagyis a magyar modellek nem a konkretizáció, hanem ellenkezőleg, a sűrítés és az absztrakció eszközei.

A modell egy sűrítő képlet, hogy rajta jobban tanulmányozhassuk egy rendszer vagy egy folyamat belső összefüggéseit.

A ,,képlet" (formula) a ,,modell" szinonimája; az Idegen szavak szótára is azonosítja a kettőt. Ugyanakkor ha figyelembe vesszük az iskolai vonatkozásokat, akkor a modellek a grafikonoknak és a sémáknak is a rokonaik. Az előbbieknek azért, mert nem egyszer a képi formájuk grafikon, pl. a Marshall-kereszt modellje (ami a piaci kínálat, kereslet és az egyensúlyi ár viszonyait ábrázolja) konkrétan egy x–y tengelyű grafikonon van ábrázolva (Boronkai et al. 2016tk: 239). Tehát egyes modellek ,,sémák" is, hiszen az a didaktikai funkciójuk, hogy sematikusan, leegyszerűsítve szemléltessenek valami bonyolultat.

Minden fogalmi bizonytalanság mellett végső soron a modellek, képletek, formulák is ábrák: képek. Az is bizonyos, hogy a tankönyvszerzők az összes bonyolultabb ábrát azért akarják alkalmazni, hogy ,,a vizsgált [*történelmi*] rendszer vagy folyamat belső összefüggéseit, jellemző sajátságait" jobban értelmezhető képbe sűrítsék, hogy a tanulók ,,a valóság bizonyos jelenségeit tanulmányozhassák". Nehéz adatolni, de azt gyanítom, hogy a modelleket és képleteket a tankönyvszerzők a legelvontabb, legabsztraktabb jelenségekre tartogatják. Erre az utal, hogy a magyar tankönyvekben ritkán találunk bennük számokat (,,matematikai egzaktság"), sokszor még fogalmakat sem;

36 Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.

ellenben piktogramokat: köröket, négyzeteket, háromszögeket színekkel megkülönböztetve igen – vagyis a modellek és a képletek talán a legszélsőségesebb, legérthetőbb(nek hitt) egyszerűsítések.

A sémákról (B.5.2.B)

A sémák a bonyolult történelmi szituációk leporellói: rövid képes magyarázatok. A probléma az velük, hogy a tartalmuk összehasonlíthatatlanul bonyolultabb, mint a meséké. Egy történelmi szituációt, mint pl. egy háborúba való belépés, vagy egy korszak hatalmi viszonyai, vagy egy politikai döntés (pl. hogyan szólítsa meg egy párt az elektorátusát) általában csak bonyolult szerkezetábrával vagy működési sémával lehet képben elmagyarázni. Tipikus történelem-tankönyves séma az ókori Egyiptom vagy a feudális társadalom piramisba rendezett társadalmi rendje, amelyek az egyik vizsgált tankönyvben egy-egy egész oldalas képen jelenítődnek meg sok kapcsolódó feladattal (Europa 1: 53, 166).

A sémák a szaktörténészek szempontjából durva leegyszerűsítések.

A sémáknak a leporellóval való párhuzama nem véletlen: a sémák feltűnően gyakoriak azon évfolyamok tankönyveiben, amikor a tanulók még csak kezdenek történelmet tanulni (5–6. osztály), így a sémák mintegy átvezetnek a ,,komoly" történelemtanulásba. Bár a sémákban rejlő mesei elem az évek előrehaladtával csökken, a sémák a szaktörténészek szempontjából nagyon durva leegyszerűsítések. Egy helyesen didaktizált iskolai célú sematikus ábra egyfelől kiemeli a történelmileg releváns jelenségeket (általában a kulcsfogalmakra fókuszálva), másfelől viszont elhagyja a tanulási cél szempontjából feleslegesnek ítélt részleteket – így könnyítve meg a történelmi szituáció értelmezését. Az iskolában nagyon lényeges, hogy a kész sémában láthatóvá kell válnia az egyszerűsítés mélyén rejlő kognitív célnak: Hogyan, milyen elvek alapján működött a spártai városállam? Hogyan, milyen kapcsolatok által fűződtek egybe egy hűségen alapuló társadalom egységei? Ha egy séma nem segíti elő a történelmi szituáció értelmezését, akkor annak eredménye egy didaktikailag haszontalan séma. Ilyen pl. A civilizáció és a barbár peremvidék kapcsolatai az ókori Keleten című funkciótlan kép (Herber et al. 1998: 74), vagy az athéni demokrácia működésének áttekinthetetlen sémája (Europa 1: 75).

Az egyéb statikus vizualizációkról (B.5.2.E)

Az egyéb statikus (azaz nem mozgó és hangtalan) vizualizációk leggyakrabban a táblázatok rokonai. Eléggé megtévesztőek, mert képként hatnak és gyakran kimondottan táblázatnak tűnnek azáltal, hogy sorokat és oszlopokat tartalmaznak – viszont a tartalmuk rendszerint leíró szöveg vagy szöveggel kísért évszám. (Egy valódi táblázat jellemzően adatokat, dátumokat, neveket, fogalmakat stb. tartalmazna.) Feltűnő, hogy a statikus vizualizációként megkomponált időrendi összefoglaló táblázatok (Boronkai et al. 2016tk: 7) a tankönyv leíró szövegét kísérik, azt egészítik ki további szöveggel (tehát nem képpel). Ezeknek a statikus vizualizációknak is lehet didaktikai céljuk, amennyiben egy kronológiai vonal vagy egy szöveges időrendi áttekintés a tanultak rendszerezésének, az összefoglalásnak az eszköze (szintetizáció).

5. A képi forrásjellegű egységek didaktikai funkciói

A képek didaktikai szempontú osztályozását több szakember már korábban megtette. Pl. Szentgyörgyvári Tibor már az 1970-es évek közepén elkülönítette egymástól a hangulatkeltésre, az élménynyújtásra és a tanulói aktivizálásra alkalmas képeket (holott az akkori nyomdatechnika mindezekre csak korlátozottan nyújtott reális lehetőséget) (Szentgyörgyvári 1974a, 1974b). V. Molnár László a 2000-es évek elején írt a tankönyvi illusztrációtípusokról (V. Molnár 2001), Kojanitz László pedig nem sokkal később elméleti hátteret és gyakorlati példákat fogalmazott meg a ,,képzeletalkotás támogatására, valamint a tanulási tartalmak konkretizálása" alkalmas iskolai képi források kapcsán (Kojanitz 2003: 77–78). Ha helyesen olvasom a kutatók beszámolóit, akkor az egyik kardinális közös megállapításuk az, hogy akár egyszerű, akár bonyolult egy kép (egy festmény, egy animáció, egy ábra stb.), a tanulók tanulási folyamata és ennek hatékonysága szempontjából ugyanúgy kihívás, mint az írott szavak.

A képek minden fajtája tekinthető veszélyes didaktikai csapdának. Miért? Elsősorban azért, mert ,,a fényképek a vizuális kommunikáció eszközei", ebből következően a tartalmuk determinált (Kratochvíl 2004: 83), azaz erősen függ a képalkotó szándékaitól. Másodsorban azért veszélyesek, mert az iskolai történelemtanulás során alkalmazott képek a lényegmegragadás eszközei, ebből következően nagyon sokszor sűrítmények, metaforikus jellegűek. A képi források jelentésbeli komplexitására Herber Attila is rámutat, aki saját kutatói tapasztalatai és az iskolai vizualitással foglalkozó szakirodalom alapján a szimbolikus értelemmel bíró képek esetén alkalmazza a halmazjellegű szimultaneitás kifejezést (Herber 2023: 101). Ez alapján juthatunk arra, hogy az *együtt, egyszerre, tömörítve ható képi impulzusok* nagymértékben megnehezí-

tik nemcsak az esztétikai és/vagy emocionális funkcióval ellátott festmények, karikatúrák vagy allegorikus ábrázolások elemzését és értelmezését, de az előbbieknél jóval tárgyszerűbbnek ható, tényszerű adatokon alapuló ábrákét is – pedig ezek jóval egyszerűbbnek tűnnek, például azért, mert nem emocionális, hanem racionális funkciót feltételezünk bennük.

A képeken belül az ábrák (ezek összes fajtája) különösen veszélyes didaktikai eszközök. Első síkon, amikor meglátunk egy ábrát, az képi hatást kelt bennünk. Ebben a képi formában az információ rövidebbnek, egyszerűbbnek és befogadhatóbbnak tűnik, mintha ugyanaz a jelenség szavakkal lenne leírva. Úgy érzékeljük, hogy a vizuális kommunikáció során ,,a képi közlés nagyon sok információt ad át nagyon rövid idő alatt" (Kiss 2009: 25), és hajlamosak vagyunk kész ténynek tekinteni, hogy a képalapú vizuális memória (Kiss 2009: 24) mindenkinek, minden típusú tanulónak garancia „a dolgok könnyebb megtanulására". A halmazjellegű szimultaneitás hatása miatt sok kép és jellemzően sok ábra valójában bonyolult összefüggéseket rejtő forrás mind képtechnikai, mind tartalmi értelemben. A komplex jelentés megértése és értelmezése összetett kognitív tevékenységet vár el a tanulóktól. Valójában az összes ,,képpé" alakított ,,ábra" tanulói szempontból nagyon komoly kihívás, nehéz absztrakciós rejtvény.

A képek iránti módszertani óvatosságunkat támasztják alá azok a vizsgálatok is, amelyek a ,,tanulásban akadályozott tanulókra" és azokra a módszerekre vonatkoznak, amelyek az ő célzott fejlesztésükre irányulnak. A tanulásban akadályozott tanulókat itt nem szűkebb gyógypedagógiai értelemben határoljuk körbe, hanem azon tanulóknak az egyre szélesedő csoportjait értjük ide, akik nehezebben figyelnek, ebből következően pedig többszörös ismétlést és hosszabb gyakorlási szakaszokat igényelnek. Ha a minden tanulási területen megnyilvánuló akadályozottságot e helyütt csak a történelemtankönyvekben előforduló képekre szűkítjük, ott az érvényes, hogy a tanulásban akadályozott tanulóknak nemcsak a ,,kombinatív és asszociatív képességeik fejletlenebbek", hanem a vizuális képességeik is: a ,,vizuális figyelmük" és a ,,vizuális differenciálásuk is fejletlenebb" (Lukácsné Hajdú – Hegedűs 2026: 110). Márpedig ezek nélkül hiába van egy tankönyvben sok kép, ha azok már a jobb képességű tanulókat is kihívások elé állítják, nemhogy a tanulásban akadályozottakat. A megoldás az, hogy a tanulók számára korlátozott számú kép szerepeljen a napi oktatásban, és ezekre is kellő időt kell szánni, módszeresen és operacionalizálva, a figyelmet néhány kiválasztott és jól előkészített taxonómiai elemre szűkítve, mint pl. a hasonlóságok – különbségek vagy a rész – egész viszonyok stb. felfedeztetése és további feladatok általi tematizálása.

A képi forrásjellegű didaktikai egységeknek az iskolai funkciójuk szempontjából való felosztása abban ad segítséget a pedagógusnak, hogy milyen stratégiai célokra lehet felhasználni a történelemtanításban a képeket. Általában fogalmazva a képi források úgy válhatnak a tanulói képességfejlesztés

eszközévé, ha előbb didaktikai átalakításon esnek át, majd célzott tanulói tevékenység épül rájuk. A képi forrásjellegű didaktikai egységeket a *didaktikai funkciójuk szempontjából* a következőképpen lehet osztályozni:

A képek lehetséges didaktikai funkciói:
konkretizációs funkció
illusztrációs funkció
absztrakciós funkció
esztétikai funkció
képzeletstimuláló funkció

Konkretizációs funkció

A képi források felhasználhatók a konkrét történeti valóság tükreként; ez a konkretizációs funkciójuk. A konkretizációs funkciójú képek által lehetségessé válik a valóságban nem látható személyek vagy fizikai terek konkréttá tétele. Természetesen történelemtanárként tudjuk, hogy a képek lehetnek a valóság tükrei, mint pl. egy híres épület képe vagy Winston Churchill hivatalos portréfotója. Értjük, amikor egy kép konkrétan megjeleníti, hogyan nézett ki a budapesti Hősök tere egy 1919-es sajtófotón, vagy hogyan nézett ki Alexander Dubček a hivatalos portrékon és a magánjellegű fényképeken. A nem látható fizikai tér konkretizációjára példa egy piramis nem látható belsejének a keresztmetszetszerű ábrázolása (Europe 1: 57); a piramis belseje olyasmi, amit így, a belső járatok zegzugos teljességében soha nem láthatnánk. A konkretizációs funkciójú képi források azt kívánják megmutatni, hogy az adott személy vagy tárgy vagy jelenség vagy fizikai tér milyen volt, legfőbb pedagógiai funkciójuk pedig az információszerzés.

Illusztrációs funkció

Ahhoz, hogy érdemi elemzésnek tudjuk alávetni az ,,illusztráció vs. forrás" problematikát, félre kell tennünk a történelemtankönyvek eladhatósági szempontjait. Személyes tapasztalatom, hogy egy bizonyos szlovákiai magyar könyvkiadó történelemtankönyvét, amely megvásárolható volt könyvesboltban is, egy alkalommal a fülem hallatára azzal az örömteli felkiáltással vásárolta meg a nagymama, hogy ,,Milyen sok szép kép van benne!".

A képi források felhasználhatók a valóság áttételes (leegyszerűsítő, érthetőbb) megjelenítésére; ez az illusztrációs, vizualizációs, szemléltető funkciójuk. Ebben az esetben a „valóság" nem konkrét, hanem egy elvont dolog, jelenség, eszme, elmélet, összefüggés stb., ami konkrét képpel bemutathatatlan.

A képek illusztrációs, vizualizációs, szemléltető didaktikai funkciója a képi forrásjellegű didaktikai egységek *racionális* vonalához tartozik. Ez azt jelenti, hogy ezeket a képeket is a „láthatóvá" tételre használjuk (akárcsak a konkretizációs funkciójukat), viszont ezek elvont, nem látható dolgok megjelenítésére szolgálnak, mint pl. ,,A civilizációk közti kapcsolatok" vagy a vallások jellegének, vagy ,,Az identitás egymást metsző dimenzióinak" az illusztrálására (Boronkai et al. 2016tk: 158, 210).

Jellemző és gyakori történelem-tankönyves illusztráció az idő illusztrációja: az időegyenes (amennyiben a történelmi idő egy elég elvont valóság). Jó példa az illusztrációs (szemléltető) funkciójú képek használatának indokoltságára az a gyakorlat, amikor a tanulóknak egy előre előkészített, dátumokkal jelölt időegyenesbe vagy időoszlopba kell az oda tartozó eseményeket beírniuk (Boronkai ez al 2016: 64–65). Az illusztrációs (szemléltető) funkció és a konkretizációs funkció között az is különbség, hogy az illusztráció nem egy az egyben a történelmi valóság tükre, azt csak áttételesen, mintegy jelzésszerűen mutatja. Hogyan néz ki Erzsébet királyné (Sissi) egy magán megrendelésre készült művészi festményen? Hogyan néz ki az angol parlament Claude Monet festményén? – ezek az illusztratív képek nem alkalmasak a valóság hű tükreinek, de szemléltetésre (és természetesen esztétikai célra) beválhatnak. Racionális kapcsolatokon alapul, mégis elvont egy társadalmi vagy szervezeti háló: Mi az alá-, mellé- és fölérendeltségi hierarchia pl. a különböző bíróságok vagy a jogszabályok tekintetében? (Boronkai et al. 2016tk: 232; Letz et al. 2014: 57) Milyen egy csoport belső kapcsolati rendszere: Ki kinek a szövetségese vagy ellenfele volt a harmincéves háborúban 1640-ben? Bár konkrét ,,A bíróság és az ügyészség szervezeti sémája" (Boronkai et al. 2016tk: 234), azonban bizonyos élettapasztalatok híján nem egyszerű a bíróságok különböző szintjeinek hierarchiáját felfogni. Konkrét, mégis meglehetősen elvont vizualizáció egy családfa: Találd meg a családfán az apai nagyanyád szüleit. Konkrét vizualizációs célja van annak a gyakorlatnak, amikor a tanulók megrajzolják egy ország határvonalát. A történelmi Magyarország szabad kézzel rajzolt határvonala nyilvánvalóan pontatlan, de a láthatatlannál ez is jóval konkrétabb. (Nem mellesleg a szabadkézi rajzolás ,,a megismerés egyik módja és eszköze, ami közelebb visz a jelenségek megértéséhez". Kiss 2009: 24)

Absztrakciós funkció

A képi források felhasználhatók több vagy sok konkrét dolog (pl. történelmi portrék, épületek, tárgyak, adatok) leglényegesebb közös jellemző jegyeinek a leszűrésére; ez az absztraháló, absztrakciós funkciójuk.

A képi források felhasználhatók több konkrét dolog közös jellemző jegyeinek a leszűrésére.

Az absztrakciós funkció a konkretizáció ellentéte, amikor egy vagy több konkrét képből (pl. arcképekből vagy épületrajzokból) vonunk le elvont tudást, ismeretet, tanulságot. Vizsgálataim azt mutatják, hogy a tankönyvekben nagyon ritkák a képekkel kapcsolatos absztrakciós feladatok és gyakorlatok. Találtam egy példát a német–lengyel közös történelemtankönyvben, ahol hat, késő római kori arckép a feladat tárgya (Attila, Octavianus, Julius Caesar stb.). A feladat kettős: egyrészt időrendbe kell sorolni a személyeket, másrészt a képen látható személyeket össze kell kötni a hozzájuk tartozó jelentős cselekedettel, pl. ,,A hunok vezetője volt" (Europa 1: 120). Ez a feladat sem absztrakciós feladat, hiszen lényege a hat történelmi arcképhez tartozó történelmi kontextus felidézése, amihez segítségül, impulzusul szolgának az arcképek. A gyakorlatnak úgy volna absztrakciós célja, ha a tanulóknak pl. egy történelmi személységről különféle helyzetekben készült arcképek hasonlóságait, változásait kellene megállapítaniuk. Ilyen lehetne az a kérdés, hogy ,,Határozzátok meg, melyik ábrázoláson látható Kossuth Lajos 1848-as környezetben, és mondjátok el, mi utal erre", vagy az, hogy a tanuló ,,Írja le, melyik kép és milyen eszközzel sugallja Kossuth Lajos államférfiúi nagyságát".

Esztétikai funkció

A képi források felhasználhatók esztétikai igénnyel és céllal, kifejezetten a tanulók művészi vagy szépérzékének a fejlesztésére; ez az esztétikai funkciójuk.[37]

Egyes képeket nem lehet és nem is szabad szóra váltani.

Az esztétikai funkció rokonságban van a konkretizációs és az illusztrációs funkciókkal (az absztrakcióssal ritkábban). Azonban egy esztétikai célú képi

37 A kisgyermekekkel foglalkozó neveléstudomány ezt művészeti funkciónak nevezi, szem előtt tartva a művészeti nevelés emberformáló szerepét. Ők egyúttal a művészeti funkciót az alábbi alkategóriákra osztják: ábrázolás, a fantázia szüleményeinek megjelenítése, megismerő funkció, minősítő funkció, aktivizáló funkció (állásfoglalás), társadalmi és morális szocializálós funkció, személyiségépítő funkció. Vö. Borbélyová – Mészáros – Nagy 2020: 5, 11–14. Én ezt a felosztást azért nem követem, mert fontos különbség, hogy míg az alsó tagozatos tanulók számára kiemelt cél a művészeti nevelés, addig a történelemtanítás megelégszik azzal, ha és amikor a történelem tartalmaknak mintegy mellékesen van esztétikai funkciójuk is.

forrás nem mindig konkrét. Pl. mennyire konkrét Arisztotelész mellszobra, Homérosz busztája (Europe 1: 71), Mozart fekete-fehér árnyképe vagy Mao Cetung arcképe Andy Warhol négyszínű képein? (Kováč et al. 2013: 99) Másfelől nem minden esztétikai hatású kép tud illusztrációs célt betölteni, amennyiben pl. az Alhambra beltereinek a fotóján vagy gróf Széchenyi István egész alakos színes képén sokkal inkább az esztétikai látvány dominál, mint „a valóság megjelenítésének" a hatása. Azt a szempontot, hogy egyes művészek szerint a képeket nem lehet és nem is szabad szóra váltani, e helyütt mérlegeljük, de tegyük félre. (A gondolatot kifejti pl. Kratochvíl 2009: 189) A képek esztétikai potenciáljának a kiaknázása iskolai körülmények között nagyon is funkcionális: célja a tanuló gondolkodtatása, szóra bírása, egy esztétikai élmény hatásainak a kifejezése, ami egy nagyon erős verbalizációs képességfejlesztés.

Képzeletstimuláló funkció

Farkas György sok évvel ezelőtt a tankönyvi képek ,,érzelmi motivációt erősítő jellegéről" írt, és úgy hiszem, hogy ezalatt ő a képek esztétikai képzeletstimuláló funkcióját is értette (Farkas 1965: 527). Egy tanuló képzeletét az összes funkciójú kép felkeltheti (akár egy teljesen rossz minőségű illusztráció is), azonban a tanulók képzeletalkotására és -fejlesztésére leginkább az esztétikai funkciójú képi források használhatók. Egy Mozart-, egy Alhambra- vagy egy Széchenyi István-kép nem az ő tényleges mivoltukat mutatja (erre sokszor nem is képesek, mert vagy nincs róluk fotó, vagy a képen csak a töredékét látjuk ahelyett, hogy ott volnánk), hanem a tanulóban rejlő szépérzékhez kapcsolódnak, azt kívánják megmozgatni, motiválni, felhasználni, stimulálni. Vajon hány sok-sok vetített színes képpel dolgozó történelemtanár tudatosítja, hogy a képi források megválasztása történhet a tanulói fantázia és képzettársítás szempontjából is? (Kiss 2009: 27) Ahogy az olvasás által, úgy a képek által is át lehet lépni a kognitív világon túli emocionális világba. Ennek megfelelően a képek értelmezése nemcsak az objektív történelmi valóság szempontjából történhet (mi, mikor, hol történt?), hanem a folyamatban nagyon hasznos szerepe van a tanulói képzeletnek.[38]

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a képi források iskolai környezetben történő összes didaktikai funkciója: a konkretizáció, az illusztráció (vizualizáció, szemléltetés), az absztrakció, az esztétikum és a képzeletstimuláló funkció – mind a tanulók képi kultúráját kell hogy célozza és fejlessze. Képes-e beépülni ez a stratégiai feladat a történelemtanári praxisba? Tudjuk-e, és ha tudjuk, tudatosan alkalmazzuk-e a képi forrásokkal kapcsolatos szabályszerűségeket mint tananyagfejlesztők vagy pedagógusok? Tudatos szempontként

38 Ang. visual thinking and component of imagery, Nyíri 2014: 11, 99.

alkalmazzuk-e mint tankönyvszerzők és -szerkesztők a képek speciális didaktikai funkcióit és az abból fakadó hatásmechanizmusait?

Az általam vizsgált történelemtankönyvekben nagyon sokszor lehetetlen eldönteni, hogy a tankönyvszerzők egy adott képnek milyen didaktikai funkciót szánnak. Ritkák az olyan jól megfigyelhető képek, amelyek pl. számozott jelmagyarázattal jelenítik meg a görög triérészt, a római légiót és a római katonai tábort (Europa 1: 82, 96, 174), így együtt alkalmazzák szinte az összes didaktikai funkciót: konkretizálnak, illusztrálnak, esztétikusak és stimulálják a tanulók képzeletét. Ez a képek helyes, tanulóközpontú alkalmazása. Ennél azonban jóval gyakoribb a tankönyvszerzők önzősége, ami azt jelenti, hogy a tankönyvbeli képek arra szolgálnak, hogy a tankönyvszerző(k) narratíváját támogassák. És noha így is lehet a képeknek bizonyos szemléltető hatása, ez azonban bizonyosan nem hatékony.

A képi források öt didaktikai funkciója a tanulók tanulási folyamata szempontjából több választóvonal mentén csoportosítható:

- A konkretizációs funkciójú és illusztrációs (vizualizációs, szemléltető) funkciójú források jellemzően a tanulók ismereteit bővítik.
- Az egy vagy több kép alapján történő absztrakció segítheti a tanulókat, elsősorban a vizuális típusokat, a tananyag rendszerezésében és összegezésében (Kojanitz 2004).
- Azok a képek, amelyek alkalmasak esztétikai alapú vagy képzeletstimuláló feladatokra, jellemzően képességfejlesztésre is használhatók.
- Amíg a konkretizáció, az illusztráció, az absztrakció és a vizualizáció tipikusan a tanulók kognitív tevékenységének a különböző fokozatait alkotják, vagyis a tanulók értelméhez szólnak, addig az esztétikai funkciójú képi források a tanulók érzelmi világát szólíthatják meg.

Hogyan lehet átlépni a passzív képek világából a képi képességfejlesztés felé?

A történelemtanítás a vizuális kultúra, a vizuális gondolkodás mindegyik sémáját képes lenne célzottan felhasználni. Nincs kétségem, hogy rengeteg pedagógus alkalmazza is őket. A képi didaktikai funkciók tudomásul vétele segíthet a pedagógusnak átlépni a passzív képek világából a képek alkalmazásának a fázisába, ami óriási lépés a képességfejlesztés felé. Ez érvényes az összes képi didaktikai elemre, a legstatikusabb sémáktól a legdinamikusabb videókig: mindegyik vizualizál és mindegyik képes átlépni az alkalmazás bloomi fázisába, feltéve, hogy tanulói munkáltatás kapcsolódik hozzá. A fő didaktikai funkciók figyelembe vétele segíthet, hogy leküzdjük a képi forrásokban rejlő kihívásokat, és hogy hatékonyabban használjuk a képeket az iskolai gyakorlatban: tanórákon, fizikai és digitalizált tananyagokban, tankönyvekben.

6. Néhány technikai szempont

A 19. század végén nem vagy csak nagyon korlátozottan léteztek képek a tankönyvekben, ahol akkoriban főleg csak leíró szövegek voltak. A történelemtankönyvekben még a 20. század közepén is inkább csak rajzok voltak (nem fotók), amelyek általában művészi igénnyel készültek. Az egyik kedvencem az az 1923-as kiadású csehszlovák tankönyv, amely az alcímében utal rá, hogy a szöveg ,,számos képpel" van illusztrálva (Koreň – Ježo 1923).

A rendszerváltás utáni tankönyvek képtechnikai és didaktikai tökéletlensége, vagyis az, hogy rossz minőségű és pedagógiai funkció nélküli képek vannak bennük, elég feltűnő. Jellemzőnek tartom, hogy az 1989-es csehszlovákiai rendszerváltás utáni első ,,ideiglenes tanulmányi szöveg" történelemből, ami alternatívát kínált a marxista ideológiával átitatott cseh és szlovák tankönyvek helyett (Hájek et al. 1990), teljesen képek nélküli volt. Ennek a csehszlovák hagyománynak érdekes folytatása volt a 2000-es években, amikor egy szlovák nyelvű középiskolás történelemtankönyv hidegháborút taglaló 53 oldalnyi tananyagában csak fekete-fehér képek voltak: mintegy 20 rajzolt arckép és 3 ábra – semmilyen más kép nincs benne (Damakoš 2005: 138–191). Az pedig külön rejtély, hogy ugyanebben a tankönyvben sehol nincs feltüntetve a képek rajzolójának a neve, aki talán maga a szerző volt.

Egy 1998-as magyar példán az ,,Ilyen lehetett Salamon temploma" feliratú kép (Herber et al. 1998: 137) talán a tanulók képzeletére szándékozott hatni, erre azonban a technikai kivitelezés miatt alkalmatlan. Egy másik esetben didaktikailag teljesen funkciótlan a rosette-i kő (Herber et al. 1998: 88) és a ,,Jelenet a Mahabharata eposzból" című kép; az utóbbit súlyosbítja, hogy még ha jól láthatók volnának is a részletei, az eposz bonyolult világképe, amit a szerzők ,,India valóságos enciklopédiájaként" említenek, akkor is értelmezhetetlen volna e kép alapján (Herber et al. 1998: 202). Egy negyedik esetben lehetetlen ,,Irán 1940 és 1946 közti helyzetét" vázolni a tankönyvben közölt térkép alapján (Boronkai et al. 2016tk: 11), arról nem is beszélve, hogy a második világháború utáni nemzetközi helyzet rengeteg más eseményének kontextusában Irán nem releváns történeti probléma. Egy ötödik esetben ugyan helyes pedagógiai célt követ az a feladat, amely magyar politikai pártok plakátját mutatva azt kérdezi: Miként tükröződik [vizuálisan] a pártoknál a politikai irányváltás? – csakhogy a négy párt (MSZP, MDF, Fidesz, SZDSZ) 11 plakátja vizuálisan nem alkalmas a feladat megoldására (Boronkai et al. 2016tk: 179). Nagyon sok kis méretű és rossz technikai megoldású kép található a szlovák tankönyvekben; miniatűr csoportképek, amelynek 6 cm x 4 cm méretű felületén kb. 60 személyt kellene azonosítanunk (Kováč et al. 2012: 43); olvashatatlan szövegű politikai deklarációk és színházi műsorplakátok (Letz et al. 2014: 42; Kováč et al. 2012: 20, 59); rengeteg alig látható pénzérme (Kováč et al. 2012: 29, 72, 73 stb.) és sok-sok más képszennyeződés. Egy 2014-es szlovák

tankönyv telis-tele van alig látható, homályos, elmosódott képeslapokkal és fényképekkel, mint pl. az 1988 őszén tartott ún. gyertyás tüntetésről (Letz et al. 2014: 186, 268). Egyes képi források didaktikai átgondolatlanságát azzal fokozzák, hogy ,,Mondjátok el, mit láttok az 1914-ből származó képeslapokon", miközben a két kép részleteit technikai értelemben lehetetlen megfigyelni (Letz et al. 2014: 12).

Oktatási célra nagyméretű, jó minőségű és jól látható képek kellenek.

Nyomdatechnikai szempontból a képi forrásjellegű didaktikai egységeknek (optimális esetben) megfelelő méretű és megfelelő vizuális minőségű képeknek kell lenniük. Ezt tapasztaljuk az Europa 1 című német–lengyel közös történelemtankönyvben, amelyben a szerzők és szerkesztők nagyméretű, nagyon jó minőségű és jól látható képeket közölnek. A nyomdatechnikai példák ellenkező (negatív) véglete az az árnykép, amely úgy ábrázolja Mária Terézia halálát, hogy a képecske a tankönyvben egy négyzetcentiméter, azaz gyakorlatilag ,,Mária Terézia haldoklása" nem látható. A kép így, ekkora méretben a tankönyvben teljesen haszontalan, de még digitálisan kivetítve és felnagyítva sincs funkciója (Kovács – Simon 2006: 8).

A képek tankönyvbeli technikai vonatkozása kapcsán Nagy Csilla képzőművész a művészeti alkotás reprodukciója kifejezés indokoltságára mutat rá. Gondolatmenete szerint fontos tudatosítani, hogy amit a tanuló művészeti alkotásként lát, az egy, az eredeti minőségétől és kontextusától nagymértékben megfosztott kép az eredetihez képest. Egy tankönyvben (vagy kivetítve) látott képnek (portré, festmény, plakát, filmkocka stb.) sok rétege van; de a tanuló sosem az eredeti művel találkozik, hanem egy többszörösen közvetített reprodukcióval. Az első réteg az eredeti mű (volna). A második réteg a műről készült fotó. A harmadik a tankönyvi szerkesztés által módosított vagy kontextualizált kép. A negyedik pedig a nyomdatechnika által alakított médium. Mind a négy tényező újabb jelentésréteget ad hozzá a képhez. ,,Marshall McLuhan híres megállapítása – a médium maga az üzenet – itt is érvényes: a tankönyvi kép, a projektorról vetített kép vagy épp egy mobiltelefon kijelzőjén nézett kép nem pusztán információt hordoz, hanem saját közegén keresztül alakítja a tartalmat" – zárul Nagy Csilla érvelése.

7. A digitális forma didaktikai következményei

Egy másik didaktikai jellegű kérdés, hogy befolyásolja-e a történelemtankönyvek didaktikai apparátusát a tankönyvek digitális változata, bennük a képek digitalizációja. Milyen kiaknázható technikai-didaktikai lehetőségek rejlenek a digitalizációban? (E helyütt a fogalomba mindent beleértek, ami digitális,

digitalizált vagy online formában kerül be az oktatás folyamatába.) A feltett kérdésre öt lépésben igyekszem választ adni.

Első lépés: *Didaktizáció*

Mint minden forrásjellegű didaktikai egységet, a képi forrásokat is elő kell készíteni, didaktizálni kell, ha célzott iskolai felhasználásra szánjuk őket. A didaktikai előkészítés tartalmi és formai síkon történik: rendezőszempontot és feladatokat kapcsolunk a képhez. A képi forrásjellegű didaktikai elemek összes kategóriája, mint pl. egy rajz, egy kontúrtérkép, egy képes-hangos animáció, egy statisztikai táblázat, egy folyamatábra stb. csakis didaktikai előkészítés által képes betölteni a didaktikai célját, csak ezáltal tud valóságos elemzés tárgya lenni. A didaktizáció szabálya minden forrásra érvényes, az analóg forrásokra éppúgy, mint a digitálisokra.

Második lépés: *Nagyíthatóság*

A digitális képi források nagy előnye a felnagyíthatóságuk és a legtöbbször szintén rendelkezésre álló kivetíthetőségük. A digitális formában elérhető statikus képeken a nagyíthatóság következtében szemügyre vehetők az apró részletek is. Ez a technikai adottság különösen sok lehetőséget kínál a kisméretű források (pl. kódexbeli iniciálék) vagy a történelmi térképek tüzetes vizsgálatakor.

Harmadik lépés: *Manipulativitás*

A nyomtatott könyvekben található képi forrásokhoz képest a digitálisan fellelhető, onnan letöltött képek jelentős előnye a módosítás lehetősége (manipulativitás). A digitális képek legtöbbször módosíthatók, technikai értelemben manipulálni lehet velük. Például egy festményt részekre lehet bontani; több arcképet egymás mellé lehet szerkeszteni; egy történelmi helyszínt nyilakkal, jelekkel stb. lehet ellátni – a képi manipulációk tárháza végtelen.

Hogyan találjunk a képpel való manipulációhoz értelmes didaktikai célt?

A manipulativitásban azonban nem a technikai eljárás a nagy kihívás (tehát hogy hogyan alakítja át a képet a tanuló), hanem az, hogy találunk-e hozzá értelmes didaktikai célt: Milyen oktatási-nevelési vagy képességfejlesztési célból alakítunk át egy arcképet, egy grafikont, egy sémát? Milyen didaktikai

célt érünk el, amikor pl. egy leírt szöveg (.doc) változatában a forrás lerövidítését, tömörítését gyakoroltatjuk? A legnagyobb lehetőségek talán az esztétikai funkciójú képekben rejlenek. Lehet pl. művészeti alkotások permutációit létrehozni személyes ízlés és tehetség alapján. De lehetőség mutatkozik a racionális tartalmú képi forrásokkal való manipulációkra is, mint pl. egy bonyolult, soksoros táblázatból sorokat lehet kihagyni azért, hogy az egyszerűbbé, befogadhatóbbá váljon. (Lásd még az animációkról szóló részt.)

Negyedik lépés: *Kutathatóság és hiperlinkelhetőség*

A digitálisan elérhető és felhasználható képi források előnye azok online való gyors kutathatósága és más forrásokkal való összelinkelhetősége pl. egy képhez linkelt zene vagy videó formájában. Én ezt *multimediális összeköttetésnek* nevezem. A kutathatóság és a hiperlinkelhetőség (szöveg és kép, térkép és videó, kép és zene stb.) a digitális történelmi tananyagok óriási erőssége, ami szinte határtalanná teszi a tanuló számára nemcsak az információkeresést, de más magasabb bloomi szintű tevékenységeket is, úgymint a felgyűjtött tananyag rendszerezéséhez és mélyebb analíziséhez fűződő kognitív célokat és képességfejlesztési műveleteket (Parellada et al. 2022). Nem is beszélve arról, hogy ha a tanulók önállóan, az egyéni ízlésüknek megfelelően végzik el a különféle források multimediális összekötését, akkor az számukra a feldolgozott témába való elég intenzív egyéni bevonódást biztosít.

Ötödik lépés: *Azonnali visszacsatolás*

Ha és amikor egy képi forrás digitális verziójához kérdés vagy feladat kapcsolódik, akár gyakorlás, akár tananyagrendezés, akár számonkérés céljából, akkor az online verzióban nemcsak az online kitölthetőség (értsd: a kézírás elkerülése) vagy a kép szöveges kommentálhatósága adott, hanem az azonnali visszacsatolás is. Ez utóbbiról egyes kutatások azt állítják, hogy ez a legnagyobb vonzóerő és motiváció a tanulók számára (Parellada et al. 2022). Az egy vonatkozó lényeges kérdés, hogy a képi források digitális verzióit kísérő online kitölthető feladatok mennyire igényesek kognitív szempontból. Fekete Áron kutatásai (2024) azt igazolják, hogy az eredmény minimálisan vegyes, ami azt jelenti, hogy a képi forrásokhoz csatolt kérdések és feladatok többsége nagyon egyszerű, és csak egy kis részük éri el a magasabb szintű bloomi kategóriákat (Bloom 1956). A Magyarországon elérhető online történelemtankönyvekben és feladatgyűjteményekben (pl. Nemzeti Köznevelési Portál, Református Tananyagtár) a mozgóképes képi didaktikai egységek többségéhez társul valamilyen feladat, pl. a tanulóknak videófelvételekben elhangzó exp-

licit információkat kell felidézniük és ezek segítségével kell rekonstruálniuk bizonyos történelmi eseményeket. Azonban a tüzetesebb vizsgálat szerint a videókhoz sokszor csak eldöntendő kérdések vannak csatolva (,,igaz vagy hamis?"), vagy pusztán adatfelsorolást igénylő feladatokat kell megoldaniuk. Az online feladatokban nem egyszer olyan digitális feladatokra lelünk, amelyekben a forrás céljára szánt mozgókép semmilyen fogódzót nem kínál a tanulóknak a kijelölt feladat megoldáshoz. Pl. egy 1942-es filmhíradós jelenet alapján a tanulóknak úgy kell(ene) egy bizonyos kérdésre válaszolniuk, hogy a megoldásra sem a narrátor, sem a jelenetben szereplők, sem a tankönyv szövege nem utal: ,,Milyen üzenettel bírt a frontra induló katonákról szóló propagandajelenet a nézők számára?"

didaktizáció
nagyíthatóság
manipulativitás
kutathatóság és hiperlinkelhetőség
azonnali visszacsatolás

Összegezve tehát arra a kérdésre, hogy milyen didaktikai lehetőségeket kínálnak a digitalizált történelemtankönyvek és bennük a digitalizált képek, én azt válaszolom, hogy a képi források digitális verzióiból óriási előnyök fakadnak – számos technikai lehetőség (amelyeket ismeret és tapasztalat hiányában én nem vagyok képes taglalni). Azonban minden képekkel kapcsolatos technikai szempontnak van két királyvíz-próba kérdése: Elősegíti-e a tanulók történelmi ismeretszerzését vagy a tanulók történelmi képességeinek a fejlesztését a választott képi forrás? Megreked-e a képi forrással való foglalkozás a szórakozás szintjén, vagy didaktikailag indokolt, magasabb kognitív szintű és célzatos iskolai tevékenység tárgya és eszköze lesz?

8. Milyen kontextusai lehetnek egy iskolai képi forrásnak?

Hogyan lehet a képi történelmi források iskolai használatát hatékonyabbá tenni? Hogyan tud segíteni a történelemdidaktika abban, hogy a pedagógusok az iskolában át tudják hidalni a képek terén tapasztalható forráshasználati bizonytalanságot? Úgy vélem, ugyanezt a bizonytalanságot fejezi ki Száray Miklós az iskolai térképekkel kapcsolatban, amikor arról a tapasztalatáról ír, hogy tanárként ,,félelmet érzékel a tanulókban a térképpel szemben, ami nem segítséget, hanem plusz akadályt jelent" számukra (Száray 2010). Hogyan lehet kiaknázni a képi forrásokban rejlő gazdag didaktikai lehetőségeket úgy, hogy

közben a képek iránt támasztott hitelességi, forrásértékbeli és relevanciabeli elvárások érvényesüljenek? Végső soron hogyan fejleszthető még hatékonyabban a történelmet tanulók vizuális gondolkodása?

történelmi kontextus
didaktikai kontextus
képi műfaji kontextus

Történelmi kontextus

A tanulók képi gondolkodása úgy fejleszthető, ha a képeket hatékonyabban kontextualizáljuk. Rendben, de milyen kontextusról van szó? A t*örténelmi kontextusról*? Természetesen sok történelemtanár ismeri és alkalmazza a képek történelmi kontextusigényét: Ki van a képen, mikor, hol? Mi a kép történelmi háttere, milyen történelmi esemény kapcsolódik hozzá? Egy kép történelmi kontextusa többféleképpen teremthető meg iskolai körülmények között. Elsősorban erre szolgálhat a tankönyv leíró szövege vagy a tanári magyarázat. Az efféle kontextualizálás hagyományosan úgy szokott történni, hogy vagy a tankönyv, vagy a pedagógus elmondja, mi van a képen vagy annak hátterében.

A tankönyvekben tapasztalható történelmi kontextus legrosszabb példája az ürügy kép. Az ürügy kép azt a helyzetet jelenti, amikor a tankönyvben található kifejtő-leíró szöveget olyan képek kísérik, amelyekhez hosszú képaláírások tartoznak. Látszólag a képaláírások a képekhez vannak kapcsolva (vizuálisan mellettük, alattuk találhatók), valójában azonban ezek a képaláírások a leíró szöveg folytatásai a beillesztett kép ürügyén – a kép bármiféle didaktikai célú felhasználása nélkül.

A tudatos didaktikai célú forráshasználat jegyében olyan képes gyakorlatokat kell a tanulóknak kínálni, amelyeken meg vannak jelölve a képi szituáció leglényegesebb elemei. Például egy római légiós képe feliratokkal van ellátva, és meg van jelölve az a 9 tárgy és eszköz, amit a katona magával cipel (Europa 1: 96). Másik remek példa a náci háborús bűnösök nürnbergi perén készült tárgyalótermi kép, amelyen meg van jelölve, hogy kiket látunk: ,,Bírók. Vádlottak. Ügyvédek. Tolmácsok. A sajtó képviselői." (Le Quintrec – Geiss 2006: 21) Ezek a képek a bennük való elmélyülés lehetősége miatt nagyszerűek: Milyen napi cselekményekre, milyen életmódra utalnak a római légiós magával vitt tárgyai, eszközei? A nürnbergi képen ki hol ül, kinek mi a szerepe a perben, és miért ott helyezkedik el, ahol?

Vizsgálataimban sok jó példát találtam, amikor a tankönyvben található kép nem ürügy. Egyes tankönyvek forráscsatolást alkalmaznak, azaz a képi forrást más típusú forrással – írott, animált képes-hangos forrásjellegű didaktikai egységgel vagy tárgyi forrással (valójában annak képével) – hozzák összefüg-

gésbe, vetik egybe, egészítik ki (pl. a kokárda fogalmát annak képével). A kép nem ürügy akkor sem, ha annak elemzése kérdések és feladatok alapján folytatódik. Megint más esetekben a forrás bonyolult jellege kívánja az értelmet könnyítő másik (harmadik, negyedik) forrást.

- Helyesen teszi egy 2012-es szlovák tankönyv, hogy a két világháború közti pártpolitika változatosságát négy választási plakát, köztük egy magyar és egy héber nyelvű plakát kontextusában mutatja meg (Kováč et al. 2012: 51). Egy 2014-es szlovák példában a Marshall-segély lényege egy egyszerű táblázat és egy térkép összekapcsolásával szemléltetődik (Letz et al. 2014: 188).
- Mennyivel érthetőbb egy sok adattal terhelt korfa ábrája, ha a korfa társadalmi fenntarthatatlanságát egy karikatúra is jelzi, amin az látható, hogy egy csecsemő vállán állnak a szülei, aztán a nagyszülei, a dédszülei és így tovább (Le Quintrec – Geiss 2006: 205).
- Mind a magyar történelemtankönyvekben, mind a magyar írásbeli érettségiben elő szoktak fordulni jó példák arra, ,,Hogyan függ össze a szöveg és a diagram?" vagy hogy ,,Mi az összefüggés a térkép és a plakát között?", pl. egy, a kommunista ideológia világméretű terjeszkedését mutató térkép és egy bolsevizmusellenes plakát együttes elemzésekor (Száray – Kaposi 2007: 151, 168, 170).
- Kiváló példa több forrás egybecsatolására egy 2012-es szlovák tankönyv, amelyben három forráselem erősíti egymást: az 1942. május 15-i szlovák alkotmánynak a zsidók kitelepítéséről szóló szövege, egy deportációs utcajelenet, valamint egy antiszemita falfelirat és gúnyrajz (Kováč et al. 2012: 76–77). Egy másik jó példa az első világháború borzalmait megjelenítő kép és egy vonatkozó szöveges forrás: Kováč et al. 2012: 12.
- Ritka, amikor a forráscsatolás során pl. egy írott forrás és egy kép közti *ellentmondást* kell felfedezni, pedig az ilyen irányú gondolkodás a forráskritika jó módszere lehetne. Egy 2016-os magyar tankönyvben található egy kép, amelyen „Szovjet katona kenyeret ad egy kisgyereknek", a csatolt feladat pedig azt kérdezi, hogy ,,Kik készíthettek ilyen képet?" (Boronkai et al. 2016tk: 38)

Didaktikai kontextus

Iskolai körülmények között más kontextusok is léteznek, mint a történeti. Egy képhez nemcsak történelmi háttér (= háttértudás) kapcsolódik, hanem kell, hogy a képnek legyen didaktikai kontextusa is. A *didaktikai kontextus* megteremtése a képi forrás tartalmi és formai didaktikai előkészítését jelenti. (Erről a könyv elején van szó.) Konkrétan azt, hogy a képi forráshoz előbb kijelölünk

egy-két történetileg releváns vezérszempontot; pl. Hogyan működött a magyar kommunista rendszer alatt az államhatárrendszer? Milyen okai voltak a kommunizmus korabeli magyarországi vasfüggöny szigorú határátlépési politikájának? Azután a képi forráshoz nemcsak tanári vagy leíró tankönyves szöveget kapcsolunk, hanem célzott kérdéseket, feladatokat és gyakorlatokat is. A *didaktikai kontextusnak* összességében az a célja, hogy a tanulók a forrásnak kiválasztott képet vagy képeket a taglalt történelmi téma keretében, ámde mégis valódi forrásként tudják elemezni, értelmezni.

Képi műfaji kontextus

A történelmi és a didaktikai kontextuson túl létezik egy harmadik kontextusfajta is. Egy képi forrásjellegű didaktikai elemnek nemcsak történelmi értelmezési környezete, és nemcsak didaktikai kontextusa van, hanem képi műfaji kontextusa is; ezt nevezem képi forrászsánernek.

9. Mi a képi forrászsáner?

A képi forrászsáner a kép műfaji kontextusát jelenti; miközben a zsáner itt nemcsak képzőművészetileg, hanem történelemdidaktikailag is értendő. A forrásjellegű didaktikai elemeknek nemcsak történelmi értelmezési környezetük és nemcsak didaktikai kontextusuk van, hanem zsánerbeli is. Valójában a zsánerbeli kontextus megelőzi mind a történeti, mind a didaktikai kontextust, ami azt jelenti, hogy egy képről előbb tud(hat)juk azt, amit tényleg mutat, mint azt, ami a hátterében van (ez a történeti kontextus), vagy azt, amit a tankönyv a kép által meg akar tanítani (amire a kérdések és feladatok irányulnak).

A képi forrászsáner a kép műfaji kontextusát jelenti; a zsáner itt képzőművészetileg és történelemdidaktikailag is értendő.

A *képi műfaji kontextust* létezésére jó példa, hogyan, milyen körülmények között készültek a hivatalos fotók Edvard Beneš (1884–1948) magas rangú cseh politikusról: ,,Edvard Beneš alacsony termetű ember volt. Modora száraz és pedáns volt, ritkán befolyásolták érzelmek. Valójában az alacsony termete egyike volt azon kevés dolognak, amivel kapcsolatban kimutatta az érzelmeit. Nem szerette maga körül a magas embereket. Mindig átnézte az összes hivatalos alkalmakkor készült fényképet, és nem engedte közzétenni azokat, amelyek túlzottan hangsúlyozták az alacsony termetét. A fotósokat arra utasították, hogy olyan szögből készítsenek képeket róla, amelyek nem mutatják az elnököt sokkal kisebbnek a körülötte lévő embereknél."[39] Edvard Beneš történelmi pályafutásában nincs szerepe a politikus testmagasságának, azonban a róla közzétett fotóknak lényeges képi zsánertulajdonsága, hogy azon *nem látjuk* a politikus alacsonyságát.

Azt állítom, hogy az iskolai célú képi történelmi forrásokhoz nagyszerű kontextust tud teremteni a képek műfaja, zsánere. A forrászsáner azt jelenti, hogy az oktatási célú képeknek (akár tankönyvben, akár más formában alkalmazzuk őket) nemcsak azonosítható műfajuk, zsánerük van, hanem ez oktatásbeli jelentőséggel is bír. Az írott források esetén természetesnek tartjuk, hogy pl. egy törvény, egy magánlevél, egy katonai parancs, egy újsághirdetés stb. egy-egy műfajt képvisel. Azt is tudatosítjuk, hogy e műfajok felismerése és figyelembe vétele befolyásolja a történelmi forrás értelmezését. Pl. nem mindegy, hogy egy politikus meggyilkolásáról egy hivatalos rendőrségi jelentést olvasunk vagy egy titkos napló szövegét. Analóg módon ahogy az írott for-

39 Részlet egy második világháborús cseh katonaveterán visszaemlékezéséből. Közli Mücke, Pavel: *Místa paměti druhé světové války. Svět vojáků československého zahraničního odboje*. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum 2014, 171.

rásoknál fontos a szöveg műfaja, úgy a forrásértékű képek iskolai célú használatakor, elemzésekor és értelmezésekor is muszáj figyelembe venni ezek műfaját.[40]

Vizsgálataim alapján van néhány képi zsáner, amit szinte az összes jelenlegi történelemtankönyv feltüntet; ilyen például a plakát és a karikatúra, ritkábban a freskó/falkép/falfestmény (Europa 1: 49, 50, 241; Herber et al. 1998: 87) és az ikon (Europa 1: 241). Annak viszont a legritkább esetben szentelnek a tankönyvet figyelmet, hogy ez a négy képi zsáner is – azaz önmagában a műfajuk, a zsánerük is – jelentést hordoz. Egy karikatúra és pláne egy plakát, egy freskó vagy egy ikon nem a valóság tükrei (ez volna a képek konkretizációs funkciója), hanem olyan képi kódokat tartalmaznak, amelyek speciális értelmezést igényelnek. Álságos és didaktikailag haszontalan azt hinni és állítani, hogy ,,egy jól megválasztott kép (karikatúra) mindent elárul…"; ezt csak akkor teszi, ha a tanuló ismeri a kép kontextusait.

Az általam vizsgált történelemtankönyvek többsége nem tünteti fel a képek zsánerét. A magyar tankönyvekben fellelhetők egyebek mellett a ,,tiltakozó plakát", ,,reklámfotó", ,,politikai karikatúra", ,,árverési plakát" stb. fogalmak (Boronkai et al. 2016tk: 14, 121, 220). E zsánerbeli utalások azonban nem rendszerjellegűek, amit abból lehet tudni, hogy a csatolt kérdések és feladatok nem domborítják ki a képi zsáner jelentőségét: Milyen más tiltakozó plakátok vannak még? Miért plakáton tiltakozik valaki? Mik a tiltakozó plakátok műfaji-képi jellegzetességei? Miért lényeges, hogy egy fotó reklámfotó? Mik a politikai karikatúrák jellemző jegyei, és mi az értelmük vagy jelentőségük a politikai karikatúrák nyilvános megjelenésének? Miben különbözik a politikai karikatúra más, semleges(ebb) karikatúráktól? stb. Ilyen és hasonló kérdésfeltevéseket nem találunk a tankönyvekben.

Ha egy tankönyv utal egy kép zsánerére, akkor az utalás csak egy hozzátoldott információ vagy érdekesség, amiben a tankönyv nem feltételez kiaknázható didaktikai lehetőséget. Ezt tapasztaljuk akkor, amikor efféle képi műfajára utaló közléseket olvasunk tankönyvekben: ,,drzeworyt" (lengy. fafaragás, metszet, Europe 1: 164) vagy ,,faragott fej" (Herber et al. 1998: 108) stb., amit azután semmiféle tudatos és célzott módszertani eljárás nem követ. A tankönyvekben elvétve van egy-egy utalás más műfajokra vagy művészeti eljárásokra is; ilyen pl. a ,,mozaik" és a ,,vázafestmény" (Europa 1: 68, 78), de ezek mögött sincs didaktikai tudatosság. Mert ha volna, akkor a „Sarukkin bronz maszkjához" kapcsolt feladat nem a bronzra mint anyagra helyezné a

40 Érdekes, hogy egyes szerzők használják a disciplinary genre fogalmat az írott történelmi forrásoknál, azonban ugyanerre a képek esetén nem gondolnak. Ld. Holdinga et al. 2023: 4. A magyar kollégák közül tudomásom szerint Gyertyánfy András használja a fogalmat, mint az ,,adott médium műfaji sajátossága". Lásd Gyertyánfy András: A történelmi tudás mérése… *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat* (LX.) Új folyam XVI. 2025. 1–2. szám.

hangsúlyt, hanem arra, hogy a maszk Sarukkin arcformáját őrzi, azt idézi, azt teszi időben halhatatlanná (Herber et al. 1998: 66). Ugyanez érvényes Tutanhamon halotti maszkjára is (Herber et al. 1998: 85), azzal a többlettel, hogy ez még esztétikailag is gyönyörű. Ennek ellenére a tankönyv mind Sarukkin, mind Tutanhamon halotti maszkja kapcsán elszalasztja a lehetőséget, hogy kialakítsa vagy árnyalja a halotti maszk fogalmát.

A képzsáner oktatási jelentőséggel bír. Felfedezése segít mind a pedagógusnak, mind a tanulónak, hogy megteremtődjön a kép vizuális értelmezési környezete.

A képi zsáner megállapítása, feltüntetése abban segít(ene) mind a pedagógusnak, mind a tanulónak, hogy megteremti a kép vizuális értelmezési környezetét, kontextusát. Egy kép zsánerét úgy lehet a legegyszerűbben felfedezni, ha a képet hasonló, azonos vagy eltérő műfajú képek közé helyezzük. Ide tartoznak az ,,előtte – utána" típusú képi összehasonlítások, mint pl. a párkányi Mária Valéria híd romos és újjáépített állapotában (Boronkai et al. 2016tk: 207), vagy Le Havre kikötője 1945-ben lebombázva és 2005-ös szép állapotában (Le Quintrec – Geiss 2006: 15), vagy a berlini fal épülés és ledőlés közben (Letz et al. 2014: 187). Egyes tankönyvek úgy alkalmazzák a képek vizuális értelmezési környezetét, hogy képpárokat közölnek olyan államférfiakról, akik azonos időben működtek együtt: Die deutsch-französischen Paare: De Gaulle – Adenauer; H. Schmidt – Giscard d'Estaing; F. Mitterand – H. Kohl; Schröder – J. Chirac, ezáltal jelentősen felerősítve a tankönyv mondanivalóját (Le Quintrec – Geiss 2006: 306). Más esetben több hasonló kép kontextusába helyezik az államfők hivatalos arcképeit vagy a választási plakátokat (Le Quintrec – Geiss 2006: 243, 146, 268). Egy képnek más hasonló vagy tökéletesen ellentétes képek közé helyezése megteremtheti a ,,strukturális szabályosságok" hálóját (Kiss 2009: 24), miközben ezeknek a felismerése egy igen értékes procedurális képesség.

Kiterjedt kutatások híján nem tudunk sokat ez egyes képzsánerek tankönyvbeli gyakoriságáról. Fodor (2019) kutatása szerint a magyar újgenerációs tankönyvek két különböző évfolyamára (8., 12.) igaz, hogy számosság tekintetében mindkét tankönyvben a legtöbb vizuális elemet a fényképek adják kb. 50–55%-ban (Fodor 2019: 291); ezt követik a gazdasági ábrák (9%), majd a plakátok (8%), továbbá a térképek és a tárgyi források képei (Fodor 2019: 290–292).

10. A képi zsáner összefüggése a képfelirattal

Technikai szempontból a kontextusteremtés a jól átgondolt képfelirattal, képaláírással kezdődik. Egy jól átgondolt képfelirat praktikus és jól azonosítható jelzés arra, hogy a képnek mi a történeti és zsánerbeli kontextusa. Egy jó képfelirat mellett általában nincs szükség bővebb leíró tankönyvi szövegre vagy tanári magyarázatra. Minden tudomány, amely képek leírását közli, úgy törekszik precizitásra, hogy utal a kép vagy a képen látható tárgy, esemény, jelenség stb. alkotójára, műfajára, keltezésére és fellelhetőségére. Pl. egy helyes népviselet-kultúrával foglalkozó leírás ez volna: „Patay Mihály: Menyegzős pár. Fametszet. 1939. Damjanich János Múzeum Művészettörténeti gyűjteménye, 1963.08.26." Valójában semmilyen képi forrást nem szabadna úgy iskolai célra alkalmazni, hogy annak nincs szakszerű, korrekt felirata, kezdve a legegyszerűbb képpel az összetett ábrákon át a filmrészletekig.

A kontextualizációnak onnan kell indulnia, hogy a tanuló megtudja, mivel van dolga. Ehhez képest a tankönyvvizsgálataim azt mutatják, hogy egy-egy tankönyvben a képek kb. 20%-ának egyáltalán semmilyen felirata vagy megnevezése nincs, vagy ha van, az szakszerűtlen. Rengeteg példát lehet felhozni történelemtankönyvekben található helytelen, pontatlan vagy elégtelen képfeliratokra, amelyek a didaktikai előkészítetlenségük miatt nem vagy alig alkalmasak iskolai forráselemzésre. Sok tankönyvben megtalálható a ,,Sztálin a ravatalon" kép (vagy ennek párja, amikor a koporsóját viszik).[41] A képnél fel vannak sorolva a koporsóvivők: Malenkov, Berija, Vorosilov, Molotov, Bulganyin, Hruscsov, Kaganovics és Mikojan, de a kép történelmi jelentősége a nevekkel együtt sem világos. Egy másik esetben hiába közli a tankönyv egy kép alatt, hogy ,,Beszélőn", és hiába látszik néhány asszony a képen, a politikai letartóztatásban lévő férjüket meglátogató nők mint társadalmi jelenség még akkor sem értelmezhető a tanulóknak, ha a tankönyv előző oldalán van szöveges utalás ,,az osztályellenségek letartóztatására" (Salamon 2005: 192). Hasonlóan teljesen kontextus nélkül van hagyva a ,,Munkásőrök parádéja" (Salamon 2005: 232).

Azon kívül, hogy a kép szöveges feliratának informatívnak kell lennie és utalnia kell a kép zsánerére, a képfeliratnak semlegesnek is kell lennie, azaz kerülnie kell a nyílt vagy burkolt ítéletalkotást. A képaláírásokban felbukkanó verbális gúny nem ritka jelenség a tankönyvekben. Egy szlovák tankönyvben gulagon követ törő férfiak (alig látható) képe mellett ez az aláírás: ,,A két világháború közti időszak realitása" (Letz et al. 2014: 55); egy másik helyen a képfelirat szerint Sztálin és Klement Gottwald ,,elválaszthatatlan párosát" látjuk. Más esetben a képfelirat direkt ítéletet tartalmaz, mint pl. a ,,Vlagyimir

41 Pl. Salamon 2005: 204; Kodajová – Tonková 2006: 146. Egy 2014-es szlovák tankönyvben a ,,Sztálin ravatala" feliratú képen egyáltalán nem látszik Sztálin koporsója, csak a tömeg egy része, Letz et al. 2014: 194.

Putyin, 2000 óta Oroszország erős embere" feliratú portré (Boronkai et al. 2016tk: 160). Melyik történelmi személyiséghez ne lehetne ilyen vagy hasonló ítéleteket hozzáragasztani, és ha ezt tennénk, mi célt érnénk el vele? A képekhez csatolt tankönyves ítéletek helyett sokkal hasznosabb lenne, ha a tankönyvek technikai értelemben jobban látható képeket közölnének és azokat szakszerűen feliratoznák, hogy hol, mikor, milyen körülmények között készültek a képek (Letz et al. 2014: 214) – ez az információ lehetne a képzsáner alapja.

A történelem-tankönyves képfeliratoknak sokkal nagyobb fontosságot kell tulajdonítanunk, mint ahogy azt a jelenlegi tankönyves gyakorlat teszi. Az is a feliratok ügyéhez tartozik, ha a tankönyvszerkesztők nem ügyelnek a részletekre, és magyar fordítás nélküli idegen nyelvű és írásjelű (pl. német, francia, orosz, kínai) források maradnak a képeken. Nem jutott a szerzők eszébe lefordítani az ,,Erich, rück den Schlüssel raus" graffitit a berlini falon (magy. Erich [Honecker], húzd ki a kulcsot), sem a kínai írásjeleket a kínai kulturális forradalom ideológiai küzdelmeit megjelenítő tacepaón (Kodajová – Tonková 2006: 174; Boronkai et al. 2016tk: 84; Száray – Kaposi 2007: 153), holott a képek értelmezése nem lehetséges a feliratok nélkül. Egy német nyelvű tankönyvben nem fordítottak le orosz és francia feliratokat (Le Quintrec – Geiss 2006: 73, 121, 173), másutt viszont a német feliratot is betették szövegszerűen a képaláírásba (Le Quintrec – Geiss 2006: 137, 255, 267 stb.). Egy 2014-es szlovák tankönyvben rendszerszerűen lefordítatlan angol, német és lengyel képfeliratok maradtak (Letz et al. 2014: 30, 32, 44, 133, 228). A vizsgált tankönyvekben természetesen vannak jó példák lefordított képfeliratokra is (pl. Kováč et al. 2012: 13, 40; Le Quintrec – Geiss 2006: 90, 249; Letz et al. 2014: 56, 66), de jól látszik, hogy a tankönyveknek ez a komponense minden országban esetleges megoldásoktól szenved.

11. Hogyan teremt kontextust a képi forrászsáner?

Miben jelenthet didaktikai többletet a *képi forrászsáner mint kontextus*? Leginkább az aktív tanulón alapuló képességfejlesztésben. A hagyományos értelemben vett történelmi kontextus hosszú hegyi beszédekre szokta csábítani a pedagógust (,,el kell mondani a kép hátterét"), ami érthető, ha azt vesszük, hogy pl. minden tárgynak (a tankönyvben: képen látott tárgynak) története van, amit ,,fel lehet idézni".

Hogyan lehetne máshogyan csinálni, és miféle képességet tud fejleszteni egy kép, egy karikatúra, egy térkép vagy egy tárgy, ha ,,nem mondjuk el, mi a lényege"? A hegyi beszédekkel szemben a képeknek a forrászsáner felől való megközelítése a tanulói aktivitás, a mélységi forráselemző tevékenység és az aktív képességfejlesztés lehetőségeit teremti meg. Az alábbi példákkal konkretizálni szeretném, hogy a történelem-tananyagokban található képek

milyen kontextusokban, milyen más képekkel együtt és milyen didaktikai célok érdekében jelenítődhetnek meg úgy, hogy pedagógiailag hasznosak legyenek. Nézetem szerint a három kontextus: a történelmi, a didaktikai és a képi műfajbeli kontextus kombinált alkalmazása lehet a történelmet tanulók képi kultúrája fejlesztésének új iránya, egyúttal a forráshasználati bizonytalanság egyik lehetséges megoldása.

A képeknek a forrászsáner felől való megközelítése a tanulói aktivitás és a mélységi forráselemző tevékenység lehetőségeit teremti meg.

Rekonstrukció

Forrászsánerrel van dolgunk, ha egy kép felirata tisztázza, hogy egy eredeti műtárgy képét látjuk (ami pl. egy múzeumban található, Europa 1: 94), vagy hogy egy rekonstrukcióval van dolgunk. Eredeti műtárgy esetén fel kell tüntetni annak fellelhetőségi helyét, pl. ,,Leonardo da Vinci: Mona Lisa. Festmény. A párizsi Louvre-ban található". Egy rekonstrukció esetén az a szakszerű, ha a feliratban meg van nevezve, hogy pl. ,,A kép egy művészeti rekonstrukció". A rekonstruálás módja, technikája lehet pl. ,,rajz", pl. egy római szenátor rajzolt-festett alakja.[42] A rekonstrukció lehet ,,számítógépes rekonstrukció" is, mint pl. egy neandervölgyi ember modellje (lengy. model czlowiek neandertalec, Europa 1: 23), vagy az ó-alexandriai Fároszról készült ,,kép" (Europa 1: 87, 102, 108, 125, 227), vagy Catal Hüjük ,,számítógépes modellje" (Europa 1: 30), vagy az ókori római út képi modellje.

Szükséges rámutatni, hogyan függ össze a rekonstrukció a modell (B.5.2.A) és a séma (B.5.2.B) fogalmakkal. A rekonstrukció egy eljárásfajta, technika, amely a képi történelmi forrás hitelességi fokára utal. A rekonstrukció megjelölés utalás arra, hogy a képen látható jelenséget fenntartással kell fogadnunk, mivel a kép nem egy eredeti tárgyat mutat. Például a neandervölgyi ember modelljéről, ami egy művészeti rekonstrukció, a tanulóknak érdemes tudniuk, hogy a neandervölgyi ember hiteles kinézetéről korlátozott a tudásunk. A modell és a rekonstrukció közös pontja, hogy mind a modellre, mind a rekonstrukcióra tett utalással arra irányítjuk a tanulók figyelmét, hogy a forrásként használt kép egy ,,rekonstruált", azaz utólag megalkotott, vagyis ,,modellezett" valóság. Az általam vizsgált tankönyvek között a német–lengyel közös történelemtankönyv az egyetlen, amely következetesen utal a rekonstrukció műfajára, ezáltal világosan utal a képeken látható jelenség (világító-

42 Europa 1: 188. Lengy. rysunek rekonstrukijnij, rysunki rekonstrukcija; Europa 1: 21, 25, 29, 37, 93, 101, 110.

torony, település, út) és a mi jelenbeli világunk közti időbeli távolságra. Az utólagosság nagyon fontos forráskritikai szempont, hiszen az a múltról való korlátozott tudásunkra utal.

A rekonstrukció tényére utalhat a képhez fűzött felirat: ,,Így nézhetett ki…" pl. egy spártai hoplita vagy egy lovas hun harcos.[43] Hasonlóan helyes utalás ,,A világ, ahogy Hérodotosz elképzelte Kr. e. 450-ben" képfelirat (Europa 1: 9). Helyes, ha a képfelirat utal a kép keletkezési körülményeire: ,,A Via Appia. Ahogy ma kinéz" (Lengy. ,,Via Appia. Widok dzisiejszy", Europa 1: 101). Az is helyes megjelölés, hogy a kép ,,légi felvétel" (Europa 1: 230). Efféle jó módszertani megoldásokra vannak példák magyar tankönyvekben is, de csak ritkán és esetlegesen (Pl. Herber et al. 1998: 107, 125).

Emlékmű

Különösen fontos a képfeliraton feltüntetni, ha egy történelmi esemény ,,képét" (ami valójában nem lehetséges) egy emlékművön (vagy emléktáblán, emléktárgyon stb.) megörökítve látjuk, hiszen ekkor a képi forrás valakinek vagy valakiknek a motivált reflexiója. Az emlékművek és emléktáblák értelmezésének komplexitására utal pl. az ,,Emlékmű Maratonnál" képfelirat (lengy. Pomník pod Maratonem, Europa 1: 80). Ez ugyan világosan utal a zsánerre (emlékmű), de még ez is kevés abban a tekintetben, hogy a konkrét esetben ki, milyen környezetben és miért állított emlékművet Maratonban. A tisztelgő utókor? A mai görög állam? A helyi közösség? Az emlékművek értelmezése, a jelentőségük, az értelmük, az esetleges problematikusságuk – ha a történelmi emlékezet és történelmi tudat mélyebb összefüggéseit akarjuk megvizsgálni – nyilvánvalóan külön foglalkozást igényel pl. esettanulmány formájában. (Példa emléktáblára Letz et al. 2014: 41.) Az emlékműveknek a történelmi kultúrában betöltött speciális helyét tudatosítva a német–francia közös történelemtankönyv (az általam vizsgáltak közöl egyedüliként) külön fejezetet szentel az emlékhelyeknek: Erinnerungsorte der Shoah in der Welt (Le Quintrec et al. 2006: 36).

Pénzfelirat

A pénzfeliratokat érdemes magyarázattal ellátni. A ,,CAESAR DICT[ator] PERPETUE [örökös]" pénzérme és felirata nagyon jó választás (Europa 1: 97, 98, 144), mivel az nemcsak kiválóan látható és elolvasható, hanem nagyon releváns történeti problémára utal: a korlátlan idejű diktátori cím jelentőségére

43 Lengy. Tak mogl wygladac… Europa 1: 72, 78, 118, 170.

és problematikájára. A pénzérme rendkívül gyakori képzsáner a történelemtankönyvekben, mégis a legritkább esetben találunk jól megválasztott, jól olvasható és a felirattal ügyesen kontextusba helyezett pénzérméket a tankönyvekben.

Történelmi eseményre reflektáló művészi alkotás

A történelmi eseményre reflektáló művészeti alkotások esetében az a korrekt, ha a kép felirata megnevezi, hogy a képet egy *művész* készítette, mégpedig nem ritkán *évszázadokkal később*. Érdekes, hogy ezt még a képi szempontból példamutató német–lengyel tankönyv sem teszi meg. Az egyik helyen Anton Herman Stilke 1843-as festményének témája Jeanne d'Arc XV. századi mártíromsága (Europa 1: 205), egy másik helyen pedig Ford Madox Brown (1821–1893) festményét látjuk, amely John Wycliffe perét jeleníti meg. Mindkét esetben a képfelirat feltünteti a történelmi eseményt és a festő személyét, de csak áttételesen utal az esemény és a kép keletkezése között eltelt évszázadokra – holott a kép zsánerével (műalkotás) együtt az is lényeges szempontja a képek értelmezésének, hogy kik és miért festették meg a személyeket és a jeleneteket (Jeanne d'Arc mártíromságát és John Wycliffe perét) évszázadokkal később.

Ki és miért festette meg Jeanne d'Arc mártíromságát évszázadokkal később? Kik és hol helyeznek el egy emlékművet, és miért pont ott helyezik el?

A zsánert megnevező képfeliratok (karöltve az összehasonlításra, megkülönböztetésre irányuló feladatokkal) növelik az értelmezhetőséget, amennyiben több képen jóval nagyobb eséllyel tudja a tanuló felfedezni a rokon vagy az eltérő jelenségeket. A képeknek a saját képi zsánerkörnyezetükbe való belehelyezése, ezáltal az értelmezésük elősegítése természetesen ismert eljárás a tankönyvekben. Néhány jó példa: Magyarország 8 történelmi címere helyes kontextusba van állítva, amit megtold a jól megválasztott csatolt szöveges forrás (Boronkai et al. 216tk: 235). Az 1989-es rendszerváltással összefüggésben meghatározó politikusok portréját közli egy tankönyv (Antall J., Göncz Á., Szabad Gy., Sólyom L.), plusz az arcképek felirata is helyes (Boronkai et al. 2016tk: 125). Egy 2014-es szlovák tankönyv a sztálini időszakot igyekszik három képpel kontextualizálni (Letz et al. 2014: 62). Nagyon helyes képi kontextusban vannak elhelyezve ,,A magyar népesség aránya a határainkkal szomszédos területeken az ezredfordulón" című kördiagramok (Boronai et al. 2016tk: 197), amelyek 7 földrajzi területre vetítve mutatják a magyar etnikumú lakosság arányát egyes országokra lebontva. Ezekhez képest mennyire hatástalanabb egy kontextus nélküli Trabant (Boronkai et al. 2016tk: 114); meny-

nyivel kézenfekvőbb volna ezt az autómodellt nem a (tanulókban nem létező) nosztalgia szempontjából, hanem más autótípusok közé helyezve értelmezni.

Egy Trabantot nem a tanulókban nem létező nosztalgia szempontjából, hanem más autótípusok közé helyezve érdemes értelmezni.

A képi kontextus értelmezéskönnyítő hatása akkor is érvényesül, amikor egy képet racionálisan közelítünk meg (pl. jelenségeket, adatokat, értelmet keresünk rajta), és akkor is, ha a kép nem információkat közvetít, hanem az emocionális hatáskeltés a funkciója. Számos tankönyvbeli kép a ,,pillanat lényegét" ragadja meg, az adott korabeli hangulatot akarja közvetítetni. Ezt felfogni, megérteni és helyesen értelmezni az eltelt idő függvényében (ami az akkori esemény és a tanulók mai élete között eltelt) óriási kihívás. A ,,pillanat lényegét" megragadó fotók vagy műalkotások, sokszor ikonikus drámai jelenetek, nagyon is alkalmasak nevelési célokra. Ezt érzékelték pl. a kínai Tienanmen téri tüntetés világhírű fotóját közlő tankönyv szerzői, akik a térre benyomuló tankok elé álló magányos fehér inges férfi képéhez ezt a feladatot fűzték: ,,Rendezzetek vitát a képen ábrázolt helyzetről és annak mögöttes történetéről." (Boronkai et al. 2016tk: 161) Még jobb lett volna, ha a szerzők nem a ,,mögöttes történetet" firtatják (ami nem látszik a képen), hanem a nagyon jól látható rendkívüli drámát: Hogyan mutatja a kép az egyenlőtlen küzdelmet? Ki ez a férfi: hős vagy öngyilkos? Ki *tűnik* erősebbnek? Alábecsüljük a tanulókat, ha nem érzékeljük, hogy képesek reagálni az efféle drámai történelmi helyzetekre, sőt bizonyos életkorban kifejezetten igénylik az efféle reflexiókat. Ritka, hogy a tankönyvek nevelési célra használnák fel a képben rejlő drámaiságot; gyakoribb, hogy elszalasztják a lehetőséget, mint pl. a ,,A Rosenberg-házaspár kivégzés előtti búcsúcsókja" (Salamon 2005: 199), vagy a Vietnami rizscsata című nagyon kifejező képek esetében (ném. Vietnam – die Reisschlacht) (Le Quintrec – Geiss 2006: 95). Közös bennük, hogy semmiféle kontextus nem járul hozzájuk; hogy mindkettő drámai erejű; az utóbbinál pl. a hatalmas amerikai hadifoglyot kísérő apró vietnami lány ikonikus képe a maga erős kontrasztjaival különösen gazdag képelemzési lehetőséget kínálna.

A történelmi portré zsánere

Kutatásaim szerint a történelemtankönyvben előforduló leggyakoribb képi forrásműfaj a történelmi személyiség portréja. Egy 2014-es szlovák tankönyvben egy sor típuspéldát találunk az arcképekhez kapcsolt rossz képaláírásokra, amikor a történelmi személyiségről szinte semmit nem tudunk meg; sem a teljes nevét, sem a születése-halálozása dátumát, és főleg azt nem, hogy mi miatt tulajdonítunk az illetőnek történelmi jelentőséget. Viszont rengeteg,

ítéletekkel teletűzdelt szöveget olvashatunk arról, hogy mit gondol a képen mutatott személyekről a tankönyvszerző.[44]

Margaret H. Thatcher.
1979–1990 között az Egyesült Királyság miniszterelnöke.
Hivatalos portré. Sajtófotó. Magángyűjtemény.

A tankönyvbeli arcképekben nem az egyes (konkrét) arckép a jelentéshordozó, hanem a portré mint zsáner adja azt a keretet, amelyben az egyes (egyedi) képi forrás értelmezhetővé válik a rokon képekkel való összehasonlítás és megkülönböztetés kontextusában.

Egy portré célzott didaktikai előkészítéséhez használhatók ugyanannak a személynek más-más időből származó arcképei, vagy az egyedi történelmi portrét behelyezhetjük több más portré közé. Egy 2012-es szlovák történelemtankönyvben M. R. Štefánik (szó szerint) különböző arcait látjuk (Kováč et al. 2012: 18). Egy magyar tankönyvben Václav Havel különböző életszakaszát ábrázoló képeket találunk: egyet az ellenzéki korszakából, egyet a politikai átmenet időszakából és egyet, amikor már csehszlovák köztársasági elnök volt (Száray – Kaposi 2007: 177). Ezekhez a képekhez kérdéseket és feladatokat lehet kapcsolni: Milyen képi jelek alapján állapíthatjuk meg a képek időbeli sorrendjét? Pl. a személyek öltözete, a fotó esetlegessége vagy éppen hivatalos perspektívája, a személyek viselkedése stb. Az ilyen módon didaktizált képek alapján a tanulók esélyt kapnak arra, hogy M. R. Štefánik vagy Václav Havel mint történelmi személyiségek életének időbeli (kontinuális) változásait tudják megfogalmazni. A legkövetkezetesebb arcképközlést a 2006-os ún. német–francia közös történelemtankönyvben találtam. Itt a szerkesztő kiválogatta a történelmileg releváns személyiségek képét, csak a kiválasztottak, a fontosnak tartottak arcképét közli, viszont mindegyiket kivétel nélkül korrekt, tömör és elfogulatlan felirattal ellátva (Le Quintrec – Geiss 2006: 58, 126, 176 stb.).

A tömegtüntetés mint zsáner

A történelemtankönyvek gyakori és jellemző képi zsánere a *tömegtüntetés*. Honnan tudnák a tanulók a pedagógussal együtt, hogy mit látnak? Honnan tudnák, kik vannak a sokszor nehezen látható képen, hol és mely időben van a tömeg? Alapesetben honnan tudnák, mit csinál az arctalan tömeg? Sok esetben egyáltalán nincs képfelirat, hogy milyen tömeget ábrázol a kép, de még ha fel is van tüntetve, a tömegtüntetésnek mint történelem-tankönyves zsáner-

44 Pl. Letz et al. 2014: 188, 195, 203. Az egyik legindokolatlanabb kép az Ukrán Központi Tanács nyolc névtelen tagját mutatja, Letz et al. 2014: 29.

nek nem ez a titka. A tömegtüntetést a saját zsánere felől érdemes megközelíteni. Azt látjuk, amit mindenki lát: hogy ez egy tömeg. Ez a kép lényege, ezzel kell(ene) foglalkozunk. Nem mellékes egy tömegtüntetés történeti kontextusa (pl. Németország az első világháború végén), de ezt egy jó képfelirattal meg lehet oldani: ,,Tömegtüntetés. *Sajtófotó*. A kép szerzője ismeretlen. Helyszín: Berlin. Időpont: 1918. november 9." (A kép megtalálható e könyv Képmelléklet részében.) A képnek akkor is a tömeg a lényege, ha az embertömeg ,,Munkáért és segélyért sorakozik" (Letz et al. 2014: 48), hiszen mind a munkanélküliség, mind a segélykérés azért fontos jelenségek a történelem szempontjából, mivel tömegesek, nagyon sokakat érintő dolgok voltak (nem pedig egyes emberi sorsokat jellemeznek).

Az informatív képaláírással ellátott képi forráshoz kérdéssor kell kapcsolni. Konkrétan és általában: Írd le a tömeg hangulatát! Hogyan viselkednek az emberek a képen? Mire utal a viselkedésük? (Száray – Kaposi 2007: 162) Miért, milyen célok mentén, milyen körülmények között jött össze ez a tömeg? (Erre választ adhat a tankönyv leíró szövege.) Miért, milyen célok mentén szoktak tömegek összejönni? Milyen célok voltak a történelem során, amelyek jegyében tömegek szoktak összejönni? Fogalmazd meg a híres ember és az őt figyelő tömeg viszonyát (ha a képen van híres ember) (Boronkai et al. 2016tk: 174). Mit sugall a kép az összegyűlt tömeg hangulatáról? Mit sugall a kép a tömeg méretéről? Mit sugall a résztvevőkről, azok foglalkozásáról? Mit sugall a kép a tömegjelenet külső körülményeiről, mint pl. helyszín, napszak stb.? És még továbblépve egy tömegjelenetnek a tanulói képzelet megmozgatásában lehetséges szerepére: Mit hallanál, ha ott lennél? Milyen szagokat éreznél? Te hova állnál? Mit kiáltanál? Milyen zászlót vagy transzparenst vennél kézbe vagy utasítanál el? (Ezek a kérdések volnának a tanulói képzeletstimuláló funkció alkalmazásai.) Többek között ezek a releváns kérdések, amelyekkel a tömegtüntetés mint képzsáner lehetőségeit rutinszerűen ki lehetne aknázni iskolai körülmények között.

A zsánerbeli kontextus értelmezéskönnyítő hatású;
általa a kép tanulhatóbb és értelmezhetőbb a tanulóknak.

A történelmi esemény mint zsáner

A történelmi ,,esemény" a történelemtankönyvekben rendszerint eseményfotó vagy sajtófotó formájában jelenítődik meg. Az ,,esemény" mint képi műfaji zsáner megjelenési formái (rengeteg más lehetőség mellett) az alábbiak lehetnek:

- találkozás, találkozó
- összejövetel
- gyűlés
- kongresszus
- ünnepély, ünnepi esemény

Gondoljunk arra, milyen sok eseményfotó van egy történelemtankönyvben. Milyen sok történelmi személy látható milyen sok helyzetben ,,találkozón", ,,nemzetközi csúcstalálkozón", ,,pártkongresszuson" és egyéb más hivatalos eseményen. Az efféle találkozókat mutató képek 99%-ban kontextus nélkül állnak a tankönyvben, azaz a legcsekélyebb jelzést sem adják arról, hogy az események miért vannak, mi célt szolgálnak, és főleg hogy mi a tartalmi különbség egy-egy találkozásfajta között. Elrettentő példa egy 2005-ös datálású tankönyvben a „Nagy Imre a Hazafias Népfront kongresszusának résztvevőivel" című kép. Ezen Nagy egy csoport nő vidám társaságában látható, de a kép sem a népfront jelenségére, sem a korabeli női politikusok ügyére, sem a kongresszus mint politikai műfaj jelentőségére nem ad magyarázatot (Salamon 2005: 209). A multiplikált eseményfotók (pl. egyazon politikusnak több eseményen készült sajtófotói) a képi kontextus megteremtésével nagyon sokat tudnának segíteni abban, hogy mi a jelentősége pl. egy pártkongresszusnak, vagy hogy miért kiemelt jelentőségű egy nemzetközi csúcstalálkozó.

A ,,választási eredmény" (mint esemény) egy történelmileg és szociológiailag is releváns zsáner. Azonban tipikus eljárás, hogy a választási eredményeket vagy az ún. korfákat (Boronkai et al. 2016: 93) a kelet-közép-európai tankönyvek képként (táblázatban, diagramon, grafikonon) és didaktikai kontextus nélkül közlik (Pl. Salamon 2005: 189). Ez azért gond, mert ezzel a tankönyv azt sugallja, mintha a választási adatoknak vagy a társadalom elöregedésének az értelmezése (tehát a két jelenség társadalmi következményeire vonatkozó következtetések levonása) *egy komplex képből* magától értetődően egyszerű feladat volna (holott nem az).

A tankönyvek azt sugallják, hogy a választási adatok értelmezése egy komplex adatsorból vagy képből magától értetődő. Tényleg az?

Ha a történelmi eseményeket elkezdjük tankönyves képi zsánerként felfogni, akkor elkezdjük a történelmi eseményeket képi kontextusba helyezni. Hogyan ábrázolódik ugyanaz az esemény egy pénzérmén, egy megrendelt festményen, egy sajtónyilvánosságnak szánt fotón, egy titokban készült fotón, esetleg egy rekonstrukción? Ebben a megközelítésben fel fog tárulni a fotó mint képzsáner rengeteg alfajtája: a csoport- vagy családi fotó, a portréfotó stb. soksok fajtája. De említhetők a történelemtankönyvekben szintén nagyon gyakori építészettel kapcsolatos vizuális források is, mint pl. történelmi épületek, templomok stb. fotója, makettje, alaprajza stb. És muszáj megemlítenünk a ,,halált" mint képi zsánert, aminek a történelemtankönyvekben számos ,,alfaja" található, úgymint tömeghalál, kivégzés, halálos baleset stb.

12. További példák képi forrászsánerekre

A tankönyvi képzsánerek sora végtelen, csak a pedagógus fantáziája szab határt nekik. Az alábbi példákban a vizuális források egy lehetséges képi zsánerbe, műfaji kontextusba helyezve alkalmasnak tűnnek arra, hogy a tanulók a valóban felismerhető képi jelenségeket egy vagy több kép kontextusában nagyobb eséllyel és jobban értelmezhető kontextusban tudják tanulni.

A ,,**dalszöveg**" vagy ,,himnuszszöveg" ritka forrászsáner; időnként a kotta képe is kíséri (Boronkai et al. 2016tk: 117, 139).

A történelmi személyhez, eseményhez vagy helyhez kötődő ,,**emléktárgy**" mint képi műfaji zsáner megjelenési formái lehetnek:

- az emléktárgy, emléklap, emlékérem
- az ajándéktárgy, szuvenír
- az emléktábla

Az ,,**építészet**, épület, építmény" mint képi műfaji zsáner megjelenési formái:

- civil épület: ház, kastély, vár
- katonai építmény: erőd
- vallási épület: templom
- gazdasági épület: gyár

A ,,**fotó**" mint képi műfaji zsáner megjelenési formái lehetnek:

- arckép (portré)
- hivatalos arcképfotó
- magáncélú vagy művészi arcképfotó
- igazolványkép
- művészi arckép
- arckép-karikatúra
- családi kép, családi fotó

- házassági fotó
- csoportkép (pl. munkahelyi vagy jeles eseményen készült)
- hivatalos helyszínfotó (pl. eseményé vagy baleseté, amit a rendőrség készített)
- magánjellegű vagy művészi helyszínfotó (pl. egy helyszíné vagy eseményé)
- sajtófotó, azaz sajtóban, a sajtó által közölt fotó
- utcakép

A ,,**festmény versus fotó**" mint képi műfaji zsáner megjelenési formái ezek lehetnek:

- művészi arcképfestmény versus művészi arcképfotó
- művészi csendéletfestmény versus művészi csendéletfestmény
- tájképfestmény versus tájképfotó és légi/műholdas felvétel
- önarckép festményen és fotón

A ,,**hirdetmény**" mint képi műfaji zsáner megjelenési formái lehetnek:

- hirdetés, reklám (szöveg és kép)
- hirdetmény (szöveg és kép)
- hivatalos hirdetmény versus magánhirdetmény
- kereskedelmi célú plakát, poszter versus politikai célú plakát, poszter
- választási hirdetmény (állami vagy egy párté pl. választási gyűlésről)
- szavazólap, szavazócédula
- választási plakát, szórólap, röplap (Kováč et al. 2012: 43)
- információs plakát versus mozgósító plakát
- toborzó plakát (pl. munkaerő-toborzó, katonai toborzó)
- ,,győzelmi plakát" (Salamon 2005: 165)
- ,,filmplakát" (Le Quintrec – Geiss 2006: 38)
- reklámplakát (ném. Werbeplakat. Le Quintrec – Geiss 2006: 53, 113)
- falfelirat, graffiti
- közlekedési jelzés, figyelmeztetés

A ,,**identitás, önazonosság**" mint képi műfaji zsáner megjelenési formái:

- tanulói igazolvány
- személyi igazolvány (szöveggel)
- útlevél (szöveggel)
- rabszolga-felszabadítási okirat (szöveggel)
- fogolytáborbeli vagy rendőrségi arckép (ang. mugshot)[45]

45 Az ,,identitásjelzők" fogalmat ismeri legalább egy magyar tankönyv is, pl. Boronkai et al. 2016tk: 210.

A ,,**szegénység**" (Kováč et al. 2012: 35, 50, 55, 68; Le Quintrec – Geiss 2006: 287) és a ,,**női munka**" az általam vizsgált sok tankönyvben jellemző képi elem. Az előbbi a gyerekek, utóbbi rendszerint a nők társadalomban betöltött helyére, a munka nehézségére vagy a kiszolgáltatottságra utal (Pl. ,,Gyapotszedés egy termelőszövetkezetben" Boronkai et al. 2016tk: 62; Le Quintrec – Geiss 2006: 181, 285; Letz et al. 2014: 134, 241).

A ,,**rajz**" mint képi műfaji zsáner megjelenési formái:

- gyerekrajz (pl. hogyan éltek meg egy eseményt a gyerekek)
- alaprajz (helyzeté, épületé)
- rekonstrukciós rajz (pl. hol és hogyan történt egy eset)
- szkeccs, skicc, séma, sematikus rajz, vázlat (pl. személyé, helyszíné, gépé)

A „**szimbólum**" mint képi műfaji zsáner megjelenési formái:

- allegória képi formában
- jelvény, felvarró, rangjelzés
- címer
- embléma (pl. mozgalomé, egyesületé, cégé)
- zászló
- logó (pl. az Apollo–Szojuz űrprogram logója) (Le Quintrec – Geiss 2006: 73)
- pecsét, függőpecsét

A ,,**tömeg**, tömegjelenet" mint képi műfaji zsáner megjelenési formái:

- felvonulás
- manifesztáció
- menet
- parádé
- tüntetés, sztrájk (Boronkai et al. 2016tk: 93)
- tömegjelenet (pl. katonai parádé, sportesemény) (Le Quintrec – Geiss 2006: 67)
- tömegdemonstráció
- tömeghalál
- tömeggyilkosság, genocídium, ,,vérengzés" (Kováč et al. 2012: 69), ,,nyilvános kivégzés", ,,éhhalál" (Letz et al. 2014: 130)
- tömegsír
- tömeg és híres ember (Boronkai et al. 2016tk: 174)

A ,,**képi propaganda**" mint műfaji zsáner megjelenési formái:

- kereskedelmi célú képi propaganda (pl. reklám)
- ellenségkép-teremtő képi propaganda, amely az ellenséget félelmetes-

nek, gyűlöletesnek, ijesztőnek, erkölcstelennek stb. ábrázolja (Bőhm 2025: 48, 49)
- katonai és hadi propaganda képeken, szórólapokon, plakátokon, újságokban stb., amelynek célja a hadsereg lojalitásának biztosítása vagy a társadalom támogatásának megszerzése, fenntartása
- képi cenzúra mint a propaganda formája (Bőhm 2025: 106), amely annak jegyében működik, hogy a társadalmi elit mit akar vagy mit nem akar a közvélemény tudomására hozni
- retusálás (Bőhm 2025: 107), ami az utólagos képi cenzúra speciális esete, a múlt képi kozmetikázása, meghamisítása

Sajnos azt kell mondanom, hogy a történelemtanítás presztízsvesztéséhez (,,elpropagandulásához") nagyban hozzájárulnak a képek. Én úgy látom, a képek tankönyvbeli megszaporodásával együtt egyre nagyobb teret kap a történelemtankönyvekben a vizuális propaganda: úgy is, mint a tanulás tárgya és úgy is, mint az oktatás célja. A képi világban éppen azért gyakori a propaganda, mert ez előszeretettel alkalmaz szimbólumokat, szlogeneket, vagyis ,,erőteljes vizuális hatásokat" (Bőhm 2025: 40, 61). Ráadásul a képek nagyon sokszor a propaganda érzelmi vonulatához illeszkednek, amennyiben ,,szimbólumokat, mítoszokat, közös nagy [*képi*] történeteket használva próbálnak hatni az érzelmekre" (Bőhm 2025: 32). ,,A vizuális jegyek óriási előnye – írja Bőhm Kornél propagandakutató –, hogy még vitatkozni sem lehet velük, sem érvelni ellenük: vagy azonosul velük valaki, vagy viszolyog tőlük" (Bőhm 2025: 87). Ha szigorúan értelmezzük azt, hogy a tankönyvben látható képek hatnak-e (és hogyan) a tanulókra, akkor még az ártalmatlannak tűnő történelmi portrék is lehetnek a propaganda (állampolgárrá nevelés? indoktrináció?) eszközei. Hiszen az, amit ebben az értelemben a tankönyvekben tapasztalunk, azonosítható a többféle politikai rendszerek által széles körben alkalmazott eljárással: ,,A vezér képmása minden iskolában, hivatalban, munkahelyen kint van, egészalakos szobrai és mellszobrai segítik a bevéződést." (Bőhm 2025: 96)

Alacsony hatékonyságú képi zsánerek

A történelemtankönyvekben vannak nagyon alacsony hatékonyságú képi zsánerek. Ezeknél nemcsak az nem világos, hogy mi a didaktikai funkciójuk, hanem a történettudományi relevanciájuk is minimálisan megkérdőjelezhető vagy a nulla felé tendál. Véleményem szerint ilyen a ,,**vicc**", ami nem ritka műfaj a magyar történelemtankönyvekben, vagy szövegesen, vagy képként és felirattal (Boronkai et al. 2016tk: 104–116). A viccek nagyon erősen kultúrafüggőek; igénylik a korabeli életmód, szokások és mentalitás ismeretét; az

elemzésük és értelmezésük úgy komoly kihívás, hogy alig van bennük nevelési haszon.

Gyakori történelem-tankönyves zsánerképek az **enteriőrök** (pl. egy áruház beltere) (Boronkai et al. 2016tk: 167, 187) vagy a ,,**politikusok tárgyalnak**" típusú képek (pl. Walesa és Jaruzelski tárgyalnak) (Boronkai et al. 2016tk: 95). Vannak olyan aláírásképek (szignók, szignálási jelenetek), amelyek nagyon relevánsak, mint pl. a Ribbentrop–Molotov-paktum aláírása, de általában az aláírás mint esemény didaktikai potenciálja alacsony, mint pl. az Elisée-szerződés 1963-ban (Le Quintrec – Geiss 2006: 298) vagy a Carter és Brezsnyev által aláírt SALT II (Le Quintrec – Geiss 2006: 77). A ,,politikusok aláírják a megállapodást" típusú képeknél (Kováč et al. 2012: 105; Boronkai et al. 2016tk: 176, 192, 193) csak az rosszabb, ha nem is az aláírás mozzanatát látjuk, hanem csak az aláírásokat a dokumentumon (Boronkai e al. 2016tk: 138). Általában didaktikailag céltalanok és történettudományilag is irrelevánsak a **logók** és a **könyvborítók** képei (Boronkai et al. 2016tk: 218; Kováč et al. 2012: 19). Bár a **napilapok**, **újságok címlapfotója** kivétel (ném. Titelseite, Le Quintrec – Geiss 2006: 45), ezek jelentős forrásértékkel bírnak, feltéve, ha az elemzés figyelembe veszi a szükséges forráskritikát, valamint a médiatermékek lényegi szempontjait, vagyis azt, hogy mikor, milyen körülmények között, milyen kiadói szándékkal szoktak címlapra kerülni témák és képek (Boronkai et al. 2016tk: 56).

Biztos, hogy a didaktikai cél és a relevancia hiánya oktatás-hatékonysági deficitet okoz.

A világos didaktikai cél és relevancia hiánya vagy homályossága ezeknél a képzsánereknél jelentős oktatás-hatékonysági deficitet okoz. Ha mégis felfedezhető náluk valamilyen indokoltság, az rendszerint kimerül vagy a puszta illusztrációs funkcióban (hogyan tárgyalt Walesa és Jaruzelski), esetleg némi esztétikai funkciót hordoznak (mint pl. egy szemet gyönyörködtető könyvborító). Sokszor még a híres épületek beltereit ábrázoló képek is kudarcosak, mert vagy technikailag alkalmatlanok, vagy ha jól láthatók, akkor is kérdéses, hogy egy míves épületbelső hogyan képes érzékeltetni a színeket, méreteket, kontrasztokat, fényviszonyokat, funkciókat stb. – két dimenzióban. Nyilvánvaló, hogy az efféle képi források más didaktikai megoldások által jóval hatékonyabbak lehetnének, mint pl. animációk, videók által.

13. Milyen a módszeres tankönyvbeli képhasználat?

A képi forrásjellegű didaktikai egységeken alapuló gyakorlatok végső célja az, hogy a tanulókban rutinszerűvé váljon, hogyan lehet a képi forrásokat szakszerű történelmi elemzés és érvelés érdekében felhasználni. De milyen és hogyan végzendő az a pedagógiai munka, amit Molnár-Kovács Zsófia ,,a kép és a szöveg kapcsolatának tudatos elemzéseként" ír le? (Molnár-Kovács 2025: 276)

A képi didaktikai egységek iskolai módszertana jelentheti azt, hogy

- hogyan építi be a képeket a pedagógus a tanórába,
- és jelentheti azt, hogy milyen tanulói képességeket lehet fejleszteni velük.

A módszeresség optimális esetben azt jelenti,

- hogy a képi források tudatosan, célzottan és rendszeresen vannak alkalmazva;
- hogy a képeket konkrét oktatási-nevelési cél érdekében használják;
- valamint hogy a képelemzés összhangba van hozva a képi források elérhetőségével és a rendelkezésre álló (technikai) eszközökkel.

A 2000-es évek elején zajló szlovák történelem-tankönyves fejlesztések azt jelezték, hogy a szerzők elkezdtek nagyobb hangsúlyt helyezni a forrásokra, és kiemelten a képi forrásjellegű didaktikai egységekre. A képi források legkomplexebb alkalmazását a Kováč–Kratochvíl szerzőpáros által jegyzett 2012-es tankönyvben találjuk, ahol az alkotók a módszertani bevezetőben kifejezetten utaltak rá, hogy ,,a képi forrásoknak nemcsak illusztrációs funkciójuk van, hanem gyakran további történelmi információk forrásául is szolgálhatnak" (Kováč et al. 2012: 6). Ennek szellemében tartalmaz ez a könyv két dupla oldalat ,,Módszertan: Hogyan elemezzünk fényképeket" cím alatt (Metóda: Ako analyzovať fotografiu, Kováč et al. 2012: 36 és 85). A módszertani fejezet tartalmaz képinterpretációt segítő kérdéseket (Kováč et al. 2012: 24), továbbá egy terjedelmes kérdéssort speciálisan a történelmi karikatúrák elemzéséhez, sőt több konkrét példát is bemutat a képi források által elkövetett történelemhamisításra, mint pl. Trockij és Kamenyev eltűnését Lenin mellől (Kováč et al. 2012: 36–37). Bár a Kováč–Kratochvíl tankönyv nem volt képes következetesen alkalmazni a képek módszertanát (pl. ők maguk is rengeteg képszennyeződést helyeztek el a könyvben), ez a 2012-es szlovák tankönyv máig mércének számít, főleg azután, hogy a tankönyvfejlesztésnek ez az iránya a 2020-as évekre Szlovákiában elhalt.

Nagyon helyes eljárás, amikor egy tankönyv különálló egységet tartalmaz arról, hogyan dolgozik a történész; erre több példa áll rendelkezésünkre. Az egyik legjobb, legátgondoltabb példát a közös német–lengyel történelemtankönyvben találjuk. A 12 fejezetből álló könyvben 7 darab, „A történész műhelye"

című alfejezetet találunk, amelyekben didaktikailag átgondolt tananyagegységekbe vannak rendezve a szöveges források, a szobrok, a festmények, a műemlékek stb. elemzése.[46]

Vizsgálataim során a 2006-ban elkészült német–francia közös tankönyvben találtam a legtudatosabb és legmódszeresebb tankönyves képhasználatot. Minden részt egy főcím és egy 18 képből álló, egész oldalas képes tabló vezet be. Erre köt rá második lépésben minden fejezet kezdő oldalán két kiemelt, nagyméretű kép, amelyeket a tankönyvszerzők a korszak legjellemzőbb ábrázolásainak tartanak. Pl. „A második világháború emlékei" című fejezetet a normandiai partraszálláskor elhunyt katonák temetőjének a látképe, valamint Anne Frank könyvének különféle kiadásai, könyvborítói vezetik be (Le Quintrec – Geiss 2006: 9, 31, 61, 129, 179, 233 stb.). A fejezet kezdő oldalán, a képek mellett található főcím: ,,A második világháború emlékei" egyúttal a történeti szempontválasztás funkcióját is betölti: és nemcsak a fejezet leíró szövege, de a képek is ennek a tematikai szűkítésnek vannak alárendelve. A képek tudatos didaktikai előkészítésének a jele, hogy ez a tankönyv tartalmazza a legtöbb és a leghatározottabb utalást a képek forrására. Pl. a karikatúráknál rendszeresen megnevezik a *Punch*, a *Daily Mail*, a *Krokidil*, a *Le Monde* lapokat mint forrást, néha a megjelenés dátumát is, sőt viszonylag gyakran magukat a karikaturista művészeket is, mint Mirko Szewczuk, Horst Haitzinger, Harald Kretzschmar, Jupp Wotter és mások. Érdekes, hogy a karikaturistákat a szlovák tankönyvek is rendszerint megnevezik, mint pl. Jimmy Friell, Clifford Bergman, Will Dyson, D. Low (Kováč et al. 2012: 25, 38, 66, 67).

A német–francia közös tankönyv módszertani tudatosságára utal, hogy „Methoden" fejezetcím alatt terjedelmes, 12 oldalas módszertani útmutatót, szó szerint használati utasítást (ném. Hinweise zur Anwendung) közöl arról, hogyan kell forrásokkal dolgozni. E helyütt külön módszertani szempontsora van a térképek, a statisztikai adatok és a karikatúrák ,,olvasásának és elemzésének". (Érdekes viszont, hogy az ,,egyszerű" képeknek, ami nem térkép, nem ábra és nem karikatúra, ez a könyv sem szentel módszertani figyelmet.) Ugyanez a tankönyv a térképelemezést „A történelmi térképek olvasása és kommentálása" fejezetcím alá sorolja, miközben kommentálás alatt ,,értelmező lépéseket" (ném. Interpretationsschritte), azaz képmagyarázatokat ért. A fejezet világosan utal rá, hogy ,,legtöbb esetben a történelmi térkép nem elsődleges forrás, tehát nem korabeli dokumentum, hanem másodlagos, amit történész készített" (Le Quintrec – Geiss 2006: 310–311).

A német–francia közös tankönyv módszertani része külön kezeli a statisztikai adatokat mint elemzendő forrásokat, konkrétan megnevezve és útmutatót adva a táblázatokhoz, grafikonokhoz, valamint a (kör-, oszlop- és vonal-) diagramokhoz (ném. Tabelle; Grafik; Kreisdiagramm; Säulendiagramm; Kurvendi-

46 Lengy. warsztat historyka, pl. Analiza pomnika. Europa 1: 107.

agramm. Le Quintrec – Geiss 2006: 312–313). ,,A statisztikai források – írják – a gazdaság- és társadalomtörténet nélkülözhetetlen forrásai. Ezért nagyon fontos, hogy hozzáértően tudjátok olvasni és elemezni őket." Néhány helyen a tankönyv konkrét példát kínál elemzésre ,,statisztikai összehasonlítás" formájában (ném. Vergleichende Statistiken, Le Quintrec – Geiss 2006: 278).

A tudatos és módszeres tankönyves képhasználat tekintetében a német–francia közös tankönyv az összes általam vizsgált tankönyv közül kiemelkedik. A témabevezetőként szolgáló képek újra megjelennek a leíró tananyagban; az ikonográfiai ráutalások módszeresen ismétlődnek; sok képhez kérdések és ,,javaslatok" (ném. Fragen und Anregungen) kapcsolódnak; a képek jó részének korrekt felirata van – azaz összességében a képek organikus részei a történeti források feldolgozásának iskolai körülmények között.

14. A képi források iskolai felhasználását segítő GYAKORLATOK[47]

Bemelegítő gyakorlatok:

01) Előbb mondd el, írd le, mit látsz a képen. Utána mondd el, mit gondolsz arról, amit látsz.
02) Mit gondolsz, mit ábrázol a kép?
03) Mi alapján mondod azt, amit mondasz a képről? Mi igazolja a képen az állításodat?

Általános gyakorlatok, amelyek az összes tankönyvben vagy tankönyvön kívül előforduló kép kapcsán felvehetők:

04) Gyerekek, tanulók, mit gondoltok, miért érdemes nekünk erről a képről tanulnunk?
05) Gyerekek, tanulók, találjátok ki, derítsétek ki, hogyan kapcsolódik, hogyan függ össze ez a kép a tananyagunkkal.
06) Gyerekek, tanulók, készítsetek valamilyen ábrát az elolvasott írott forrás alapján. – Ez pl. akkor lehet célszerű, ha a tanulók olyan *szöveges elemzéssel, írott összefoglalással* találkoznak, ami számokon, statisztikán alapul; ebben az esetben a tanulók maguk alakítják át a szöveget képi didaktikai egységgé.

Kérdésalkotási gyakorlat képekről. Meg lehet tanulni rutinszerűen kiaknázni mind a történészi alapkutatás kérdéseit, mind a képzsánerben rejlő konkrétabb lehetőségeket:

07) Tegyetek fel kérdéseket a képről. Amennyire lehet, történelmi tárgyú kérdéseket kérdezzetek: Ki, mikor, hol, milyen körülmények között látható a képen? – Rutinszerűnek kell lennie, hogy a tanulók kérdéseket alkotnak olyan képekről, amelyeknek a tartalmáról nem tudnak semmit. Egyáltalán nem baj, ha nincsenek válaszok, vagy azok hiányosak, mert a lényeg a kérdésfeltevés rutinszerűsége, ami alapján minden kutató-kereső gondolkodás elindul.
08) Rutinpélda az európai történelemtankönyvek leggyakoribb képzsánerére, a tömegjelenetre: Miért, milyen célok mentén szoktak tömegek összejönni? Mit sugall a kép az összegyűlt tömeg jellegéről, hangulatáról? Mit sugall a kép a tömeg méretéről, a résztvevőkről, a külső körülményekről, a helyszínről, a napszakról stb.? Honnan, milyen helyzetből, milyen pontból, kinek a szempontjából készült a tömegről ez a kép? – Rutinszerűen indítható kérdéssor lehet minden *tömegjelenet* kapcsán, még mielőtt a tanulók ismernék a konkrét helyzetet.

47 Sok-sok kiváló ábrás (táblázatos, grafikonos) gyakorlatot közöl Csepela 2010.

Gyakorlat az azonosítás képességére. Nagyon gyakori történelem-tankönyves jelenség, főleg csoportokat ábrázoló képek esetében, hogy sem a pedagógusnak, sem a tanulóknak nincs fogalma róla, mert a tankönyv nem mondja meg, hogy kik láthatók a képen:

09) Arckép-felismerési, arckép-azonosítási gyakorlat: Azonosítsátok a képen látható történelmi személyt (Várkonyi 2018: 93). – Ez egy kézenfekvő feladat (pl. Hunyadi Mátyás arcképének az azonosítása), azonban a feladat mélyebb didaktikai haszna szerintem kétséges. Hatékonyabb, ha a feladat készítője eleve azonosítja a képen látható személyt, majd a konkrét személyhez csatol célzott feladatokat.

Tanulói képzeletre ható gyakorlatok:

10) Gyerekek, tanulók, figyeljétek meg részletesen a piramis alaprajzát, és képzeljétek magatokat az épület belsejébe (Europa 1: 57).
11) Gyerekek, tanulók, figyeljétek meg részletesen a kastély alaprajzát, és képzeljétek magatokat az épület belsejébe. Fogalmazzátok meg, mondjátok el, írjátok le, hova mennétek, melyik szoba lenne a kedvencetek stb. (Europa 1: 236)

Gyakorlatok a részletes, tüzetes vizsgálat (ang. careful observation) képességére:

12) Nevezz meg annyi részletet a képen, amennyit csak tudsz.
13) Határozd meg a Hruscsov és Kennedy találkozóján készült fotó vagy karikatúra alapján, hogy a kép mely részlete(i) fejezi(k) ki a kubai krízishelyzet bonyolultságát, veszélyességét.48
14) Azonosítsd a ,,Dubček mint Jánošík" című karikatúra képi elemeinek jelentését (Kováč et al. 2012: 104). Mi mit reprezentál a képen? Mit reprezentál a szlovák népviselet a politikuson? Mit reprezentál a kezében tartott fokos? Mit reprezentálnak Alexander Dubček táncmozdulatai? Mit reprezentál, mire utal a Dubček lába alatt meggyújtott kanócú bomba?

Gyakorlatok az összehasonlítás képességére (komparáció); az ilyen feladatok az állandóság és változás gyakorlatai is:

15) Hasonlítsd össze a római legionárius két ábrázolását. Fogalmazd meg, írd le a hasonlóságokat és a különbségeket.
16) Hasonlítsd össze a két eltérő korszakban használt harckocsit. Fogalmazd meg, írd le a hasonlóságokat és a különbségeket.
17) Figyeld meg és hasonlítsd össze különböző városok alaprajzát (Europa 1: 231).

48 A félelem egyensúlya 1962, Daily Mail. Száray – Kaposi 2007: 163; Kováč et al. 2013: 101; Le Quintrec – Geiss 2006: 69.

18) Figyeld meg és hasonlítsd össze a képen látható zászló változásait (Europa 1: 48).
19) Készíts listát a hasonlóságokról és a különbségekről.
20) Hasonlítsd össze a képen látható, négy különböző időszakból készült család fotót: 1900, 1940, 1960, 2000 (Europa 1: 12).
21) Kiváló összehasonlító feladat az a három jó méretű és jól megfigyelhető kép, amelyen a második világháború utáni felelősségre vonás három különböző formáját látják a tanulók: az egyiken Mussoliniék meglincselését; a másikon egy francia kollaboráns nő nyilvános megcsúfolását; a harmadikon egy beltéri jelenetet a nürnbergi nemzetközi bíróság tárgyalásáról (Száray – Kaposi 2007: 154). A szimultán lezajlott és a tanulók által szimultán módon vizsgált történelmi események efféle komparatív értelmezése valódi esélyt kínál, hogy egy komplex folyamatot, ebben az esetben a háború utáni társadalmi számonkérés formáit a tanulók eséllyel tudják megvizsgálni és értelmezni. Az összehasonlító típusú képi feladatok nagy hatékonysága szembetűnő, ha olyan tankönyvvel vetjük őket össze, amelyekben szintén szó van ,,népítéletekről" (Salamon 2005: 200), ámde képi kontextusok nélkül.

Gyakorlatok az osztályozás képességére (klasszifikáció). Ennek alapja lehet például: egy képen látható tárgyak listája; egy múzeumban látható tárgyak listája; egy evidencia, jegyzék, leltár, lista, nyilvántartás, tartalomjegyzék:

22) Állítsd össze, gyűjtsd össze, írd össze a tanult történelmi személyiséghez (pl. Kossuth Lajoshoz) kapcsolható tárgyak listáját (tankönyv, online keresés vagy múzeumi tárlat alapján). –Az efféle tárgylistának az összeállítása: a tárgyak azonosítása, szakszerű megnevezése, megadott szempont szerinti szétválogatása (szelektálás), osztályozása stb. történhet akár múzeumi helyszínen (ekkor a tárgyak papíron vagy telefonban íródnak össze), akár úgy, hogy a múzeumban készített képeket a tanulók utólag osztályozzák, válogatják, megbeszélik, bemutatják.

Tömörítést célzó gyakorlatok:

23) Lásd el tényszerű felirattal a képet: Ki, mi, mikor, hol látható rajta?
24) Készíts tömör feliratot vagy képet cégérre (pl. csizmakészítő), emlékfalra (pl. az aradi vértanúkra emlékezve), sírra (pl. a községbeli katonahalottakéra).
25) Készíts graffitit egy konkrét történelmi személyhez, helyszínhez vagy eseményhez kapcsolódva.

Gyakorlat tanulságok, tanulói reflexiók gyűjtésére:

26) A témánk tanulása közben látott képek közül melyikből tanultál a legtöbbet?

27) Egy konkrét múzeumlátogatás után véleményezd az általad látottakat. Mi tetszett és mi nem tetszett a kiállításon? Mit tanultál a kiállításból? Mit hiányoltál belőle? Mit és miért állítanál ki vagy mutatnál be másképpen? – Az efféle gyakorlatok nem szakmai kritikát várnak a tanulóktól (bár az sem elképzelhetetlen), sokkal inkább a reflexív tanulás eszközei, vagyis a tanuló bevonásának, az ő utólagos reakciói pedagógiai célú felhasználásának az eszközei.

Diskurzuskezdeményező gyakorlatok, gyakorlatok a látott adatok értelmezésére (interpretáció):

28) Figyeljétek meg Konstantin császár Rómában emelt diadalívét (Kr. E. 312–315, Europa 1: 90). Mi volt a diadalív értelme és jelentősége, amikor készült? Mi az értelme ma?

29) Vitassátok meg, mit jelent az 1968-as csehszlovákiai politikusok népszerűségi mutatója (Kováč et al. 2012: 105).

30) Vitassátok meg a táblázat adatait, amely három amerikai elnök: Truman, Eisenhower és Kennedy %-ban kifejezett úgynevezett bizalmi indexét mutatja elnökségük első évének végén. Határozzátok meg és hasonlítsátok össze a három elnök népszerűségét. Mit jelent a népszerűség, milyen tényezőkből tevődik össze? (Kováč et al. 2013: 105) – Az efféle diskurzuskezdeményező gyakorlatok célja, hogy a tanulók megfogalmazzák, mit látnak, és amit látnak, az mit jelent számukra és a társadalom számára.

31) Vitassátok meg, mit tartalmazott a második világháború után Csehszlovákiába küldött UNRRA segélycsomag. – A csomag tartalma a vizsgált tankönyvbeli képen nem látható, csak a felirata látszik (Pet milk Co.), vagyis minden bizonnyal tejpor volt benne (Kováč et al. 2012: 86). Ti mit tennétek egy élelmiszer-segélycsomagba, amit háború sújtotta országba küldenek?

Gyakorlatok, melyek a tanulók képzőművészeti képességeit, esztétikai vagy divatvonzalmukat aknázzák ki a képek kapcsán:

32) Készítsetek mozaikot egy híres ember arcképéről vagy egy híres helyről (szabadon választott technikával).

33a) Készítsetek plakáttervet egy történelmi eseményhez (Várkonyi 2018: 101) még annak megtörténte előtt, mint pl. egy plakátot, amely a mohácsi csatához toboroz segítséget.

33b) Tervezzetek, készítsetek filmplakátot, ami kedvet csinál egy konkrét film megnézéséhez (Boronkai et al. 2016tk: 116, 203). (A tankönyvből vett konkrét példa Kertész Imre munkásságához kapcsolódik.)

34) Több művészeti alkotás alapján vonjátok le egy korszak stílusbeli jellegzetességeit. – Például egy 2014-es szlovák tankönyv a ,,szocialista realizmust" tematizálja (Letz et al. 2014: 193) egy olyan konkrét képen, amely 4 x 7 centiméter méretű. Azonban egyetlen darab és pláne egy ilyen kis méretű kép erre a célra nem alkalmas. Ahhoz, hogy a ,,dolgozó népről" festett képi tematika szocreál stílusjegyei valamennyire érthetők legyenek, több és jól megfigyelhető képre van szükség.

Gyakorlat tervezési feladatra:

35) Tervezzetek honlapot egy konkrét történelmi személy, helyszín vagy esemény számára.

Gyakorlatok történelmi emléktárgy megtervezésére és megalkotására (lényegkiemelő feladatok):

36) Javasolj egy valós történelmi személyiség számára emléklapot, emléktáblát, emlékérmet. Tervezd meg a személyről szóló emléklap, emléktábla, emlékérme szövegét, tartalmát.
37) Tervezz történelmi eseményhez kapcsolódó emléklapot, emléktáblát, emlékérmet, ezek szövegét, tartalmát.
38) Köss egy valós történelmi *személyiséghez* egy (vagy több) rá jellemző emléktárgyat, amit pl. emlékboltban árulnál. Lásd el az emléktárgyat rövid felirattal.
39) Köss egy valós történelmi *eseményhez* egy (vagy több) arra jellemző emléktárgyat, amit pl. emlékboltban árulnál. Lásd el az emléktárgyat rövid felirattal.
40) Száz éve született... Száz éve történt... címmel tervezz meg egy történelmi személyről, eseményről vagy folyamatról szóló (politikai, kulturális, gazdasági, sportesemény) centenáriumi (virtuális) megemlékezést vagy kiállítást. Tervezd meg a termeket: azok tematikáját, sorrendjét, tartalmát stb.

Gyakorlatok .ppt felhasználásával. Mind a személyes tapasztalatok, mind a fellelhető kutatások afelé mutatnak, hogy a „Nézz utána az interneten..." és a „Keress képeket az interneten..." kezdetű feladatok túl általánosak, ezért a pedagógiai hasznuk erősen kétséges (Walsh 2008; Fekete 2024). Ennek ellenére gondos didaktikai előkészítéssel lehetséges célzott képkereső, - válogató és -összeállító feladatokat készíteni:

41) A tanulókkal együtt gyakorolni lehet, hogy a készítendő .ppt-ben mi lesz a célja a képeinknek. Csupán illusztrálni akarjuk, amit mondunk? Konkretizálni, vizualizálni akarjuk azokat az elvont dolgokat, amikről beszélünk? Esztétikai célunk van, hogy amit mutatunk, az szép legyen? A képeinkkel a hallgatóságunk képzeletét akarjuk megmozgatni? A hall-

gatósággal együtt akarjuk leolvasni, elemezni, értelmezni a képeket? A .ppt-be illesztendő képek különböző funkciói más és más minőségű képeket, valamint más és másféle képtípusokat igényelnek.

42) A .ppt-kből lehetséges egyszerű animációkat és videókat készíteni, pl. egy történelmi személyről, egy eseményről vagy egy folyamatról (politikai, kultúra, gazdaság, sport stb.).

Gyakorlatok magukról a képi zsánerekről:

43) Ugyanannak a történelmi személyiségnek (pl. Kádár János, Gorbacsov) a konkrét arcképei alapján hasonlítsátok össze a különböző forrástípusokat: egy (vagy több) sajtófotót (portrét), egy (vagy több) arcképfestményt és egy (vagy több) karikatúrát. Melyik képzsáner milyen értelmezési lehetőségeket kínál? Melyik arc és hogyan közvetíti a megbízhatóság vagy az ellenszenvesség benyomását? Melyik arcmegjelenítés hogyan hat, mit sugall?

44) Keress rokon képeket a ,,Prágai utcakép 1968. augusztus 21." című utcaképhez, eseményfotóhoz (Kovács – Simon 2006: 49). Pl. keress ugyanakkor Prágában készült további képeket, vagy keress ugyanazokban a napokban máshol (pl. Budapesten, Párizsban) készült képeket.

45) ,,A prágai tavasz leverése 1968 augusztusában" cím kép (Boronkai et al. 2016tk: 83) egy egész sor kérdést válthat ki: Honnan tudjuk, hogy háborús helyzet van Prágában? Miért ezeken a pontokon állnak a szovjet tankok? (A konkrét képen tankok, ágyúk vannak az utcán, amelyek hidak és főutak kereszteződésében foglalnak el stratégiai pozíciót.)

Emlékmű értelmezésére irányuló gyakorlat:

46) Bármely emlékmű szolgálhat történelmi célú gyakorlatra, akár fotón megörökítve és az iskolában megbeszélve, akár helyszíni látogatás alkalmával. Egy emlékmű értelmezése, a jelentősége, az értelme, esetleg a problematikussága stb. külön foglalkozást igényel pl. esettanulmány formájában. Ebben az értelemben van jelentősége annak, hogy a tankönyvi kép mellett fel legyen tüntetve az ,,emlékmű" mint zsáner (pl. Emlékmű Maratonnál, Europa 1: 80).

Gyakorlatok történelmi arcképekkel:

47) Rendszerezzétek a képeken látható történelmi személyiségek arcképeit különböző szempontok szerint. Pl. Melyik politikai párt tagjai voltak? Milyen politikai célokat követtek? – A gyakorlat papíron és digitálisan is megoldható (Várkonyi 2018: 92).

48) Párkártya gyakorlat arckép – név: a kártya egyik oldalán arckép, a másik oldalon a személy neve (esetleg több személy neve, akik közül csak egy helyes).

49) Párkártya gyakorlat arckép – fogalom: az egyik kártyán arckép, a másikon a személyre jellemző történelmi cselekedet, fogalom stb., pl. Alexander Dubček – prágai tavasz.
50) Párkártya fotó – karikatúra, pl. J. F. Kennedy vagy Kádár János sajtófotója és karikatúrája.
51) Párkártya vetélytársak, ellenségek: pl. G. Husák és A. Dubček (Letz 2000: 79) vagy Rudolf Slánsky és Klement Gottwald közös fotója, majd kép a bíróság előtt álló Slánskyról (Letz 2000: 64).
52) Összetettebb képfeladat, ami arcképeken alapul: Nevezzétek meg az itt látható 10 történelmi portré közötti hasonlóságokat és különbségeket. Lehetséges válasz: Mindegyik történelmi személyiség korokon átívelően, fegyverrel a kezében van ábrázolva. Mi következik ebből?

Gyakorlat időegyenesre:

53) Jó példa az illusztrációs (szemléltető) funkciójú képek használatának indokoltságára az a gyakorlat, amikor a tanulók egy előre elkészített, dátumokkal jelölt időegyenesbe vagy időoszlopba írják be az oda tartozó eseményeket (Boronkai et al. 2016mft: 64–65).

Gyakorlat az adatgyűjtés képességére:

54) Lásd el a képet (pl. arcképet, történelmi jelenetet) felirattal.

Tanulói kutatás az interneten:

55a) Legyenek a konkrét példáink a Napoleon Bonapartéhez vagy (Wittelsbach) Erzsébethez (Sisi) kapcsolódó képes ábrázolások. Hogyan, milyen vonatkozásban ábrázolja Napoleont vagy Erzsébetet a bal oszlopban megjelölt zsánerű kép?

A képi forrás zsánere	A történelmi személyiségnek mely vonatkozását jeleníti meg? (pl. hatalmát, alacsony voltát, magányosságát)	Hogyan jeleníti meg a személyt? Mit hangsúlyoz? Mit hallgat el?
Festmény		
Karikatúra		
Hirdetés, reklám		
Arckép		

Szobor		
Halotti maszk		
Síremlék		
Pénz, medál		
Modell, játék		
Emléktárgy		
Zászló		
Bútor		
Személyes tárgy		
Fegyver		
Árnykép (sziluett)		
Ruha		
Épület		
Étel, ital		
Kézírás		
Könyvborító		
Filmplakát		

55b) Keressetek online egy csatajelenetet. Például egy csatáról fennmaradt középkori miniatúrát, egy 19. századi festményt és egy mai rekonstrukciós illusztrációt. Vessétek őket össze, és beszéljétek meg a forrásértéküket: Milyen forrásértéke van az eredeti képnek? Miért „rekonstrukció" a másik (Nagy Csilla feladatjavaslata).

Gyakorlatok, amelyek képes és írott forrás összevetésén alapulnak (Boronkai et al. 2016mft: 16). Ilyen feladatok viszonylag gyakoriak a történelemtankönyvekben, e helyütt néhány jó gyakorlati példát hozunk fel, amelyek típusjellegűnek tekinthetők:

56) ,,Mi az összefüggés a karikatúra és a megismert források között?" – pl. a berlini fal felépítése és J. F. Kennedy 1963-as híres nyugat-berlini beszéde között (Boronkai et al. 2016tk: 20, 142).
57) A ,,Tüntető diákok Párizsban" című kép kiválóan kapcsolja össze az 1968-as diáktüntetés helyzetfotóját egy, a diákok közti társadalmi egyenlőtlenséget leíró szöveges forrással (Boronkai et al. 2016tk: 85).
58) Egy képi és írott forráson alapuló 1956-os feladat a források között feszülő ellentétre épül. A képi forráson Rákosi Mátyást, Rajk Lászlót és Kádár Jánost látjuk egymás mellett nevetgélve üldögélni; mellette Rajk egyik kihallgatásának a drámai jegyzőkönyve olvasható, ahol Kádár az egyik faggató személy (Boronkai et al. 2016tk: 57).
59) Nem gyakran, de található hármas forráskapcsolás is, amikor kép + írott forrás + térkép kombinációját tapasztaljuk, mit pl. a ,,Churchill beszédet mond Fultonban"; a vasfüggöny-beszéd mellett Churchill pulpitus mögött álló képét látjuk, a térkép pedig a vasfüggönyt mutatja (Boronkai et al. 2016tk: 12–13).

Gyakorlatok történelmi térképre és kontúrtérképre:

60) Egy iskolai felhasználású történelmi térképnek kötelező része a cím, az ábrázolt földrajzi térség és időszak megnevezése, valamint a jelmagyarázat – ezek az adatok teremtik meg a térkép kontextusát. Pl. A Magyar Királyság közigazgatási beosztás 1910-ben (1: 100 000). Annak rutin- és szakszerű leolvasása, hogy egy történelmi térképnek mi a címe, milyen földrajzi térséget és milyen időszakot ábrázol, és mire utalnak a jelmagyarázatai (esetleg a léptéke), önmagában fontos tanulói képesség, amit gyakorolni kell.[49]
61) A tankönyvben előforduló térképek ugyanolyan szakszerű feliratokat kívánnak, mint az egyéb képek. Pl. ,,Európa politikai térképe 1918, korabeli térkép" vagy ,,Európa politikai szövetségei 1648, kontúrtérkép".
62) Vágd ki kartonból, rajzlapból a Magyar Királyság térképét (Várkonyi 2018: 100).
63) Készíts, írj, csatolj jelmagyarázatot a térképhez (Boronkai et al. 2016mft: 17).
64) Jelöld be, színezd ki a térképen a megnevezett földrajzi helyeket, te-

49 A német–francia közös tankönyv az alábbi négy tényezőt jelöli meg, mint szükséges feliratokat: (i) a téma megnevezése, cím, (ii) a vizsgált időszak megnevezése, (iii) a vizsgált földrajzi tér, (iv) a mértékegység és jelmagyarázat. Le Quintrec – Geiss 2006: 312.

rületeket, pl. a nemzetiségek által lakott területeket (Boronkai et al. 2016mft: 38, 60, 69, 88, 89).

Gyakorlatok a forráskritika képességére:

65) Gyerekek, tanulók, mit gondoltok, miért készült ez a kép?

66) Miért készült ez a kép, és miért került be a tankönyvbe? Miért tanulunk róla?

67) Honnan, milyen helyzetből, milyen pontról, kinek a szempontjából készült (pl. egy személyről vagy egy tömegről) ez a kép?

68) Mik a látott kép (technikai és tartalmi) határai, korlátai? Mi nincs vagy mi nem lehet rajta?

69) Egyenlő-e a manipulált kép a manipulált múlttal?

70) Találd meg és gyűjtsd össze a kép lényeges és lényegtelen elemeit (Kiss 2009: 23). – Az efféle szelekciós gyakorlatnak feltétele, hogy legyen egy vagy több rendezési szempont, ami alapján válogatni kell. Pl. Találj történelmi vagy politikai utalást a képen (pl. sarló–kalapács, egy szerződés szövege stb.).

71) Gyűjts manipulatív vizuális elemeket a képen, vagyis a nézőt befolyásoló, befolyásolni akaró képi elemeket (Száray – Kaposi 2007: 185). – Egy képnek lehetnek olyan elemei, amelyek erősen hatnak a nézőre. Ezt a kép teheti anélkül, hogy a szerzőnek ez szándéka lenne; és vannak manipulatív képi elemek, amelyekre a szerzők kifejezetten törekednek úgy, hogy azt az elemet valamilyen módon kihangsúlyozzák. A manipulatív vizuális elemekről azt szeretnénk megtanulni, hogy egy történeti tárgyú képnek lehetnek olyan elemei, amelyek célzottan hatni akarnak a nézőre. A történettudományi forráskritika szempontjából lényeges tudnunk egy forrásról, hogy vele, általa meg akarnak bennünket téveszteni. A képi manipuláció az enyhe szépítéstől (finoman szépített, retusált arckép) a levágott képrészleteken át a durva hamisítványig terjedhet.

72.a) Vizsgáljuk meg részletesen és ellenőrizzük le kritikusan egy konkrét kép keletkezési körülményeit. – A történeti forráskritika gyakorolható esettanulmányokon úgy, hogy feltárjuk egy-egy történelmileg releváns, ámde valamilyen szempontból manipulált kép keletkezési körülményeit. Ilyen lehet pl. a Reichstag ormára szovjet zászlót tűző katonák fotója (Berlin 1945. április 30.) vagy az ún. napalm girl fotója, amely egy 1972. június 8-án Saigon környékén történt amerikai napalmbombázás áldozatának a megrázó dokumentuma. Mindkettő ikonikus és meghatározó kép, de mindkettő keletkezési körülményei kétségesek, mert nem akkor, nem ott, nem úgy stb. készültek, ahogy eddig tudtuk.[50]

50 Reichstag zászlókitűzés: (https://index.hu/tudomany/til/2025/05/09/reichstag-berlin-szovjet-zaszlo-1945-majus-manipulalt-gyozelmi-foto-jevgenyij-haldej-robert-capa-ivo-dzsima/); Napalm girl: (https://index.hu/kulfold/2025/05/17/

A ,,képi propagandához" mint zsánerhez köthető gyakorlatok

72.b) Keress a rendelkezésedre álló történelemtankönyvben olyan képi forrásokat, amelyeket te nem közölnél egy tankönyvben. Adj hozzá indokot is, miért javaslod az adott kép(ek) mellőzését.

72.c) Keress olyan képi forrást, amelyen több vagy sok híres ember szerepel egy képen. Tegyél javaslatot az egyiküknek a közös képről való mellőzésére, törlésére. Adj hozzá indokot is, miért javaslod az illető törlését.

72.d) Érvelj úgy egy problematikus képről (amely pl. csak egyvalaki szempontjából előnyös), hogy tedd mérlegre a jelenség ,,egyrészt – másrészt" oldalát, vagyis mérlegeld a kép szerinted elfogadható és elutasítandó szempontjait.

Rész–egész viszonyon alapuló képes gyakorlat:

73) Ehhez a gyakorlathoz egy olyan történelmi esemény képi forrásai szükségesek, amelyeken egy kép az esemény teljes(ebb) látványát mutatja, egy másik pedig ugyanannak az eseménynek egy kiragadott jelenetét. Pl. ismert a náci háborús bűnösök nürnbergi perén készült tárgyalótermi kép, amelyen a teljes tárgyalótermet látjuk, bírókat, vádlottakat, ügyvédeket, tolmácsokat és a sajtó képviselőit is (Le Quintrec – Geiss 2006: 21). Ugyanerről az eseményről más tankönyvek csak kiragadott jelenetet közölnek, leggyakrabban csak a 7–8 legmagasabb rangú bűnöst, élükön Göringgel (Kováč et al. 2012: 93), vagy egyes esetben csak a bírákat mutatva (Letz et al. 2014: 184).

Gyakorlat kézi rajzra:

74) Készíts barlangrajzot.[51]

75) Készítsd el, rajzold vagy fesd meg XY portréját.

76) Készíts falfirkát egy adott történelmi témához, pl. 1956-os utcai feliratok. – A gyakorlathoz használható pl. a szórófesték (spray) funkció a számítógép rajzprogramjában.

Multiplikációs (többszörösítő vagy többfázisú) gyakorlatok:

77) Figyeld meg az ókori rézolvasztás és -öntés négy munkafázisát (Europa 1: 34, 36). Mit értesz és mit nem értesz a képeken?

78) A multiplikált képek témájához tartozik, ha ugyanazon földrajzi területet több képen, képsorozaton látjuk, és megfigyelhetjük rajtuk pl. egy ország területének vagy határainak az időbeli (kontinuális) változásait, mint pl. a Római Birodalom vagy a Magyar Királyság területi változá-

---

vietnam-haboru-ap-foto-pulitzer-dij-nick-ut-nguyen-thanh-nghe-world-press-photo-napalm-girl/) A berlini zászlókitűzés szerepel Kováč et al. 2012: 83. Kim Phuc képe szerepel Kováč et al. 2012: 99.

51 Várkonyi 218: 104. Az iskolai rajztanításról lásd Kiss 2009: 19.

sait az évszázadokon keresztül. Az általam vizsgált tankönyvek számos multiplikált képet tartalmaznak, mint pl. az USA erdőterületeinek változását 1620-as és 1920-as állapot szerint (Boronkai et al. 2016tk: 149) vagy a csernobili sugárszennyeződés idő- és térbeli terjedését (Boronkai et al. 2016tk: 151). Az efféle gyakorlatok nemcsak papíron (kézrajzzal) lehetségesek, hanem a digitális térképeken különböző időbeli rétegek egymásra helyezése által is.

79) A multiplikált eseményfotók a szélesebb képi kontextus megteremtésével tudnak segíteni úgy, hogy egy-egy eseménynek mi volt a jelentősége pl. egy politikus életében. Pl. egyazon politikusnak több eseményen készült sajtófotói megvilágíthatják egy pártesemény, vagy egy személyes konfliktus, vagy egy nemzetközi találkozó képével, hogy mi volt a jelentőségük ezeknek az eseményeknek a politikus életében.

80) A Beatles zenekart ábrázoló kép („A gombafejűek") úgy kaphatna multiplikált képi kontextust, ha a tankönyv a Beatles tagjainak frizuráját több időpontban mutatná, így a feladat egy valódi divatváltozás-követő feladat lehetne (Boronkai et al. 2016tk: 86).

Összetett multimediális gyakorlat:

81) Videó, hanganyag, audiofelvétel vagy film készítése valamilyen történelmi személyről, eseményről vagy folyamatról. Pl. egy munkafolyamat elmagyarázása 2–3 percben vagy egy fiktív interjú elkészítése XY-nal. A gyakorlat fázisai: a téma megtervezése, elő- és elkészítése, utómunkálatok, a kész anyag bemutatása, véleményezése.

Gyakorlatok ábrák alapján; táblázathoz, diagramhoz, grafikonhoz kapcsolódó gyakorlatok, amelyeknél a kontextusteremtés, a verbalizáció, az interpretáció és a feladat(ok) együtt adja(ák) ki az értelmezést.

82) Készítsetek áttekintő táblázatot a megadott adatok alapján. A tankönyv leíró szövege alapján a tanulók töltik ki a kelet-közép-európai államok 1945 utáni helyzetére vonatkozó táblázatot a megadott szempontok alapján: győztes vagy vesztes; megszállta-e a szovjet hadsereg vagy sem; tagja volt-e a Varsói Szerződésnek és a KGST-nek stb.[52]

83) Rajzoljátok be a népességszám alakulására vonatkozó adatokat az előkészített diagramba (Boronkai et al. 2016 mft: 58, 80, 91; Kováč et al. 2013: 87).

84) Tegyük fel, hogy egy tankönyvbeli táblázat alapján a tanulóknak azt kell meglátniuk és megfogalmazniuk, hány millió barellnyi kőolajat termeltek ki a világ 15 legjelentősebb olajkitermelő országában 1975 és 1984

52 Kodajová – Tonková 2006: 149. A példa valós, de a tankönyvben a táblázat ki van töltve, tehát nem a tanulók töltik ki, hanem azt megtették a tankönyv szerzői.

között (Le Quintrec – Geiss 2006: 188).

85) Készíts diagramot a világ kőolaj-kitermelését mutató táblázat számadatai alapján.

86) Készíts 3 vonaldiagramot, amely külön-külön Szaúd-Arábia, a Szovjetunió és az USA jellemző kőolaj-kitermelési trendjét mutatja 1975 és 1984 között. Készíts a diagram mellé maximum 40 szavas rövid szöveget, amely leírja a grafikon jelentését.

87) Készíts oszlopdiagramot, amely Szaúd-Arábia, a Szovjetunió, az USA párhuzamos olajkitermelési tendenciáját hasonlítja össze. Készíts a diagram mellé 40 szavas szöveget, amely leírja a grafikon jelentését.

Egy táblázaton alapuló esettanulmány

SVETOVÁ ŤAŽBA ROPY (MILIÓN BARELOV*)										
krajina	**1975**	**1976**	**1977**	**1978**	**1979**	**1980**	**1981**	**1982**	**1983**	**1984**
svet spolu	20162	21851	22607	23134	24011	23059	21645	20645	20441	20744
z toho:										
Sovietsky zväz	3600	3822	4013	4204	4307	4432	4476	4506	4528	4506
Spojené štáty	3653	3563	3600	3750	3700	3722	3716	3723	3730	3800
Saudská Arábia	2583	3139	3358	3030	3479	3624	3580	2366	1657	1493
Mexiko	294	343	396	485	591	779	932	1096	1075	1103
Veľká Británia	12	91	287	405	583	603	670	773	861	942
Čína	562	636	684	760	775	773	739	745	778	838
Irán	1953	2153	2067	1913	1156	537	480	873	891	744
Kanada	633	582	587	582	667	645	591	579	608	650
Venezuela	856	840	817	790	860	792	769	692	657	621
Nigéria	651	756	761	692	840	753	525	470	451	508
Irak	826	884	857	935	1269	969	328	369	401	447
Indonézia	477	550	615	597	581	577	586	484	455	469
Líbya	540	707	753	724	763	670	405	415	403	360
Kuvajt	761	785	719	778	913	609	412	301	385	426
Nórsko	69	102	102	130	149	193	185	191	237	273

* 1 barel = 163,66 l (v závislosti od kvality 130-140 kg). Členovia Organizácie krajín vyvážajúcich ropu (OPEC) sú zvýraznené sivou farbou.

88) A világ kőolaj-kitermelését mutató táblázat számadatai alapján készíts egy 300 szavas szöveges elemzést, amely a táblázat egyes összefüggéseit fogalmazza meg. – Már maga a tankönyvben található táblázat is egy absztrakciós folyamat eredménye, hiszen annak számadatait a tankönyvszerző vagy -szerkesztő válogatta össze és szerkesztette meg. A táblázatban összesen legalább 175 különböző adat található: 10 évszám, 15 országnév és 160 mennyiség (a 15 országon kívül meg vannak adva a világ összesített kitermelési adatai a taglalt 10 év alatt). Plusz a táblázatnak van címe, és az alsó részén található egy magyarázó felirat (1 barell = 163,66 liter). Nem könnyíti meg a feladatot, hogy a táblázat adatai milliós nagyságrendűek: 12 millió a legkisebb szám, míg 24 011 millió (!) barell a legnagyobb. A tanulóknak ebből a 160+ konk-

rét adatot tartalmazó halmazból (képi értelemben táblázatból) kell levonniuk előbb konkrét tanulságokat (Ki mennyi kőolajat termelt?), majd ezek alapján kell megfogalmazniuk a világ kőolaj-kitermelésére vonatkozó általánosabb tanulságokat.[53]

A táblázat ,,elemzése" eleve összetett a sok adat miatt, és ha a csatolt feladatok magasabb bloomi szinteket céloznak meg, akkor az elemzés még bonyolultabb. A kérdések és a feladatok megelégedhetnek a kőolaj-kitermelés egyes adatainak a puszta leolvasásával: Ki mennyi kőolajat termelt? Ki termelte a legtöbbet vagy a legkevesebbet? De rákérdezhetnek az országok egymáshoz viszonyított trendjeire is: Ki kinél termelt többet vagy kevesebbet? Mely ország kőolaj-kitermelése csökkent vagy nőtt? A táblázat alapján rá lehet kérdezni a változások irányára akár egy-egy ország szempontjából, akár különböző országok összehasonlításában.

A táblázathoz kapcsolódó feladatok nehézsége még fokozható, ha a tanulóknak meg kell különböztetniük a kognitív absztrakciókat a szubjektív megállapításoktól. Miről van szó? Azok a konkrét kognitív kérdések, hogy a táblázat alapján ,,Fogalmazd meg, hogyan, milyen irányban változott a kőolaj-kitermelés volumene Szaúd-Arábiában az olajválságok alatt?" vagy ,,Hasonlítsd összse az USA és a Szovjetunió kőolaj-kitermelésének mennyiségét az olajválság időszakának elején és végén!" – ezek lényegileg különböznek attól a szubjektív konklúziótól, hogy a tanuló ,,Hogyan ítéli meg Irak, Líbia és Kuvait kitermeléscsökkentő lépéseit?"

Ábrákhoz (táblázat, diagram, grafikon, séma stb.) kapcsolódó analitikus és szintetikus jellegű feladatminták

Mint minden forráselemzéshez, a képi forrásjellegű didaktikai egységek elemzéséhez is vizsgálati szempontok szükségesek.54 Tudatosítva az explicit és az implicit képi tartalmak különbségét, a képi feladatokban elsősorban olyan elemeket kell kerestetünk, amik a képen láthatók. És ha ezen az úton követjük Benjamin Bloom klasszikus taxonómiájának a vezényszavait, akkor a képelemzési feladatokat két nagy csoportra tudjuk osztani: elemző (analitikus) és összegző (szintetikus) kérdésekre, feladatokra és gyakorlatokra.

89) *Ábrákhoz (táblázat, diagram, grafikon, séma stb.) kapcsolódó analitikus feladatok*:

Hogyan viszonyul...?

53 Miklós Száray – József Kaposi: Dejepis 12 pre gymnáziá. Dejepis sústredený na pramene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2007, 165.

54 A vizsgált tankönyvekben ilyen példát is találtam ,,A magyar társadalom hangulatának változásai" című táblázat adatsoraihoz. Boronkai et al. 2016tk: 118.

Fogalmazzon meg összefüggéseket...
Fogalmazza meg, hogyan alakult...
Mikor, mely ponton, mely pontokon észlelhető változás...?
Kövesse nyomon az alakulást, változást.
Mely tényezők, mely összetevők...?
Hol, mikor, mely ponton tapasztalható növekmény, csökkenés, stagnálás?
Mutasson rá, mely pontokon történik változás (csökkenés, növekmény) vagy stagnálás.
Mi az összefüggés...?
Gyűjtse össze...
Vesse össze...
Különböztesse meg...
Emelje ki az adatok közül...
Vizsgálja meg...
Nevezze meg a megjelenített folyamat egyes tényezőit, összetevőit.

90) *Ábrákhoz (táblázat, diagram, grafikon, séma stb.) kapcsolódó szintetikus feladatok*:

Egyszerűsítse le...
Vonjon le következtetést...
Milyen ellentmondás fedezhető fel...? (Boronkai et al. 2016tk: 158)
Értékelje...
Tegye kritikai megfontolás tárgyává...
Mutasson rá a megjelenített folyamat egyes tényezői közti összefüggésre, kapcsolatra.
Osztályozza a megjelenített folyamat egyes tényezőit pl. fontossági szempontból.
Fedezze fel a megjelenített folyamatban a tendenciát...
Osztályozza a megjelenített folyamat egyes tényezőit pl. az előzmények és a következmények szempontjából.
Milyen összegző következtetés vonható le...? (Boronkai et al. 2016tk: 160) – Ideális esetben az ilyen feladathoz a könyvszerkesztők eleve egy összegző táblázat formájában készítik elő a forrást; mint pl. egy 2014-es szlovák tankönyvben ,,A társadalom a 20. század első felében: Demokrácia. Fasizmus. Komunizmus" (Letz et al. 2014: 74).

15. A képekben rejlő lehetőségek, nyitott kérdések és vitatható területek

,,A kép nem szöveg, amit olvasni kellene. A kép olyan, mint a hasbeszélő bábuja, akinek mi adjuk a saját hangunkat."

(Mitchell 2008: 411)

Milyen képelemzést szeretnénk?

E könyv témája szempontjából az egyik legfontosabb kérdés, hogy mit jelent a képelemzés a történelemórán.[55] Pontosan mit értünk alatta? Számomra kiindulási alap, hogy a ,,Mit fejez ki a kép?" típusú képelemzés nem járható, helytelen és haszontalan út. Például egy online tananyagbeli képen a személyautóból kiszálló Konyev szovjet marsall köztéri fogadását látjuk Prágában 1945-ben a győzelem napjaiban (Boronkai et al. 2016tk: 21). Azt azonban, hogy mit fejez ki a kép, a tanulók aligha tudják megfogalmazni, mert Konyev és a tömeg legfeljebb ürügyek ahhoz, hogy a második világháború befejezéséről beszéljünk. Tömeges elrettentő példa az a 2014-es szlovák történelemtankönyv, amelyben legalább tíz alkalommal kérik a szerzők a gimnazistákat arra, hogy ,,Értelmezzétek a karikatúrát!" (Letz et al. 2014: 165) vagy hogy ,,Magyarázzátok meg a kép szimbolikáját!" (Letz et al. 2014: 96, 152, 170, 177, 217). Az egyik konkrét példánál a tanulóknak egy antiszemita képes szimbolikát kellene megfejteniük egy 3 cm x 5 cm méretű képecskén (Letz et al. 2014: 132).

A képelemzés során elsősorban azzal kellene foglalkozunk, azt kellene elemeznünk, ami látható a képen.

Alapprobléma, hogy a tankönyvek és a feladatgyűjtemények nem tesznek különbséget a képek explicit (kifejezett, látható) és implicit (nem látható, beleértett) tartalma között. Ha a képelemzés a vizuális kultúra tanulásának a keretében zajlik, akkor a képelemzés során elsősorban azzal kellene foglalkozunk, azt kellene elemeznünk, arról kellene beszélnünk, és azt kellene értelmeznünk, ami látható a képeken (Borbélyová – Mészáros – Nagy 2020: 19). Csakhogy a vizsgálataim szerint a történelem-tankönyves képek igen nagy része olyasmire utal, ami nem látható; lehetséges, hogy a tankönyv ír róla vagy utal rá, de a képen nincs rajta.

Ha a ,,tanulságlevonás" a képelemzés kulcsa, akkor a tanulónak esélye kell, hogy legyen tanulságot levonni. Ehhez viszont a didaktikai előkészítés során tudatosan kell alkalmazni az explicit (kifejezett, látható) és az implicit (nem

55 Lengy. analiza obrazu, in Europe 1: 160.

látható, beleértett) tartalmakra vonatkozó kérdéseket, feladatokat és gyakorlatokat. Az összes képnek mint vizuális forrásjellegű didaktikai egységnek az az egyik tanulsága, hogy a kognitív megközelíthetőségüknek, azaz a nehézségüknek nagyon különböző fokozatai lehetnek. A nehézség nem baj; de a képek taxonómiai fokozatosság és didaktikai előkészítés nélkül nem tananyagok, hanem képi szennyeződések.

Képregiszter és módszerregiszter

A jövőben nagyobb hangsúlyt kell helyezni a történelemdidaktikai szakirodalomban arra, hogy többé-kevésbé közös álláspontra jussunk, mit értünk a képi források elemzése alatt. Például kidolgozásra vár az egyes forrászsánerek (mint kontextus) módszertana a helyes képfeliratoktól kezdve a történelmi portrék, tömegjelenetek, sajtófotók, retusálás stb. mint forrászsánerek didaktikai hasznának részletes módszertani kifejtéséig. Herber Attila szerint szükség volna egy kontextualizált képeket tartalmazó adatbázisra. Ezzel párhuzamosan javaslatokat kell tenni a történelemtankönyvekben olyan módszertani fejezetekre, amelyek a képek és a képi zsánerek kérdését tematizálja. Rendelkezésre állnak tankönyves példák, amelyekben külön módszertani fejezetet szentelnek pl. a keresztény képi szimbólumok értelmezésének.[56] A képi forrászsánerek – ha a másik két kontextussal, a történeti és a didaktikai kontextussal szerves egységben alkalmazzuk őket – olyan típusú, mélységelvet követő és tudáshálóba szervezett ismereteket és képességeket támogatnak, amelyek a jelenlegi történelemtanítás fő kitűzött céljaival teljesen egybeesnek.

Elismerem, hogy a képi forrászsánerek alkalmazásához szükséges az az oktatásfilozófiai váltás, hogy a pedagógusok mozduljanak el a ,,képek mint illusztrációk" gondolatától ,,a képek mint források" felé. Előbbi esetben a képek ürügyek (helykitöltő foltok), jobb esetben a történelmi vizuális kultúra tanulásának eszközei. Azt is elismerem, hogy a képi forrászsánerek alkalmazása, ha tankönyvekben applikáljuk őket, elmozdulást igényel a kronologikustól a tematikus tankönyvek és/vagy a tematikus irányú történelemtanítás felé. Az irányváltást megkönnyítené, ha a pedagógustársadalom berkeiben sikerülne megbeszélni, kialakítani, kidolgozni, nagyjából körülhatárolni legalább a klasszikus történelem-tananyaggal kapcsolatos közös vizuális műveltségi alaptananyagot, pl. egy többé-kevésbé egyezményes képregiszter vagy egy egyezményes, képelemzésre vonatkozó módszerregiszter formájában.

56 Europa 1: 127. Itt jegyzem meg, hogy nemcsak a képi, hanem az akusztikus jelképek (Boronkai et al. 2016tk: 192), jellemző hanghatások értelmezése is tanulandó lenne, ezek történelemtanítási módszertana is kidolgozásra vár.

A pedagógiai irányváltást megkönnyítené, ha sikerülne kialakítani egy közös vizuális műveltségi alaptananyagot, egy egyezményes képregisztert vagy képelemző módszerregiszter formájában.

A képi forrászsánerek alkalmazása együtt jár munkafüzetek, feladatgyűjtemények és hasonló segédletek használatával, hiszen a képi forrásokhoz szükségszerűen kapcsolódó kérdések, feladatok, gyakorlatok és egyéb aktivitások nyilvánvalóan túllépnek a klasszikus tankönyv keretein. Egy bizonyos fokig a képes feladatok megvalósíthatók ezek nélkül is; azonban a szisztematikus képi forráselemzések munkafüzeteket, feladatgyűjteményeket igényelnek, mind tanári, mind tanulói változatban, akár papíralapú, akár digitális-online formában készülnek. (Ebben a tekintetben óriási különbség van Magyarország és Szlovákia között, mert az utóbbiban nem készülnek sem munkafüzetek, sem feladatgyűjtemények, sem papíron, sem digitális formában.)

Nagyon valószínűnek tartom, hogy ha a képi forrászsánereket elkezdenénk tudatosan alkalmazni a tankönyvekben, akkor csökkenhetne a történelemtankönyvek tartalma. Itt főleg arról volna szó, hogy a könyvekből kiszelektálódnának a jelentés nélküli, oda nem való, alkalmatlan képek. Jelentős tartalomcsökkenést lehetne elérni arra való tekintettel, hogy becslésem szerint a 2000-es évek elején egy-egy történelemtankönyvben (az oktatás minden szintjén) a teljes tananyagtartalom kb. 30%-át teszik ki a képes anyagok, beleértve mindent, ami a tanulók előtt képként jelenik meg, tehát az összes képet és az összes ábratípust.

A képi források elemzésére épülő történelemtankönyvek lehetőségéről

Jelen világunk történelemtankönyveiben a szöveg dominál, ahhoz válogatják a képeket. Ahogy Herber Attila mondja, „történelemkönyveink narratív sémákban gondolkodnak, nem munkatankönyvek". Ha a képszám csökkenésével párhuzamosan javulna a képek didaktikai minősége, vagyis azok didaktikailag célzottabbá válnának, vajon hogyan változnának a tankönyves leíró szövegek? Fókuszáltabbá, célzottabbá válnának a szöveges tartalmak, vagy folytatódna az ürügy képek jelensége, azaz még több funkciótlan szöveg lenne a kevesebb kép mellé nyomorítva? Hosszabb távon átbillen-e az írott szöveg és a képi források aránya az utóbbiak javára? Születni fognak-e olyan történelemtankönyvek, amelyek kifejezetten a képi források elemzésére épülnek? Hogyan válnának be azok a tankönyvek, amelyek immár a leíró szöveg terjedelmét jóval meghaladó mértékben tartalmaznának képi forrásokat módszertani változatosságában? Mi történne, ha nem a szöveghez lennének a képek, hanem a tudatosan és didaktikailag célzott módon alkalmazott képek irányítanák, ha-

tároznák meg a történelemtankönyvek szöveges tartalmát?

A történelemtankönyvekben jelenleg is vannak olyan témák, amelyeket nagyon gazdag, a többi taglalt témánál jóval gazdagabb képes didaktikai apparátus kísér. (Itt nemcsak a legújabb kor fotográfia által gazdagon dokumentált időszakára kell gondolni, hiszen a korábbi történelmi korok is képgazdagok, csak más képi zsánerekben.) A magyar tankönyvekben pl. 1956 az a téma, amelynek a fotódokumentáltsága olyan magas szintű, hogy elvben lehetséges volna az egész témát autentikus fotók köré építeni: pl. képek 1956-os személyiségekről, tüntetőkről, harci cselekményekről, menekülőkről, kivégzettekről. A szabadságharc tematikáját lehetségesnek látszik ,,Az 1956-os embertömeg" képi világa köré szervezni: a tömeg vonul, a tömeg beszédet hallgat, a tömeg vérengzés áldozata, a tömeg Csepel teherautóra száll, a tömeg fegyvert ragad, a tömeg egy tagja ,,tornázik egy ágyú csövén" és így tovább. (Ezek valós tankönyvbeli példák, ld. Boronkai et al. 2016tk: 68–73, 100–103). Az általam vizsgált magyar tankönyvek szerzői és szerkesztői érzékelték a képi forrásokban rejlő potenciált, mert nemcsak sok képet találunk, hanem számos helyen összefüggéseket kínálnak a képekhez táblázatok (,,sebesültek, halottak") és térképek által (budapesti helyszínek 1956 októberében) (Boronkai et al. 2016tk: 68–70). A nagy mennyiségű kép alapján tehát tematizálni lehetne a ,,tömeg" fogalmát, annak összetettségét, rétegezettségét, szándékait, lehetőségeit stb. Ráadásul a tankönyv képi gazdagsága szerves összhangban van az 1956-ot bemutató leíró szöveggel, a közölt írott forrásokkal és a didaktikai előkészítést teljessé tevő csatolt kérdésekkel és feladatokkal.

A szlovákiai történelemtankönyvekben az 1948-as kommunista puccs mutat nagy hasonlóságot 1956 képi gazdagságával. A tankönyvekben erről a témáról már jelenleg is roppant gazdag forrástípusok találhatók választási plakátok, érdemrendek, tömegjelenetek, szlogenek stb. formájában.[57] Tágabb értelemben természetesen nemcsak 1956 és 1948 témái kapcsán volna érdemes végiggondolni, hogyan lehetne szisztematizált módon, a képek felől megközelítve, forrásalapúan feldolgozni további jól dokumentált történelmi témákat.

Talán a kérdés, hogy lesznek-e olyan történelemtankönyvek, amelyek kifejezetten a képi források elemzésére épülnek, észszerűtlennek hat. De ha valaki végigtekint pl. a (cseh)szlovák történelem-tankönyves képi kultúrán, akkor érthetőbbé válik, mire célzok. Arra, hogy a (cseh)szlovák tankönyvekben a képek soha nem szolgáltak mást, mint ,,a politikatörténeti események vizualizációját".[58] Tehát a képek nem a történelemdidaktika általános céljait vagy a tanulók személyes fejlesztési érdekeit, hanem a (cseh)szlovák állameszme érdekét szolgálják 1918 óta máig.

---

57 Kováč et al. 2012: 90–91, 96–97, 102103. Ebben a kontextusban esetleg még a magában értelmetlen ,,Győzelmes február" érdemrend is értelmet kaphat.

58 Szl. vizualizácia historických udalostí politických dejín, Kratochvíl 2004: 84.

Egy 2025-ben a képekről írt könyvben nem kerülhetem meg a mesterséges intelligencia (MI, AI) által generált képeket. Ezekről azonban hozzáértés hiányában nem tudok érdemben nyilatkozni. Ha a képi forrásokat a történettudomány szempontjából nézem, ahol nagyon fontos a forrásérték és a hitelesség, akkor a történelem-tanórákon szóba sem jöhetnek az MI-képek. Ez a fő érv a történettudomány talaján álló történelemdidaktikának a mesterséges intelligencia által generált tankönyvi vagy oktatási célú képek ellen – nem hitelesek, ezért nincs forrásértékük. E könyv készültének idején javában folyik a vita az ún. generatív MI alkalmazásokról, többek között az ún. AI slop nevű, rossz minőségű vagy teljesen hiteltelen képi szemét kapcsán. Az egyik konkrét esetben olyan holokauszt témájú álfotókról van szó, amelyeket MI segítségével hoztak létre, amelyek teljesen hihetőnek tűnnek, és csak mélyreható tényellenőrzéssel lehet kideríteni róluk, hogy képi hamisítványok.[59]

Paradox módon azonban vannak érvek, amelyek az MI által generált tankönyvi oktatási célú képek mellett szólnak. Lehetségesnek látszanak ugyanis olyan képek, amelyek művi módon kreálódnak, vagyis történettudományi értelemben nem hitelesek, viszont az oktató-nevelő munka szempontjából célszerűek, hasznosak. Ilyen lehet pl. egy ókori vagy középkori történelmi helyzetről készülő képi ábrázolás, amelyről nem készülhetett hiteles kép, mozgófilm vagy hanganyag. Más kérdés, hogy ezt a problémát az emberi elme rég megoldotta nemcsak a művészi elképzelés és ábrázolás (könyvek, regények) által, hanem mozgó, hangos-narrált animációk formájában is. A helyzet az, hogy az edutainment és docutainment platformok telis-tele vannak a „Hogyan épültek a piramisok?" típusú filmekkel, amelyeknek a látványossága kimagasló, de történettudományi színvonaluk és autenticitásuk gyakran megkérdőjelezhető. Szerintem fontos szempont, hogy ezek a filmek a szórakoztatóipar felől kerülnek a kultúránkba; nem úgy, mint egy MI generált kép, amit a kreatív pedagógus vagy tanuló generálhat ki. A mesterséges intelligencia által generált oktatási célú képek olyan képes ábrázolásoknak adhatnak teret elképesztő vizuális minőségben és 21. századi technológiai megoldásokkal, amelyek autentikus forrásokon soha nem őrződtek meg.

Lehet-e, szabad-e, célszerű-e képi forrásként használni olyan MI generálta képeket, amelyek jól néznek ki, hihetőek és amelyekhez más típusú források is csatolhatók – ha ezek a képek a valóságban soha nem léteztek?

---

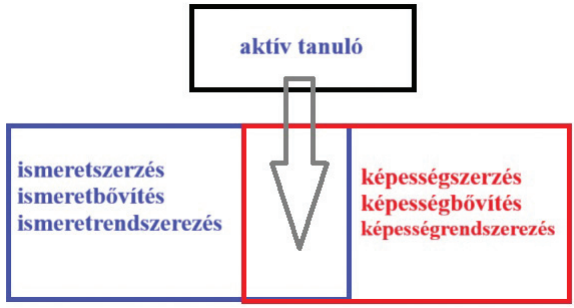
59 Telex.hu, 2025.08.29. Jó üzlet az MI-generált…

Fogalomtár

ábra 15, 18, 23-37, 45, 53-54, 69, 71, 82, 84-85, 88
aktív tanuló 12, 55, 92
didaktikai egység 7, 9, 11-18, 20-22, 24-26, 28-29, 32, 37, 39, 44-46, 48, 68, 71, 84, 87
didaktikai előkészítés 8, 12-13, 15, 25, 33, 45, 49, 54, 60, 69, 75, 86-87, 89
didaktikai funkció
--konkretizációs funkció 34, 38-42, 52
--illusztrációs funkció 38, 40, 67-68
--absztrakciós funkció 38-40
--esztétikai funkció 38, 40-42, 46-47
--képzeletstimuláló funkció 38, 41, 61
explicit 23-24, 84, 86
forráscsatolás 48-49
forráshasználati bizonytalanság 7, 17-18, 34, 47, 56
hiperlinkelhetőség 46-47
hiteles, hitelesség 13, 16, 20, 22, 47, 56, 90
implicit 23-24, 84, 86
irrelevancia 21
ismeretszerzés, -bővítés, -rendszerezés 15
képességfejlesztés 14-15, 19, 23, 37, 41-42, 45-46, 55
képfelirat 21, 23, 54-55, 57-58, 60-61, 87
képi forrászsáner, képzsáner 7, 21, 23, 50-67, 71, 76-77, 87-89
képszennyeződés 21-22, 43, 68
kontextus 13-14, 20-21, 23, 43-44, 47, 54, 58-59, 62, 82
--történelmi kontextus 23, 40, 48, 56
--didaktikai kontextus 13, 23, 48-49, 56, 62
--zsánerbeli kontextus 48, 50-51, 55-56, 61, 82, 87
nagyíthatóság 33, 45, 47
manipulativitás 33, 45, 47, 80
multiplikáció, multiplikált 62, 81-82
propaganda 47, 65-66, 81
reciprok bipolaritás 11, 19
reflexivitás, reflexív tanulás reflexió 12, 20, 57, 59, 74
releváns, relevancia 13-14, 21-22, 34, 43, 47, 49, 57, 60-62, 66, 80
tanulási elem 11-13, 15
történelmi forrás 7, 11-12, 17-20, 47, 51-52, 56
ürügy kép 10, 48-49, 86-88
vizuális kommunikáció 8, 19, 31, 36-37, 93
vizuális művészet 17, 19, 31, 40, 44, 46, 51, 56, 58, 74-75, 93

A könyv tartalmát összefoglaló ábrák

Ábra 1: Mit jelent az aktív tanuló fogalma?



Ábra 2: Milyen célokkal didaktizálhatunk képi forrásokat?

Milyen céllal didaktizálunk egy képi forrást?

Mi lesz a konkrét képi forrás didaktikai funkciója?

konkretizációs funkció ?

illusztrációs funkció ?

absztrakciós funkció ?

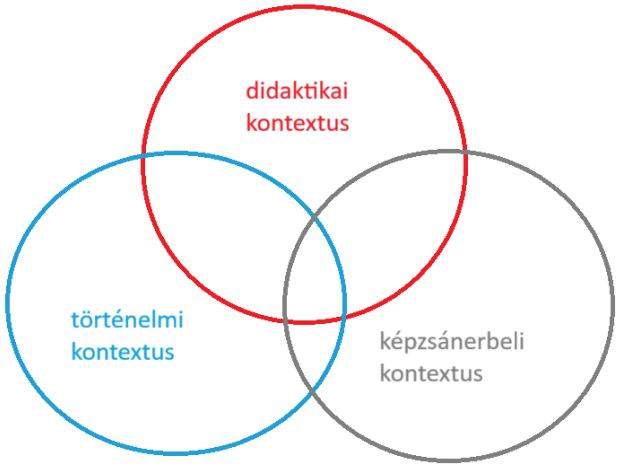
esztétikai funkció ?

képzeletstimuláció funkció ?

Ábra 3: Milyen viszonyban állhat egymással a vizuális kommunikáció és a vizuális művészet?



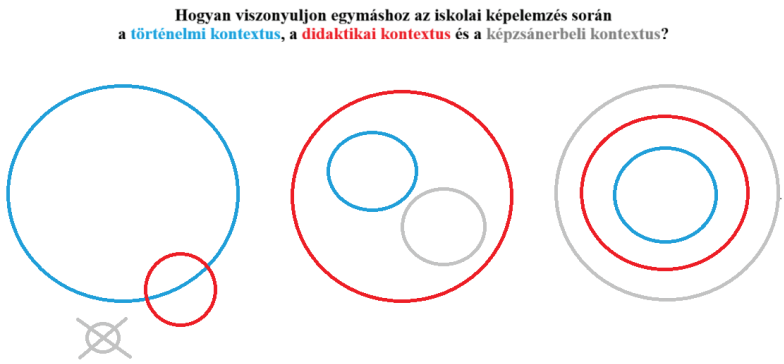
Ábra 4a: Milyen viszonyban állhatnak egymással egy képi forrás kontextusai?



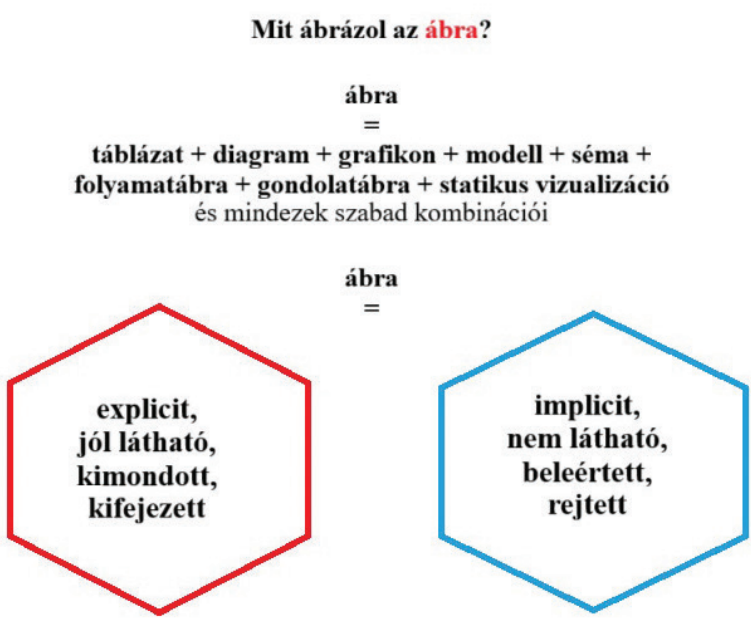
Ábra 4b: Milyen viszonyban állhatnak egymással egy képi forrás kontextusai?



Ábra 4c: Milyen viszonyban állhatnak egymással egy képi forrás kontextusai?



Ábra 5: Mi látható és mi nem látható egy ábrán?



A vizsgált tankönyvek, munkafüzetek, atlaszok, tansegédletek jegyzéke

BADA, Michal – BOCKOVÁ, Anna – KRASNOVSKÝ, Branislav – LUKAČKA, Ján –TONKOVÁ, Mária: Dejepis pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2011.

BÁRKAINÉ, Neményi, Márta és tsai.: Történelmi atlasz. Cartographia Kft., Budapest, 2002.

BARTL, Július –KAMENICKÝ, Miroslav – VALACHOVIČ, Pavol: Dejepis pre 1. ročník gymnázií. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000.

BEDEKOVICHNÉ Szabó, Andrea és tsai.: Képes történelmi atlasz. Cartographia Kft., Budapest, 2004.

BEDEKOVICHNÉ Szabó, Andrea és tsai.: Képes történelmi atlasz. Cartographia Tankönyvkiadó Kft., Budapest, 2008.

BEDNÁROVÁ, Marcela – KRASNOVSKÝ, Branislav a kol.: Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2012.

BERGER, Thomas (et al.): Entdecken und verstehen 3. Cornelsen Verlag, Berlin, 1996.

BIDLO, Jar – HÝBL – ŠUSTA, Jozef – KINCSES, István: Világtörténet. A középiskolák felső osztályai számára. III. rész. Írták: Bidlo Jar és Šusta József a prágai Cseh Egyetem tanárai. A második, átdolgozott kiadás után fordította Kincses István tanár. 22 képpel. Jóváhagyta az iskolai és népművelődésügyi minisztérium 1926. május 31-én kelt 61.787 számú rendeletével. A Profesorské nakladatelství a kníhkupectví v Praze, Společnost s. r. o. kiadása, Prága, 1926.

BIRKENFELD, Wolfgang – BODE, Dieter – ZAHN, Ulf: Westermann Geschichtsatlas. Bildunghaus Schulbuchverlage Westermann, Braunshweig, 2000.

BOCKOVÁ, Anna – KAČÍREK, Ľuboš – KODAJOVÁ, Daniela – TONKOVÁ, Mária: Dejepis. Pre 2. ročník gymnázií a stredných skôl. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2013.

BORONKAI Sz. – KAPOSI J. – KATONA A. – SZÁRAY M.: Történelem 12. Tankönyv. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016. (tk)

BORONKAI Sz. – KAPOSI J. – LÉGRÁDI J. F. – SZÁRAY M.: Történelem 12. Képességfejlesztő munkafüzet. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016. (mft)

BÓSZÉNÉ SZATMÁRY-NAGY, Anikó – GERGELY, Endre – PERAGOVICS, Ferenc: Múltunk határok nélkül. Esztergom és környéke a kezdetektől az Iszter-Granum Eurorégióig, Esztergom, 2011.

[Europa 1] BRÜCKMANN, Asmut et al. (2016): Europa – Nasza historia. Tom 1. Od prahistorii do srednowiecza. Eduversum, Warszawa.

BUTVINOVÁ, Marta – DULLOVÁ, Valéria – MARIANIOVÁ, Olga: Történelem 8. Ford. Agneša Barthaová. A fordítás bírálói: Gabriela Kosíková, Arpad Sárkány. ,,Kiegészítette: Agneša Barthaová." Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1976.

CHARVÁT, Jaroslav: Svetové dejiny. Učebnica pre I. a II. Ročník gymnázií a I. ročník stredných odborných škôl. 4. vydanie. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1978.

CHARVÁT, Jaroslav: Világtörténelem. Az általános középiskolák I. és II. s a középfokú szakiskolák I. osztálya számára. Ford. Kissling Eleonóra. A magyar kiadást bírálta: Mircz Károly. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1968.

CSIZMADIA Dezső – KISSLING Eleonóra – PÁRKÁNY Antal: A magyar nép történelméből. Tanítói segédkönyv a csehszlovákiai magyar tannyelvű iskolák tanítói számára. Bírálók: Ján Kloc, Roják Dezső, Böszörményi János. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1965.

DAMAKOŠ, Marián: Svetové dejiny III. 20. storočie 1914–1991. Nová Maturita. Učebné texty pre gymnáziá a stredné odborné školy. Vyd. Eurolitera, Bratislava–Prešov, 2005, 2011.

DĚDINA, J. – FIDRMUC, O. – CHOC, P. – KOPÁČ, Jaroslav – PRAVDOVÁ, M. – SACHSOVÁ, H. – SOSIK, Alois – STRAČÁR, Emil: Történelem a csehszlovákiai magyar tanyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára. Ford. A. Takáč, dr. V. Huljak. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1954.

DEKAN, Ján – MACEK, Jozef – HUSA, Vaclav – HUSOVÁ, Mária – KLÍMA, Arnošt – DOLEŽAL, Juraj – KRÁL, Vaclav: A Csehszlovák Köztársaság történelme. A csehszlovákiai magyar tannyelvű harmadfokú iskolák IV. osztálya számára (11. évfolyam). A mű eredeti címe: Dejiny ČSR. A szlovák kiegészítő részeket feldolgoták: Dr. Ján Dekan, Dr. Peter Ratkoš, Dr. Ján Tibenský, Dr. Jaroslav Dubnický, Dr. Karol Golán, Miroslav Kropilák, Dr. Miro Hysko. Szlovákból fordította: Dr. Csanda Sándor, Dr. Huljak Vilmos, Farkas István. Bíráló: Dr. Orbán Gábor. Tankönyvül engedélyezte a bratislavai Iskola-, Tudomány- és Művészetügyi Megbízotti Hivatal 1953. február 25-én kelt 55.250/53-I/2 számú rendeletével a Magyar tannyelvű harmadfokú iskolák IV. osztálya számára. Első kiadás. Szlovák Pedagógiai Kiadóvállalat, Bratislava, 1953.

DEKAN, Ján – MACEK, Jozef – HUSA, Václav – HUSOVÁ, Mária – KLÍMA, Arnošt – DOLEŽAL, Juraj – KRÁL, Václav: A Csehszlovák Köztársaság történelme. A csehszlovákiai, magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 9. évfolyama számára. Ford. Dr. Csanda Sándor, Dr. Huljak Vilmos. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1957.

DEKAN, Ján – MACEK, Jozef – HUSA, Václav – HUSOVÁ, Mária – KLÍMA, Arnošt – DOLEŽAL, Juraj – KRÁL, Václav: A Csehszlovák Köztársaság történelme. A csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 10. évfolyama számára. A szlovák kiegészítő részeket feldolgozták: Dr. Ján Dekan, Dr. Peter Ratkoš, Dr. Ján Tibenský, Dr. Jaroslav Dubnikcý, Dr. Karol Goláň, Miroslav Kropilák, Dr. Miro Hysko. Szlovákból fordította: Farkas István. Tankönyvül engedélyezte a bratislavai Iskola- és Kultúrügyi Megbízott Hivatala 1957. augusztus 26-án kelt 32.271/57-A-I/3. számú végzésével a csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 10. évfolyama számára. Negyedik, átdolgozott kiadás. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1957, 1958.

DOHNAL, Miloň – DOBIÁŠOVÁ, Ružena – KÁŇA, Otakar – ZELENÁK, Štefan: Történelem 8. Az alapiskola 8. osztálya számára. 1. kötet. Ford. dr. Anton Párkány. A fordítást lektorálta: Viliam Hasák. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1983.

DULLOVÁ, Valéria – VALACHOVÁ, Anna – BEŇO, Ladislav – DZUGAS, Jozef – PLEVA, Ján: Történelem 9. Ford. Körös István. Nyelvi bíráló: Kazimírné Pesthy Mária. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1972.

GALÁNTHA, Gergely: A történelem érettségi nagykönyve. Noran-Kiadó Kft., 2008.

GOLÁŇ, Karol – KROPILÁK, Miroslav – RATKOŠ, Peter: Történelem. Az általános műveltséget nyújtó középiskolák 3. évfolyama számára. Ford. Párkány Antal. Bíráló: Csizmadia Dezső. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1963.

HÁJEK, Miloš – RYŠÁNKOVÁ, Jarmila a kol. (1990): Svět a Československo ve 20. století. Horizont, Praha.

HERBER, A. – MARTOS, I. – MOSS, L. – TISZA, L.: Történelem 1. Kiadja a Reáltanoda Alapítvány, 1998.

HLAVINKA, Károly – BANCÍK, Samu: A csehszlovák nemzet rövid története. A középiskolák alsóbb osztályai számára. Írta: Hlavinka Károly, fordította Dr. Bancík Samu. K.n. Bratislava, 1923.

HOLLÝ, Anton – JUREGA, Pavol: Európa. Ideiglenes földrajzi szövegek a magyar tannyelvű középiskolák II. Osztálya számára. Állami Kiadóvállalat, Bratislava, 1952.

HORČIČKA – LEDR – BANAI: Történelem. A magyar tanítási nyelvű polgári iskolák egyéves tanfolyama számára. 41 képpel a szövegben és 3 térképpel. Tankönyvül engedélyezve az iskola- és népművelődésügyi minisztérium 1937. október hó 20-án kelt 139.514/37-I/1 számú rendeletével a Magyar tannyelvű polgári iskolák számára. A Csehszlovák Grafikai Únió Rt. Kiadása, Praha-Prešov, 1938.

HUSA, Václav – KROPILÁK, Miroslav: Csehszlovákia története. Magyarra fordította és magyar történelmi kapcsolatokkal kiegészítette: Kissling Eleonóra. A magyar fordítást bírálta: Szeberényi Zoltán. Bíráló: dr. Csanda Sándor. Kissling Eleonóra. Szlovák Pedagógiai Kiadóvállalat, Bratislava, 1966.

HRUŠOVSKÝ, František: Obrázkové slovenské dejiny. Vydala Matica slovenská, 1942.

JEFIMOV, A. V. – PANKRATOVA, A. M.: Az újkor történelme és A Szovjetunió történelme c. tankönyvei alapján feldolgozta" Pravdová, Mária és Šourková, Anna: Történelem. A csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 10. évfolyama számára. Ford. Hoštok István, Mayer Imre, dr. Eisenhut Dezső, dr. Doroghy Ferenc, Balážová Eva. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1957.

JÍLEK, Tomáš – DOHNAL, Miloň – BUTVINOVÁ, Marta: Történelem 7. Az alapiskola 7. osztálya számára. (1848–1917) 1. kötet. Ford. dr. Anton Párkány, Valéria Hamzová. A fordítás nyelvi bírálója: Viliam Hasák. SPN, Bratislava, 1982.

JÍLEK, Tomáš – DOHNAL, Miloň – BUTVINOVÁ, Marta: Történelem 7. az alapiskola 7. Osztálya számára. (1917–1939) 2. kötet. SPN, Bratislava, 1982.

JOZA, Jaroslav – PÖSL, František: Történelem. A nyolcéves középiskolák tananyagából rendezett tanfolyamok számára. II. rész. Ford. Dr. Szabó Dezső. Bíráló Vadkerty Katalin. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1961.

KAPOSI, József – SZABÓ, Márta – SZÁRAY, Miklós: Feladatgyűjtemény az új történelem érettségihez. 12. évfolyam. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004.

KAPOSI, József – SZÁRAY, Miklós: Történelem III. Képességfejlesztő munkafüzet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008.

KAPOSI, József – SZÁRAY, Miklós: Történelem IV. képességfejlesztő munkafüzet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2009.

KLOC, Ján: Történelem 7. Fordította és magyar vonatkozású történelmi részekkel kiegészítette: Kissling Eleonóra. Bíráló: Kazimírné Pesthy Mária. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1971.

KODAJOVÁ, Daniela – TONKOVÁ, Mária: Dejepis. Svetové dejiny pre 3. ročník gymnázií. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2006.

KOREŇ, József – JEŽO, Márton: Történelem és alkotmánytan a magyar tannyelvű népiskolák felsőbb osztályai számára. Számos képpel. Az új tanterv alapján a magyar iskolák számára átdolgozta Banai Tóth Pál pol. isk. tanár. Kiadja a STEHR-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalt, Prešov, 1923.

KOREŇ, Jozef: Dejepis. Dejiny československého národa. Pre slovesnké ľudové školy (a pre opakovacie školy). Schválené výnosom ministerstva školstva a národnej osvety zo dňa 12. októbra 1921 č. 73,645. Nákladom Štehrovho kníhkupectva, Prešov, 1924.

KOREŇ, József – JEŽO, Márton: Történelem. A Csehszlovák Köztársaság magyar tanításnyelvű elemi iskoláinak 6–8. évfolyama számára. Az 1930. évi új normáltanterv alapján átdolgozott II. kiadás. A magyar tannyelvű iskolák részére átdolgozta Banai Tóth Pál. Az iskola- és nemzetművelődésügyi minisztérium 1931. október 29-én kelt 148.050/31-I/1. számú rendeletével engedélyezve. Kiadja a STEHR-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalt, Prešov, 1932.

KOVÁCS, László – SIMON, Attila: A magyar nép története. 1-3. rész. Lilium Aurum, Dunaszerdahely 2000, 2006.

KOVÁCS, László – SIMON, Attila – SIMON, Beáta: Történelem a gimnázium 1. osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2006.

KOVÁCS, László – SIMON, Attila – ELEK, József: Történelem a gimnázium 2. osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2007.

KOVÁČ, Dušan – LIPTÁK, Ľubomír: Történelem 1914–1938. Tanulmányi szöveg. Ford. Görcs Lajos, Takáts Valéria. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1990.

KOVÁČ, Dušan a kol.: Történelem (3). Szlovákia az újkor köszöbén. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, é.n. (1994 körül)

KOVÁČ, Dušan a kol.: Történelmi olvasókönyv (3). Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 1994.

KOVÁČ, Dušan a kol.: A világ az új évszázadban. 8. osztályosok számára. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 1996.

KOVÁČ, Dušan – KAMENEC, Ivan – KRATOCHVÍL, Viliam: Történelem 4. Szlovákia az új évszázadban. 9. osztályosok számára. Ford. Szabó Ferenc. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 1998.

KOVÁČ, Dušan – KAMENEC, Ivan – KRATOCHVÍL, Viliam: Szlovákia az új évszázadban. Ford. Szabó Ferenc. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 1998.

KOVÁČ, Dušan a kol.: 9 dejepis. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 2012. (Magyar verzió 2013)

KOVÁČ, Dušan – KRATOCHVÍL, Viliam – KAMENEC, Ivan – TKADLEČKOVÁ, Herta: Történelem 9. Az eltűnt idő nyomában. Az alapiskolák 9. és a nyolcéves gimnáziumok 4. osztálya számára. Ford. Szabó Ferenc. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 2013.

KRATOCHVÍL, Viliam – MLYNARČÍKOVÁ, Hana: Maturita po novom. Dejepis. Externá časť / Interná časť. Testy. Érettségire felkészítő tansegédlet. Slovenské pedagogické nakladadeľstvo, Bratislava, 2007.

Le QUINTREC, Guillaume – GEISS, Peter (eds.): Histoire/Geschichte – Eurpoa ud di Welt seit 1945. Ernst Klett Schlbuchverlag, Leipzig, 2006. Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde depuis 1945. Éditions Nathan, Paris, 2006.

LETZ, Róbert – BOCKOVÁ, Anna: Dejepis pre 9. ročník základných škôl. Slovensko v 20. storočí. 2. vydanie Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2000.

LETZ, Róbert – TONKOVÁ, Mária – BOCKOVÁ, Anna: Történelem a gimnáziumok és a középiskolák 3. osztálya számára. Dejepis pre 3. ročník gymnáií a stredných škôl. Ford. Veres László. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá s.r.o., Bratislava, 2014.

LETZ, Róbert: Prenasledovnie krasťanov na Slovensku. In: Zločiny komunizmu na Slovensku 1948-1989. (1) Prešov, Vyd. M. Vaška, 2001.

MAGYAR, Győző Dr.: Világtörténelem. A középiskolák felső osztályai számára. I. rész Az ókor. Írta: Dr. Magyar Győző állami reálgimnáziumi tanár. Jóváhagyva az iskolai és nemzetművelődésügyi minisztérium [...] kelt 30.300 -I-B. számú rendeletével. Komenský Kiadó és Irodalmi Társaság, Bratislava, 1926.

MAGYAR, Győző Dr.: Világtörténelem II. rész. A középiskolák VI. osztálya számára. Írta: Dr. Magyar Győző állami reálgimnáziumi tanár. Jóváhagyva az iskolai és nemzetművelődésügyi minisztérium 1927. febr. 9-én kelt 15328 27 – II. számú rendeletével. Komenský Kiadó és Irodalmi Társaság, Bratislava, 1927.

MAGYAR, Győző Dr.: Világtörténelem I. rész. A középiskolák III. osztálya számára. Képekkel. Spitzer Sándor könyvkiadó vállalata. Komárom, 1931.

MAGYAR, Győző Dr.: Világtörténelem a középiskolák alsó osztályai (III. osztály) számára.

II. rész. Spitzer Sándor könyvkiadó vállalata, Komárom, 1933.

MAGYAR, Győző Dr.: Világtörténelem a középiskolák alsó osztályai (IV. osztály) számára. III. rész. Spitzer Sándor könyvkiadó vállalata, Komárom, 1934.

MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava PaedDr.: Történelem. Munkafüzet. A speciális alapiskola 7. osztálya számra. Lektor: Jana Hargašová, Samuel Jovankovič. Illustrations: Pavel Čisárik. Translation: Lacza Tihamér. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom 467/2000-44 dňa 6. septembra 2000 ako pracovný zošit k učebnici Dejepis pre 7. ročník špeciálnej základnej školy pre žiakov s mentálnym postihnutím. Expol pedagogika, Bratislava, 2002.

PÉK, László (szerk.): Galánta és környéke. A helyi értékek megismerését segítő kiadvány. Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Galánta, 2010.

PRAVDOVÁ, Mária – ŠOURKOVÁ, Anna: Történelem. ,,A.V. Jefimov és A.M. Pankratova: Az újkor történelme és A Szovjetunió történelme c. tankönyvei alapján feldolgozta Pravdová és Šourková." A csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 10. évfolyama számára. Ford. Hoštok István, Mayer Imre, dr. Eisenhut Dezső, dr. Doroghy Ferenc, Balážová Eva. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1957.

RATKOŠ, Peter – BUTVIN, Jozef – KROPILÁK, Miroslav: Csehszlovákia történelme. I. rész. Ideiglenes tankönyv az általános középiskolák 2. és 3. osztálya, a gimnáziumok 3. és 4. osztálya és a szakközépiskolák 2. osztálya számára. Ford. Onódi János, Körős István. A fordítás bírálói: Szeberényi Judit, Kazimírné Pesthy Mária. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1972.

SALAMON, Konrád (2005): Történelem IV. a középiskolák számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

SKALICKÝ, Miroslav: Földrajz 6. Ford. Mikuláš Baráth. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1981.

SKLADANÝ, Marián – JÍLEK, Tomáš – BAĎURÍK, Jozef – BUTVINOVÁ, Marta: Történelem az alapiskola 6. osztálya számára. Ford. PhDr. Párkány Antal. A fordítást lektorálta: Szabó Judit. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1989.

ŠLAJER, Jaroslav – TYR, Václav – VRABEC, Vojtech – ŽÁČEK, Václav – SOSÍK, Alois – STRAČÁR, Emil: Történelem. A középkor és az újkor történelme. A csehszlovákiai, magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára. Ford. dr. Viliam Huljak. Bírálók: dr. Orbán Gábor, Marczell Béla. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1956, 1960.

SOSIK, Alois – STRAČÁR, Emil – KOPÁČ, Jaroslav – KROPILÁK, Miroslav: Újkor és legújabb kor története. A csehszlovákiai magyar tanyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 8. Évfolyama számára. Ford. Vojtech Cvengroš, dr. Korbuly Mária, Kovács István. Bíráló: Mária Slánská. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1954.

STOJKA, Ondrej: Képek hazánk történetéből. A csehszlovákiai magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 5. évfolyama számára. Ford. Mayer Imre. Bíráló: Danis Tamásné. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1956.

SZÁRAY, Miklós – KAPOSI, József (2007): Dejepis 12 pre gymnáziá. Dejepis sústredený na pramene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2007.

SZYLLABA, Emil Dr.: A római katholikus egyház története. Középiskolák felső osztályai és tanítóképző intézetek számára. Írta: Dr. Szyllaba Emil középiskolai vallástanár. A Szent Adalbert Társulat kiadása, Trnava, 1927.

VÁRKONYI, Péter (szerk.): Felsős tanári kézikönyv a történelem tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger, 2018.

VAŠEK, Jaroslav a kol.: Atlas svetových dejín. 2. diel stredovek – novovek. Prvé slovenské vydanie. Vojenský kartografický ústav, Harmanec–Praha, 1996/1997.

VAŠEK, Jaroslav – MANDELOVÁ, Helena a kol.: Novovek II. Dejepisné atlasy pre základné školy a osemročné gymnáziá. Ilustrovala Dagmar Ježková a Ľubica Končeková. Didaktické spracovanie: autorský kolektív Asociacie učitelú dějepisu ČR: Helena Mandelová, Eva Gladkovová, Eliška Kunstová, Milena Sedlmayerová, Ivan Mrva (mapy k histórii Slovenska). Lektor slovenského prekladu Július Bartl.Odporúčané Ministerstvom školstva SR dňa 21.10.1999 pod číslom 1101/99-42 ako učebná pomôcka pre základné a stredné školy. Vyd. Vojenský kartografický ústav š.p. Harmanec, 1998/1999.

VOKÁLEK, Vladimír – KRÁL, Jan: Školský atlas svetových dejín. Ústredná správa geodézie a kartografie, Praha, 1962, 1965.

ZÁVODSZKY, Géza: Történelem – Középiskolák –III. Átdolgozott kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, é.n.

N. N.: Történelem. Fordító: Dr. Oravský Eduard. Bírálók: Fábián Edit, Dr. orbán Gábor. A. V. Misulin után feldolgozta a bratislavai Állami Pedagógiai Intézet mellett működő tankönyvbizottság. A csehszlovákiai magyar tannyelvű középiskolák II. osztálya számára. Állami Kiadóválalat, Bratislava, 1951.

N. N.: Történelem. A magyar tannyelvű középiskolák III. osztálya számára. Fordítók: Walter Gyula, Sabján István. Bírálók: Tóth Ferenc, Ozorai Ferenc, Heimer László. Szerkesztette a prahai J. A. Komenský Pedagógiai Kutató Intézet mellett működő tankönyvbizottság. Tankönyvül engedélyezte a bratislavai Iskola-, Tudomány- és Művészetügyi Megbízott Hivatala 1951. augusztus 14-én kelt 25.653/1951-II/3. Számú rendeletével a csehszlovákiai magyar tannyelvű középiskolák III. osztálya számára. Állami Kiadóválalat, Bratislava, 1952.

N. N.: Történelem. A csehszlovákiai magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1954.

N. N.: Újkor és legújabb kor története. A csehszlovákiai magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 8. évfolyama számára. Az egyes fejezeteket feldolgozták: Sosik Aloiz, Stračár Emil, Kopáč Jaroslav, Kropilák Miroslav. A cseh kiadást bírálták: Soják Vladimír, Hánl Jiří, Urbán Zdeněk, Louženský Karel, Volfová Eliška, Vlkovský František, Légnerová Mária. A szlovák kiadást bírálta: Pichler Karol. A magyar kiadás bírálója: Slánska Mária. Magyarra fordították: Vojtech Cvengroš, dr. Korbuly Mária és Kovács István. Jóváhagyta az Iskolaügyi Megbízott Hivatala 1954. június hó 30-án kelt 20854/1954-A-IV/1. számú végzésével a csehszlovákiai magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 8. évfolyama számára. Első kiadás. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1954.

N. N.: Képek hazánk történetéből. A csehszlovákiai, magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 5. évfolyama számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1956.

N. N.: Történelem. A csehszlovákiai, magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára. Az eredeti könyv címe: Dejiny pre 7. r. Az egyes fejezetek szerzői: Šlajer Jaroslav, Tyr Václav, Vrabec Vojtech, dr. Žáček Václav. Sosik Aloiz, dr. Stračár Emil. A magyar fordítás dr. Viliam Huljak munkája. A cseh szöveg bírálói:Doc. Dr. Polišenský Josef, dr. Kutnar František, Chod Stanislav, dr. Louženský Karel, Volfová Eliška, Vlkovský František. A szlovák szöveg bírálója: Doc. Dr. Karol Goláň. A magyar kiadás bírálói:dr. Orbán Gábor és Marczell Béla. Tanulmányi szövegnek engedélyezte a bratislavai Iskolaügyi Megbízott Hivatala 1956. márcisu 2-án kelt 23254/1956-A-III/1. számú rendeletével a csehszlovákiai magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára. Megjegyzés: az oldal szélén megjelölt tananyag a tanulók számára nem kötelező. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1956.

N. N.: A Csehszlovák Köztársaság történelme. A csehszlovákiai, magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 9. évfolyama számára. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1957.

N. N. Történelem 8. Ford. dr. Hostok István, Párkány Antal. Nyelvi bírálók: Ozorai Ferenc, Tóth Ferenc. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, n. p., Bratislava, 1963.

N. N.Történelem [érettségi] Tételek. É.n. kb. 1980. Kézirat, a szerző tulajdonában.

N. N. Alternatívny model vyučovania dejepisu na gymnáziu so štvorročným štúdiom. Posúdila a odporučila Ústredná predmetová komisia dejepisu ŠPÚ. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 28. 2. 2006 pod číslom CD-2006-2771/5676-1:092, „Alternatívny model vyučovania dejepisu na gymnáziu so štvorrocným štúdiom“, ako metodický materiál pre výučbu dejepisu na gymnáziách so štvorročným štúdiom, s platnosťou od 1. septembra 2006. Štátny pedagogický ústav, Bratislava, 2005.

N. N.: National curriculum (2013): National curriculum in England: history programmes of study. Statutory guidance. Department for Education, 11 September 2013. https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study (Megtekintés: 2020. március 5.)

N. N.: A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata elnökségi véleményezése a NAT 2002 tervezetről (2004). Történelempedagógiai Füzetek , 16. sz. 5-12.

N. N.: A tanári felkészítés közös követelményei (2013): 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Magyar Közlöny, 15. sz. 979-1324.

N. N: A TTE állásfoglalása a kerettantervvel kapcsolatban (2012): Történelemtanárok Egylete honlapja, 2012. október 25.

N. N.: Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006): Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, L sorozat 394. sz. 10-18.

N. N.: Az érettségi vizsga részletes követelményei (2015): 33/2015. (VI. 24.) EMMI rendelet Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 89. sz. 8300-9259. Történelem: 8738-8758.

Szakirodalom / Bibliography

Arnheim, Rudolf (1969): Visual thinking. Burkeley, University of California Press.

Arnheim, Rudolf (1979): A vizuális élmény. Budapest, Gondolat Kiadó.

Badóczky István (2003): Vizuális nevelés. Magyar Iparművészeti Egyetem, h.n.

Bakos József (1970): A hazai szemléltető oktatás fejlődése a comeniusi törekvések és hagyományok tükrében, különös tekintettel a nyelvi ismeretek népiskolai tanítására. In: Köte Sándor (szerk.): Neveléstörténeti tanulmányok. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 7–66.

Bakos Tamás (szerk.) (2000): A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban. Balassi Kiadó.

Bálványos, H. – Sánta, L. (2003): Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció. Budapest, Balassi Kiadó.

Benson, T. (2007): The Cartoon Century: Modern Britain Through the Eyes of Its Cartoonists. London, Random House Books.

Bird, Michael – Wilson, Katherine Anne – Egan-Simon, Daryn – Jackson, Alannah – Kirkup, Richard (2020): Touching, feeling, smelling, and sensing history through objects. In: Teaching History 17 December 2020.

Birdsell, D. S. – Groarke, L. (1996): Toward a theory of visual argumentation. In: Argumentation and Advocacy, Summer, 1996. Research Library, 1–10.

Borbélyová Diana – Mészáros Tímea – Nagy Csilla (2020): A vizuális nevelés elmélete és gyakorlati megvalósításának lehetőségei az alapiskola alsó tagozatán. Művészetpedagógiai füzetek III., Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.

Bőhm, Kornél (2025): Propaganda. Hogyan manipulálnak minket és mit tehetünk ellene? Book Lab Kiadó, h.n.

Bridget, Martin (2025): Using photographs in the history calssroom. Historiana blog March 7, 2025. (https://blog.historiana.eu/2025/03/using-photographs-in-the-history-classroom/?mc_cid=01e5b046ca&mc_eid=f87944b5ad)

Císař, K. (2004): Co je to fotografie? Praha, Hermann a synové.

Csepela Jánosné (2010): A szám is számít. In: Történelemtanítás (XLV.) Új folyam I. 1. (próba)szám 2010. február.

Csorba Csaba (1995): Történelemtankönyveink képei. Iskolakultúra, V. évf. 11–12. sz. 70–74.

Farkas György (1965): A tankönyvek esztétikumának pedagógiai funkciója. Pedagógiai Szemle, XV. évf. 6. sz. 526–530.

Fink, Nadine – Furrer, Markus – Gautschi, Peter (eds.) (2023): Why History Education? Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Fischerné Dárdai Ágnes – Kojanitz László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. Új Pedagógiai Szemle, LVII. évf. 1. sz. 56–69.

Fischerné Dárdai Ágnes (2008): Szempontok a tankönyvi képek ikonológiai és ikonográfiai értelmezéséhez. In: Bábosik István (szerk.): Az iskola korszerű funkciói. Okker Kft., Budapest.

Fekete Áron (2024): Digitális tananyagok, források és térképek a történelemtanítás szolgálatában: empirikus vizsgálat egyes magyarországi és szlovákiai magyar általános iskolák körében. Doktori disszertációs munka 2021–2024. Selye J. Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszék Történelemdidaktika Doktori Iskola.

Fekete Áron – Vajda Barnabás (2025): Visual Heritage: On the Cognitive Role of Some Digitalized School History Maps. In: International Journal of History Education and Culture, 2024 (Issue 45), pp. 199–218. DOI: 10.46499/2661.3423.

Fekete Bálint (2016): A Horthy-kori filmhíradók kutatása és használata az oktatásban. In: Fekete Bálint – Péterfi Gábor (szerk.): Történelemtanításról a XXI. század elején. L' Harmattan Kiadó, Budapest.

Fodor Richárd (2019): Képes történeti források és a vizuális multiperspektivizmus tankönyvi kapcsolata. In: Kaposi, J. – Szőke-Milinte, E. (szerk.): Pedagógiai változások – a változás pedagógiája. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 2019, 285-301. (https://publikacio.ppke.hu/id/eprint/1264/1/Pedagogiai_valtozasok_1.pdf)

Fodor Richárd – Gyertyánfy András – Szőke-Milinte Enikő (szerk.) (2025): Határátlépések a neveléstudomány, a történelemdiatika és a drámapedagógia területén. Tanulmányok a 70 éves Kaposi József tiszteletére. Budapest: Magyar Történelmi Társulat – Magyar Drámapedagógiai Társaság – Szaktudás Kiadó Ház. ISBN 978-963-575-157-0.

Fodor, Richárd, Tóth, Judit, Fekete, Áron, eds. (2026): Compass to History and Civic Education : Comparing History Education in 16 European and Asian Countries. Belvedere könyvek . Belvedere Meridionale, Szeged.

Gautschi, Peter (2012): Geschichte lehren. Lernwege und lernsituationen für Jugendliche. Bern, Schulverlag AG 5. Auflage 2012.

Géczi János (2010): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Sajtó, kép, neveléstörténet. Tanulmányok. Iskolakultúra-könyvek 38. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest, 203–215. (Szintén fellelhető: Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Iskolakultúra 18. évf, 2008. 1. szám.)

Gombrich, Ernst (1960): Art and illusion. A study in the psychology of pictorial representation. London, Pharidon Press.

Gracová, Blažena – Janková, Julie (2024): Doktorské studium didaktiky dějepisu na Katedře historie Filozofické fakuly Ostravské univerzity. In: Acta Historica Neosoliensia. Tomus XXVII, Vol. 1., pp. 82–96.

Gyertyánfy András (2017): Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelításben. In: Történelemtanítás Online történelemdidaktika folyóirat (LII.) Új folyam VIII., 1–2. szám.

Gyertyánfy András (2025): A történelmi tudás mérése... In: Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat (LX.) Új folyam XVI., 1–2. szám.

Herber Attila (2023): A képi források elemzésének kérdései a középiskolai történelemtanításban. In: Kojanitz, László (szerk.): Korszerű történelemoktatás – új utak és megoldások. Szeged, Belvedere Meridionale, 101–138.

Hill, Mike (2020): Curating the imagined past: world building in the history curriculum. In: Teaching History 5 October 2020.

Holdinga, L. – Van Drie, J. – Janssen, T. – Rijlaarsdam, G. (2023): Writing to learn history: An instructional design study. L1-Educational Studies in Language and Literature, 23, 1–45. (https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.526)

Hopka, Zoltán (2025): II. Lipót öröksége: Belgium gyarmati múltjának tükröződése az ország történelemoktatásában. [King Leopold II's Heritage: Reflection of Belgium's colonial past in the Belgian history teaching]. In: Jeszenszki, Kornélia (ed.): Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy III. Komárno, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, 179–194.

Jeszenszki, Kornélia (2025): Célzott szakmai interjúk mint módszertani eljárás a történelemtanítás helyzetének tükrében [Professional interviews with teachers as a research method...]. In: Tóth, Péter – Berzsenyi, Emese – Hegyesi, Dóra (eds.). II. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia – Oktatás egy változó világban. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és társadalomtudományi Kar, Műszaki pedagógia Kar, 93–98.

Juhász Antal (1969): A tankönyv-illusztráció néhány didaktikai kérdése. Rajztanítás, XI. évf. 4-5. szám. 1–12.

Kaposi József (2020): Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 13.

Karlovitz János (2000a): A tankönyvek sikerének „kulcskérdése". Szöveg és kép a tankönyvekben. 1. rész. Tanító, XXXVIII. évf. 8. sz. 5–7.

Karlovitz János (2000b): Szöveg és kép a tankönyvekben (2. rész). Tanító, XXXVIII. évf. 9. sz. 21–22.

Karlovitz János (2001): Tankönyv. Elmélet és gyakorlat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Katona András (2024): A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei V. A történelemdidaktika aranykora a Kádár-korszakban. In: Történelemtanítás, 4. szám.

Kiss Virág (2009): Képek tudomány a mérlegen: avagy többet ére még egy kép, mint ezer szó? In: Új Pedagógia Szemle, 5. szám, 19–31.

Kjeldsen, J. E. (2018): Visual rhetoric argumentation. In: Semiotica (220), 69–94.

Kmeť, Miroslav (2018): História a dejepis. Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu. Vyd. IPV Inštitút priemyselnej výchovy, Žilina.

Knausz Imre (2015): A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól. Miskolci Egyetemi Kiadó.

Knausz Imre (2003): A mélység elvű tanításról. In: Új Pedagógiai Szemle, 53. évf. 3. sz. 8–11.

Knausz Imre (2004): A történelmi műveltségről. In: Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): Filózófia – Művelődés – Történet. Trezor, Budapest. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának tudományos közleményei 26.

Kojanitz László (2003): Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata III. Illusztrációk. Új Pedagógiai Szemle, LIII. évf. 11. sz., 77–83. (https://epa.oszk.hu/00000/00035/00076/2003-11-ta-Kojanitz-Szakiskolai.html [A letöltés ideje: 2025.07.25.])

Kojanitz László (2004): A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. In: Nemzeti Erőforrás Minisztériuma. Tankönyvkutatások. 32. (http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatasa.pdf) [A letöltés ideje: 2022.09.17.])

Kojanitz László (2019): A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. In: Iskolakultúra, XXIX. Évf. 11. szám, 2019. november, 54–77.

Kojanitz László (2021): A történelmi gondolkodás fejlesztése. Válogatott tanulmányok. Belvedere Meridionale, Szeged.

Koperová, Dominika: Tvorba a hodnotenie edukačných publikácií. Sprievodca. Bratislava, NIVAM, 2026. (https://ucime.vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2026/04/Tvorba_a_hodnotenie_edukacnych_publikacii_NIVAM_sprievodca.pd)

Kratochvíl, Viliam (2004): Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu. Acta Historica Posoniensia V, Bratislava.

Kratochvíl, Viliam (2009): Obrazové školské historické pramene v kontexte ikonického obratu. In: Historické štúdie k životnému jubileu Zuzany Ševčikovej. Ed. Miroslav Daniš. FiF UK, Bratislava, 182–191.

Lukácsné Hajdú Anett – Hegedűs Roland: Enyhe értelmi fogyatékos tanulók és többségi tanulók kísérletezéssel kapcsolatos tapasztalatai és ismeretelsajátítása. In: Eruditio – Educatio 2026. 1. sz. 108-127.

Madzin Emilia (2020): Milyen a jó tankönyvillusztráció? (https://www.prae.hu/article/11454-milyen-a-jo-tankonyvillusztracio/ [A letöltés ideje: 2025.07.19.])

Maródi Ágnes (2013): A tankönyvi képek és illusztrációk szerepe az oktatásban. (The educational role of coursebook illustrations) In: Belvedere Meridionale. XXV. 4., 101–107.

McLuhan, Herbert Marshall (1991): Jak roumět mediím. Praha, Odeon.

Mitchell, W. J. T. (1994): The pictoral turn (A képi fordulat). In: Mitchell, W. J. T.: Picture theory. Essays on verbal and visual representation. University of Chicago Press, Chicago, 11–34.

Mitchell, W. J. T. (2008): Bildtheorie. Frankfurt am Main, Surkamp.

Mizsei Bernadett (2014): A vizuális nevelés szerepe a diákok mindennapjaiban. Beszélgetés Geisbühl Tündével. In: Új Köznevelés 2014/9. (https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/a-vizualis-neveles-szerepe-a-diakok-mindennapjaiban) [A letöltés ideje: 2025.01.31.])

Molnár-Kovács Zsófia (2025): Tankönyvi illusztrációk kutatása a magyar nyelvű szakirodalomban: tendenciák és eredmények 1965–2025. In: Fodor Richárd – Gyertyánfy András – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): Határátlépések a neveléstudomány, a történelemdiatika és a drámapedagógia területén. Tanulmányok a 70 éves Kaposi József tiszteletére. Budapest: Magyar Történelmi Társulat – Magyar Drámapedagógiai Társaság – Szaktudás Kiadó Ház, 275–287. ISBN 978-963-575-157-0.

Molnár-Kovács Zsófia (2011): A női munka képi megjelenítése az Apáczai Kiadó 8. osztályos történelemtankönyveiben (1999–2009). In: Kéri Katalin (szerk.): Társadalmi nem és oktatás. Konferenciakötet. PTE BTK „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. (https://mek.oszk.hu/09600/09689/html/index.html [A letöltés ideje: 2025.07.25.])

Molnár-Kovács Zsófia (2013): A tankönyvi illusztráció-kutatás historiográfiája. In: Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012. I. kötet. PTE BTK „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 147–155.

Molnár-Kovács Zsófia (2019): A tankönyvi illusztrációk helye és szerepe a dualizmus kori hazai történelemtankönyvekben. Per Aspera ad Astra, VI. évf. 1. sz. 79–98.(https://epa.oszk.hu/02600/02696/00010/pdf/EPA02696_per_aspera_2019_1_079-098. pdf [A letöltés ideje: 2025.07.25.])

NKP: A Nemzeti Köznevelési Portálon tüzetesen vizsgáltam a 11. évfolyam, Történelem (B), VIII. fejezet: 30. A hidegháború okostankönyv témát. [https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020_b/lecke_08_030])

Newall, D. (2009): Mit üzen a kép? Budapest, Scolar Kiadó.

Nyíri, Kristóf (2014): Meaning and motoricity. Essays on image and time. Peter Lang Editon, Frankfurt.

Otčenášová, Slávka (2010): Schválená minulosť. Kolektívna identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu. Košice, Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach.

Otčenášová, Slávka (2015): The Image of Slovaks and the Others in Czechoslovak and Slovak History Textbooks Published from 1918 to 2002. "Jánošík & Co" Die Slowakei in Selbst- und Fremdwahrnehmung. eds. Kasten, Tilman. Nunster-New York, Waxmann.

Panofsky, E. (1981): Dějiny umění jako humanitní disciplina. Praha, Odeon.

Parellada, Cristian – Cantabrana, Maria – Carretero, Mario – Moneo, Maria Rodriguez (2022): History Education in the Digital Age. In: Carretero, Mario – Cantabrana, María – Parellada, Cristian (eds.): History Education in the Digital Age. Springer, 9.

Pylarczyk, Ulrike – Mietzner, Ulrike (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. In: Iskolakultúra, 2010/5–6 melléklete, 3–20.

Repárszky Ildikó (2009a): Családi fényképek mint források a történelemórán. Történelemtanárok Egylete online, www.tte.hu, 2009.5.14.

Repárszky Ildikó Ildikó (2009b): ,,Ne fejjel lefele! " – Térképhasználat történelemórán. Történelemtanárok Egylete online, www.tte.hu, 2009.10.10.

Rüsen, Jörn (2004): Historical consciousness: narrative, structure, moral function, and ontogenetic development. In: Seixas, Peter (ed.) (2004): Theorizing historical consciousness. Toronto, University of Toronto Press, 2004, 63–85.

Sontagová, S. (2002): O fotografii. Praha, Paseka.

Szabolcs Ottó (1980): A történelem képi forrásainak iskolai felhasználásáról. Történelemtanítás, XXV. évf. 1. sz. 1–5.

Szalontai György (1993): A vizuális közlőnyelv ábécéje. Iskolakultúra, 3 (3–4), 31–37. (https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/28886)

Száray Mikós (2010): A térképek szerep és elemzése. In: Történelemtanítás 2010/2.

Szász Péter (2002): Egy régi könyv korszerűségéről, avagy a szemléltetésről képekkel. Tanító, XL. évf. 8. sz. 10–11.

Szentgyörgyvári Tibor (1974a): A képbemutatás, a képelemzés haszna a történelemtanításban. Történelemtanítás, XIX. évf. 4. sz. 16–19.

Szentgyörgyvári Tibor (1974b): Kép a tanítási órán. Történelemtanítás, XIX. evf. 6. sz. 6–10.

Tate, Nicholas (2023): Konzervatív iskola. MCC Press, Budapest.

Tóth Béla (1973): Kísérletek olvasókönyvekkel az illusztráció és a szöveg kapcsolatáról. Magyar Pedagógia, LXXIII. évf. 1–2. sz. 65–77.

Tóth Béla (1974): Szöveg és kép az olvasókönyvekben. Pedagógiai-pszichológiai kérdések. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tóth Béla (1975): Egy magyar irodalmi olvasókönyv illusztrációi a serdülők szemével. In: Lénárd Ferenc (szerk.): Ifjúság és pszichológia. Pszichológiai Tanulmányok XIV. Akadémiai Kiadó, Budapest, 185–199.

Vajda Barnabás – Bényi Klaudia (2011): A képekről mint tankönyves történelmi forrásokról – egy tudományos diákköri munka kapcsán. In: Eruditio – Educatio (6. évf.) 2011, 4. sz., 111–118.

Vajda Barnabás (2025): A képi forrásokban rejlő egyes didaktikai lehetőségek és vitás kérdések. In: Fodor Richárd – Gyertyánfy András – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): Határátlépések a neveléstudomány, a történelemdidatika és a drámapedagógia területén. Tanulmányok a 70 éves Kaposi József tiszteletére. Budapest: Magyar Történelmi Társulat – Magyar Drámapedagógiai Társaság – Szaktudás Kiadó Ház, 286–299. ISBN 978-963-575-157-0.

Varga Emese (2020): Történelmi játákfilmek a történelemtanításában. In: Dárdai Ágnes – Kaposi József – Katona András (szerk.): A Történelemt@nítás a történelemtanításért. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 327–346.

V. Molnár László (2001): A tankönyvi illusztráció mint megismerési bázis. In: Szabolcs Ottó (sorozatszerk.): Történelempedagógiai Füzetek 8. A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata és az ELTE BTK kiadványa, Budapest, 57–76.

Walsh, Ben (2008): Stories and their sources: The need for historical thinking in an information age. In: Teaching History, No. 133, 4–9. (https://www.history.org.uk/publications/resource/1977/stories-and-their-sources-the-need-for-historical [A letöltés ideje: 2023.07.27.])

Wineburg, Sam (2001): Historical thinking and other unnatural acts: Chartingthe future of teaching the past. Philadelphia, Temple University Press.

Závodszky Géza (1984a): A kép a tankönyvben. Pedagógiai Szemle, XXXIV. évf. 12. sz., 1197–1210.

Závodszky Géza (1984b): A történelmi kép: eszköz és cél. Néhány gondolat a gimnáziumi III. osztályos történelem-tankönyv képanyagának ürügyén. Történelemtanítás, XXIX. évf. 3. sz. 1–5.

Závodszky Géza (1986): Néhány szempont a tankönyvi kép tervezéséhez és kritikájához. In: Karlovitz János (szerk.): Tankönyvelméleti tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest, 50–68.

Závodszky Géza (1996): Miért tanítunk történelmet? Módszertani Lapok. Történelem, 37. évf. 4. sz., 1–2.

Závodszky Géza (1997): Magyar történelem – egyetemes történelem. Módszertani Lapok. Történelem, 38. évf. 4. sz., 1–7.

Závodszky Géza (2008a): Miért tanítunk történelmet? In: Uő: Historia et schola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 7–9.

Závodszky Géza (2008b): A történészek demokráciája vagy a demokrácia története? A tananyagszerkesztés néhány dilemmája a rendszerváltozás után. In: Uő: Historia et schola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 204–212.

Závodszky Géza (2010): Miért tanítunk történelmet? Történelemtanítás, 1. évf. 1. sz.

English summary

On the pictorial historical sources. Aspects and practices for the use of pictorial historical sources in history teaching by Barnabás Vajda

Keywords of the Book:
school history textbook
school history map
visual unit
historical source
pictorial source
pictorial historical source
school pictorial historical source
uncertain usage / uncertain utilization of pictorial historical sources
didactic unit
source based didactic unit
pictorial source based didactic unit
source genre
pictorial source genre
didacticization of school historical sources
didactical genres of school historical sources
'image pollution'
visual culture

Content of the Book:
The concept of the didactic unit and the pictorial source based didactic unit
Why are sources important?
On some aspects of the pictorial source based didactic units
On the uncertain utilization of the pictorial historical sources
The aspects of the historiography
'Image pollution' in school history textbooks
On the visual content and meaning
Categories of the pictorial source based didactic units
Didactic functions of the pictorial source based didactic units (concretization, illustrative function, abstraction, aesthetic function, imagination stimulating function)
Some aspects of digitalized images and their didactic consequences (didacticization, zoomability, manipulativity, searchability & hyperlinking, instat feedback)
Contexts that all school pictorial historical sources should have: historical context, didactical context, and the pictorial genre as context

What is the pictorial source genre?
How are pictorial source genres and captions related?
How do pictorial source genres create context?
Specific examples of pictorial source genres
How does the systhematic school history textbook image-analysis look like?
Exercises for systhematic image analysis
Some opportunities, questions, and debatable areas of the pictorial source based didactic units
Abstract of the Book:

In this book, I examine the didactic utilization of pictorial historical sources for school purposes. I redefine and contextualize the concept of the 'pictorial historical source', and I introduce the term 'picture-based source-type didactic unit'. In connection with the use of images for school purposes, I describe the strategic goals of picture-based source-type didactic units. I analyze the didactic functions and the utility of the pictorial sources; I pay attention to all didactic units that are presented to students in form of an 'image', including drawings, photos, charts, models, etc., regardless of they are simple or complex visual units. As part of rethinking pictorial historical sources in textbooks, I first offer a new classification of picture-based source-type didactic units, then I turn my attention to the concept of the 'pictorial source genre' – which is the most important novelty of my book. Finally, I offer concrete and specific examples of exercises what and how can be practiced in school when using pictorial historical sources.

Turning 'learning elements' to 'source-based didactical units'

How do sources in general, and pictorial historical sources in particular enhance students' historical knowledge and learning skills? Very concisely, it is a carefully designed content-based didactic preparation (= didacticization) process through which any 'learning element' steps on the path of becoming a teachable/learnable 'didactical unit', and in optimal case it becomes a 'source-based didactical unit'. If these preparatory steps are not implemented, then learning elements do not change to 'didactical units', and consequently they cannot serve as source-based didactical units. For example, if and when a descriptive text in a school history textbook represents some authentic knowledge of history (as a learning element), but it is presented to students without necessary didactic transformation (= didacticization), then that text remains a scientific text that cannot be learned, or can be learned by pupils only through extreme difficulties. Similarly, if a pictorial source does not undergo conscious didactical transformation, then the knowledge inherent in it is generally unlearnable in school settings. If a source is not narrowed down in ter-

ms of content, and if is not accompanied by conscious tasks (in Bloomian terms), or if they are accompanied by tasks that are didactically incorrect – then that visual unit can serve neither to expand knowledge nor to develop skills.

It has long been a general expectation that in school history teaching all 'didactic units' should be presented to the students in such a form that they are actually suitable for learning history, that students can mentally absorb them, they can deal with them, and can deeply think about them. Teachers' oral presentation, any written notes, or the descriptive texts of the textbook, or all sorts of sources, images, maps, plus all questions, tasks and exercises (as didactic units) are expected to expand students' knowledge and/or skills. If we want to use pictorial historical sources for educational purposes, then all pictorial learning elements must be carefully didactically presented, regardless of whether they are applied in class, in a textbook, or on online platforms. Every picture-based source-type didactic unit must follow some learning goal, that is, every learning element requires prior didactic preparation or transformation, even if its goal is to acquire, expand or systematize knowledge, and even if its goal is to develop some abilities/skills.

The guidelines above, what I consider strict rules, are especially valid for source-type didactic units. In a didactic and methodological sense, all didactic units in school history teaching should have the same goal: to make history, whether it is knowledge or skills, actually teachable and learnable. A concrete example of the didactic transformation of a picture-based source-type didactic unit is the simple procedure of transforming a 'diagram' into a 'working diagram', for instance, with the aim of providing students an opportunity to actively participate in acquiring knowledge, expanding knowledge, systematizing knowledge, or developing their own skills through carefully designed cognitive activities.

Why are sources important?

Primary historical sources are important in school because classical history didactics have always insisted that school history teaching/learning and history as a science should be closely related. Source-type didactic units are particularly suitable for serving as wellsprings of authentic information about the historical past. In addition, they are also suitable for developing students' historical thinking via enhancing history-related skills. I am personally convinced that historical sources have very stimulating effect on learners, as they serve as the most authentic impulse for students to learn about peoples, events, and social processes from the perspective of the historical past.

During my extensive research aimed at pictorial sources and genres in school history textbooks, I could not get rid of the thought that the authors and editors of many history textbooks do not even distinguish between the two major branches of visual culture: the visual art and the visual communication. In our time, images are a mandatory and increasingly important part of history teaching materials, including school history textbooks. With the development of digital technology, it is very easy to display visual elements both in printed textbooks and in digitized/online teaching materials. Pictures 'look good' and make pedagogical work more spectacular. Pictures are indeed more spectacular than written sources, and they also seem much more 'understandable', by which many people mean – wrongly – that 'pictures can be understood without further explanation'. Yes, school history textbooks are full of pictures showing war scenes, politicians in uniform, starving children, women doing hard physical labour, streets ruined by wars, etc. etc. Yet, most of them completely lack both the interpretive environment and the didactic opportunity for students' reflection.

If and insofar as we assign didactically targeted education value to the pictorial sources, then picture-based source-type didactic units must meet high didactic expectations. They must have source content and value so that there is something to be gained from them. They must be authentic, significant, characteristic, and relevant, in terms of historical research. Do I need to stress that directing students' attention to the work what historians do, and focus students' attention on relevant pictorial sources and source genres is the best method for enhancing professionalism? If sources with such characteristics are subjected to professional didactic preparation process (= didacticization), then I am convinced that both teachers and students will discover and experience some new dimensions of history education.

School textbook research

Based on my research of about 50 Hungarian, Slovak, Czech, German, French, Polish and English school history textbooks (including two so called joint school textbooks, German/French and German/Polish ones), I claim that we have been experiencing a widespread phenomenon in history school textbooks, the so called 'image pollution'. 'Image pollution' in school history textbooks means that there are too many images in them, while a significant part of these images are didactically useless and pointless items that are a burden and they just pollute textbooks. From time to time, I found that a lot of images are simply there to fill the empty spaces in textbooks. Just to name a few examples: incomprehensible mass scenes; 'patriotic Christmas decorations';

'badges'; and photos of some completely unfunctional 'representative buildings in Brussels' are visual units only suitable for filling space, for nothing else.

Categories of picture-based source-type didactic units[60]

(B.1) drawing, painting
(B.2) photography
(B.3) map, cartographic element
(B.3.1) contemporary map
(B.3.2) map made in the present era
(B.3.3) contour map
(B.3.4) globe (or its image)
(B.4) animation, moving image, moving map (whether sound or silent), video, film
(B.5) figure
(B.5.1) simpler figure
(B.5.1.A) table
(B.5.1.B) diagram
(B.5.1.C) graph
(B.5.2) complex or explicitly abstract figure
(B.5.2.A) model or (theoretical) formula
(B.5.2.B) scheme (or schematic diagram)
(B.5.2.C) flowchart
(B.5.2.D) mind map
(B.5.2.E) other static visualization (that does not move and is silent)

The categorization of picture-based source-type didactic units, in terms of their school function, helps teachers to determine for what strategic purposes pictorial sources can be used in history teaching. Generally speaking, pictorial sources can become a tool for developing students' skills if (i) they undergo didactic transformation, and (ii) when they offer opportunities for students' activities.

60 Marking starts with 'B' because in my categorization of sources 'A' stands for written sources while 'C, D, E, F' stand for other types of sources.

Pictorial historical sources can be classified in terms of their didactic function as follows:
concretization function;
illustration function;
abstraction function;
aesthetic function;
imagination stimulation function.

In summary, all didactic functions of pictorial sources in the school environment (concretization, illustration, abstraction, aesthetic and imagination stimulation function) should target and develop the visual culture of students. To what extent do teachers, curriculum developers, or textbook authors consciously apply the regularities related to pictorial sources? Do we consciously apply the special didactic functions of pictorial sources and source genres that are on offer? Can this conscious visual strategy be integrated into the everyday practice of our history teaching?

In many school history textbooks I have examined, it is often impossible to determine what didactic function the textbook authors had intended for a given image. In fact, rare are the clearly observable textbook images that consciously apply a variety of didactic functions. What is much more common, it is the textbook authors' selfishness, meaning that images in the textbooks simply serve to support textbook authors' narratives.

History teaching should use all schemes of visual culture and visual thinking in a conscious and didactically targeted manner. I have no doubt that many teachers do this. Acknowledging the didactic functions of images can help teachers to move from 'passively looking at images' to the phase of 'applying pictorial sources', which would be a huge step towards developing students' historical skills. This rule applies to all didactic elements of images, from the most static schemes to the most dynamic videos: they all can be applied in order to move toward Benjamin Bloom's highest cognitive levels, i.e. the phases of application and interpretation, provided that students actively work with well prepared pictorial source based didactic units. Taking into account the main didactic functions and genre aspects of the pictorial sources, teachers along with students get a chance to overcome challenges inherent in pictorial historical sources, and they can use images more effectively in school practice: in lessons, in physical and digitalized teaching materials, in textbooks, etc.

What kind of contexts can pictorial historical sources have at school?

In school settings, it is common that visual units are connected to a particular

historical background; this is the historical context of the pictorial sources. Nevertheless, pictures = pictorial historical sources also have a didactic context. Creating a didactic context means preparing the visual source in terms of content and form, and it can be easily done by assigning one or two historically relevant guiding principles to the source. In order to create didactic context, we should attach targeted questions, tasks and exercises to the pictorial historical source. The overall goal of the didactic context is that students can analyze and interpret the picture selected as a source, within the framework of the historical topic discussed, but still as a source in its own right.

In addition to the historical and didactic context, there is a third type of context. A didactic element of a pictorial source has not only a historical interpretation environment, and not only a didactic context, but also a pictorial genre context. What is a pictorial source genre? Images of a 'portrait of a historical personality', or scenes of 'mass protests', or mind maps of 'complex social processes' etc. are all specific genres that create strong context to any and all pictorial sources. In case of written sources, we tend to take it for granted that, for example, a 'law', a 'private letter', a 'military order', a 'newspaper advertisement', etc. represent different literary genres. We understand clearly that the interpretation of the written sources is indeed being influenced by the specific genres of the source since they carry rather different source value. Pictorial source genre means the visual genre context of the image. In fact, the genre context precedes the historical and didactic contexts, which means that we first know about an image what it actually shows before what is in its background (this is the historical context), or what the education wants to teach through the pictorial source (which is what the questions and tasks are aimed at).

I argue that the genre-type similarities and differences, when comparing one pictorial source with some other pictures, can create excellent context for pictorial historical sources for school purposes. Source genre means that images in a school environment, whether used in textbooks or in other forms, not only have an identifiable genre, but also have educational significance. For example, it is not the same whether we read an 'official police report' about a murder of a politician or we read text of 'a secret diary'. Analogously, just as the genre of the text is important for written sources, the genre of the pictorial source must also be taken into account when using, analyzing, and interpreting them for school purposes.

About the Author of the Book:

Dr. habil. VAJDA Barnabás, PhD. Professor, Department of History Faculty of Education of J. Selye University, Komárno, Slovak Republic [vajdab@ujs.sk]

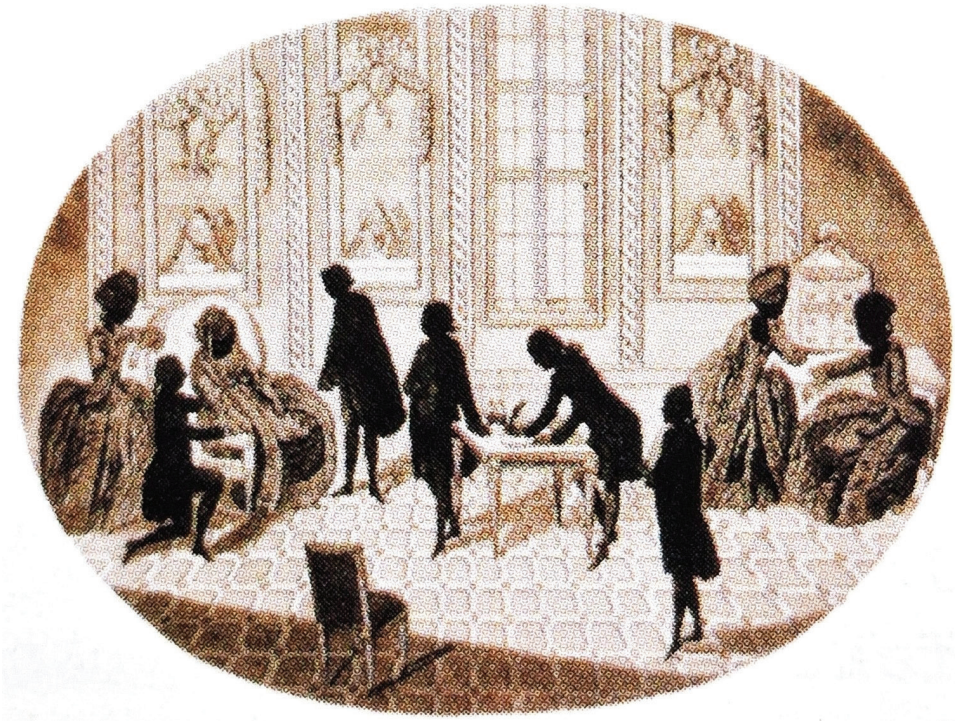
Barnabás Vajda (1970) is a leading researcher and lecturer professor at the Department of History at the Faculty of Education of J. Selye University in Komárno, Slovakia. His main fields of interest include international relations of the Cold War, and History Didactics, including school history textbook research.

He has been: Member of the Scientific Board of the Cold War History Research Center at the Corvinus University Budapest; Member of the Board of the International Society for History Didactics; Head of the Doctoral Program in History Didactics at the Faculty of Education of JSU; Member of the Scientific Board of scientific journals Eruditio-Educatio; Človek a spločnosť; and Forum Social Sciences Review.

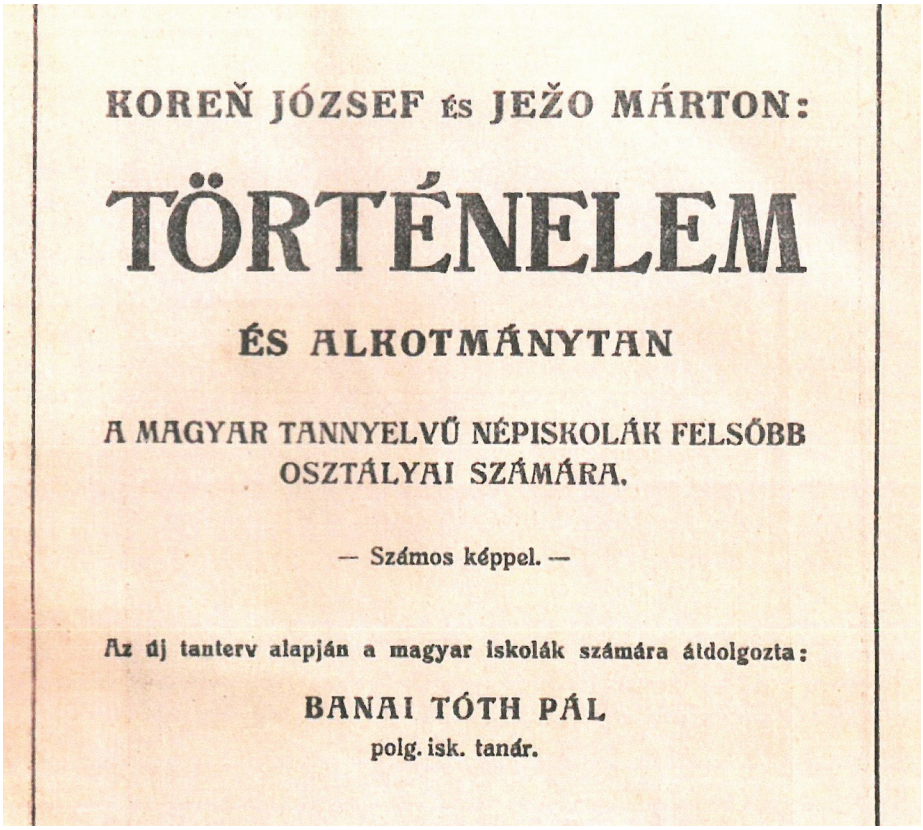
Jó és rossz tankönyvi példák iskolai képi forrásokra

Good and bad examples of pictorial historical sources in textbooks

01. kép: *Irreleváns tankönyves képi forrás*. A Mária Terézia haldoklik feliratú képnek sem történelmi, sem esztétikai, sem didaktikai relevanciája nincs. A képecske eredeti mérete a tankönyvben 3 cm x 4 cm, Mária Terézia ülő alakja a képen kb. 1 négyzetcentiméter. Forrás: Kovács, László – Simon, Attila: A magyar nép története. 2. rész. 1711-től 1918-g. Lilium Aurum, Dunaszerdahely 2006, 8.



02. kép: *Tankönyv számos képpel*. Példa 1923-ból arra, amikor egy csehszlovák tankönyvet olyan rajzokkal illusztráltak, amelyeknek történelmi forrásértékük nincs, azonban a rajzok magas esztétikai igénnyel rendelkeznek. Forrás: Koreň, József – Ježo, Márton: Történelem és alkotmánytan a magyar tannyelvű népiskolák felsőbb osztályai számára. Számos képpel. Az új tanterv alapján a magyar iskolák számára átdolgozta Banai Tóth Pál pol. isk. tanár. Kiadja a STEHR-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalt, Prešov, 1923.


KOREŇ JÓZSEF és JEŽO MÁRTON:

TÖRTÉNELEM

ÉS ALKOTMÁNYTAN

A MAGYAR TANNYELVŰ NÉPISKOLÁK FELSŐBB OSZTÁLYAI SZÁMÁRA.

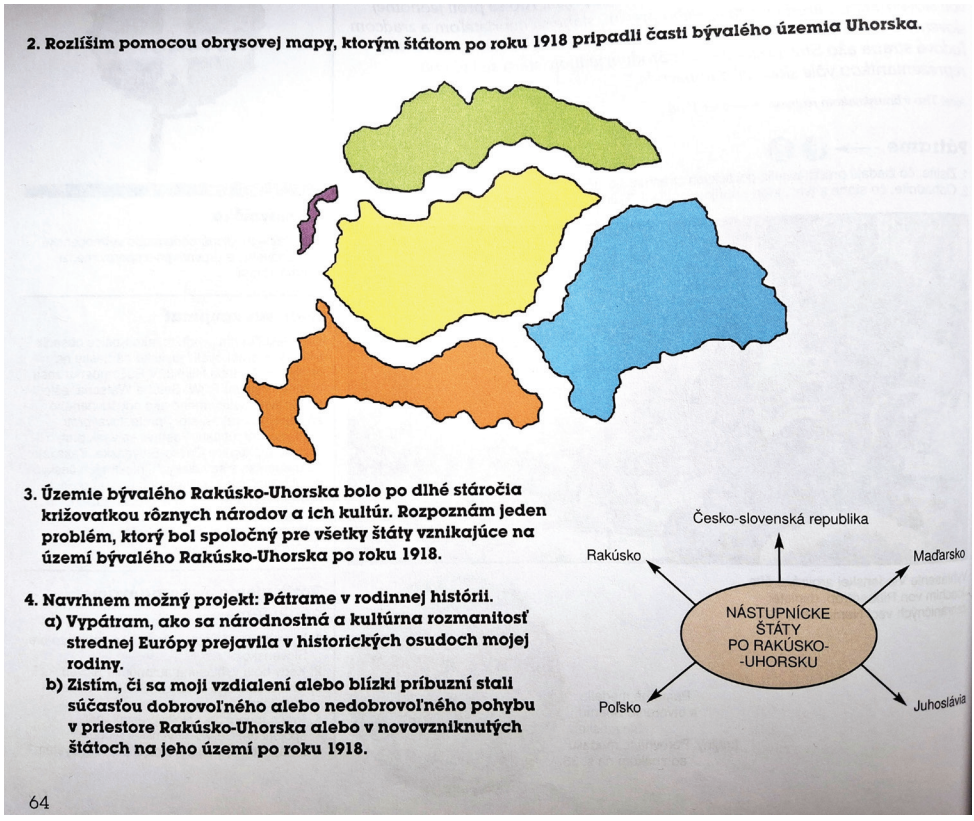
— Számos képpel. —

Az új tanterv alapján a magyar iskolák számára átdolgozta:

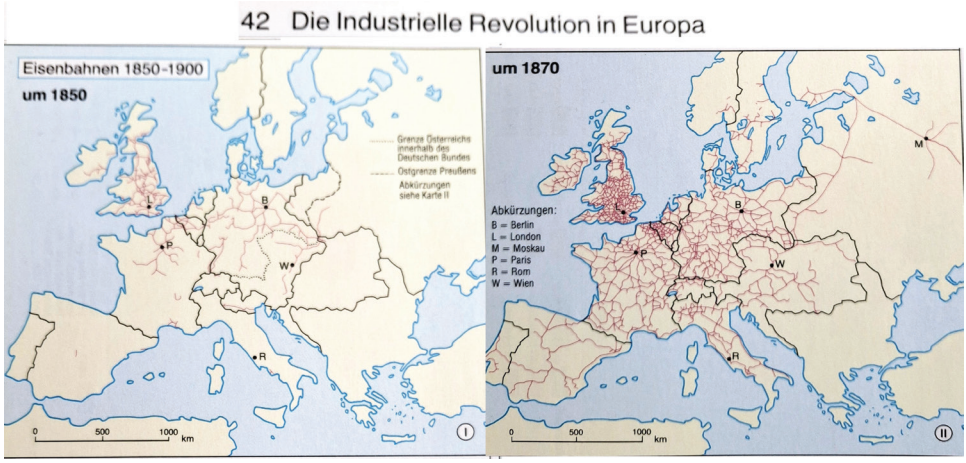
BANAI TÓTH PÁL

polg. isk. tanár.

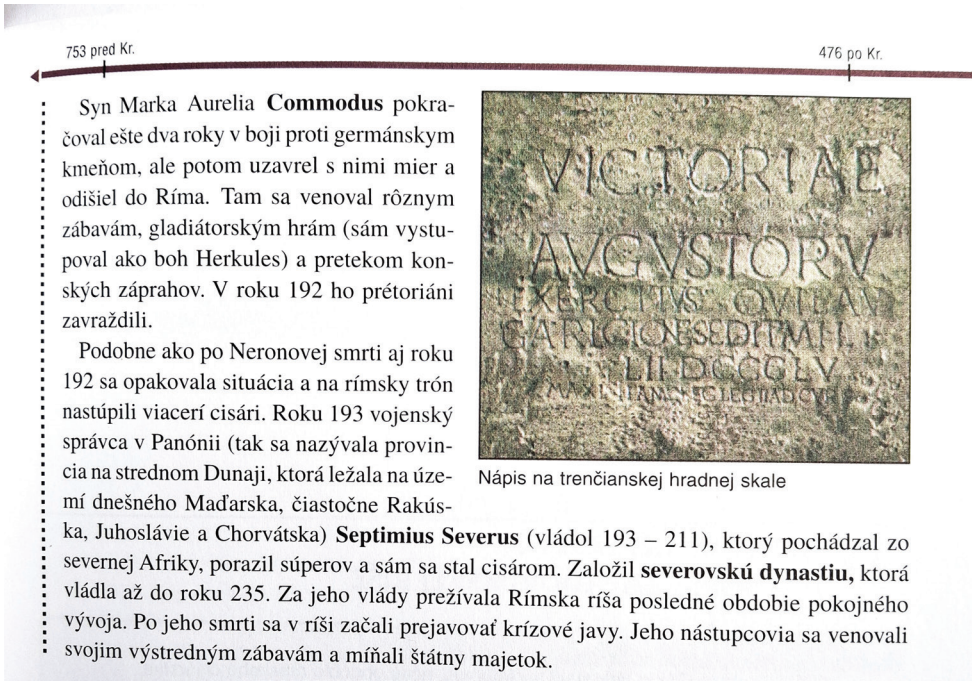
03. kép: *Didaktikailag jól előkészített kontúrtérkép 1.* A mellékelt térkép helyes megnevezése: kontúrtérkép, és egyáltalán nem csak számonkérésre használható, hanem időben és térben lezajló történelmi folyamatok megragadására is. Didaktikailag nagyon helyes, hogy a mellékelt kontúrtérképhez tanulói cselekedtetés van kapcsolva. Forrás: Kováč, Dušan a kol.: 9 dejepis. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 2012, 64.



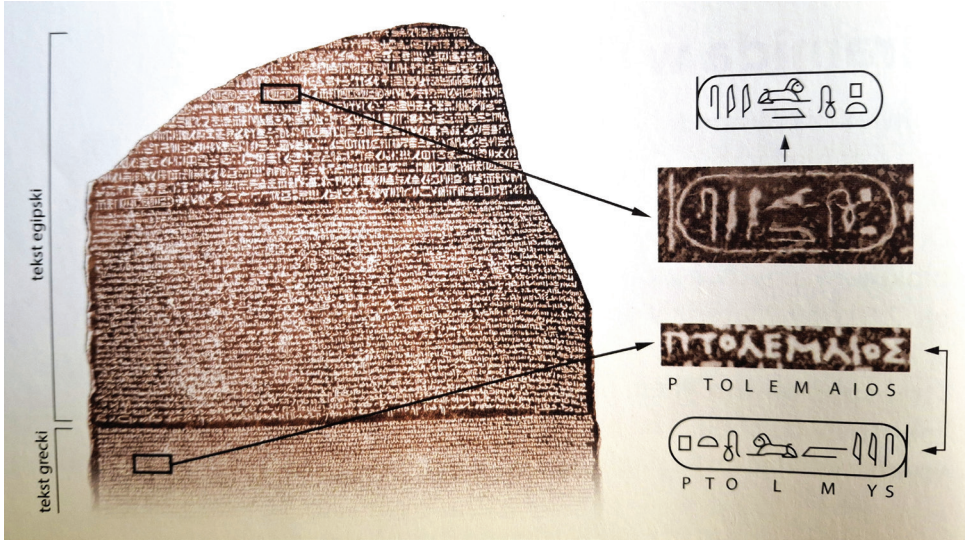
04. kép: *Didaktikailag jól előkészített kontúrtérkép 2*. A mellékelt kontúrtérképen az első ipari forradalom során kiépülő vasúthálózat területi elhelyezkedése és sűrűsége látható az európai kontinensen 1850-es és 1870-es időpontban. Forrás: Birkenfeld, Wolfgang – Bode, Dieter – Zahn, Ulf: Westermann Geschichtsatlas. Bildunghaus Schulbuchverlage Westermann, Braunshweig, 2000, 42.



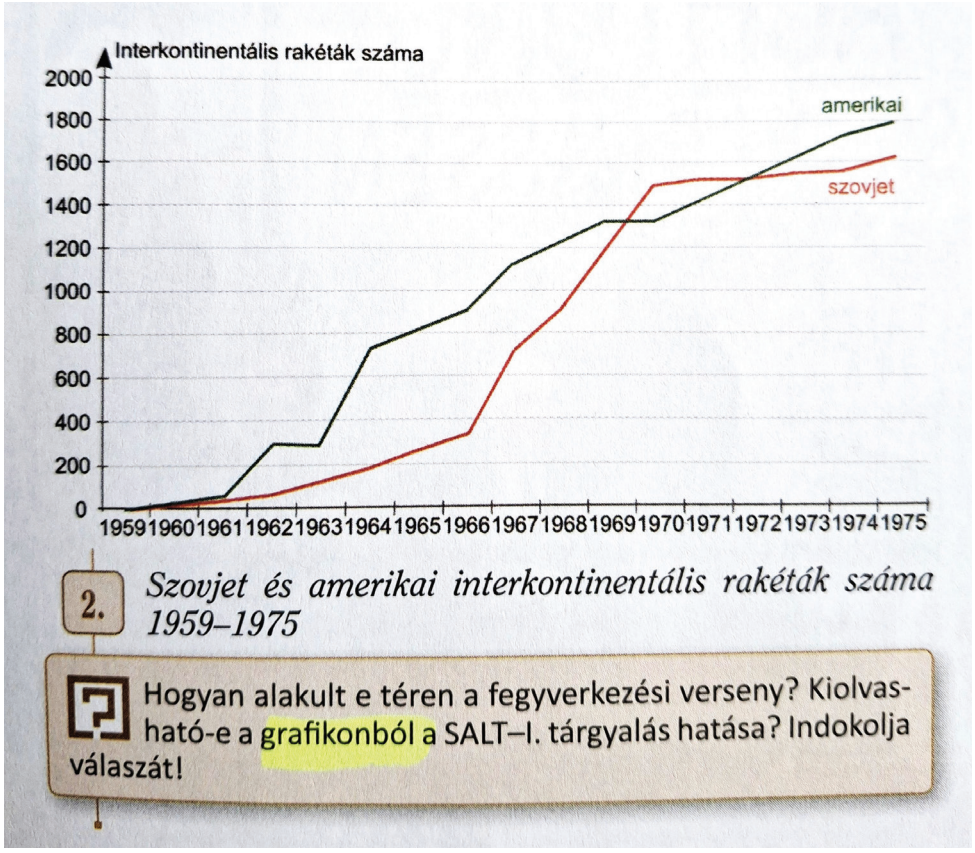
05. kép: *Didaktikailag előkészítetlen kép*. A mellékelt kép példa a didaktikailag előkészítetlen tankönyvi képi forrásra. A tankönyvszerzők itt egy releváns jelenséget, az ún. trencséni sziklafeliratot kívánják ábrázolni. Azonban nemcsak az a baj, hogy a sziklafelirat történelmi kontextusa (egyetlen mondat erejéig) egy másik tankönyvoldalon (tehát a képi forrástól elszakítva) látható, hanem főleg az, hogy maga a felirat alig látható, olvashatatlan. A kép eredeti tankönyvbeli mérete 6,6 cm x 5,7 cm. Forrás: Bartl, Július – Kamenický, Miroslav – Valachovič, Pavol: Dejepis pre 1. ročník gymnázií. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000, 107.



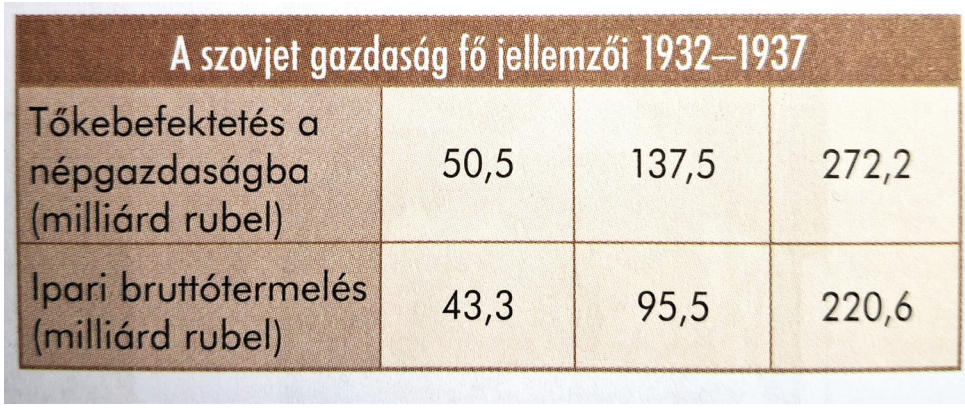
06. kép: *Didaktikailag jól előkészített képi forrás*. A mellékelt képen a tankönyvszerzők egy releváns jelenséget, az ún. rosette-i kő feliratait kívánják ábrázolni. A helyes didaktikai megoldásnak része nemcsak az, hogy a rosette-i kő megfejtésének, elolvasásának a történelmi kontextusa közvetlenül a kép mellett (balra) található, hanem főleg az, hogy a szerkesztők kiemeltek a képből egyetlen kép- és szóegységet, feliratot: Ptolemaiosz – azaz konkretizálták a hieroglif és a görög szövegegység közti összefüggést. A kép eredeti tankönyvbeli mérete 12,5 cm x 7 cm. Forrás: [Europa 1] Brückmann, Asmut et al. (2016): Europa – Nasza historia. Tom 1. Od prahistorii do srednowiecza. Eduversum, Warszawa, 58.



07. kép: *Didaktikailag jól előkészített grafikon* (B.5.1.C) A Szovjet és amerikai interkontinentális rakéták száma 1959–1975 feliratú grafikon példa a didaktikailag jól előkészített tankönyves képi forrásra. A jó előkészítettség jele, hogy a bár a grafikon viszonylag sok adatot tartalmaz (az interkontinentális rakéták számát 2 országra vetítve 17 különböző évben), azonban a forrás csak egyetlen releváns történelmi jelenségre koncentrál: a nagy hatótávolságú rakéták számában kifejezett szovjet és amerikai fegyverkezési versenyre. A kép dekódolása nem bonyolult: Egy adott évben hány rakétája volt az amerikaiaknak, és mennyi a szovjeteknek? Hogyan viszonyult a két számsor, azaz a rakéták mennyisége egymáshoz? A jó didaktikai előkészítettséget a grafikonhoz csatol releváns kérdések és feladat teszik teljessé. Forrás: Boronkai Sz., Kaposi J., Katona A., Száray M.: Történelem 12. Tankönyv. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016, 76.



08. kép: *Történelmileg irreleváns táblázat*. A mellékelt kép 2 gazdasági jelenséget alakít képpé: a szovjet népgazdaságba irányuló „tőkebefektetést" és a szovjet „ipar bruttó termelését". Ez a két jelenség nemcsak értelmezhetetlen a tanulók számára („milliárd rubelben" kifejezve), hanem a Szovjetunió két világháború közti korszakának fontos trendjeihez képest lényegtelen is. Ebben az esetben a történelmi jelenség képpé alakítása semmilyen értelemben nem történik meg, így a mellékelt táblázat nem más, mint képszennyeződés. Forrás: Galántha, Gergely: A történelem érettségi nagykönyve. Noran-Kiadó Kft., 2008, 61.



A szovjet gazdaság fő jellemzői 1932–1937			
Tőkebefektetés a népgazdaságba (milliárd rubel)	50,5	137,5	272,2
Ipari bruttótermelés (milliárd rubel)	43,3	95,5	220,6

09. kép: *Didaktikailag hiányosan előkészített táblázat* (B.5.1.A). A fő katonai nagyhatalmak háborús veszteségei feliratú táblázat vizuálisan jól elő van készítve és releváns történelmi tartalmat közvetít: a második világháború katonai és civil áldozatainak számait, 8 országra vonatkoztatva és egymáshoz viszonyítva. A táblázat azért minősíthető didaktikailag hiányosan előkészítettnek, mert nincs hozzá semmilyen kérdés, feladat vagy gyakorlat. Pl. Nevezd meg, mely országok szenvedték el a legnagyobb katonai és civil áldozatokat? Milyen okai vannak a kisebb vagy nagyobb veszteségeknek? Konkretizáljátok a ,,civil lakosság" alcsoportjait (idősek, nők, gyerekek stb.) vagy a nem halálos áldozatok kategóriáit (sebesültek, rokkantak, traumatizáltak, hontalanná váltak stb.). Mi az oka a rendkívül magas civil veszteségeknek a Szovjetunió oldalán? Mi az oka a jóval alacsonyabb áldozatszámoknak pl. az USA oldalán? Milyen társadalmi, gazdasági következményei voltak a veszteségeknek? Lehetséges, hogy egyes pedagógusok a táblázat alapján felteszik ezeket a kérdéseket, és abból osztálytermi beszélgetés vagy vita alakul ki. De éppen azért, mert ez a táblázatos képi forrás túlságosan fontos összegzése a második világháborúnak (az áldozatszámok szempontjából), sajnálatos, hogy a tankönyvszerzők nem aknázzák ki a benne rejlő, tanulókat megszólító, bevonó, mozgósító potenciált. Forrás: Letz, Róbert – Tonková, Mária – Bocková, Anna: Történelem a gimnáziumok és a középiskolák 3. osztálya számára. Dejepis pre 3. ročník gymnáií a stredných škôl. Ford. Veres László. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá s.r.o., Bratislava, 2014, 135.

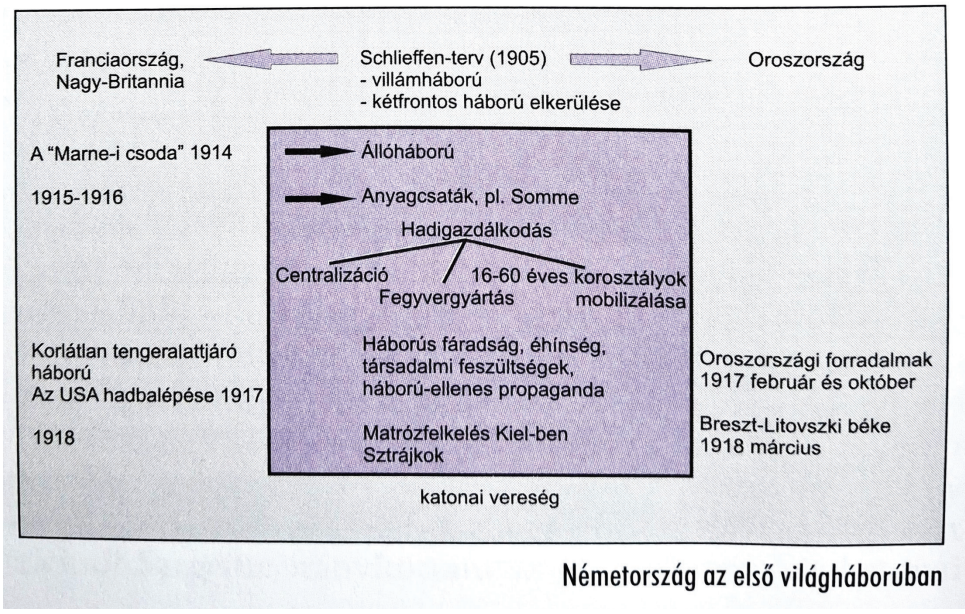
A Brit-szigeteken a mindennapi élet lényegében az amerikai teherhajókon érkező szállítmányoktól függött. Nem csoda, hogy mindenhol egyszerű cserekereskedelmet kezdtek folytatni, elterjedt a feketepiac. Sok országban a jegyrendszert (vagy legalább egy részét) a háború befejezését követően is még hosszú időn keresztül működtetni kellett (Nagy-Britanniában bizonyos élelmiszerekre vonatkozó jegyrendszert csak az ötvenes években szüntették meg). A lakosság egy csoportjára irányuló szisztematikus katonai megtorlások száma egyre szaporodott. Az emberek főleg a **masszív bombázásoktól** szenvedtek. Ezt nemcsak az ellenfél gazdaságának összeroppantására szolgáló fegyverként használták, hanem az elrettentés egyik fontos eszköze is volt.

A FŐ KATONAI NAGYHATALMAK HÁBORÚS VESZTESÉGEI
(6 millió zsidót leszámítva, akiket a megsemmisítő táborokban gyilkoltak meg)

Állam	Az elesett katonák száma	A civil lakosság veszteségei
SZSZKSZ	9 000 000	18 000 000
Németország	4 000 000	2 500 000
Kína	2 500 000	7 500 000
Japán	1 500 000	1 000 000
Nagy-Britannia	300 000	75 000
USA	399 000	6 000
Franciaország	210 000	400 000
Olaszország	200 000	300 000

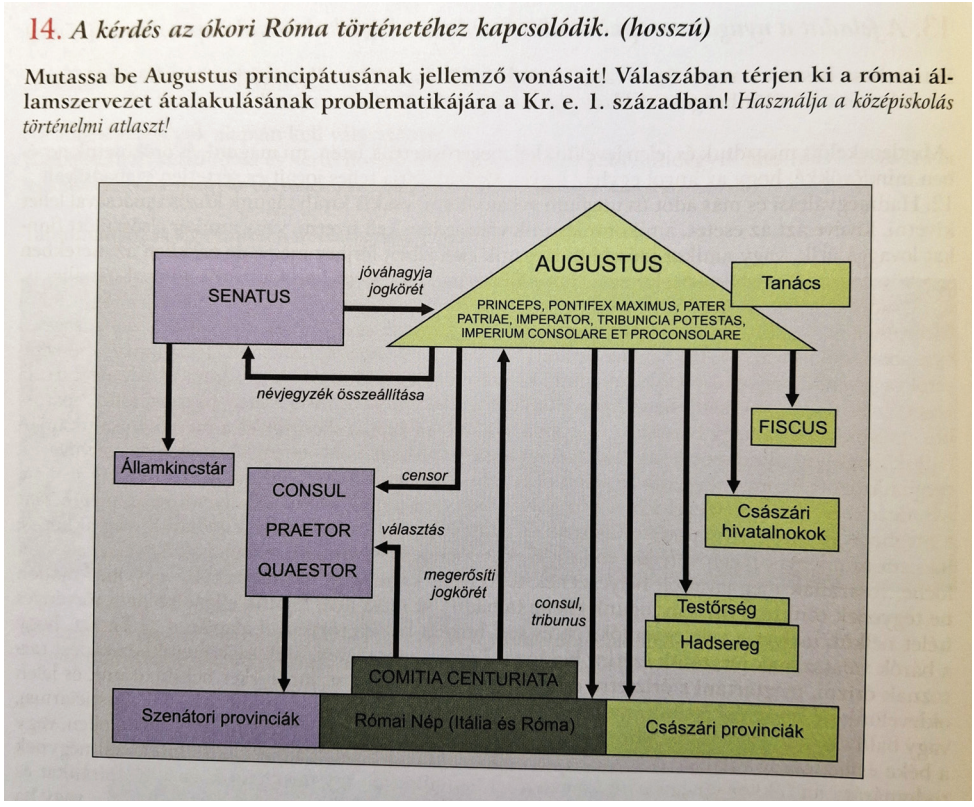
135

10. kép: *Rendkívül összetett gondolatábra 1* (B.5.2.D) A mellékelt gondolatábra példa a túlságosan bonyolult tankönyves képi forrásra. A Németország az első világháborúban feliratú gondolatábra magában foglalja a világháború teljességét: annak előzményeit (1905, Schlieffen-terv), lefolyását, végét, egyes résztvevőit, bizonyos kül- és belpolitikai folyamatok mellett szociális és gazdasági folyamatokat stb. A gondolatábra tartalmilag és nyelvileg rendkívül ,,sűrű" (a képen kb. 55 szó található), és egyáltalán nem világos, hogy milyen didaktikai funkciót szolgál: Mit kell leolvasni róla? Melyik elemére kell koncentrálni? Mi mivel függ össze? Ehhez az ábrához elemzési szempontokat kell adni, mint például: Keresd meg és foglald össze, hogy az ábra mely elemei és hogyan utalnak az első világháború előzményeire. Keresd meg és foglald össze, hogy az ábra mely elemei és hogyan utalnak az oroszországi eseményekre stb. Ha ezt a képet egy olyan gondolatábrának fogjuk fel, amely összegzi egy érettségi tétel teljes tartalmát, akkor a didaktikai célja az lehet, hogy a tanuló ezt a kész ábrát ,,tanulja meg" és mondja el a szóbeli érettségi vizsgán. Forrás: Galántha, Gergely: A történelem érettségi nagykönyve. Noran-Kiadó Kft., 2008, 84.

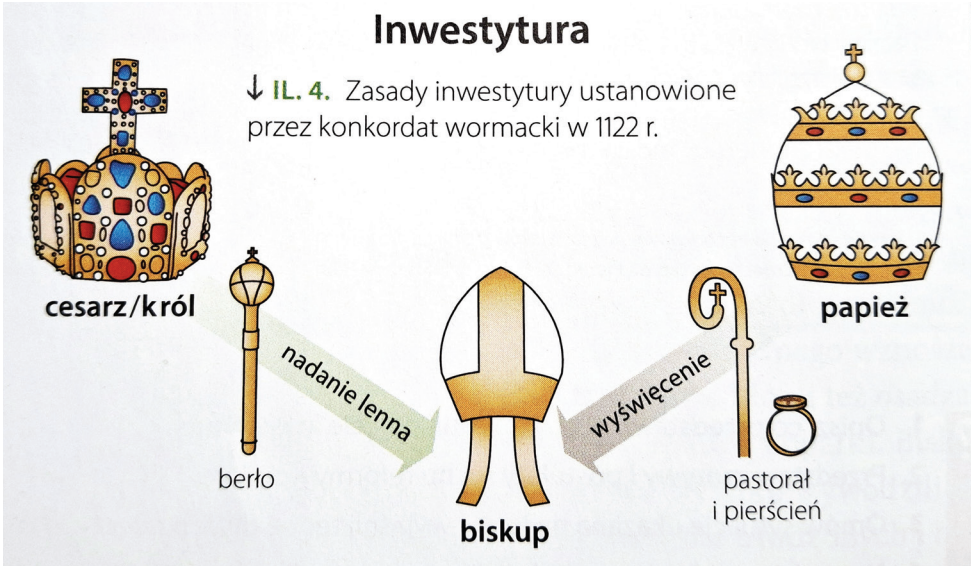


Németország az első világháborúban

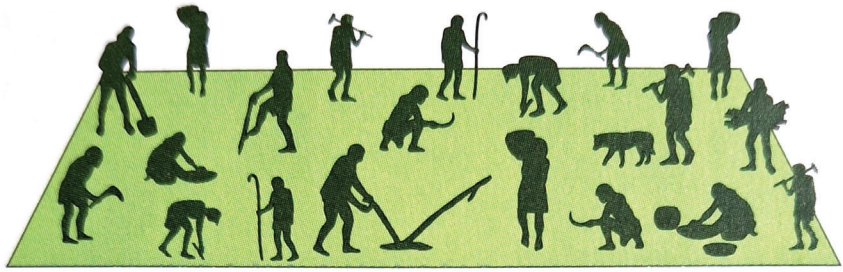
11. kép: *Összetett gondolatábra 2* (B.5.2.D) A mellékelt gondolatábra példa a túlságosan bonyolult tankönyves képi forrásra, amit a tanuló nagy valószínűséggel nem képes értelmezni. A gondolatábrán látható 12 nyíl megpróbálja megragadni ,,a római államszervezet átalakulását", ámde ennek az időben elhúzódó bonyolult folyamatnak a vizualizációja itt teljesen haszontalan. Forrás: Galántha, Gergely: A történelem érettségi nagykönyve. Noran-Kiadó Kft., 2008, 150.



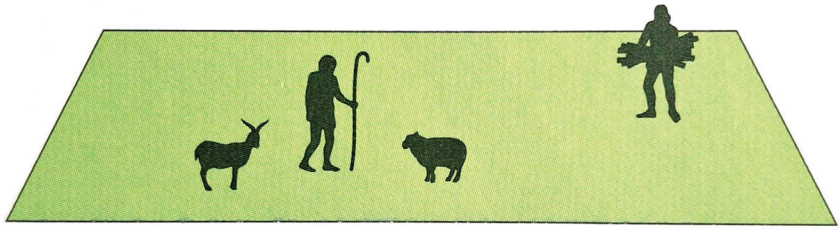
12. kép: *Fogalomalkotás kép segítségével 1.* A mellékelt ábra az invesztitúra fogalmát egyfelől néhány kulcsszó segítségével, másfelől piktogramokkal közelíti meg. Az ábra verbális metaforák és képi metaforák egyszerű kombinációján alapul: császár, király = korona; pápa = tiara, pásztorbot stb. Forrás: [Europa 1] Brückmann, Asmut et al. (2016): Europa – Nasza historia. Tom 1. Od prahistorii do srednowiecza. Eduversum, Warszawa, 182.



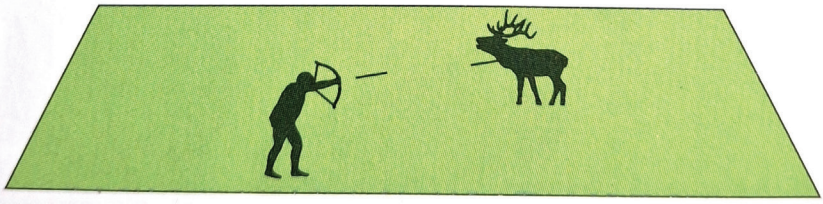
13. kép: *Fogalomalkotás kép segítségével 2.* A mellékelt ábra a vadászat, az állattenyésztés és a mezőgazdaság fogalmait jeleníti meg. A három statikus kép felfogható egy (nyilak és jelek nélküli) folyamatábrának. Figyelemre méltó, hogy a három fogalom képileg fentről lefelé halad, azaz a bonyolultabb mezőgazdaságtól halad visszafelé az állattenyésztés és a vadászat felé. Forrás: [Europa 1] Brückmann, Asmut et al. (2016): Europa – Nasza historia. Tom 1. Od prahistorii do srednowiecza. Eduversum, Warszawa, 29.



uprawa roli



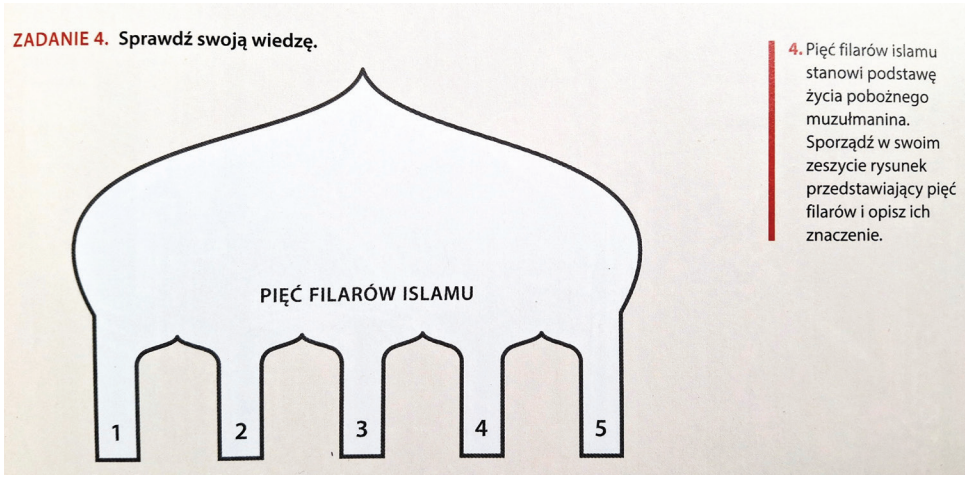
hodowla zwierząt



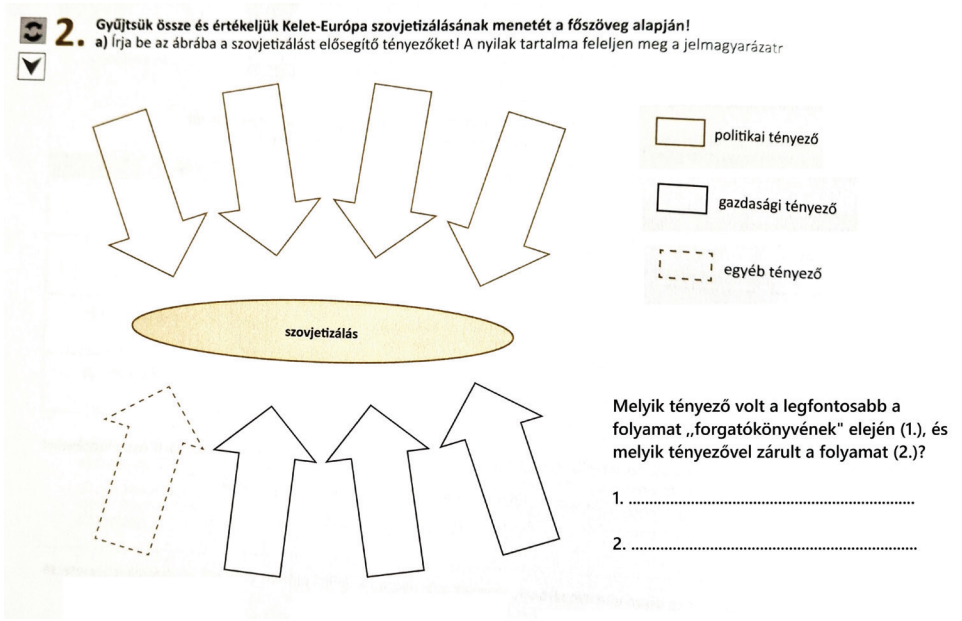
łowiectwo

↑ **IL. 2.** Liczba ludzi mogących wyżywić się z zasobów pozyskanych z 1 km² ziemi w zależności od stosowanych metod zdobycia pożywienia.

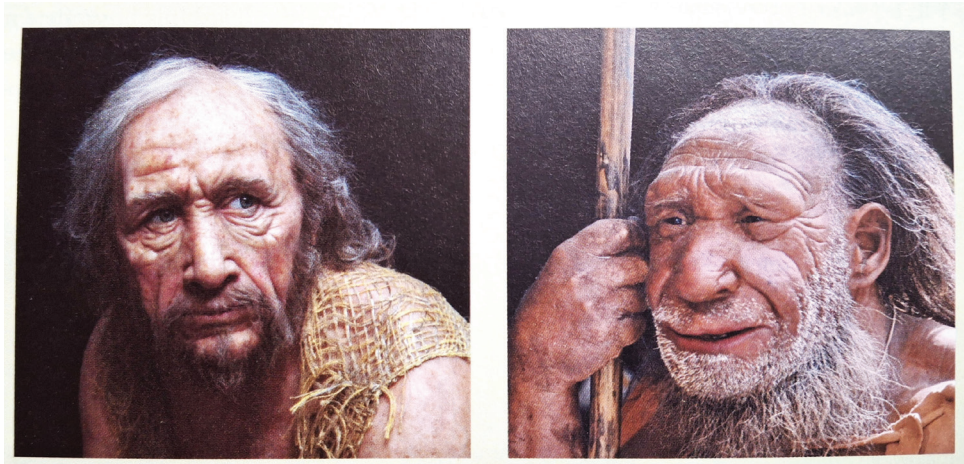
14. kép: *Munkaábra* 1 (B.5.1) A mellékelt ábra képes feladatként az iszlám öt pillére kapcsán ad feladatot a tanulóknak, hogy ellenőrizzék le a tudásukat. Forrás: [Europa 1] Brückmann, Asmut et al. (2016): Europa – Nasza historia. Tom 1. Od prahistorii do srednowiecza. Eduversum, Warszawa, 135.



15. kép: *Munkaábra 2* (B.5.1) A mellékelt ábra Kelet-Európa 1945 utáni szovjetizálásának (három tényezőre szűkített) lépéseit, folyamatát kínálja fel egy egyszerű, de jól átgondolt képes feladatként a tanulóknak. Forrás: Boronkai Sz., Kaposi J., Katona A., Száray M.: Történelem 12. Képességfejlesztő munkafüzet. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016, 10.



16. kép: *Modell* (B.5.2.A) A mellékelt kép a mai ember és a Neander-völgyi ember (jobbra) ,,modelljét" mutatja. A könyvszerkesztők a modellre tett szó szerint utalással helyesen és szakszerűen irányítják a tanulók figyelmét arra, hogy a kép egy ,,modellezett", azaz utólag megalkotott valóság. Az utólagos modellezés fontos forráskritikai szempont, hiszen a múltról való korlátozott tudásunkra utal, és ez a tanulókkal tematizálható. Forrás: [Europa 1] Brückmann, Asmut et al. (2016): Europa – Nasza historia. Tom 1. Od prahistorii do srednowiecza. Eduversum, Warszawa, 23.



↑ **IL. 1.** i **IL. 2.** Opracowane przez naukowców modele człowieka współczesnego (z lewej) i neandertalczyka (z prawej).

23

17. kép: *Rekonstrukció*. Az uri zikkuratot megjelenítő mellékelt kép, amit a tankönyvszerkesztők helyesen ,,rekonstrukciónak" neveznek, jól szemlélteti a ,,modell" és a ,,rekonstrukció" összefüggését. Egy modell (az egyik jelentésében) azt mutatja, hogy egy történelmi dolog vagy jelenség hogyan működött a gyakorlatban (pl. az arkhimédészi vízemelő csavar modellje; [Europa 1] Brückmann, Asmut et al. (2016): Europa – Nasza historia. Tom 1. Od prahistorii do srednowiecza. Eduversum, Warszawa, 87.) vagy a gőzgép működési modellje) vagy elméletben (pl. a Maslow-piramis). Itt azonban nem erről van szó. A zikkurat itt mellékelt képe a modell és a rekonstrukció rokon voltát mutatja. Ez egy rekonstruált modell. A tankönyszerkesztők által itt használt rekonstrukció kifejezés azért helyes, mert arra utal, hogy az uri zikkuratnak nem a fényképét látjuk (azt is láthatnánk), hanem annak utólag megalkotott, rekonstruált valóságát, modelljét. Forrás: [Europa 1] Brückmann, Asmut et al. (2016): Europa – Nasza historia. Tom 1. Od prahistorii do srednowiecza. Eduversum, Warszawa, 45.



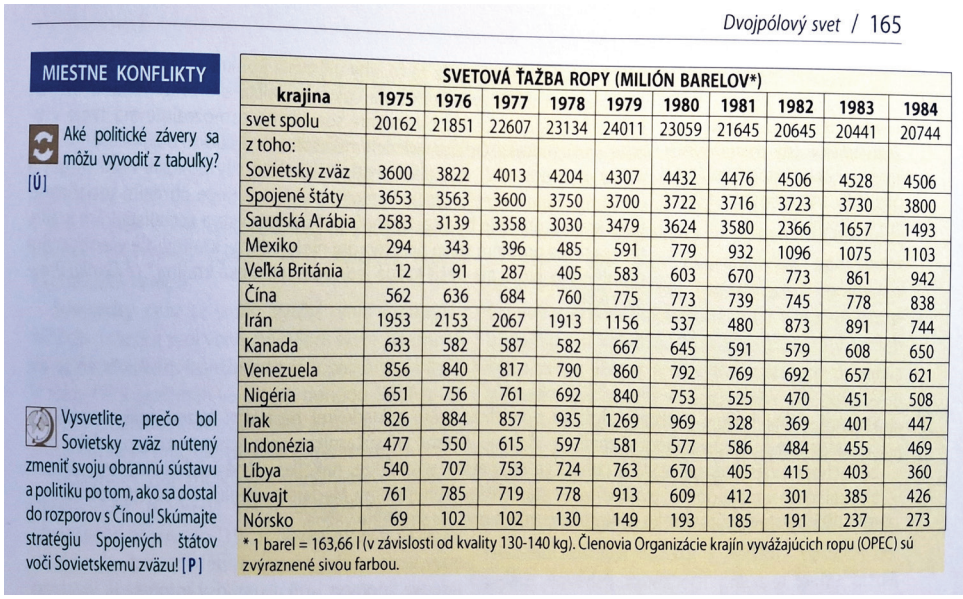
↑ **IL. 5.** Śruba Archimedesa – wynalazek przypisywany słynnemu matematykowi oraz konstruktorowi Archimedesowi (287–212 p.n.e.), który prowadził badania w Muzejonie. Tę śrubę wykorzystywano do napełniania kanałów nawadniających. Ruch śruby unosił wodę do góry.



↑ **IL. 4.** Rekonstrukcja świątyni schodkowej, tzw. zigguratu z Ur z ok. 2100 r. p.n.e. Tego rodzaju budowle świątynne składały się z trzech do siedmiu schodkowo ułożonych tarasów. Na najwyższym stopniu znajdowała się świątynia. Zigguraty budowano z wypalanych i wysuszonych glinianych cegieł.

45

18. kép: *Túlságosan bonyolult és didaktikailag előkészítetlen táblázat*. A Svetová ťažba ropy 1975–1985, azaz Kőolaj-kitermelés a világon 1975-1984 című táblázat arra példa, hogy egy történelmileg nagyon releváns adatsor célzott didaktikai előkészítés nélkül mennyire használhatatlan. A kőolaj-kitermelési adatokat áttekintő táblázatba foglalták (országok, évek, mennyiségek), azonban a didaktikai átalakítás itt megrekedt. Az adathalmazhoz csatoltak egy kérdést és két feladatot, ezek azonban nélkülözik a didaktikai célt. A csatolt kérdés (balra fent) túl általános: Milyen politikai következtetéseket lehet levonni a táblázatból? Ilyen nagy mennyiségű adatot (16 ország 10 év alatti 160 kitermelési mennyisége, millió barrellben kifejezve) nem lehet értelmezni elemzési szempont nélkül, mint pl. Hasonlítsd össze az USA és a Szovjetunió kőolaj-kitermelési adatait és ezek változásának tendenciáit! A bonyolult táblázathoz csatolt mindkét feladat (balra lent) irreleváns. Az egyik annak megmagyarázására hívja fel a tanulókat, hogy miként változtatta meg a Szovjetunió védelmi politikáját a Kínával való konfliktusa; a másik feladat a USA Szovjetunió elleni stratégiájának a vizsgálatára buzdít – a válaszok egyszerűen nincsenek benne ebben a táblázatban. Egy efféle bonyolult táblázat, ami csak látszólag kép, valójában egy bonyolult összefüggéseket rejtő számhalmaz, tanulói szempontból értelmezhetetlen, ha előzetesen nem történik meg rajta az iskolai felhasználás céljára szolgáló didaktikai átalakítás és szempontadás. Ez a didaktikailag előkészítetlen táblázat csak a számokat tudta képpé alakítani, a számok történelmi jelentését nem. Forrás: Miklós Száray – József Kaposi: Dejepis 12 pre gymnáziá. Dejepis sústredený na pramene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2007, 165.



MIESTNE KONFLIKTY

Aké politické závery sa môžu vyvodiť z tabuľky? [Ú]

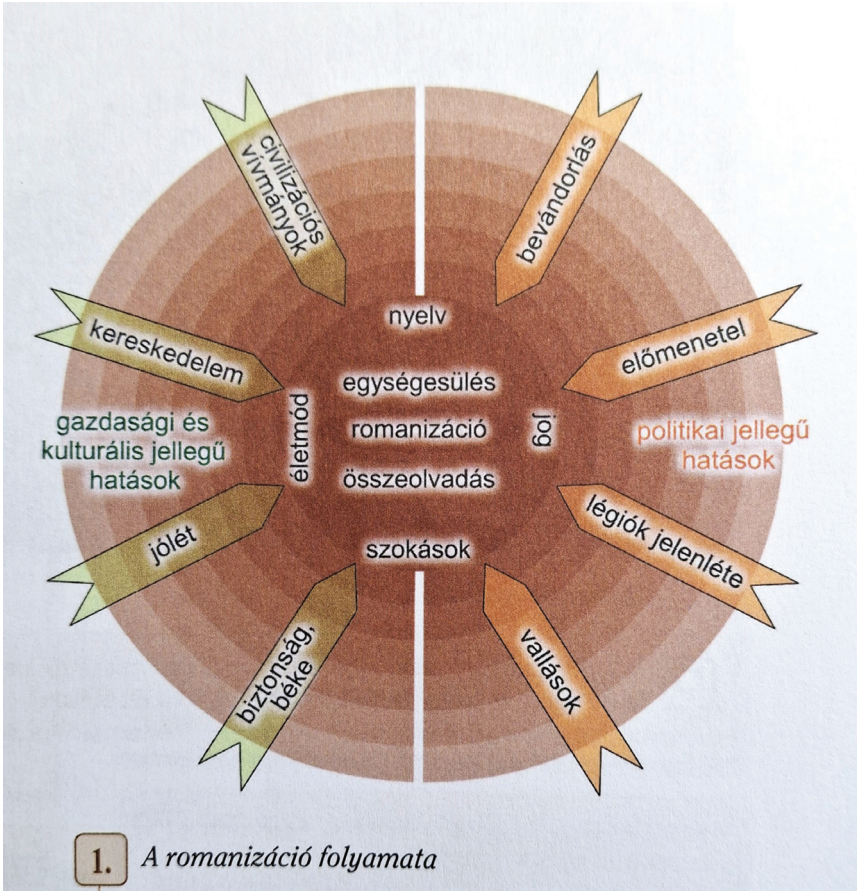
Vysvetlite, prečo bol Sovietsky zväz nútený zmeniť svoju obrannú sústavu a politiku po tom, ako sa dostal do rozporov s Čínou! Skúmajte stratégiu Spojených štátov voči Sovietskemu zväzu! [P]

SVETOVÁ ŤAŽBA ROPY (MILIÓN BARELOV*)

krajina	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984
svet spolu	20162	21851	22607	23134	24011	23059	21645	20645	20441	20744
z toho: Sovietsky zväz	3600	3822	4013	4204	4307	4432	4476	4506	4528	4506
Spojené štáty	3653	3563	3600	3750	3700	3722	3716	3723	3730	3800
Saudská Arábia	2583	3139	3358	3030	3479	3624	3580	2366	1657	1493
Mexiko	294	343	396	485	591	779	932	1096	1075	1103
Veľká Británia	12	91	287	405	583	603	670	773	861	942
Čína	562	636	684	760	775	773	739	745	778	838
Irán	1953	2153	2067	1913	1156	537	480	873	891	744
Kanada	633	582	587	582	667	645	591	579	608	650
Venezuela	856	840	817	790	860	792	769	692	657	621
Nigéria	651	756	761	692	840	753	525	470	451	508
Irak	826	884	857	935	1269	969	328	369	401	447
Indonézia	477	550	615	597	581	577	586	484	455	469
Líbya	540	707	753	724	763	670	405	415	403	360
Kuvajt	761	785	719	778	913	609	412	301	385	426
Nórsko	69	102	102	130	149	193	185	191	237	273

* 1 barel = 163,66 l (v závislosti od kvality 130-140 kg). Členovia Organizácie krajín vyvážajúcich ropu (OPEC) sú zvýraznené sivou farbou.

19. kép: *Bonyolult gondolat- és folyamatábra* (B.5.2.C) A Romanizácó folyamata című gondolat- és folyamatábra (kettő az egyben) példa az ábrákon nagyon gyakori ún. dupla absztrakciós rejtvény-jellegre. Amikor meglátunk egy ábrát, az elsőre képi hatást kelt bennünk. Ebben a képi formában az információ rövidebbnek, egyszerűbbnek és befogadhatóbbnak *tűnik*, mintha ugyanaz a jelenség szavakkal lenne leírva. Csakhogy sok ábra valójában nagyon bonyolult összefüggéseket és folyamatokat rejtő forrás mind képtechnikai, mind tartalmi értelemben. A komplex jelentés megértése és értelmezése összetett kognitív tevékenységet vár el a tanulóktól. Valójában az összes ,,képpé" alakított ,,ábra" tanulói szempontból nagyon nehéz absztrakciós rejtvény, mert az ábra alapján a tanulónak azt kell(ene) kitalálnia, hogy az ábra alkotója milyen gondolatmenet akart ábrázolni. Forrás: Száray, Miklós: Történelem 9. A négyosztályos gimnáziumok és a szakközépiskolák számára. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2013, 87.



1. *A romanizáció folyamata*

20. kép: A mellékelt képhez fűzött didaktikai tudnivalók a könyv fő szövegében, a *Példa: a tömegtüntetés mint zsáner* fejezetben találhatók. Forrás: Berger, Thomas (et al.): Entdecken und verstehen 3. Cornelsen Verlag, Berlin, 1996, 63.



21. kép: *Katonai felszerelés, egyenruha mint képi zsáner 1.* Érdekes, hogy míg egyes korokat illetően (pl. az ókorban) a történelemtanítás hangsúlyt helyez a katonai felszerelés elmagyarázására, addig a modern korokban a tankönyvszerzők ezt nem tartják szükségesnek – pedig a katonai felszereléseket általában az időben közelebbi korokban sem ismerjük jobban. A mellékelt képen a nagy háború gyalogsági és tiszti egyenruhájának és tartozékainak az ismeretét magától értetődőnek gondolják a tankönyvszerzők, legalábbis erre utal a kép felirata és a hozzá fűzött feladat: Az osztrák – magyar hadsereg egyenruháit viselő katonák. Figyeljétek meg a felszerelésüket, és jellemezzétek saját szavaitokkal! Forrás: Letz, Róbert – Tonková, Mária – Bocková, Anna: Történelem a gimnáziumok és a középiskolák 3. osztálya számára. Dejepis pre 3. ročník gymnáií a stredných škôl. Ford. Veres László. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá s.r.o., Bratislava, 2014, 16.) Didaktikailag remek, korokon átívelő feladat lehetne egy ókori római légiós és egy, a nagy háborúban szolgáló katona egyenruhájának, felszerelésének és ezek funkcióinak az összehasonlítása.



↑ **IL. 3.** Legionista rzymski z I w. p.n.e. podczas marszu, rysunek rekonstrukcyjny. Legionista wyruszający na wyprawę musiał oprócz uzbrojenia nieść wyposażenie potrzebne do budowy obozu: **(1)** dzbanek na wodę; **(2)** kilof; **(3)** sakwę z żywnością; **(4)** dwa oszczepy; **(5)** hełm z brązu; **(6)** tarczę; **(7)** kolczugę; **(8)** krótki miecz zawieszony z prawego boku; **(9)** wojskowe sandały *(caligae)*.

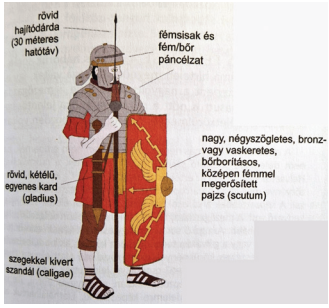


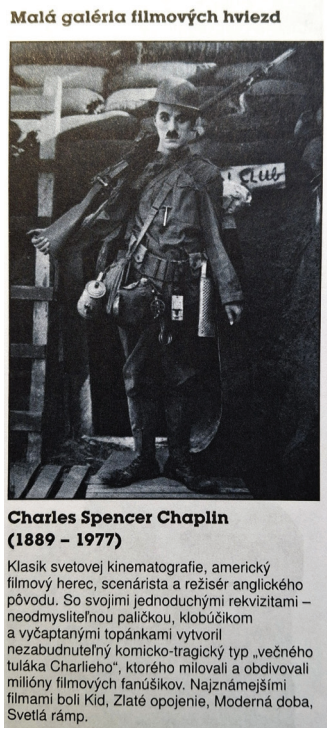
22. kép: *Katonai felszerelés, egyenruha mint képi zsáner 2*. A különböző képi zsánerek közti különbséget jól szemlélteti, amikor ugyanazt a történelmi jelenséget, pl. a katonai felszerelés változásait, nemcsak különböző korokban, hanem különféle képzsánereken látjuk. A római légiós képe (a hozzá fűzött felirat által) didaktikai feldolgozás tárgya lehet. Az osztrák – magyar katonai egyenruha nem sok didaktikai segítséget ad a tanulóknak. A Charlie Chaplint beöltözött katonaként ábrázoló filmkocka, az első két képpel összehasonlítva, éles zsánerbeli különbségeket tartalmaz. Az azonos történelmi jelenséget különböző korokban és különböző képzsánerekben ábrázoló képi források közti hasonlóságokban és különbségekben nagy didaktikai és nevelésbeli lehetőségek rejlenek. Források: Kováč, Dušan a kol.: 9 dejepis. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 2012, 54. Letz, Róbert – Tonková, Mária – Bocková, Anna: Történelem a gimnáziumok és a középiskolák 3. osztálya számára. Dejepis pre 3. ročník gymnáií a stredných škôl. Ford. Veres László. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá s.r.o., Bratislava, 2014, 16. [Europa 1] Brückmann, Asmut et al. (2016): Europa – Nasza historia. Tom 1. Od prahistorii do srednowiecza. Eduversum, Warszawa, 96.)(Ehhez a tételhez 2 kép csatolandó, miközben az első kép is 3 kép kombinációja: a megadott sorrendben: 35a,b,c = 35d és 22)



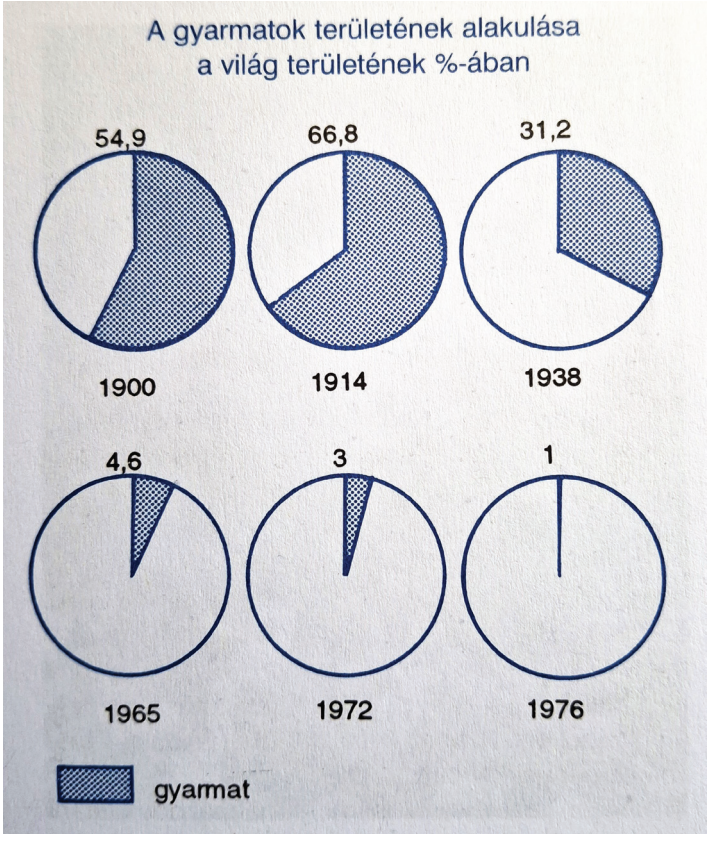
↑ IL. 3. Legionista rzymski z I w. p.n.e. podczas marszu, rysunek rekonstrukcyjny. Legionista wyruszający na wyprawę musiał oprócz uzbrojenia nieść wyposażenie potrzebne do budowy obozu: (1) dzbanek na wodę; (2) kilof; (3) sakwę z żywnością; (4) dwa oszczepy; (5) hełm z brązu; (6) tarczę; (7) kolczugę; (8) krótki miecz zawieszony z prawego boku; (9) wojskowe sandały *(caligae)*.



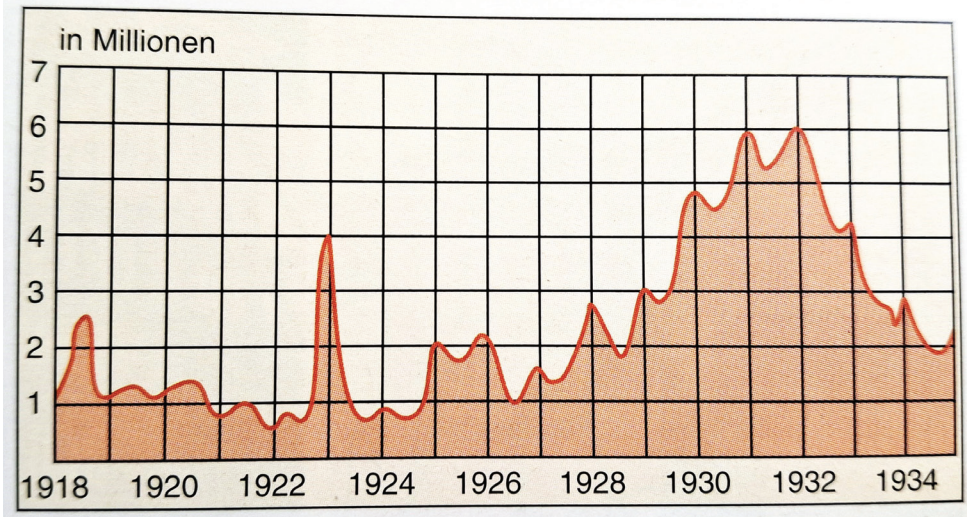




23. kép: *Didaktikailag hiányosan előkészített diagram* (B.5.1.B) A mellékelt kördiagramon a gyarmatok területének alakulása látható 6 időpontban a világ teljes területének %-ában. A diagram vizuálisan jól elő van készítve, rajta teljesen egyértelmű a gyarmati területek csökkenése. A hiányos didaktikai előkészítettség abban rejlik, hogy a kördiagram-sorozat csak és kizárólag egyetlen dimenzióját jeleníti meg egy bonyolult történelmi folyamatnak: a területcsökkenés *tényét*. A mellékelt diagram példa lehet arra, hogyan alkalmazható forráskritika egy diagrammal kapcsolatban. Ha a kördiagram-sorozathoz azt a feladatot csatoljuk, hogy: Készítsetek listát azokról a jelenségekről, amelyeket nem ábrázol a diagram-sorozat a gyarmati rendszer lebomlásával kapcsolatban! – akkor a tanulók rákényszerülnének foglalkozni a gyarmati rendszer lebomlásnak egynéhány további vonatkozásával, mint pl. a területcsökkenésben érintett kontinensek vagy a területcsökkenésben érintett gyarmattartó államok stb. Az efféle egyjelentésű képi források didaktikai hatékonyságát fokozza, ha kombinálva alkalmazzuk őket más forrásokkal. Forrás: Salamon Konrád: Történelem IV. a középiskolák számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005, 246.

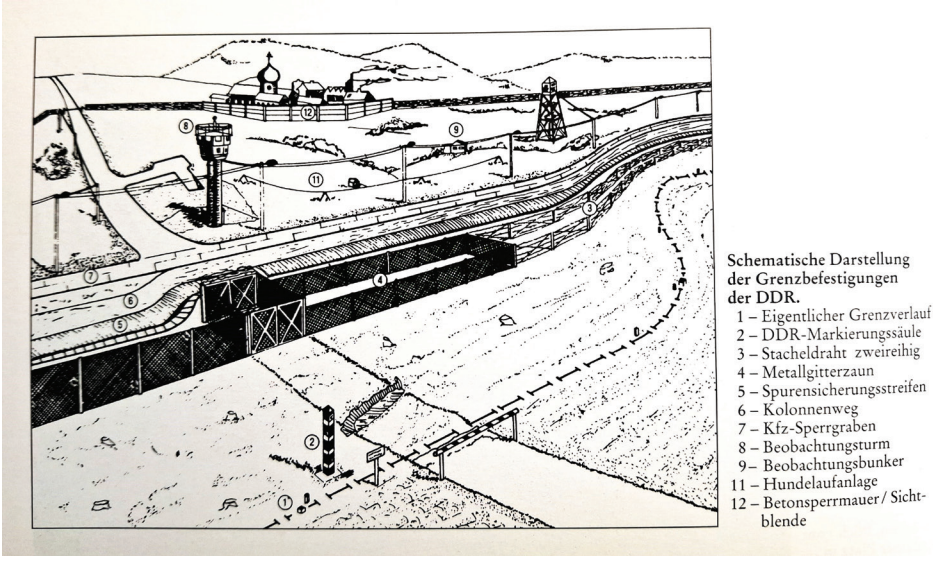


24. kép: *Didaktikailag hiányosan előkészített grafikon* (B.5.1.C) A mellékelt grafikonon a Német Birodalom 1918–1935 közötti munkanélküliségi számadatai láthatók grafikonszerűen, vonaldiagramban elrendezve. A grafikonnak van szakszerű felirata: Arbetislosenzahlen im Deutschen Reich 1918-1935. Az tehát fel van tüntetve, hogy mit, hol és mikor mutat, azonban nincsenek hozzá csatolt kérdések, feladatok vagy gyakorlatok, amelyek által célzottabbá, azaz didaktikailag hatékonyabbá válna a képi forrás. Forrás: Berger, Thomas (et al.): Entdecken und verstehen 3. Cornelsen Verlag, Berlin, 1996, 91.

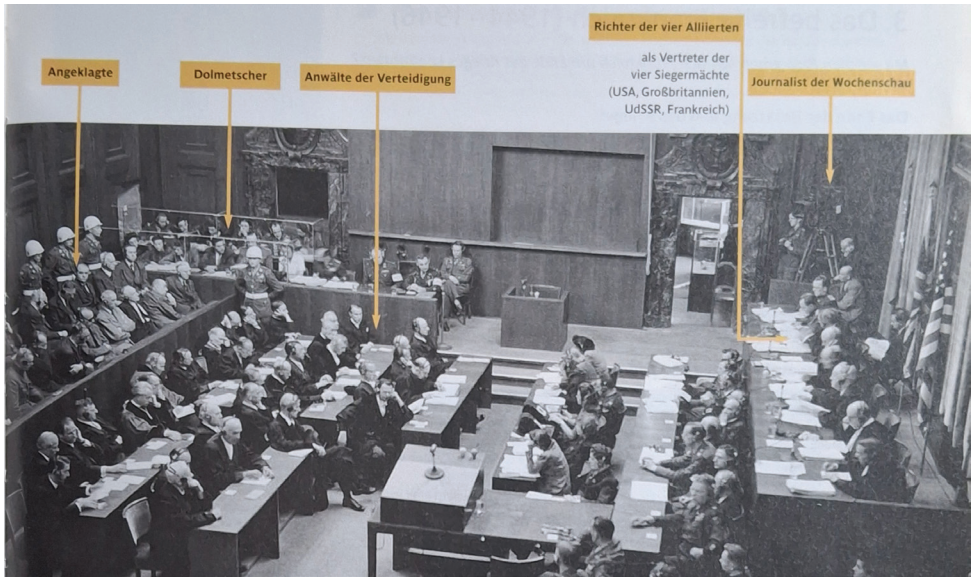


2 Arbeitslosenzahlen im Deutschen Reich 1918–1935.

25. kép: *Didaktikailag hiányosan előkészített séma* (B.5.2.B) A mellékelt séma a (kommunista) Német Demokratikus Köztársaság határvédelmi erődítményeinek ,,sematikus ábrázolása". A forrás történelmileg releváns és képtechnikailag jól elő van készítve. Rajta a didaktikai előkészítés kezdetei is felfedezhetők: a képnek van címe (Schematische Darstellung der Grenzbefestigungen der DDR) és van jelmagyarázata (1-12, jobbra). Ugyanakkor a séma címéből hiányzik, hogy az NDK-s határvédelmet mely időpillanatban, tehát a határrendszer kiépítésének kezdetén vagy épp annak teljesen kifejlesztett állapotában látjuk-e. Didaktikailag hatékonyabb volna, ha a tanulók az NDK-s határvédelmet 2-3 különböző fejlettségi állapotában látnák, ami fontos szempontul szolgálhatna a határvédelem mint hosszabb történelmi folyamat változásainak az érzékelésére. A séma további hinyossága, hogy nincsenek hozzá kérdések, feladatok vagy gyakorlatok, amelyek által didaktikailag érthetőbbé válna, hogyan működött ez a szigorú határrendszer. Forrás: Berger, Thomas (et al.): Entdecken und verstehen 3. Cornelsen Verlag, Berlin, 1996, 232.



26. kép: *Didaktikailag előkészített tömegjelenet, bírósági tárgyalás.* A mellékelt képen a náci háborús bűnösökkel lefolytatott nürnbergi per egyik jelenete látható. Ezt a képet, pontosabban ennek kiragadott részletét nagy sok történelemtankönyv szokta közölni. (Pl. Berger, Thomas (et al.): Entdecken und verstehen 3. Cornelsen Verlag, Berlin, 1996, 216.) Ebben a kivételes esetben a képet közlő tankönyv ügyel rá, hogy jelmagyarázatokkal lássa el, mi minden található a tárgyalóteremben. A nyilazott feliratok által didaktikailag előkészítetté válik a kép: vádlottak, tolmácsok, védőügyvédek, szövetséges bírák, hírközlés (balról jobbra). Azáltal, hogy a tanulók teljesebben látják a nürnbergi per helyszínét, a kép értelmezése is sokkal esélyesebb, mint ha csak egy kiragadott részletet (pl. a vádlottakat) látnánk. A helyszín teljesebb látása szinte kínálja a kérdéseket és feladatokat a tanulókkal közös, célzott képfeldolgozáshoz: Kik vannak jelen? Kik nincsenek jelen? Ki hol ül a teremben? Ki miért ott ül, ahol? Nem is beszélve az olyan kérdésekről és feladatokról, amelyek által a tanulók bevonódhatnak a képértelmezésbe: Mit mutat vagy mit sugall a terem elrendezése? Te hogyan rendezted volna el az ülésrendet a teremben? Forrás: Le Quintrec, Guillaume – Geiss, Peter (eds.): Histoire/Geschichte – Eurpoa ud di Welt seit 1945. Ernst Klett Schlbuchverlag, Leipzig, 2006. Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde depuis 1945. Éditions Nathan, Paris, 2006, 21.



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Vajda Barnabás

A képi történelmi forrásokról
Szempontok és gyakorlatok a képi történelmi források iskolai célú felhasználásához

Recenzenti / Recenzensek:
Dr. Herber Attila
Nagy Csilla ArtD.
Mgr. Elek József

Redaktor / Szerkesztő:
Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD.

Jazyková úprava / Nyelvi lektorok:
Mgr. Hopka Zoltán
Mgr. Jeszenszki Kornélia

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés: AZ Team s.r.o.
Tlačiareň / Nyomda: DMC, s.r.o.
Rozsah / Terjedelem: 8,2 AH / 8,2 szerzői ív
Počet výtlačkov / Példányszám: 100
Vydavateľ / Kiadó: Univerzita J. Selyeho, Selye János Egyetem

Rok vydania / Kiadás éve: 2026
Prvé vydanie / Első kiadás
Nepredajné! / Kereskedelmi forgalomba nem kerül!

ISBN 978-80-8122-536-9



Vajda Barnabás (1970) történész, professzor, az észak-komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszékének oktatója és kutatója. Szakterületei a hidegháború nemzetközi kapcsolatai, valamint a történelem-módszertan és a történelemdidaktika.

Tagja a Budapesti Corvinus Egyetemen működő Cold War History Research Center Tanácsadó Testületének és a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society for History Didactics) Elnökségének. A Selye János Egyetem Tanárképző Karán a Történelemdidaktika Doktori Program alapítója és vezetője.

Módszertani tárgyú könyvei közül kiemelkedik a Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába (SJE 2018), valamint a Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás (SJE 2020).

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

9 788081 225369

ISBN 978-80-8122-536-9