

**Forrás:** <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/vajda-barnabas-forgacsok-egy-uj-tortenelemdidaktikabol-ii-a-forrasfeldolgozo-munka-didaktikaja-es-metodikaja---elmelet-02-01-03/>

## Vajda Barnabás

### Forgácsok egy új történelemdidaktikából II.<sup>1</sup>

#### A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet

A szerző a fiatal közép-európai történelemdidaktikus nemzedék egyik jeles képviselője. A révkomáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karának Történelem Tanszékén a történelemtanítás módszertanának és a történelemdidaktikának oktatója és kutatója is. A „Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába” című jegyzete 2009 végén jelent meg egyeteme kiadásában. (2010. évi 3. számunkban közzétük Sávoly Mária recenzióját a kötetéről.) Ennek két – önállóan is értelmezhető – fejezetét közzétük/közzöljük az előző és a jelenlegi számunkban. Korábban az óratervezéssel kapcsolatos 8. fejezetét adtuk közre a nálunk nehezen hozzáférhető karcsú kis kötetnek, ezúttal a forráselemzéssel kapcsolatos 11. fejezetet mutatjuk be olvasóinknak, melyben a téma elméleti kérdéseinek egész sorát veti fel és válaszolja meg a szerző. Különösen a középiskolai forrásközpontú történelemtanításunk jelen és jövő „művelői” számára lehet a tanulmány hasznos elméleti „háttéranyag”, de az általános iskolai „alapozáshoz” is segítségül szolgálhat.

#### 1. Hogyan függ össze a forráshasználat a korszerűséggel?

Az elsődleges források feldolgozásán alapuló iskolai történelemoktatás olyan eljárás, amely a korszerű iskolai történelmi tudásnak mind a négy fő ismervét: ismeret, képesség, narratív kompetencia, folyamatjelleg – egyszerre képes aktivizálni.

A történelemdidaktika hatására az 1970-es évektől a történelemmetodika is egyre fokozódó mértékben alkalmazni kezdte a *munkáltatást* és az *értelmezést*, miközben ezek hangsúlyozásával a korszerűtlen történelemtanítási módszerekkel szemben kínál alternatívát. Ellentétben a tanulói passzivitással és felületes

„átvettük”-kel, a *munkáltatás* a tananyag aktív és *mélység-elvű* feldolgozását jelenti. A történelemdidaktika ragaszkodik ahhoz is, hogy (szemben az egyoldalú történelemértelmezéssel) minden történelmi jelenség feldolgozása *nyitott értelmezési mezőben* valósulhasson meg, ugyanúgy, ahogy a független történész is gondolkodik és dolgozik.

A források *mélységi feldolgozása* mellett az alábbi érvek szólnak:

**1.1.** A források mélységi feldolgozása fokozottan *munkáltatja, cselekedtet* a tanulókat.

**1.2.** A mélységi forrásfeldolgozás a *kutató-felfedező* módszer egyik konkrét megvalósítása.

**1.3.** A források, különösen az emocionális töltetűek, fejlesztik a tanulók beleérező képességét (*empátia*).

**1.4.** A mélységi forrásfeldolgozás mindennél egyértelműbben világít rá múlt és történelem különbségére, valamint a történelem *emberi konstrukció* jellegére.

*F. Dárdai Ágnes* a rekonstrukció és a dekonstrukció lényeges különbségére, és az abból eredő pedagógiai következményekre így mutat rá: „A *rekonstrukció* az, amikor korábban volt >>megtörténések<<, tehát a múltat rekonstruáljuk: ekkor a múltban keletkezett tényeket, adatokat, személyeket, eseményeket, jelenségeket, tárgyakat stb. vesszük számba, azaz a múltra fókuszálunk. [...] A *dekonstrukció* is múlttal való foglalkozást, pontosabban a történelemmel, mint egy korábban mások által már interpretált múlttal való találkozást jelent. Mivel a múlt már sohasem hozható vissza, nem ismételhető meg, ezért a múlt rekonstrukciójának lehetőségei jóval korlátozottabbak, mint a dekonstrukcióé.”<sup>2</sup> A primer történelmi források elemzésének hatékonysága tehát abban is rejlik, hogy képes egyesíteni a történelmi rekonstrukció mozzanatát a dekonstrukcióban rejlő jóval nagyobb oktatási lehetőségekkel.

**1.5.** A forrásfeldolgozás nagyban elősegíti a *többszemponúságra* való nevelést (multiperspektivitás). Miként a történésztől elvárható, hogy elfogulatlan legyen, úgy az iskolai forrásfeldolgozás is megkívánja, hogy a sok lehetséges forrásból a tanulók több különböző forrással ismerkedjenek meg. A történetírás önmagában, saját struktúráiban többszemponútú, és igen gyakran ellentmondásos (*kontroverzív*).

A történelmi többszemponúság az alábbiakat jelenti:

- a) A történelmi eseményeket és jelenségeket az egykor élt emberek *különböző szemszögből* látták, miközben nézőpontjukat saját emberi lehetőségeik, társadalmi pozíciójuk, elfogultságaik, korlátaik stb. befolyásolhatták. Az iskolai történelemtanulásnak van lehetősége (éppen szakmai kompetenciája és a kontrollált környezet okán), hogy ezeket az egykori különböző szempontokat a tanulókkal fölfedeztesse és rekonstruálja.
- b) A történelmi események mai vizsgálóinak van lehetőségük *alternatívákban gondolkodni*, mérlegelni és értékelni a régiek tetteit, szándékait.
- c) A legigényesebb didaktikai szinten a többszemponúság annak a megértését jelenti, hogy a múlttól különböző értelmezések születnek, és hogy a múlttól születő *értelmező elbeszélések* (narratívák) egymás mellett élhetnek. A narratívák egymás mellett élése még akkor is természetes dolog, ha azok egymástól merőben eltérnek vagy egymással ütköznek. Ahelyett, hogy a pedagógus az egyszemponúság által a múlt eseményeit „a jó” és „a rossz” paradigmái köré építené, az iskolai történelemoktatásban alkalmazott többszemponúság hatékony eszköz arra, hogy a tanulók a történelmi múlt (s egyben a való világ) eseményeit a maguk összetettségében lássák, értsék.

## **2. Hogyan viszonyuljanak egymáshoz tankönyv és források?**

**2.1.** A történelem tankönyveknek az a csoportja, amely módszertani értelemben az intenzív képességfejlesztésen, illetve tankönyvtípusi értelemben a forrásokkal való intenzív munkán alapul, mind a pedagógus, mind a tanulók részéről fokozott *együttműködést* és *aktivitást* igényel. Ezek közé a tankönyvtípusok közé soroljuk: a forrásközlő tankönyvet; a történelmi szöveggyűjteményt, a forrásgyűjteményt, a

történelmi olvasókönyvet; a feladatgyűjteményt, a munkafüzetet; a munkáltató tankönyvet; a képességfejlesztő munkafüzetet és a didaktikailag előkészített forráselemzést.

Az ilyen típusú tankönyveket használó pedagógus nem a tudás egyedüli forrása, hanem eligazító-segítő személy, aki eligazít-segít a tudáshoz való eljutásban. Alapvetően a pedagógus módszertani felkészültségén múlik, hogy a forrással dolgozó/dolgoztató tankönyvben szereplő leíró (szerzői) szöveg és feldolgozandó források által milyen minőségű tudáshoz jutnak a tanulók.

**2.2.** A forrásfeldolgozás során lezajló többirányú *dialógusok* (pedagógus-tanulók, tanuló-tanuló, tanuló-tanulók) olyan módszerbeli minőségi többletet jelentenek, ami közvetlenül megjelenik a hatékonyságban, a tanulás tartósságában. Velük szemben érzékelhetővé válik a tanári monológ, vagy a tankönyv leíró szövegein alapuló tanítás alacsonyabb élményszerűsége és alacsonyabb hatékonysága.

**2.3.** A források módszeres iskolai feldolgozása több ponton viszonylagossá teszi (*relativizálja*) a tankönyv hagyományos „hasznát”. Először is azáltal, hogy a forrásokból gyakran nem közvetlen tárgyi tudás nyerhető (vagy nem csak az), hanem a korabeli események körülményeinek, kiváltó okainak *érzelmi környezete*, hőfoka. Másodszer azért változik a források által a tankönyv módszertani értelme, mert míg a leíró (szerzői) tankönyvi szöveg pusztá memorizálással elsajátítható, addig a források tartalma csakis *elemzéssel* közelíthető meg. A tankönyv „hasznának” relativizációja azáltal is megvalósul, hogy a források értelmezése erősen függhet a tanulók személyes álláspontjától, különösen, ha a forrás érzelmi-indulati tartalma magas (pl. beszámoló egy borzasztó eseményről).

**2.4.** A XX. század utolsó évtizedei óta a legtöbb európai történelemtankönyv közöl forrásokat. Európa minden országában megfigyelhető, hogy a források teljes tankönyvhöz mért aránya folyamatosan nő. A tankönyvek nemcsak egyre több, hanem egyre *változatosabb forrásokat* tartalmaznak. A tankönyvek minőségi javulása egyértelműen a csökkenő szerzői szövegen, ezzel párhuzamosan a források emelkedő számában és arányában érhető tetten. Ma már nem a források

**Vajda Barnabás: Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet**

tankönyvbeli léte a kihívás, hanem a velük szemben támasztott *szakmai-minőségi elvárások*.

A tankönyvi forrásokkal szemben támasztott történelemdidaktikai elvárásokat az alábbi táblázat segítségével tesszük áttekinthetőbbé.

**1. táblázat: A tankönyvi forrásokkal szemben támasztott történelemdidaktikai elvárások**

A tankönyvi forrásoknak minden értelemben változatosnak kell lenniük.	A tankönyvi forrásoknak többszemponúnak (multiperspektivikusnak) kell lenniük.	A tankönyvi forrásokat didaktikailag elő kell készíteni, fel kell dolgozni.
Pl. lenniük kell köztük: <ul style="list-style-type: none"> <li>• szöveges, képi és adatjellegűeknek;</li> <li>• hivatalos és magánjellegűeknek;</li> <li>• politikai, hadi, tudományos, sport, környezeti stb. témájúaknak;</li> <li>• komolyaknak és „komolytalanoknak” (karikatúra);</li> <li>• különböző társadalmi rétegekhez kell kapcsolódniuk;</li> <li>• meg kell jeleníteniük a különböző társadalmi nemeket (rabszolgák, nők, gyerekek stb.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ez azt jelenti, hogy a forrásoknak időről időre egynél több néző- és álláspontból kell tükrözniük (főleg a konfliktusos) történelmi jelenségeket.</li> <li>• A szempontok számának a tanulók életkora előrehaladtával, valamint történelmi képességeik fejlődésével párhuzamosan bővülniük kell.</li> <li>• A egmagasabb szinten a tanulóknak képesnek kell lenniük egymásnak ellentmondó forrásokat is megvizsgálni és értelmezni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A források előkészítésének az a célja, hogy a források motiválják a tanulást, s hogy az előkészítés révén valóban célzott és mélységi forrásfeldolgozásra kerülhessen sor.</li> <li>• A didaktikai feldolgozás egyfelől a tankönyvszerző(k), másfelől a konkrét órára készülő pedagógus felelőssége.</li> <li>• A forráselőkészítő munka magában foglalja a megfelelő minőségű és terjedelmű források összeválogatását, az életkorhoz illő nyelvezetet, a didaktikailag indokolt kérdések és feladatok csatolását, az idegen szavak szakszerű feloldását, a célszerű tipográfiai elrendezést stb.</li> </ul>

Megjegyzések a 1. táblázathoz:

a) A források megléte önmagában nem elégséges feltétele a korszerű tankönyvnek; jellemző példa a képeket, mint pusztán illusztrációkat közlő tankönyv. A történelem tankönyvet nem a színek, képek és illusztrációk sokasága teszi korszerűvé, hanem a korszerű iskolai forrásközlési módszerek, amelyek a *didaktikai apparátussal* kiegészítve válnak teljessé; csakis az ilyen forrás tekinthető *didaktikailag feldolgozott forrásnak*.

A szűkebb értelemben vett *didaktikai apparátus* egységei a következők:

- kép: kép mint illusztráció és kép mint forrás;
- minilexikon, minieletrajz;

- kérdések és feladatok;
  - gyakorlatok.
- b) A *forrásközlési módszerek* tartalmi és szerkesztési eljárásokat jelentenek. Pl. a tankönyvoldalak tudatos elrendezését; a források kellő terjedelmét, megfelelő betűnagyságát; a szövegek ésszerű tagolását; a bekezdések vagy sorok megszámozását stb. A forrásközlési módszerek és a didaktikai célszerűségi megfontolások fontosabbak, mint a tudományos vagy a filológiai szempontok. Ez azt jelenti, hogy a tankönyvi források viszonylag szabadon kezelhetők. Pl. a régies vagy idegen szavak átírandók; a szövegek rövidíthetők, és még a rövidítés tényét sem kell feltétlenül jelezni. Elengedhetetlen feltétel viszont, hogy a tankönyvben közölt történelmi forrásoknak hiteles (*autentikus*) dokumentumnak kell lenniük, valamint hogy a rövidítési vagy szerkesztési beavatkozások után is a teljes forrás eredeti jelentését, értelmét kell tükrözniük.
- c) A *forrásokat kísérő didaktikai apparátus* (ld. fentebb) azt jelenti, hogy a forrásokat hozzájuk rendelt, történettudományilag megalapozott és didaktikailag célzott kérdéseknek, feladatoknak és gyakorlatoknak kell követniük. A forrásokat kísérő didaktikai apparátus célja, hogy lehetővé tegyék, és a lehetőségekhez képest maximálisan kiaknázzák a tanulók forrásokkal kapcsolatos *munkáltatását, aktivitását*.

### **3. Milyen lépésekből áll a forrásfeldolgozó munka?**

Az alábbiakban egy négylépcsős *algoritmust* (forgatókönyvet) közlünk, amely a történelmi *forrásfeldolgozás* technikáinak elsajátíttatását segíti. E szerint az algoritmus szerint a történelmi források feldolgozása négy fázisból áll:

- pre-analitikus fázis;
- analitikus fázis;
- szintetikus fázis;
- poszt-szintetikus fázis.

### 3.1. A forrásfeldolgozó munka *pre-analitikus* fázisa

a) A forrásokat célszerű kérdésalkotó feladattal kezdeni. Mivel a kérdések feltevéséhez nem szükségesek ismeretek a konkrét történelmi jelenségről, ezért ezek a kérdések tartalmilag kontextuális kérdések, technikailag pedig az a feladatuk, hogy a tanuló rutinszerűen szokjon hozzá a történelmi adatokra, tényekre, fogalmakra való rákérdezéshez. A ki?–mit?–mikor?–hol?–milyen körülmények között? kérdéscsoport klasszikusnak számít a történelmi heurisztikában.

A kérdésalkotó feladatok két pedagógiai állításból indulnak ki. Egyrészt abból, hogy a tanulás folyamatában a *helyes kérdéseknek* legalább olyan nagy a jelentőségük, mint a helyes válaszoknak. Másrészt abból, hogy a tanulókat meg kell tanítani arra a képességre, hogy történelmi jelenségekkel kapcsolatos kérdéseket tudjanak fölteni. Az a cél, hogy a tanulóban kialakuljon egy jellegzetes történelmi *kérdésfeltevési technika*, azaz egyfajta rutin. Hosszabb távon és szélesebb értelemben ez ahhoz az értelmi képességhez vezethet, hogy a tanulók gondolkodó emberként a világ dolgairól csak releváns kérdések föltevése után adjanak válaszokat.

A kérdésalkotó technika legmagasabb szintje, ha a tanulónak bármely konkrét forrás esetén nemcsak generális kérdések jutnak az eszébe (pl. Kinek a neve szerepel a levél végén? Milyen dátummal van a feljegyzés ellátva?), hanem a forrás (pl. a konkrét korszak vagy helyszín) tekintetbe vételével azt is megkérdezi, milyen *egyéb körülmények* alapján ismerjük az adott történelmi jelenséget, eseményt, személyt stb. Ilyen típusú egyéb kérdések: Hány ember vett részt egy bizonyos eseményen? Készült-e az eseményről feljegyzés, fénykép, tévé- vagy hangfelvétel? stb.

b) A *képi források* elemzésekor különösen fontos a *pre-analitikus* fázis. A történelmi értékű képi információk dekódolása (megfejtése) és interpretációja (értelmezése) nemcsak azért problematikus, mert azok erősen függenek a régi idők kultúrkörnyezetétől, hanem azért is, mivel a képeken látható jelenségeket igen gyakran befolyásolják, esetenként egyenesen meghatározzák a képen *nem látható dolgok*. Érdeemes tisztázni a képi forrás

*esztétikai* szempontjait. Pl. Milyen a kép perspektívája? Béka- vagy madárperspektívából látjuk a jelenetet?

Szükség lehet a képi forrás *történelmi környezetének (kontextus)* tisztázására. A pre-analitikus fázis néhány tipikus *hívómondata*: Melyik történelmi korszakhoz köthető a kép? Melyik korszak stílusjegyeit viseli magán az adott festmény? Mi minden utal a korszakra? Mi utal a kép földrajzi származására? Milyen művészeti eljárások fedezhetők fel rajta (pl. elnagyolás, gúny, nevetségessé tétel, drámai hangulat stb.)? A „láthatatlan” ismeretek nélkül a képi forrásokat gyakran lehetetlen elemezni. Főként akkor, ha az esztétikai és a kontextuális szempontok összekeverednek. Pl. plakátok elemzésekor lényeges tisztázni, hogy művészi, kereskedelmi vagy politikai célú plakáttal van-e dolgunk, hiszen ez mind a kivitelezést, mind a plakát tartalmát befolyásolja.

- c) A pre-analitikus fázis lezárása a feltett kérdések nyilvános, lehetőleg *csoportos megválaszolása*. Saját kérdéseik alapján a tanulóknak immár képük van a forrás keletkezésének *külső szempontjairól* (pl. a szerző kiléte, a forrás keletkezésének időpontja, a forrás rendeltetése). A kérdésekre kollektívan, tanári segédlettel adott válaszok (vagy csak tippek) pedig előre vetítik az összefüggések igényét, és megalapozzák a mélyebb történelmi elemzést (analitikus szakasz).

### **3.2. A forrásfeldolgozó munka *elemző* fázisa (*analízis*)**

A forrásfeldolgozó munka *elemző* fázisa a forrásokhoz csatolt *kérdések* és *feladatok* által valósul meg. Az analízis általában két nagyobb kérdés- és feladatcsoportot foglal magában: a forrás *típusát* firtató kérdéseket és feladatokat, másrészt a forrás *tartalmát* elemző kérdéseket és feladatokat.

- a) Az analízis *explicit irányultságú*. Ez azt jelenti, hogy ebben a fázisban olyan tudás megfogalmazását lehet elvárni a tanulótól, amely tudás a forrásban *láthatóan és kifejtve* (explicit módon) benne van.

Az explicitég nyilvánvaló a *tárgyi* és a *képi* források analitikus feldolgozásakor. Pl. egy osztály elé kitett tárgy vagy vizuális forrás megfigyeltetésekor és aprólékos leírásakor a tanulóknak azt kell



megfogalmazniuk, *amit látnak*, mint pl. a tárgy színe, mérete, formája, és nem azt, hogy mire használták vagy ki festette stb. (ez ugyanis már implicit tudás volna).

Az *írott források* elemzésekor sokszor nehéz elválasztani egymástól az explicit és az implicit tudást. Ebben a munkafázisban igyekezni kell a szöveggel kapcsolatban objektívan megválaszolható kérdéseket és feladatokat adni. Ez azt jelenti, hogy a kérdések és feladatok megoldása az írott forrásban ténylegesen, konkrétan és (általában) egyértelműen benne van. *Tipikus kérdései és feladatai*: Találjátok meg...!, Húzzátok alá...!, Jelöljétek meg...!, Satírozzatok be...!, Írjátok ki...!, Írjátok be a mellékelt táblázatba...! stb.

- b) Komoly kihívás annak megtanulása, hogy az analízis során *figyelmen kívül kell hagyni* a forrással kapcsolatos más (előzetes, feltételezett, fölösleges stb.) ismeretet. A célzott elemző munka jellemző feladatai „A forrás alapján vagy a forrásból kiindulva...” kezdetű feladatok, amelyek külön hangsúlyt helyeznek arra, hogy a feladatot a forrásból kiindulva kell és lehet megoldani. A forráshoz való ragaszkodásnak – az elemzés szintjén – több értelme és oka van. Egyrészt nem lehetséges továbbmenni a forrás tartalmához, tehát az értelmezés fázisához, amíg a tanulók nem *vizsgálták meg magát a forrást*. Másrészt az analízis szimulálja a történelmi kutatómunkát, mivel elemző munkája során a történész is először a forrásban benne lévő (explicit) információkat látja; azok kritikája, interpretációja, magyarázata csak ez után következik.
- c) A *kép mint forrás* elemzése lényegében a kép „működési mechanizmusának” végigkísérését jelenti.
- A képi források sokszor szöveges feliratokat (pl. címet, aláírást) tartalmaznak; ezek felismerésére, elolvasására figyelni kell.
  - Meghatározandó a kép típusa (pl. alaprajz, festmény, portré).
  - A képzőművészeti alkotások (pl. csatakép) rengeteg *apró információt* tartalmazhatnak, amelyeknek már a megfigyelése is gondot okoz, nemhogy a látottak értelmezése.

- A történelmi rajz vagy karikatúra (a képzőművészeti technika jellegéből adódóan) erősen *redukál*, vagyis csak pár jellemző vonást emel ki. Miközben a kiemelés megkönnyíti a kép felfogását, az elemző hajlamos megfélekedezni a kép elfogultságairól, tudniillik arról, hogy az ilyen képi forrás rendszerint erősen szubjektív: leegyszerűsít(het), felnagyít(hat), eltúloz(hat), azaz torzít(hat)ja a valóságot.
- Egyes képi források elemzésének legjobb útja a *reprodukálás*. Jellemzően ilyenek az alaprajzok, tervrajzok, sémák. Pl. James Watt univerzális gőzgépének működési elve viszonylag könnyen átlátható, ha azt a tanulók saját maguk lerajzolják, és feliratokat készítenek a működésről.

Egyes tanulócsoportok számára nagy segítség lehet, ha ún. *kérdéskártyákkal* segítjük őket a képelemzésében. A kártyákon szerepelhet pl.: Mit láttok? Mi mihez hasonló a képen? Mit látnátok, ha a helyszínen lennétek? Mit hallanátok? Milyen szagokat, illatokat éreznének, ha ott lennétek? Az efféle kérdéskártyák képesek motiválni a gyengébben teljesítő tanulókat is. Ugyanakkor minden tanulót segíthetnek abban, hogy a tananyagot az érzékszervekkel észlelhető szintre szállítsuk le, így téve a térben és időben távoli történelmi eseményeket könnyebben el- és befogadhatóvá.<sup>3</sup>

A statikus *arckép* (portré) is használható feldolgozandó forrásként. Képaláírás (születés-halálozás), rövid életrajz készíthető hozzá. Élettörténet íródhat hozzá (fiktív vagy nem fiktív); az élettörténetet írhatja a tanuló a mai történelmi tudás szerint, de írhatja az ábrázolt személy vagy annak egy ellenfél kortársa szempontjából is. Személyes beszámoló íródhat hozzá (pl. „Amikor ez a kép rólam készült...”). Képrendelés leírása csatolható hozzá, kiegészítve olyan fiktív levelezéssel, amely az alkotó és a megrendelő között történhetett volna (pl. mit fejezzen ki, milyennek mutassa őt; egy eseményből a festő mit mutasson meg és mit ne).

A képek mint források ilyen feldolgozása *nem egyszerűen játék*. Sokkal inkább tekinthető a korszerű forrásfeldolgozás olyan technikájának, amely a történelem konstrukciós–dekonstrukciós–rekonstrukciós technikáit ülteti át a gyakorlatba, azon belül is főként a többszempontúságot alkalmazza.

d) A *statisztikai* jellegű források: statisztikai táblázat, kördiagram, oszlopdiagram, vonalas grafikon elemzésekor érdemes figyelembe venni néhány állandó tényezőt. A statisztikák rendszerint *tömeges jelenségeket*, nagy társadalmi vagy gazdasági folyamatokat fogalmazznak meg. Elemzésük során kulcsmozzanat nemcsak az érintett történelmi korszak azonosítása, hanem *címük* és *földrajzi érvényességük* megállapítása is. Itt mondjuk el, hogy noha a történelmi forráselemzés kapcsán nem kérhetők számon bonyolult matematikai feladatok, a legalapvetőbb négy számtani művelet mellett bizonyos összetettebb műveletek ismerete (pl. százalékszámítás, hossz-, terület- és tömegmértékek kiszámítása) nélkülözhetetlen az alaposabb elemzéshez.

A statisztikai táblázat, grafikon stb. feldolgozása alapvetően két módon történhet:

- Az egyik módszer a *vizualizáció*, melynek során a szöveggént vagy számok formájában megfogalmazott tudást tartalmat a tanulónak kell képpé, grafikká alakítani (pl. a megadott vagy kikeresett adatokat be kell írnia a vízszintes és függőleges egyenessel határolt grafikonba).
- A másik módszer a *verbalizáció*, melynek során a tanulónak a grafikonon ábrázolt képi jeleket, számokat kell szóvá alakítani, szóban megfogalmaznia.

e) Az analízist célszerű egynél több forrás feldolgozásával végrehajtani, mivel a források típusjegyei nyilvánvalóbbak, ha azokat valamihez képest, valamivel összehasonlítva lehet megfigyelni (*komparatív elemzés*). Pl. „Hasonlítsátok össze a két olvasott véleményt!” Képi források esetén az összevetés történhet, pl. ugyanazon bútordarab, fegyver vagy épület különböző korból származó képe alapján. A komparáció mint módszer egyúttal érv ahhoz is, miért kell törekedni, hogy a tankönyv egy-egy történelmi jelenséghez több forrást közöljön és dolgoztasson fel.

### 3.3. A forrásfeldolgozó munka összegző fázisa (*szintézis*)

a) A forrásfeldolgozás összegző fázisa a forrás *minőségi értékelését* jelenti: bírálatot, igazolást, cáfolatot, a jelenségeket kiváltó okok csoportosításának

képességét, az eseményekből fakadó következtetések megfogalmazását stb. *Tipikus kérdései és feladatai:* Értelmezzétek...!, Kinek a szemszögéből íródott a dokumentum? Hogyan befolyásolhatta a szerző személyes álláspontja vagy elfogultsága a forrás hitelességét? Mely pontokon és kivel szemben elfogult...? Milyen általános következtetést lehet levonni...? Ide tartozhatnak a Válasszátok ki...! típusú feladatok is, különösen, ha a döntéshez a tanulóknak érvet (*argumentum*) kell csatolniuk. Az összegzés igényli, hogy a tanuló a forrás alaposabb ismeretében (mintegy *nagyobb távolságból*) képes a forrásra és annak történelmi környezetére kitekinteni. Ez a fázis összefügg az *interpretációs technikák* mint képességek gyakoroltatásával is. Megjegyezzük, hogy jellemzően összegző jellegű feladatokat szokott tartalmazni az érettségi, annak mind szóbeli, mind írásbeli része.

- b) Mivel a *képi források* rendszerint erősen függnék a történelmi kontextustól, célszerű, hogy elemzésükre és összefoglalásukra ne korábban, hanem csak a tanulók tudásának szintetizáló fázisában, a képet körülvevő történelmi események ismeretében kerüljön sor. Jellemző kérdések, amelyek csak az ábrázolt esemény történelmi 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.

### **3.4. A forrásfeldolgozó munka *poszt-szintetikus* fázisa**

- a) A poszt-szintetikus munka egyik konkrét formája a *véleménynyilvánító kérdés és feladat*. Véleménynyilvánításra főleg azok a források alkalmasak, amelyek *személyes* véleményt, érzést, szubjektív álláspontot tükröznek. Másként fogalmazva: az objektív tényeket közlő források, vagy a teljesen egyértelmű, ingerszegény források nem alkalmasak rá, hogy vitát generáljanak, de még

csak arra sem, hogy véleményt váltsanak ki a tanulókból. Jellemző feladatmondata: „Válaszoljatok tudásotok és érzéseitek alapján...!”

A véleménynyilvánító kérdések és feladatok során a pedagógus lehetőleg ne nyilvánítson véleményt, *ne foglaljon állást*, különösen előzetesen ne. A tanulók nyilatkozzanak meg, és a pedagógus felelőssége, hogy ehhez a feltételeket, motivációt megteremtse. Természetesen megtörténhet, hogy a tanulók kimondottan igénylik a pedagógus állásfoglalását, vagy hogy a pedagógusnak etikai-erkölcsi okokból kötelező állást foglalnia (pl. rasszista megnyilvánulások esetén).

- b) A források feldolgozását követő másik poszt-szintetikus módszer a *vita*. A pedagógus felelőssége, hogy a vitát valóban a vita műfajának megfelelő mederben tartsa. Kielezett helyzetekre kerülhet sor, ha a tanulók véleménye – normái, attitűdjei, értékei – nagyon *eltérnek* egymástól.
- c) Az iskola olyan nevelési intézmény, ahol a tanulóknak nemcsak ismereteket, hanem normákat, attitűdöket és értékeket is közvetítünk. Az *attitűdök* annak belátását jelentik, hogy a történelemben egyes személyek hogyan cselekedtek, hogyan éreztek és gondolkodtak. Az *értékek* azokat az erkölcsi-etikai szabályokat jelentik, amelyeket egy közösség a magáénak vall. Ilyen pl. a becsületben, az igazságosságban, a kölcsönös tiszteletben való hit, amely értékeket senkinek sincs joga megkérdőjelezni. Szakmailag nem mindig adott – a történettudomány ismereteiből nem mindig következik –, hogy egy történelmi jelenségben *tanulság* rejlik. Rejtve vagy nyíltan, de a történelmi attitűdök iskolai vizsgálata befolyásolja, hogy a tanulók hogyan reagálnak később egyes történelmi dimenziójú szituációkra, pl. a politikai folyamatokra, a halálbüntetés kérdésére stb.

#### **4. Milyen problémák merülhetnek fel a forrásfeldolgozó munka során?**

**4.1.** A történelmi forrásokkal való *mélylési* munka azt feltételezi, hogy a *forrás nem ürügy*, nem illusztráció a tananyaghoz, hanem az elemzés valódi tárgya. A határ a felületes megközelítés és az alapos elemzés között időnként elmosódik. Pl. egy

konkrét történelmi térkép feltételezi és igényli saját korszaka legfontosabb történelmi eseményeinek ismeretét. Módszertani következetlenségről akkor beszélhetünk, ha a pedagógus a forrás vagy a térkép alapján olyasmit akar megfogalmaztatni a tanulóval, amihez nincs szükség forrásra vagy térképre. Ez alól kivételt képeznek a sematikus történelmi ábrák (pl. folyamatábrák, hatalmi vagy szervezeti felépítés ábrái), amelyek eleve „pedagógiai ürügyek”: önmagukban nincs rajtuk mit elemezni, viszont pontosan *rajtuk keresztül idéződik fel* a bővebb tudás.

**4.2.** A forrásfeldolgozás egyes lépései (pre-analízis, analízis, szintézis, poszt-szintézis) csakis ebben a *sorrendben* történhetnek. Pl. a pre-analízis kérdései értelmetlenek a szintézis után; az összegző fázis nem előzheti meg az analízist; az önálló véleményalkotásnak vagy vitának csak a szintetikus fázisban van értelme.

**4.3.** A forrásfeldolgozó munka (annak szerteágazósága, a kapcsolódó előkészületek igényessége, a figyelem intenzív megosztása stb.) minden pedagógus számára komoly *kihívást* jelent. Különösen két csoportnak jelenthet gondot a források beható tanulmányozása. Az egyik csoport, akik ragaszkodnak a frontális tanítás „bevált” módszereihez. A másik csoportba azok tartoznak, akik – éppen, mert karakterisztikus és felkészült pedagógusok – nehezen viselik a forrásfeldolgozásban tőlük megkövetelt passzívabb pedagógusi szerepet. Az olyan típusú forrásfeldolgozás ugyanis, amely egy eleve meghatározott didaktikai feladatsor mentén zajlik, a pedagógust mintegy moderátori szerepbe kényszeríti. Ez nemcsak azt követeli a pedagógustól, hogy a kijelölt taxonómiai célok érdekében saját mondanivalóját korlátozza, hanem egyenesen azt, hogy saját irányító szerepének megfelelően a tanulókat motiválja megnyilatkozásra.

**4.4.** A forrásfeldolgozó munka optimális esetben *ingergazdag* iskolai környezetben és *kreatív* (tárgybeli tudásban jártas, egyben fantáziadús) tanulókkal zajlik. Ha a pedagógus képes a feladatokat a speciális tanulócsoporthoz számára életkorukhoz, képességeikhez és valós érdeklődésükhöz igazítani, továbbá ha a módszerek közül lehetősége van előnyben részesíteni a tanuló aktivitáson alapulókat, akkor ezek a speciális tanulócsoporthoz ugyanúgy alkalmasak lehetnek forráselemzésre, tevékenységük kézzel fogható formában való megjelenítésére, vagy akár egyszerűbb

kutatásra is, mint az ún. ügyesebb tanulók. Ezt természetesen a pedagógustól fokozott előkészületeket igényel, aki ezt a didaktikai feldolgozó munkát egyedül tartósan nem tudja elvégezni, csak ha támogatást kap hozzá. A konkrét helyzetek ismerete nélkül annyi állítható, hogy ha van a pedagógusban megfelelő törekvés, a tanulóknak pedig együttműködési hajlam, akkor ezek együtt sok objektív hiányosságot képesek ellensúlyozni.

**4.5.** A forrásfeldolgozó munkát olyan módszertani eljárásnak fogjuk fel, amely a tanulók és a pedagógus *munkáltató, cselekedtető, foglalkoztató* jellegű közös munkája. A feladatok legfőbb célja az együttműködés (kooperáció), a közös gondolkodás és az alkotó (kreatív) munka.

Mindebből azonban az is következik, hogy a forrásfeldolgozó munkát csak nagyon korlátozottan lehet hagyományos értelemben „számonkérni”. Egyrészt azért, mivel a konkrét forrásokból szerzett történelmi ismeretek sokszor túlságosan egyediek, azaz nem jellemzőek (atipikusak). Másrészt azért, mivel a forráselemzés során elsajátított képességeket csak újabb „működési” helyzetben lehetne számonkérni. Harmadsorban pedig azért problematikus a számonkérés, mivel a források mélységi elemzése során szerzett tudás igen sokszor inkább érték- és attitűdjellegű, és nem „tényszerű” tudás.

## **JEGYZETEK**

1. VAJDA Barnabás (2009): Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába. Úvod do didaktiky a metodiky vyučovania dejepisú. Selye János Egyetem, Komárom. 202 p. (ISBN 978-80-89234-86-8)
2. DÁRDAI Ágnes (2006): *Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás*. In: DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest, I. kötet, 21-22.
3. HARNETT, Penelope – NEWMAN, Elizabeth (2008): *And what did you see on the day?* In: SMART, Dean (ed.): *The past in the present*. Publication of Euroclio, European Association of History Educators. Bulletin 27, 18-23.

## **ABSTRACT**

**Vajda, Barnabás**

***Chips Off a New Didactic of History Teaching II.***

***The Didactic and Method of Source-Processing Work – an Analysis***

The author is one of the eminent representatives of the young generation of Central European history teachers. He is an instructor and researcher of history who teaches methods and history didactics on the History Faculty of the János Selye University's School of Education. His annotation "Introduction to History Didactics and History Methodology" was published by the university at the end of 2009. (Mária Sávolgy reviewed the volume in our third issue in 2010.) We have published and are publishing two chapters – that can stand on their own – in our previous and current issues. Earlier, we published chapter 8, on lesson planning, of this slim, hard-to-get volume. This time, we are showing our readers chapter 11, which deals with analyzing sources. The author raises then answers a whole range of analytical questions on the topic. The study can serve as useful analytical "background material" especially for present and future "cultivators" in our source-based history teaching in secondary school, but it can also serve as assistance "for laying the groundwork" in primary school.