

# A képi források elemzésének kérdései a középiskolai történelemtanításban



*Herber Attila*

„Bilder können nicht sprechen. Sie sind stumm.”<sup>1</sup>

## I. BEVEZETÉS

Digitális korszakunkban a képek, esetünkben a képi források szerepét nem lehet eléggé hangsúlyozni, mivel az átalakuló tudományos életben és az iskoláztatásban olyan hétköznapi tapasztalatokat képesek megjeleníteni, amelyek más forrásokból nem elérhetőek. Ez nyilvánvalóan nem jelentheti azt – bár vannak ilyen, a tankönyvstruktúrákra, a képi és szöveges források arányának gyökeres megváltoztatására irányuló, részben üdvözlendő szándékok –, hogy oktatásunk mindennapi gyakorlatában egyedüli paradigmává tehetjük az ikonográfiát. A verbális és vizuális látás és gondolkodásmód nem áll ellentétben egymással, sőt sok esetben egymást segítik az elemzésben. A nyelv többnyire lineáris megnyilatkozásokat használ, míg a képek halmazjellegű szimultaneitásként jelennek meg. Míg a képpel érzékeltethető a térbeli egység, a szavakkal nem. Ugyanakkor igencsak szükségesnek tűnik annak hangoztatása, hogy a képek primér forrásként történő kezelése ugyanolyan, sőt, esetenként összetettebb módszertani problémákat vet fel<sup>2</sup>, mint a közoktatásban mára már „bevett gyakorlatnak számító” szöveges források elemzése (Vajda, 2020).

A neves chicagói Critical Inquiry folyóirat szerkesztője, W. J. T. Mitchell egyenesen egy képi fordulat<sup>3</sup> (pictorial turning) mellett érvel, amikor egy általa már korábban meg-

1 „A képek nem tudnak beszélni. Némák.” (Knape, 2007) 16.

2 „[...] az elmúlt húsz évben lehettünk a szemtanúi, ti. hogy miközben a tankönyvekben hihetetlen mértékben megnőtt a jó minőségű színes képek száma és aránya, aközben az akadémiai történettudomány forrásbázisa továbbra is túlnyomóan az írott, szöveges forrás maradt. Az is nagyon érdekes, hogy ugyanazt, amit a szöveges forrásoknál a történészek is elfogadnak (pl. a megfelelő kísérő kérdések hasznát), azt a képes forrásoknál szükségtelenné, pontosabban magától értetődőnek vagy önműködőnek tartják. A kép önmagáért beszél, nem?” (Vajda, 2020). 37-39.

3 „Ez annak felismerésével jár együtt, hogy a nézőség (a látás, a tekintet, a pillantás, a vizuális élvezet, a felügyelet és a megfigyelés praktikái) legalább olyan mély problémát jelentenek, mint az olvasás (kislábizálás, dekódolás, értelmezés) különféle formái, és a vizuális tapasztalat vagy a „vizuális műveltség” nem írható le maradéktalanul textuális modellekkel. A legfontosabb azonban annak belátása, hogy miközben a képi reprezentáció problémája mindig is élő volt, most már megkerülhetetlenül és soha nem látott erővel nehezedik rá a kultúra minden rétegére a legkifinomultabb filozófiai spekulációktól a tömegmédiá legközönségesebb termékeiig.” (Mitchell, 1998)

fogalmazott önálló képelmélet (picture theory) fontosságáról beszél (Mitchell, 1994). A képi fordulatot összességében úgy fogalmazza meg, hogy a hagyományos viszonyt – miszerint a tárgyi valóság leképezi a világ jelenségeit – némileg visszajára fordítva jelenti ki, hogy világunkat nemcsak bemutatják, hanem alakítják is a bennünket körülvevő képek (Hornyik, 1998). Ennek következtében a képek nem értelmezhetőek pusztán pl. az irodalmi műalkotások módján, hanem a képek (szűkebb értelemben véve a képi források) interpretációjukkor tehát figyelemmel kell lennünk két tényezőre. Az első az ikonográfiai (stílusismereti, szemiotikai) és ikonológiai (a lényegi értelemre vonatkozó, tehát a korszak szellemiségének ismeretét feltételező) tudás, a második pedig az e kettővel összefüggő képességek, ismeretelemek (lásd interdiszciplináris elemek) összessége, amely lehetővé teszi az adott kép kontextualizációját. Ez utóbbi már csak azért is kiemelt jelentőséggel bír, mert a képek történeti forrásként kezelése azt is jelenti, hogy legalább megközelítőleg próbáljuk megtudni, milyen szándékkal hozták ezeket létre, milyen volt publicitásuk, kik voltak üzeneteik befogadói, s ők milyen percepciók horizonttal rendelkeztek.<sup>4</sup>

Manapság az ikonográfia és az ikonológia a hazai tudományos és oktatási berkekben segédtudománynak tekintendő, magyarul hozzáférhető szakirodalma lényegében nincs<sup>5</sup>, módszertana alapvetően csak a művészettörténetben ismert, és összességében elmondható, hogy a mai közoktatási gyakorlatban is tapasztalható némi bizonytalanság abban, hogy ha tanítanánk is, az kinek a feladata lenne (Géczi, 2010). (Még akkor is, amikor szinte kizárólag a történelem érettségi képi forrásai adják a közoktatás vizsgarendszerében az ikonográfiai/ikonológiai ismeretek materiáját.)

Ez a tanulmány alapvetően a képi források középfokú oktatásban történő felhasználásának lehetőségeivel foglalkozik oly módon, hogy a képek feldolgozásának módszereire koncentrál. Képnek/képi forrásnak az oktatás kontextusában a vizuálisan feldolgozandó/értelmezendő, a tanulót kódváltásra készítő forrásokat tekintjük, de jelen vizsgálódásunkban – elsősorban kódjaik eltérő volta miatt - elhagyjuk közülük a térképeket, animációkat, filmeket, folyamatábrákat, s maradnak céltárgyaknak a festmények, a karikatúrák és a plakátok.<sup>6</sup> A mára már általánossá vált felfogás szerint minden olyan történelemtankönyvben/narratívában található kép, amelyhez didaktikai apparátus csatlakozik, az valódi forrás; míg azok a képek, amelyek nélkülözik ezt, azok nem többek egyszerű illusztrációknál (Vajda, 2011).

A fent említett didaktikai apparátus elsődleges célja nem lehet más, mint annak elősegítése, hogy a befogadó megismerje azt a kódot, melynek segítségével kontextualizálni képes az adott vizuális élményt. A vizuális nyelvek vagy vizuális dialektusok, illetve a

4 „Az oktatástörténet újragondolása megköveteli tér és idő fogalmainak átalakítását is, amelyek csupán a kereteit jelölik ki különböző diszkurzív gyakorlatoknak, konceptualizációknak: a történelem eszméjének (Nóvoa 2001). meg kell tanulnunk újra látni a dolgokat, nem azt vizsgálni, hogy mit ábrázol a kép, hanem hogy milyen jelentést hoz létre, hogyan használják nyilvánosságra hozói és befogadói (Nóvoa 2000). a képek kapcsolatokat hoznak létre, elképzeléseket alakítanak ki, a csak verbális üzenetekhez képest erőteljesebb hatást gyakorolnak fogyasztóikra, külső és belső valóságuk felépítésében, ugyanakkor természetüknél fogva többszörös interpretációt tesznek lehetővé (Lester és Ross 2011)” (Somogyvári, 2015). 36.

5 Mi sem jellemzőbb, mint az, hogy a 16-19. századi politikai karikatúrák elemzéséhez bőséges német, angol és francia nyelvű szakirodalom – benne elemzési minták – áll rendelkezésre, de a hasonlóan bőséges magyar karikatúrairodalomhoz – pl. Borsszem Jankó – alig találni ilyesmit.

6 A kérdéskör bővebb kifejtését lásd: Szabó Márta – Kaposi József (2017). Módszerek a források feldolgozásához. URL: <http://kaposijozsef.hu/hallgatoknak/20162017-tavaszi/> (2017. 10. 10) – Egyéb/A források feldolgozása

vizuális kódok különböző módokon – ezek lehetnek regionálisak, korszakhoz vagy társadalmi rétegződéshez kötődők – léteznek, és mindaddig „némák”, amíg egy „kommunikatív üzemmódban” a címzett számára meg nem jelennek (Knape, 2007). A képhe „mintegy visszacsavarva ég nézése”<sup>7</sup> mindaddig, amíg a néző számára meg nem történik a „beavatás”, ezáltal „nézése” át nem vált „látásba”. Innentől kezdve valamiféle retorikusság megjelenését észlelhetjük: a képek lassan megnyílnak, „beszélnek”, és a bennük rejlő képi elemeket, toposzokat a kommunikációs kontextusban aktualizálják.

## II. A VIZUÁLIS ARGUMENTÁCIÓ SZEREPE A KOMPETENCIAFEJLESZTÉSBEN

A vizuális objektum kommunikációs tárggyá akkor alakul, ha olyan szimbolikus elemeket használ, amelyek segítségével a befogadóval képes kommunikatív viszonyba, a fentebb említett egyfajta retorizált, sajátos beszédmódba lépni. Ez a beszédmód az emberiség által alkotott képi világra már az kezdetektől, az őskortól fogva jellemző volt. A narratív jellegű képi források már az ókortól hasonló sémára épülnek: az eseményeket sávokba rendezve beszélnek el, gyakorta úgy, hogy a főalakot többszörösen, éppen az adott cselekvésmozzanatba ágyazva jelenítik meg. És mivel a történelemtanításban felhasznált képi források többsége elbeszélő, komplex üzenetközvetítő jellegű, elemzésük kereteit alapvetően a retorika szabályai adják ki. A vizuális érvek ereje – manapság különösen - abban rejlik, hogy a képek egyszerre tekinthetők a nyilvános vita részének, de valamiképp a verbális/ a verbalitás fölött aratott győzelem, és a meggyőzés hatékony eszközeinek is (Birdsell, Groarke, 1996). Természetesen az argumentációt, a kép érvrendszerét csupán úgy tudjuk rekonstruálni, ha a kép kontextusából és/vagy háttérismereteinket aktiválva kiolvassuk (tehát verbalizáljuk) a hiányzó elemeket.

A vizuális argumentáció (érvelés) jellemzője, hogy mindig valamiféle kommunikatív interakcióban zajlik, de oly módon, hogy nem kötődik elsődlegesen a szóbeli kifejezési formákhoz. Egy kép alkalmas arra, hogy a való élethez hasonló helyzetekben kiváltódó érzelmi reakciót generáljon (a valóságban vagy a képen látott szenvedő állapot ugyanazt az érzést válthatja ki), de arra is, hogy – Freud „álommunka” elképzelését felidézve -, egyfajta „gondolatsűrítést” (ez elsősorban a karikatúrák hatásmechanizmusában érzékelhető) végezzen. A képi érvelés tehát nem azonos a szöveggel, inkább egy kommunikatív cselekvésben megnyilvánuló kognitív jelenség, mely a szövegelemzés módszereivel nem (vagy csak csekély sikerrel) analizálható (Kjeldsen, 2018).

A képek általában az adott kor kulturális reprezentációi, melyek hatalmas befolyással bírtak az akkori közönségre, amely egy akkori, adott kód mentén értelmezte őket, de ezek a kódok mára már érvényüket veszthették, eredeti jelentésüket rengeteg tényező – sztereotípiák, individuális elemek, egy adott élethelyzet stb. – torzította el jelentős mértékben. És e ponton érkeztünk el oda, hogy kifejtjük, mi miként lehetünk képesek arra, hogy a képi források megfejtséhez szükséges kódokat a közoktatás szereplői – és itt tanárokról és

7 Rilke verse mellett, hogy a műalkotás befogadásának élményéről is szól, figyelemre méltó tanulsággal bír a tekintetben, hogy az alkotás értelmezése nem pusztán intuíciót követel, hanem arra utal, hogy a kód igen is tanulható és tanítható.

tanulókról egyaránt beszélhetünk – számára tanítsuk. Mi az, ami segíthet bennünket abban, hogy a képelemzési képességeket készségszintre emeljük?

Elsőként is az, hogy az ember alapvetően képekben gondolkodik. Ezeket a képeket intuíciói és gondolkodása segítségével bizonyos mértékig önmagától is képes értelmezni. Megteheti, hogy a képet részleteiben elemzi, de azt is, hogy sorba rendezi és kiegészíti azokat, és egy sajátos időbeliséget rendelve hozzájuk, lineárisabbá teszi őket. A művészet-történetben és más, a vizualitást tanulmányozó tudományágakban megtanultuk, hogy az érvelők a vizualitást, annak kódjait olyan módon használják, amely általánosan elfogadott konvenciókat, paramétereket és korlátokat követ (Groarke, 2017).

Másodsorban a képelemző képességeket az segítheti, ha a képek értelmezéséhez didaktikai apparátust teremtünk. A kép (image, ikon) tehát mindaz, ami a tanulók számára nem szöveggént, hanem képként jelenik meg, nem pusztán arra való, hogy „nézessük”, vagy Vajda Barnabás szemléletes metaforájával szólva: nem a „szem rágógumija”.<sup>8</sup> A feladatokat (kérdések, gyakorlatok stb.), tehát didaktikai apparátust nélkülöző, kognitív funkciókat elő nem hozó képek lényegében illusztrációnak tekintendők, melyeknek van információ-értékük, de tulajdonképpen nincs pedagógiai értékük. A feladatok egyik oldalon elősegítik az adott kép/image elemzését, másik oldalon pedig, ha rendszerszerűen jelennek meg, erősítik a képelemzési képességet. Az inventio – dispositio – elocutio (egyszerűsítve: az ötlet, elrendezés, megjelenítés) hármasságának keretét felhasználva és a szemiotika, a jelek ismeretét segítségül hívva a képelemzés bizonyos mértékig – hiszen a szerző élethelyzetéből fakadó irányultságát, attitűdjét azért koránt sem sikerül maradéktalanul megfejtenünk - tanítható és tanulható.

A 2024-től érvényes érettségi vizsgakövetelmény a forráselemzéshez kapcsolódó kompetenciák között említi a képi forrásokhoz köthetőket is:

*1.3 Forráselemzés Képes szöveges forrást, egyszerű képi ábrázolást, karikatúrát, mémet, plakátot, statisztikai táblázatot, diagramot, grafikont, ábrát, térképvázlaton ábrázolt folyamatot vagy jelenséget értelmezni.*

*Különböző típusú forrásokban megjelenő információkat, álláspontokat össze tud vetni. Képes a forrásokban megjelenő érveket és ellenérveket azonosítani, rendszerezni, bemutatni. Képes az esetleges különbségek okainak feltárására.*

*1.4 Forráskritika Forráskritikát tud alkalmazni szöveges és képi források esetében: a szerző/alkotó szándékát, álláspontját feltárja, nézőpontját azonosítja, a történelmi hitelességet megvizsgálja más forrás segítségével. Képes a forrás történelmi hitelességét megállapítani saját ismeretei alapján, feltárni a keletkezés körülményeit (Történelem részletes érettségi vizsgakövetelmény, 2021).*

Induljunk ki abból, hogy az itt megfogalmazott elvárások is azt feltételezik, hogy a képi források elemzése tanítható és tanulható. Annak ellenére, hogy ez így van, a hatályos tankönyvnarratívák minimális teret sem szentelnek e kérdésnek. Néha olyan érzésünk támad, mint ha *eleve* ragaszkodnának a képek illusztrációs szerepéhez vagy ahhoz, hogy ne tegyenek velük semmit, mert a képen „úgy is látszik, miről szól”. Ha pedig látszik, akkor

8 „[...] pontosan milyen szerepet szánhatunk a képeknek a forrásközpontú oktatáshoz használt történelemtankönyvekben? Nézegetni akarjuk őket („a szem rágógumija), vagy elhisszük, hogy rajtuk és általuk vizsgálhatók a történelmi események, személyek, jelenségek stb.? A korszerű történelemdidaktika felfogása szerint a forrásközlő tankönyvek ugyanazt a célt követik, mint amit a kutató történészek is csinálnak” (Vajda, 2013). 10.

mi szükség bonyolult elemzési módszerekkel elvenni az időt az amúgy is bőségesre szabott történeti narratíva bifláztatásától...

Az effajta okoskodásnak azonban igen komoly korlátjai vannak. Az egyik az, hogy nézőnek/befogadónak lenni (gondoljunk csak a látás/látásmód megannyi bonyodalmas trükkjére) ugyanolyan probléma, mint a „mélyolvasás”, az irodalmi szöveg „dekódolása” - nem működtethető az egyéb diszciplínák szabályainak automatikus implementálásával, vagy ahogy Mitchell írja: „*a vizuális tapasztalat vagy a „vizuális műveltség” nem írható le maradéktalanul textuális modellekkel*” (Mitchell, 1998).

Könnyű belátnunk (és ez már messze túlmutat a történelemoktatás tantárgypedagógiai kérdésein), hogy a képi látásmód fejlesztése a már említett digitalizált korunknak ugyanolyan fontos kérdése, mint az olvasási kultúra sokszor hangoztatott „elsőkélyesedésének” megállítása. A vizuális retorika azon az elképzelésen alapul, hogy a képek a saját, egyedi kódjaik, szintaxisuk és nyelvtanuk szerint működnek, ezáltal nem azt határozzák meg, hogy mit látunk, hanem azt, ahogyan nézünk és ahogyan látunk (Ott & Dickinson, 2009). De nem pusztán erről van szó: a képi ábrázolások – főként a koraujkortól induló propagandatermékek - történelemórai elemzésével „*hozzájárulhatunk a tanulók médiatudatoságra és kritikus szellemre neveléséhez*” is (Kovács, Óbis, 2015). Elfogadjuk-e vagy sem, rengeteg példa támasztja alá azt a nézetet, hogy a közvéleményt a politikai kampányoktól kezdve a reklámokon át a hírekig egyre inkább a vizuális, mint sem az egyszerű textuális elemek irányítják (Deli, 2018).

A másik korlát pedig az, hogy a korszerű oktatás, persze csak akkor, ha valóban hiszünk abban, hogy „nem tantárgyat, hanem tanulót tanítunk”, elképzelhetetlen a „forrásközpontúság” hiányában. A forrásközpontúság pedig módszertani értelemben véve nem igen jelenthet mást, mint tudatos, tervezett didaktikai lépéseket, melyekkel elérjük, hogy a forráselemzés módszerré váljon, ez pedig elképzelhetetlen szakmai szempontrendszer és didaktikai apparátus hozzárendelése nélkül.<sup>9</sup>

Annak ellenére, hogy egy „vizuális világban élünk”, ahol a felnövekvő generációk számára kézzelfogható valóság a „pictorial turn”, még napjainkban is csak szórványos ismereteinek vannak a képek tanulási folyamatban betöltött szerepéről. Ha vannak is ilyen munkák<sup>10</sup>, azok alapvetően a képek tankönyvirodalomban betöltött szerepéről értekeznek,

9 A kérdéskörnek Magyarországon már kiterjedte szakirodalma és forrásanyag-bázisa van, de ez még a már említett módszertani kánon kérdéseiben továbbfejleszthető:

pl. F. Dárdai Ágnes (2006): Történeti megismerés történelmi gondolkodás. *A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI*. Budapest, I. és II. kötet. [F.] Dárdai Ágnes (2002): A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs, Kaposi József Szabó Márta Száray Miklós: Feladatgyűjtemény az új történelem érettségéhez. 12. évfolyam. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, Kaposi József Száray Miklós (2010): Történelem I-IV. képességfejlesztő munkafüzet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, Katona András, Sallai József (2002): A történelem tanítása. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, Kojanitz László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 2010/9

10 A teljesség igénye nélkül: F. Dárdai Ágnes (2001): A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanácskozás*. Budapest, Tankönyvesek Országos Szövetsége. Fischermé Dárdai Ágnes (2008): Szempontok a tankönyvi képek ikonológiai és ikonográfiai értelmezéséhez. In Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. Budapest, Okker Kft.

holott ennél jóval többről van szó.<sup>11</sup> A tankönyvi képek és ábrák tanórai felhasználásának funkcionalitását, tanulást segítő szerepét érdemes külön is ellenőrizni és értékelni, s erre létezik is egy Kojanitz László által publikált szempontrendszer. Szerinte a vizuális elemek a következő pedagógiai feladatok elvégzését segíthetik elő a tankönyvekben:

érdeklődés felkeltése, motiváció;  
előzetes ismeretek aktivizálása;  
rendszerzés;  
összehasonlítás;  
folyamatok és problémák magyarázata;  
összefüggések bemutatása;  
gondolkodásra készítés;  
értékekre nevelés támogatása.

Ez azonban nem ad, mert nem adhat választ arra a kérdésünkre, hogy melyek is a történelmi képelemzés „praktikái”.

Vajda Barnabás ezt írja a már hivatkozott művében: „*A képi forrás elemzésének, mint tanulói módszernek legalább két fajtája van: az explicit és az implicit elemzés. Az explicit elemzés során a tanulók azt mondják el, amit a képről le tudnak olvasni; más szóval, elmondják, azaz szóvá teszik (verbalizálják), amit látnak. Az implicit elemzés nehezebb feladat: itt a képen vagy a kép „mögött” rejlő történelmi tudásról van szó. Pl. a tanuló egy történelmi artefaktum fotója kapcsán nemcsak szakszerűen megnevezi, mi látható a képen, hanem azt is elmondja, ki használta, hol, mikor, mi céllal stb.*” (Vajda, 2020).

A történelmi képi források elemzési módszereinek a közoktatásban megjelenő kánonja híján érdemes Erwin Panofsky immáron klasszikusnak számító, a műalkotások értelmezését segítő „értelmezési szintjeit” segítségül hívunk. Az első szinten, a preikonografikus leírásban a képen levő formák azonosítása történik, mikor is a szemlélő stílusismerete (a korszak ábrázolási módjának sajátos vonásai) segítségével az érzéki tapasztalataira hagyatkozik. Ez után az ikonografikus elemzéssel feltárható a jelentésértelme, „*vagyis a képek, történetek és allegóriák azonosítása az előzetes irodalmi ismeretek segítségével*”. Az alkotás lényegi értelme (Panofskynál „dokumentumértelme”) az ikonológia segítségével mutatható meg. „*Azonban mindhárom értelmezési réteg esetében (preikonografikus, ikonografikus és ikonológikus) szükség van háttérismeretekre, melyek előre meghatározzák a lehetséges ismereteket. A preikonografikus leírásnál az egyes korszakok ábrázolási stílusainak ismerete elengedhetetlen az ábrázolások felismeréséhez. Az ikonográfiai elemzésnél az egyes személyek, jelenetek ábrázolásainak ismerete (típus-történet) segít a típusba sorolásnál. Az ikonológiai értelmezéshez pedig szükséges a korszak szellemiségének ismerete*

11 Jellemzően kevés (sőt, a magyar nyelvűek szinte nem is léteznek) az a felület, ahol a képi források elemzését tanítani akaró oktató támogatást kaphat. Angol, francia, német nyelvterületen az ikonológiának – ezen belül a karikatúrák elemzésének – komoly hagyománya van. Példaként néhány interneten elérhető felület: <https://archive.org/details/punchvol134a135lemouoft/page/n623/mode/2up>, <https://www.loc.gov/collections>, <https://www.galerie123.com/en/selections/21/propaganda-war-posters-peace-posters/>, <https://histoire-image.org/fr/etudes/>, <https://bpi1700.org.uk/index.html>, <https://www.loc.gov/photos/?fa=contributor:keppler,+udo+j.%7Csubject:color%7Cpartof:catalog%7Csubject:uncle+sam+%28symbolic+character%29>, <https://view-comic.com/what-fools-these-mortals-be-the-story-of-puck-magazine-tpb-part-2/>

(irodalom, filozófia, vallás, pszichológia, természettudományok stb.)” (Erwin Panofsky értelmezési módszere. Sulinet. Tudásbázis).

A jelképek világának („jelképek erdejének”<sup>12</sup>) meghatározó jellegzetessége a hagyományozódás, amelyben a közösséghez tartozó egyén a szocializációs folyamat során képességeinek és lehetőségeinek megfelelően passzívan vagy aktívan vesz részt. Az idő múltán a különböző kultúrák egyes elemeinek megfeleltetése, összeolvadása, ennek következtében a szimbólumok jelentésbeli elmozdulása, a hagyományos formai elemeknek más tartalommal való feltöltődése figyelhető meg. A szimbólumok világát gyakran tekintik enigmatikusnak, a laikus számára felfejthetetlennek. Sokan vélik úgy, hogy minden újabb és újabb vizsgált esetben meg kell fejteni őket és újra meg kell tanulni jelentésüket. Valójában azonban a képszerű jelek döntő hányada olyan természetességgel hordozza jelentését, hogy értelmezésük kézenfekvő. (Nem igényel magyarázatot az, hogy az oroszán elsődleges szimbolikus jelentésében miért a hatalom és az erő, a bárány pedig miért a gyengeség és a szelídség megtestesítője vagy a fehér inkább az ártatlanság színe, mint a fekete. Problémát a másodlagos jelentések szoktak okozni, amelyek megfejtéséhez a történeti kontextus bizonyos körülményeinek ismerete is szükséges.

Panofsky „értelmezési szintjeinek” analógiájára a történelemoktatásban felhasználható képi források elemzésekor is érdemes egy három komponensből álló didaktikai rendszerben gondolkodnunk. Ennek bemutatásakor a Vajda Barnabás által is használt terminológiát vesszük alapul. Az elemzés első része az ún. „pre-analitikus” fázis<sup>13</sup>, amely az adott történeti korszakban úgy helyezi el a képet, hogy tisztázza annak történeti kontextusát (a használt stíluselemek, eljárások, esztétikai szempontok, regionális sajátosságok stb.). Ez után következik az „analitikus” rész, amely a kép kommunikációs térben való működésének módját kutatja (a befogadó értelmezi a lehetséges szöveges részeket, információkat gyűjt a képről, meghatározza annak műfaját, észleli a szerző szándékát, az esetleges tendenciózus vonásokat stb.). Záró mozzanatként lehetőség nyílik a „poszt-szintetikus” munkára, melynek legalapvetőbb formája a befogadók vélemény nyilvánítása, esetleg vitája, összességében az értelmezés szubjektív tényezőinek megjelenítése.

Az elemzési szintek „elméleti” bemutatásánál azonban nem állhatunk meg. Beszélünk kell a gyakorlatot meghatározó „tradicionális tanári attitűdről, amely, mi tagadás, a diákok attitűdjére is hatással van. Sok pedagógus még mindig úgy véli, hogy neki a tananyagot kell megtanítani, ami nem más, mint a tankönyvi fő szöveg: a tankönyvfejlesztők által egyre szűkebbre összehúzott, de így is „taníthatatlanul” bőséges narratíva. Ezért a tankönyv akár újszerű, innovatív didaktikai apparátusa is szerintük csak időpocsékoló „kiegészítő tananyag”, amelyre nincs idő, és aminek a tanuló a vizsgákon „úgysem veszi hasznát.” Ha a pedagógusok

12 Baudelaire híres verse méltán gondolkodtathat el bennünket a szimbólumok világának összetettségén, megfejtésük bonyodalmain.

13 „Mivel a képi források rendszerint erősen függenek a történelmi kontextustól, célszerű, hogy elemzésükre és összefoglalásukra ne korábban, hanem csak a tanuló tudásának szintetizáló fázisában, a képet körülvevő történelmi események ismeretében kerüljön sor. Jellemző kérdések, amelyek csak az ábrázolt esemény történeti kontextusának ismeretében válaszolhatók meg: Milyen történelmi eseményre utal a kép? Mit akart kifejezni az alkotó? stb. A történelmi értékű képi információk mai dekódolása (megfejtése) és interpretációja (értelmezése) nemcsak azért problematikus, mert függenek a régi idők kultúrkörnyezetétől (pl. nagyon nehéz érteni régi korok képi vicceit), hanem azért is, mert a képek sűrítenek, azaz a történelmi tudást sűrített nyelvezetbe (szimbólumokba, allegóriába) csomagolják. Ezért is különösen fontos a képi források esetén a pre-analitikus fázis” (Vajda, 2011).

egyszerűen „kihagyják” a forrásokat, és nem látják be, hogy az ezekkel való foglalkozás sokkal érdekesebbé és hasznosabbá teszi munkájukat, és emiatt a történelemtanításunk *mainstream* gyakorlatában nem jelennek meg a feladatokkal, segédletekkel ellátott szöveges és képi források, akkor az ilyen irányú történelemórai tevékenység aligha valósul meg.<sup>14</sup>

### III. VIZUÁLIS NEVELÉS LEHETŐSÉGEI A DIGITALIZÁCIÓ PARADIGMARENDSZERÉBEN

A Magyarországi Református Egyház keretén belül 2017. április elején alakult meg a Református Tananyagfejlesztő Csoport azzal a céllal, hogy a református köznevelési intézményrendszer számára szakmailag magas színvonalú, a keresztyén nevelést támogató, közismereti tárgyú tananyagok jöjjenek létre (A Református Tananyagtár kezdőlapja <https://reftantar.hu/rolunk/>). A tananyagfejlesztő csoport a közoktatás megújításának szellemében, a pedagógusok szakmai munkájának támogatására korszerű, digitális tananyagokat is fejleszt, és arra törekszik, hogy a közismereti tárgykból a tanárok és diákok számára online térben megjelenő, s abban felhasználható tananyagszerkesztő és tanulsmenedzsment rendszer keletkezzen.

E kereteken belül egyetemi hallgatók aktív közreműködésével olyan foglalkozásokat alkottunk meg, melyek mintákat adhatnak a digitális eszközöket felhasználó, korszerű szakmódszertan alkalmazásához. A honlap publikus médiatárában digitális foglalkozások százai jelentek meg, köztük jelentős számban a történelemtanuláshoz is kapcsolódók. Túlnyomó részük a kulturális hagyományozáshoz, kultúrák regionális kapcsolatahoz – iszlám/kereszténység -, illetve interdiszciplináris elemekhez – templom és társadalom – kapcsolódva jelentős számú képi forrást dolgozott fel (A Református Tananyagtár tartalomtára.). Ennek nyomán, 2021 tavaszán merült fel, hogy olyan digitális foglalkozásokat is kellene fejlesztenünk, amelyek kifejezetten a képi források elemzésének módszertanával foglalkoznak, és egyszerre segítik a tanárok és a diákok képelemzési technikáinak fejlődését.

Újdonságot jelent a foglalkozások elkészítésénél, hogy a készítő által generált feladatoknak fejlesztő jellegük van, így értékelésük nem várt nehézségekbe ütközhet. A szaktanári feladat elsősorban arra koncentrálódik, hogy ne az elvárt ismeretek meglétét ellenőrizze, hanem a gondolkodási műveletek használatát koordinálja, azok változását kövesse, értékelje.<sup>15</sup>

A terv az volt, hogy ezek a digitális foglalkozások mindig több részből álljanak: az első lap a vizsgálandó képi forrás történelmi kontextusát, általában annak keletkezési körülmé-

14 „A képekben kódolt információk olvasására ugyanúgy meg kell tanítanunk a diákjainkat, mint az írott források elemzésére. Módszertani hibának számít, ha a tanár csak azért viszi be az órára egy-egy történelmi személyiség képét, hogy illusztrációként használja, hogy megmutassa alakját. [...] Inkább azon kellene elgondolkodnia, hogy a megtanítani kívánt ismeretek közül melyikhez és hogyan tudja felhasználni a kivetített képet” (Kovács, Óbis 2015). 92.

15 A fejlesztés figyelembe veszi azt, a már egy évtizede megfogalmazott nézetet, miszerint: „A fejlesztőfeladatok kapcsán nem lehet előre moderálni minden elvárt válaszlehetőséget, hanem csak irányokat, szándékokat lehet meghatározni. Ebben az összefüggérendszerben ezért többszörösen felértékelődik a szaktanár általános értékelési kompetenciája, melyben nagymértékben szűkül a mechanikusan „kipipálható” elemek száma, és ezzel párhuzamosan lényegesen nő a mérlegelést és elemzést elváró szaktanári beállítódás szerepe. Ugyanis, ha nem ismeretelemeket kell számonkérni, hanem gondolati struktúrákat, akkor nehéz előre köbe vézni az elvárásokat” (F. Dárdai, Kaposi, 2008). 357.



nyeit és alkotóját mutassa be röviden, majd ezt egy olyan feladat kövesse, amely a kép egyes részleteire fókuszál: pl. minták alapján önállóan keresteti meg azokat a tanulókkal. Ez után történik meg a kép részletes bemutatása. Mind ezek alapján nyílik lehetőség vagy a képpel kapcsolatos új információkra vonatkozó kérdések megválaszolására, (I. melléklet), vagy az elsajátítottak (pl. motívumok felismerése, megkeresése) egy másik képen való alkalmazására (II. melléklet). Kísérleti jelleggel először a reformáció korának ábrázolásairól készült egy ilyen foglalkozás, és az ezzel kapcsolatos tapasztalatok tovább finomították az elképzeléseinket.

A tapogatózó kezdet és a tanulságok levonása után az első, képi forrásokra fókuszáló foglalkozásokat a kora újkortól az első világháborúig tartó időszak témáiról készítettük el:

*A reformáció karikatúrái*

*Szent Bertalan éjszakája*

*Az angol polgárháború karikatúrái*

*A francia abszolutizmus reprezentációja*

*A 13 gyarmat függetlenségi háborújának szimbolikája*

*A francia forradalom karikatúrái – a három rend*

*A neokolonializmus plakátjai*

*Szövetségesek – karikatúrák az I. világháború előtti nagyhatalmakról*

*Toborzó plakátok az I. világháborúban*

A források bemutatása mellett a foglalkozások a képelemzés módszertani hiányosságait igyekeznek pótolni oly módon, hogy különböző korszakok és témák jellemző képi megjelenéseit történelmi keretbe ágyazva mutatják be úgy, hogy e források elemzési lehetőségeit is láttatják. A feladatok fő célja az, hogy tanárt és tanulót egyaránt bevezessék a vizuális retorika világába.

A képi források történelmi kontextusát (összefüggésrendszerét) természetesen sok tényező befolyásolhatja. A képek általában az adott kor kulturális reprezentációi, melyek hatalmas befolyással bírtak a közönségre. Említettük már, hogy ők egy olyan korabeli kódrendszer mentén értelmezték őket, amely *mára már általában érvényét veszítette*. Ezért foglalkozásainkban (a módszertani fogások megmutatása mellett) arra teszünk kísérletet, hogy elsődleges képi források értelmezési lehetőségeit a történelmi kontextusukba „visszahelyezve” mutassuk be.

„A késő középkori és kora újkori művészet egyik funkciója a propaganda, a manipuláció, a kész panelek közvetítése, és egy olyan képélményre való építkezés, mely a laikusok számára is elérhető.” - írja a reformáció propagandájáról szóló tanulmányában Mezei Emese (Mezei, 2019).<sup>16</sup> A képi kompozíciók ekkor már tudatosak: a hagyományos, mindenki által ismert és értett képi panelek aktualizálása mellett újakat is teremtettek, amivel megújították a képi nyelvet, tehát részt vettek annak működtetésében.

A képek egy része egyértelműen az ellenségképzés, a közbeszéd ilyen irányú tematizálásának eszköze, melyek esetében alkotóik és felhasználóik tudatosan kutatták és alkalmazták annak legcélravezetőbb eszközeit és módszereit, felismerve a tömegkommunikációban rejlő propaganda erejét és lehetőségeit. A kora újkori és újkori propaganda célorientált volt, s egy új nyilvános teret hozott létre, a társadalmi kommunikáció terét.

A kora újkor és újkor reprezentációs törekvéseinek jellemző képi forrásai az uralkodói portrék, amelyek értelmezését megnehezíti, hogy meglehetősen összetett, finomra hangolt szimbolikájuk sok előismeretet feltételez. Ezek esetében igyekeztünk kitérni a képalkotásokat befolyásoló tradíciókra, elsősorban az antik és középkori hagyományokra. Számos alkotás értelmezésénél a mitológiai előismeret is kulcskérdés, így egyes feladatainkkal arra is sarkallni próbáljuk a tanárokat és tanulókat, hogy bővítsék ilyen jellegű tudásukat.

Az elemzett képek többsége politikai karikatúra, amelyek olyan kulcsfontosságú kérdésekről folytatott nyilvános vitákhoz járultak hozzá, mint például politika, a vallás vagy éppen a társadalmi változások.<sup>17</sup> Történetünk a kora újkortól indul, mikortól is a karikatúra fokozatosan túllépett a középkor groteszk képein és a szatíra segítségével számos fiziognómiai eljárást, mint például a zoomorfizmus (az állatalakban történő ábrázolás) kezdett el alkalmazni, valamint olyan grafikai technikákat fedezett fel, mint az „egyszerűsítés”, amelyre a modern karikatúra is támaszkodik. Láthatjuk, hogy a karikatúra a kora újkor vitáiban már hatékony médium és kommunikációs eszköz. A grafikák és karikatúrák hozzájárultak a nyilvános vitához, és már pusztán létükkel is befolyásolták a közvéleményt.

A huszadik századhoz közeledve új műfajokkal találkozunk, nevezetesen a plakátokkal és képeslapokkal, amelyek a korábbiakhoz képest tömör, sűrített, az érzelmekre ható képi formák, ahol a színek, a formák vagy a humoros képi és szöveges megoldások intenzíven sulykolják és erősítik az üzenetet. A hazafias üzenetek és szimbólumok megjelenítése, ugyanakkor az ellenség démonizálása a plakátokat a tömegek befolyásolásának hatékony eszközzé tette. Szimbolikájuk egyszerű, logikus, feladatunk épp ezért e „szimplifikált üzenetek” kódjának megtalálása. E modulokba a feladatok a kép üzenetének felderítésére fókuszálnak, alapvető tipológiai jegyeket, egyértelműen meghatározható tartalmakat kutatnak.

16 Ugyanott így folytatja: „A kevés ember számára, nehezen hozzáférhető médiumok korában hatványozottan nagyobb szerephez jutottak a véleményformálók: médiakampányával Luther megteremtette a nyilvánosságot, azt a nyilvánosságot, amely egyszerre manipulálható, és amely egyszerre igényli is a manipulálást, hiszen ezáltal önmagát is képes meghatározni egy-egy közösség. Ezzel párhuzamosan a hatalom részéről is felmerült az igény arra, hogy a tömeget képes legyen elérni, megszólítani és maga mellé állítani” (Mezei, 2019). 44-45.

17 A téma részletesebb bemutatását lásd Maupoint (2010) átfogó munkájában, amelyben első sorban a francia forradalom korának politikai karikatúráit elemzi.

Moduljaink döntően egyszerű tanulási módszerekre, és ezek kombinációjára épülnek. E módszerek között elsődleges a megfigyelés, ezért minden esetben részletesen bemutatunk egy (vagy több) a korszakhoz, eseményhez köthető képi forrást. A megfigyelés a már bemutatott korabeli sémák alapján történik. Ezt követően a kép vizuális üzenetére kérdezzük rá különböző módokon, de jellemzően kvíz-szerűen, hogy a módszereket gyakorlók biztos állításokat fogalmazhassanak meg egy-egy képről vagy képi elemről.

A képi elemek esetében kiemelt jelentőségű annak megértése, hogy alkotóik klisékkel dolgoznak, egy-egy jól bevált, látványos elemet újra és újra felhasználnak. Ezért van az, hogy egy-egy témát analóg képsorokban dolgoztatunk fel – sok esetben az elemzett és az elemzendő kép között alig-alig látszik eltérés.

A nyílt végű kérdések egyrészt az előismeret segítségével mintaelemzések kiegészítései, másrészt teljesen önálló feladatok. Ez utóbbi esetekben emlékeztetünk arra, hogy a válaszadás a korábbi képeknél használt módszerek felhasználásával lehetséges.

E képelemző foglalkozások a Református a tananyagtárban külön blokkot alkotnak (KÉPES TÖRTÉNELMI FORRÁSOK <https://reftantar.hu/2022/05/03/kepestortnelmi-forrasok/>). A célunk a vizuális kommunikáció szabályainak megismertetése, az alapvető képelemzési módok bemutatása és gyakoroltatása, valamint annak felismertetése, hogy a képi források nem pusztán a történelem illusztrációi, hanem annak önálló tartalommal rendelkező részelemei. Ezek elemző feldolgozása nélkül történelmi ismereteink nem érhetik el a megfelelő komplexitást.<sup>18</sup>

## IV. DIGITÁLIS, KÉPELEMZŐ

### FELADATÁLLÍTÁSI LEHETŐSÉGEK

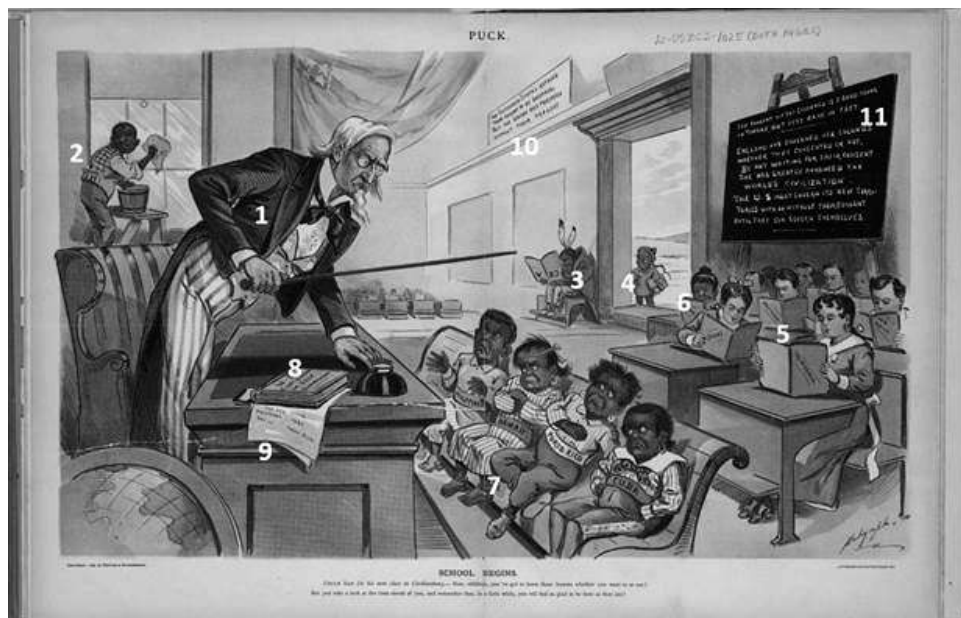
**Az alábbiakban néhány feladat elkészítésének útját, illetve a feladatállítási lehetőségek néhány változatát (1-5) mutatjuk be:**

**1. Kontextusba helyezés.** A képi források elemzésének első mozzanata a történelmi kontextualizáció: a kiadási idő, szerző, a publikálás hely megadásán kívül a politikai/történelmi kontextus is röviden bemutatásra kerül. A példának választott foglalkozás bevezető részében e rövid összefoglaló olvasható:

*Ezen a lapon az európaiak és az amerikaiak civilizációs küldetés (és felsőbbrendűségi) tudatának jellemző megjelenítési módjait mutatjuk be. E képek közös jellemzője, hogy a gyarmatosítók tevékenységét nem a gyarmatosítottak kizsákmányolásaként, hanem egyféle tehertételként, a gyarmati világ civilizálása érdekében hozott áldozatként mutatja be. E képi ábrázolásmód alapelemeire fogjuk felhívni itt a figyelmet. A rajzok jellemzően amerikai és angol szatirikus magazinokban- Puck, Judge, Punch - jelentek meg.*

<sup>18</sup> E rész a digitális foglalkozásaihoz módszertani útmutató is készült: A képi elemzés témái és módszerei elérhetők: <https://reftantar.e.studygroup.com/editor&project=372fadd9f3f49786b3cef60a55b16438>

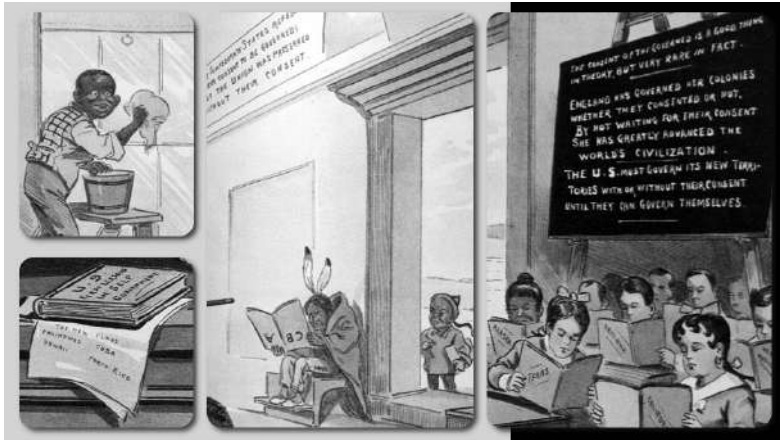
**2. Mintaelemzés.** Ez után történik meg a kép részletes – akár a részleteket külön is kiemelő bemutatása, valamint a szöveges részek fordítása, hiszen a modern karikatúrától eltérően, a koraujkortól kezdve a képi források döntő részén narratív elemek sokaságát találhatjuk.



**Louis Dalrymple: „Kezdődik az iskola.” Puck, 1899. január 25.**

Egy 1899 elején készült Puck-grafika egy osztálytermi jelenetbe foglalja az összes, az Egyesült Államok történetében érintett szereplőt, hogy szemléltesse a „beleegyezés nélküli kormányzás” legitimitását. A problémát az okozta, hogy a 13 gyarmat annak idején „a beleegyezés nélküli kormányzás” ellen lázadt fel, s vívta meg függetlenségi háborúját. Most a civilizációs küldetés érvrendszerével kellett ezt az ellentmondást feloldani. Uncle Sam (az új „civilizálandó osztályának”) ezt mondja: *„Az iskola nem a miénk: Gyerekek, ezeket a leckéket meg kell tanulnotok, akár akarjátok, akár nem! De csak nézzétek meg a felsőbb osztályt, és ne feledjétek, hogy egy kis idő múlva ti is ugyanolyan boldogok lesztek, hogy itt lehettek, mint ők!”*

A kép a rasszizmus képi hierarchiájára épül: egy hatalmi pozícióban álló, fehér, amerikai férfit [1] helyez a középpontba, a szélén pedig egy ablakot mosó afroamerikait [2] és egy abc-s könyvet fejjel lefelé olvasó indiánt [3] látunk. Az ajtóban egy tankönyvet szorongató kínai [4] még nem lépett be a képbe. A lányok a „Kalifornia, Texas, Új-Mexikó és Arizona” feliratú könyveket tanulmányozó, már jól nevelt, idősebb osztály tagjai [5]. Az egyetlen nem fehér diák [6] csoportjukban az „Alaszka” című könyvet tartja a kezében, de ő is jólfésült, ellentétben a „Fülöp-szigetek, Hawaii, Porto Rico és Kuba” nevű új, zabolálatlan, sötét bőrű diákokkal [7].



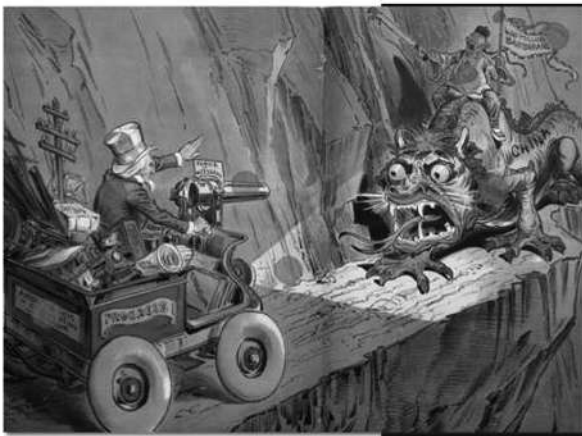
Az asztalon lévő könyvben „Az Egyesült Államok első leckéi az önkormányzatról” [8], míg a papírlapon papíron ez áll: „Az új osztály. Fülöp-szigetek, Hawaii, Kuba, Porto Rico”. [9]

A falon ez a felirat olvasható: „A Konföderációs Államok megtagadták bekegyezésüket a kormányzásba; de az Uniót a bekegyezésük nélkül is megőrizték”. [10]

A tábla szövege: «A kormányzottak bekegyezése elméletben jó dolog, de a valóságban nagyon ritka. Akár bekegyeztek abba, akár nem, Anglia kormányozta a gyarmatait. Azzal, hogy nem várta meg a bekegyezésüket, nagyban előmozdította a világ civilizációját. – Az Egyesült Államoknak is vagy bekegyezésükkel vagy anélkül kell kormányoznia új területeit, amíg azok nem tudják önmagukat irányítani.” [11]

**3. Önálló elemzés segítséggel.** A mintaelemzés analógiájára ez után a diákok készítik el egy hasonló témájú képi forrás elemzését úgy, hogy megoldják a hozzá kapcsolódó feladatokat. Ezek jellemző példája a részleteket azonosító feladat:

Victor Gillam: „Valakinek hátra kell lépnie/valakinek visszakoznia kell.” Judge, 1900. december 8.



- |   |                              |
|---|------------------------------|
| A fegyverrel felszerelt "Civilizáció és kereskedelem" automobil | vörös kardot markoló "boxer" |
| "400 millió barbar" feliratú lobogó                             | Uncle Sam                    |
| Fényszórója a "haladás" fényével világítja meg "Kinát".         |                              |
| Fegyver és rajta az üzenet: "Erőszak, ha szükséges"             | Kína egy érző sárkány        |

Az árukkal és modern technológiával megrakott járművet vezető Uncle Sam elszánt, bár keskeny, veszélyes útját elzárja a sárkány. A kép a haladást és a primitívizmust állítja szembe a szakadék szélén. A gyarmatosítók szerint az a félelem, hogy Kína káoszba és idegengyűlöletbe süllyed, indokolta a beavatkozást, hogy megvédje a modernitás, a civilizáció és a kereskedelem terjedését. A kép azt állítja, hogy elérkezett a válságpont, és a képaláírás szerint tehát „Valakinek meg kell hátrálnia”.


**Azonosítsa a feliratokat a karikatúra megfelelő részleteivel!**

**Keressük meg a képen, mely termékek szimbolizálják a nyugati civilizációt!**

**Kapcsolja össze a kép alatt olvasható meghatározásokat a képen megjelölt részletekkel!**

**4. Önálló elemzés I.** A képi részletek felismerésének gyakoroltatása után a diákok maguk is meg tudják már nevezni a legfontosabb képi elemeket, mint az alábbi példán látható.

- Civilizációs küldetésudat
- Amerika, a nagy civilizátor
- Civilizáció kontra barbárok
- A sárgavezetly



A számokkal jelölt részletek vizsgálata után válaszoljon a címlaphoz kapcsolódó kérdésekre!

Mely jelképek mutatják a III. Francia Köztársaság liberalizmusát és nacionalizmusát?

1. ....

2. ....

Milyen jelkép mutatja a francia jelenlét "áldásos hatását" a térségre?

3. ....

A civilizáció mely két területén hoz majd változást Franciaország marokkói jelenléte?

4. ....

5. ....

Milyen téren számít az anyaország Marokkóra?

6. ....



**5. Önálló elemzés II.** Az online térben megalkotott feladatok lehetőséget nyújtanak arra, hogy egy-egy képi részletet alaposabban megvizsgáljunk – így csökkentjük az összetett képek értelmezésével kapcsolatos félelmeket –, és akár e részletek esetében is alkalmazzuk a „hagyományos”, nyílt végű kérdéseket, mint az alábbi Cromwell-allegóriánál láthatjuk.

- ✓ A politikai szatíra kezdetei
- ✓ Puritánok és gavalérok
- ✓ Róma és az anglicánizmus
- ✓ Felfordult világ
- ✓ A Cromwell-narratívák
- 3. Protektorátus és személyi kultusz
- ✓ Cromwell-elevenesség



Oliver Cromwell az állam "hajóját" biztonságosan kormányozta révbe.  
**Mely bibliai hajó-jelkép utal erre?**

**Miként kapcsolódik e jelképhez az olajágot csőrében tartó galamb?**

**Mi módon függ össze a Cromwell által megteremtett közállapotokkal a galamb képe?**

A jobb oldalon a hajó Szulla és Kharubdisz közt hajózik.  
**Miként kapcsolódik e történet Anglia sorsához? Mely antik irodalmi műben szerepel?**

A képen szerepel Izsák feláldozása is.  
**A korabeli nézőben mely történelmi eseményt idézhette fel?**

A görög felirat: "Mono to theo doxa" - "egyedül Istené a dicsőség"  
**A polgárháború mely résztvevőinek ideológiájával függ ez össze?**

A szalagon két bibliai vers olvasható, amelyek Cromwell és Isten párbeszédéként értelmezhetők: "Soha nem hagylak el." "Légy nyugodt és tudd, hogy én vagyok az Isten."  
**Mely öszövségi párbeszédeket idézik fel az itt elhangzottak?**



Udo Keppler: „A mi karácsonyfánk”, Puck, 1899. december 27

Columbia (Amerika szabadságának allegorikus ábrázolása) és Sam bácsi „A mi karácsonyfánkról” ajándékokat adnak leereszkedően a hálás gyermekeként ábrázolt tengerentúli területek, „Hawaii, Puerto Rico, Kuba és a Fülöp-szigetek” számára.

Ilyen típusú feladatok az interneten bárki számára elérhető online feladatszerkesztőkkel is készíthetők. Az itt bemutatott képelemző feladatok reményeink szerint ösztönző mintákat adhatnak a tanárok és hallgatók számára hasonlók készítésére, s így a képi források elemzése a napi tanórai tevékenység részévé válhat.

## IRODALOM

- Birdsell, D. S; Groarke, L. (1996) Toward a theory of visual argument. *Argumentation and Advocacy*, Summer, 1996. Research Library, 1-10.
- Deli Eszter (2018). A vizuális retorika triadikus koncepciója – Elméleti keret és esettanulmányok. Vizuális retorika a katasztrófa-hírközlésben. *PhD-értekezés*, Corvinus Egyetem, Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola, Budapest  
DOI 10.14267/phd.2019010, Budapest  
<http://phd.lib.uni-corvinus.hu/1042/> Utolsó letöltés: 2022.08.23.
- Erwin Panofsky értelmezési módszere. *Sulinet. Tudásbázis*. <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/muveszetek/muveszettortenet/muveszettortenet-9-evfolyam/ikonografia-es-ikonologia/erwin-panofsky-ertelmezesi-modszero>  
Utolsó letöltés: 2022. 08. 23.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008). A problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok. *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 353-369.
- F. Dárdai Ágnes (2001). A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanácskozás*. Tankönyvesek Országos Szövetsége, Budapest 104-116.
- Géczi János (2010). Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya In.: *Sajtó, kép, neveléstörténet Tanulmányok* Iskolakultúra-könyvek 38. Iskolakultúra, Veszprém–Budapest 203-215.
- Groarke L. (2017). An ART Approach. In. Groarke, L. (2017) *Depicting Visual Arguments*. 332-374. <https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/wsia/catalog/view/123/303/1653-1> Utolsó letöltés: 2023. 07. 19.
- Hornyik Sándor (1998). A képi fordulatról <https://exindex.hu/kepi-fordulat/a-kepi-fordulatrol> Utolsó letöltés: 2022. 08. 19.
- Kjeldsen, J. E. (2018): Visual rhetorical argumentation. *Semiotica* (220) 69-94.
- Knape, J. (2007): Bildrhetorik Einführung in die Beiträge des Bandes. In. Knape, J. *Bildrhetorik Saecvla spiritualia* 45 Verlag Valentin Koerner Baden – Baden 9-37.
- Kojanitz László (2003): Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata III. Illusztrációk. *Új Pedagógiai Szemle* 53 (9) 14-24. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Kojanitz-Szakiskolai.html> Utolsó letöltés: 2023. 04. 12.
- Kovács István, Kovács Istvánné Óbis Hajnalka (2015): *A változó történelemoktatás*. Debreceni Egyetemi Kiadó
- Maupoint, M. (2010): The Role and Impact of Cartoons in Contemporary France. *Nem publikált PhD-értekezés*. University of Sussex DPhil, Sussex.
- Mezei Emese (2019): Az első médiakampány képei. A politika művészeti leképezése Luther Márton korában. *Hitel*. 2019/2. 43-53.  
<https://www.hitelfolyoirat.hu/sites/default/files/pdf/06-mezei.pdf> Utolsó letöltés: 2022.09.11.



- Mitchell W. J. T. (1998): *A képi fordulat.* (Fordította: Hornyik Sándor) [http://balkon.art/1998-2007/2007/2007\\_11\\_12/01fordulat.html](http://balkon.art/1998-2007/2007/2007_11_12/01fordulat.html) Utolsó letöltés: 2022. 08. 19.
- Mitchell, W. J. T. (1994): The pictorial turn. In: Mitchell, W. J. T. *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representaion.* University of Chicago Press. 11-34.
- Ott, B. L. & Dickinson, D. (2009): Visual Rhetoric and/as Critical Pedagogy. In Lunsford, A. A. & Wilson, K. H. & Eberly R. A. (szerk.), *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies.* SAGE Publications, Inc. 391-406.
- DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412982795>
- Református Tananyagtár <https://refantar.hu/>
- Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban Pedagógiai életképek a hatvanas évekből.* Gondolat Kiadó, Budapest
- Történelem részletes érettségi vizsgakövetelmény* (2021). Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem\\_2024\\_e.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem_2024_e.pdf) Utolsó letöltés: 2022. 08. 11.
- Vajda Barnabás (2011): Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet. *Történelemtanítás (online történelemdidaktikai folyóirat)* 2011 március <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/vajda-barnabas-forgacsok-egy-uj-tortenelemdidaktikabol-ii-a-forrasfeldolgozo-munka-didaktikaja-es-metodikaja-elmelet-02-01-03/> Utolsó letöltés: 2023. 07. 19.
- Vajda Barnabás (2013): *Mire valók a tankönyves képi történelmi források?* Katedra, 2013/június. 10-13. [https://d44f59701a.clvaw-cdnwnd.com/25eeb1666a7c442d70bf4bf346c8d087/200008239-309c531b35/Vajda\\_Katedra\\_kepek\\_02.pdf](https://d44f59701a.clvaw-cdnwnd.com/25eeb1666a7c442d70bf4bf346c8d087/200008239-309c531b35/Vajda_Katedra_kepek_02.pdf) Utolsó letöltés: 2022. 08. 19.
- Vajda Barnabás (2020): *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás.* Komárom [https://www.academia.edu/44007322/T%C3%B6rt%C3%A9nelemdidaktika\\_%C3%A9s\\_t%C3%B6rt%C3%A9nelemtank%C3%B6nyv\\_kutat%C3%A1s\\_Didaktika\\_dej\\_episu\\_a\\_v%C3%BDskum\\_u%C4%8Debn%C3%ADc\\_dejepis\\_u\\_History\\_Didactics\\_and\\_Research\\_of\\_History\\_Schoolbooks](https://www.academia.edu/44007322/T%C3%B6rt%C3%A9nelemdidaktika_%C3%A9s_t%C3%B6rt%C3%A9nelemtank%C3%B6nyv_kutat%C3%A1s_Didaktika_dej_episu_a_v%C3%BDskum_u%C4%8Debn%C3%ADc_dejepis_u_History_Didactics_and_Research_of_History_Schoolbooks) Utolsó letöltés: 2022. 08. 23.

## I. MELLÉKLET



Lucas De Heere „An Allegory of The Tudor Succession”, 1572 (A Tudor örökösödés allegóriája)

Azonosítsa a képen látható tárgyakat a leírásokkal! Használja a betűjeleket!

- 1, Mars isten sisakja ..... (e)
- 2, Bőségszaru ..... (c)
- 3, az „igazság kardja” ..... (a)
- 4, Anglia címere ..... (b)
- 5, A királyi jogar ..... (a)

Válasszon a számok közül! A képen két szereplő antik .....

..... (1, 8)

és egy antik és reneszánsz ruha keverékét viseli.

..... (7)

Párosítsa a leírt személyeket az őket jelző számokkal!

- 1, Királyi pár ..... (2,3)
- 2, Anglia „szűz királynője” ..... (6)
- 3, VIII. Henrik ..... (4)
- 4, A béke allegorikus alakja ..... (7)
- 5, Henrik trónörököse ..... (5)

---

**Nevezzen meg két olyan lakberendezéshez köthető tárgyat, amely nem visel szám vagy betűjelet!**

.....  
(szőnyeg, trónszék, baldachin...)

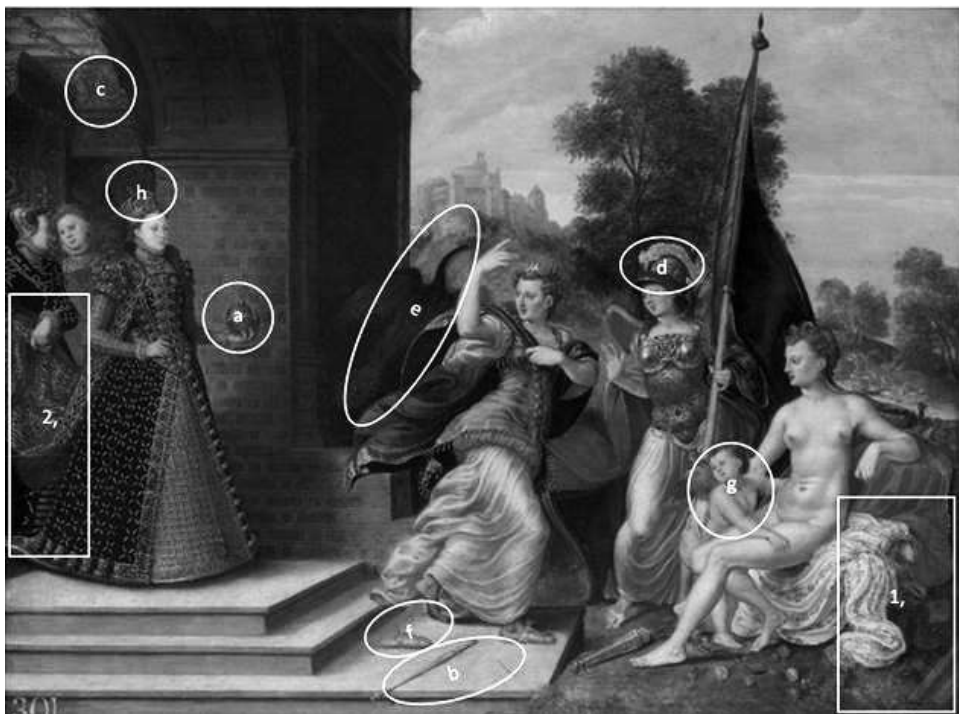
**Kik, és miért fogják egymás kezét a képen?**

.....  
(Erzsébet és a békeesség – a királynő uralkodásával békekorszak köszöntött Angliára)

**Ki a legnagyobb alak? Miért?**

.....  
(Erzsébet. Az ő korát, törvényes hatalmát mutatja be a kép, az ő uralma alatt készült stb.)

## II. MELLÉKLET



*Hans Eworth (megh.:1574): I. Erzsébet és a három istennő, 1569*

**1. Mely antik mitológiai jelenetet idézi fel a kép?**

.....  
(*Parisz ítéletét*)

**Nevezze meg a három istennőt!**

.....  
(*Héra, Athéné, Afrodité*)

**2. Miben tér el a bal- és jobboldali szereplők ruházata?**

.....  
(*Reneszánsz és antik öltözékeket látunk.*)

**3. Keresse meg a képen az itt leírt elemeket!**

- |   |       |                             |
|---|-------|-----------------------------|
| 1. Pallas Athéné jelképe                  | ..... | ( <i>sisak</i> )            |
| 2. Héra elveszített tekintélyének jelképe | ..... | ( <i>elvesztett jogar</i> ) |
| 3. A Tudor-ház címere                     | ..... | ( <i>c</i> )                |
| 4. Paris almája                           | ..... | ( <i>a</i> )                |

5. Héra kedvenc madara ..... (e)
6. A jelkép, amely azt mutatja, hogy  
Erzsébet Angliát képviseli ..... (h)
7. Héra menekülésének jele ..... (elhagyott szandál)
8. Az Afroditét jelképező alak ..... (g)

**4. Az antik mítoszban Paris ítél az istennők közt. Miként változtatja meg a szerző ezt a témát? Figyeljen a királynő pozíciójára, a többiekhez való viszonyára, a képen történő elhelyezésére!**

.....  
*(A lépcsőn lejövő Erzsébet az országalmát tartja kezében, ami Anglia és az ő dicsőségét jelképezi. Az istennők ennek láttán megszégyenülnek.)*

**5. Milyen gesztusok jelzik a királynő és az istennők viszonyát?**

.....  
*(Első sorban a kéztartásaik.)*

**6. Miért nem illik az antik környezetbe az 1. bekeretezett részben található tárgyi kultúra?**

.....  
*(Mert a reneszánsz szövetek a korabeli – kereskedelemről származó – gazdagságot, luxust mutatják be, nem az antik időköt.)*

**7. A 2. bekeretezett részben látható jelenet a királynő megjelenésének méltóságát emeli ki. Milyen módon teszi ezt?**

.....  
*(Az udvarhölgyek az elegáns ruha hosszú, a vonulás méltóságát megadó uszályt tartják/ emelik.)*