

Mire jó?

Tanulmányunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy vajon mire és hogyan használják a tankönyvet azok, akik számára készül? Hogyan használják a tankönyveket a tanárok? Ott van-e tanórákon, ha igen, kinyitják-e – akár átvitt értelemben is? Mikor, milyen alkalommal? És a diákok? Rajzolnak-e bajszot Caesarnak? (Lehet, hogy erre a kérdésre nem kapunk választ.) Megtartják vajon év végén, jó szívvel emlékeznek-e rá, vagy a kukában landol: van-e valamilyen személyes kapcsolat könyv és használója között? Az alkotók pedagógiai-módszertani szándékai hatnak-e az alkalmazók tanítási-tanulási tevékenységére, *horribile dictu*, szokásaira, beállítottságára, tanítási-tanulási stratégiájára?

Áttekintjük, hogy milyen módszertani kultúrát és ennek következtében milyen taneszköz-használatot feltételeznek az oktatás tartalmi szabályozására vonatkozó dokumentumok, az ezredforduló pedagógiai, didaktikai kutatásai, és kísérletet teszünk arra, hogy mindezt összevessük azzal, milyen felhasználási módokat figyelhetünk meg a tantermi gyakorlatban.

A tankönyvet mint taneszközt kívánjuk tehát vizsgálatunk tárgyává tenni. Erről a tárgyról (ld. Thonhauser funkcionális modelljét¹) kívánunk olyan képet alkotni, amely a kutató számítógépének, az oktatáspolitikus szónoki pulpitusának látószöge mellé odaállítja a tantermi gyakorlat perspektíváját is. A tankönyvkutatás – Peter Weinbrenner komplex modellje² alapján – kitekint a tankönyv tanárookra, diákokra gyakorolt hatásaira is („*hatásorientált tankönyvkutatás*”³). Figyelembe kell vennünk, hogy az IKT-eszközök és az interaktív tananyagok megjelenésével a tantermi munka jellege és a tankönyv mint taneszköz szerepe is nagy és növekvő változatosságot mutathat. Befolyásolhatja ezt, hogy pl. mennyire nyitott az iskola társadalmi környezete, közössége az innovatív módszerek iránt, elérhetőek-e az IKT-eszközök és az ezekhez szorosan kapcsolódó módszertani eljárások, van-e fogadókészség a tanárok illetve a tanulók, az iskola vezetése és közössége részéről ezek iránt stb.

Feltételezzük, hogy feltárhatóak a tankönyvek tantermi felhasználásának olyan sajátosságai, amelyek hozzásegítenek minket egy, a tantermi tankönyv-használat jellemző mintázatait feltáró tipológia létrehozásához. Munkánk során kérdőíves adatgyűjtést és dokumentumelemzést alkalmazunk.

¹ DÁRDAI 2002. 56.

² DÁRDAI 2002. 59.

³ Vö. SZALAI 2012.

A tankönyv mint taneszköz képe – tankönyvkutatás, oktatáspolitikai, szerző és kiadó

A *tankönyvkutatás* az ezredfordulóhoz közeledve fordult a politikatudományi modelltől a funkcionális modell felé, amely nagyobb figyelmet szentelt a tantermi gyakorlat szempontjainak. Thonhauser funkcionális modellje – nem lebecsülve a kutatás szempontjából mutatkozó definíciós problémák okozta nehézségeket – „tantárgyorientált és/vagy tanításmetodikailag orientált” elemzéseket (a kritikus-analitikus tankönyvelemzés és a konstruktív-szintetizáló tankönyvelemzés révén) beemeli a tankönyvkutatás tematikájába. Ezen azonban túl is megy: az innovatív tankönyvet a praktikus eredmények feltételének tekinti.⁴

A tanári munka támogatásának, modernizálásának igényével találkozunk a tankönyvkutatás magyarországi gyakorlatában is. Kojanitz László a tankönyvkutatással kapcsolatban fogalmazza meg a *„tankönyvszerzőket segítő mérések és elemzések és a tanuláseméleti eredmények”* adaptálásához való hozzájárulás kívánalmát. A feladat szerinte *„olyan típusú kutatások előkészítése, amelyek lehetőséget adnak a tankönyvkutatás és a tanulói teljesítménymérések eredményei közötti összefüggések feltárására; a tankönyvkészítés problematikájának és folyamatának elemzése abból a szempontból, hogy miként lehetne jobb feltételeket teremteni a korszerű tanuláseméleti eredmények adaptálásához.”*⁵ Bihari Péter az adaptív, mélységelvű, interaktív és kooperatív történelemtanítás hitvallásának összegzésére vállalkozó tanulmánykötet tankönyvekről szóló fejezetében vázolja a jó tankönyv kiválasztásának szempontjait. Ebből az vehető ki, hogy szerinte a jó tankönyvnek mind tantermi, mind otthoni tanulásra, felhasználásra alkalmasnak kell lennie. Figyelemre méltó, hogy gondolatmenete a tanár szemszögéből fogalmazza meg az elvárásokat a tankönyvszerzők és -kiadók számára.⁶ A fenti irány mellett – akár ezzel szemben – körvonalazódó másik felfogás a tankönyvet az oktatás tartalmának legfőbb közvetítőjeként vizsgálja: *„Ma Magyarországon a pedagógus számára a tanítás kottája az a tankönyv. (...) Nota bene, a pedagógus komolyan veszi, hogy amit a tankönyvben leírunk, azt neki meg kell tanítania, és ezzel nagyon kell vigyázni.”*⁷

Kevés figyelmet kap a tankönyv és az osztálytermi munka, az iskolai pedagógiai kultúra kölcsönhatása e kutatások során. Pedig az ezredfordulón jelentősen átalakult a tankönyvek külső megjelenése, tartalma – hiszen a modernizálódás vélt irányába történő elmozdulásra jogszabály kötelezte a kiadókat. A piaci követelmények közben nem feltétlenül támogatták ezt az elmozdulást.

⁴ DÁRDAI 2002. 57.

⁵ KOJANITZ 2005

⁶ BIHARI 2001. 160.

⁷ PÁLA 2008. 44.

„[A]z egész folyamat elmozdul a zárt kódoktól a nyitott kódok irányába. Ezt a magyar tankönyvekben az jelzi, hogy nálunk is megjelennek a kérdések, hiszen ma már nem ildomos tankönyvet írni anélkül, hogy ne lennének benne kérdések. Ám ha a kérdéseket megnézzük, akkor 80%-ban arra szolgálnak, hogy a gyerekek keressék meg azt a bekezdést, ami alapján válaszolni tudnak. Ez nem nyitott kód, nyilvánvaló. Akkor lennének igazi kérdések, ha a tanulók többféle, valóságosan eltérő, értékelhető válaszokat adnának.”⁸ – állapítja meg Mihály Ottó, aki szerint „mindenki úgy tesz, mintha a tudományos megalapozottságról szólna a történet. Azt, hogy mit tekintünk releváns iskolai tudásnak, alapvetően társadalompolitikai döntések határozzák meg.”⁹ A társadalompolitikai döntések szerinte tehát a tankönyvek tartalmát is alapvetően befolyásolják. Ezért a tudományos diskurzus is – gyakran kimondatlanul – a társadalompolitikai döntések körül forog. A „pedagógusok fejét uraló”¹⁰ tudományos racionalitással szemben a tankönyvekben pragmatikusabb tudásértelmezés kerül előtérbe,¹¹ „hihetetlen erőssé vált a használhatóság megjelenése a tankönyvekben.”¹² Nincs-e itt ellentmondás? A „tanárok fejében totálisan uralkodó tudományos racionalitás” szilárd rendszerét nem alakítja-e a „használhatóság [igényének – Sz. M. M.] erős jelenléte” a tankönyvekben? Ráadásul: tudomást veszünk-e arról, hogy az utca nem egyirányú? A kölcsönhatás nyilvánvalónak tűnik.

Az oktatáspolitikai dokumentumok tankönyvképének meghatározó eleme az oktatás irányítóinak azon feltételezése, hogy a tankönyvek tartalma hatást gyakorol a tantermi munkára, és a tankönyv – más tényezők mellett – hozzájárul a fejlesztési feladatok teljesítéséhez és a tanulás-tanítás szociális konstruktivista módszereinek terjedéséhez. Az oktatáspolitikai dokumentumok tankönyvképe a nemzeti alaptantervek alapján vázolható fel. A NAT-ot az elmúlt 12 év alatt három alkalommal újítták meg, az inga hol a centralizáció, hol a decentralizáció irányába mozdult ki a tartalmi szabályozás tekintetében is, de a kompetenciafejlesztést középpontba állító, szociális konstruktivista tanulás-tanításon alapuló pedagógiai, didaktikai, szakmódszertani paradigma alapvetően érvényben maradt: a tantervekben előírt tanulói tevékenységek és módszertani utalások sem mutatnak jelentős tartalmi átalakulást. Ahogy az ezredforduló táján kialakított tankönyvtípus sem. A változások inkább a strukturálódás, az európai kulcskompetenciák, a keresztantervi (*cross curriculum*) tematika beágyazása és a begyökereztetés feltételeinek kidolgozása (pl. programcsomagok) irányába mutattak.

Az oktatás tartalmi szabályozására irányuló oktatáspolitikai elképzelések a tankönyveknek első sorban az implementáció területén szántak fontos szerepet. „A Nemzeti alaptanterv implementációjának (i) kutatási, fejlesztési, innovációs, (ii)

⁸ MIHÁLY 2008

⁹ MIHÁLY 2008. 114.

¹⁰ MIHÁLY 2008. 114.

¹¹ MIHÁLY 2008. 115.

¹² MIHÁLY 2008. 115.

másodlagos szabályozó, (iii) iskolai szervezet- és humánfejlesztő és (iv) kommunikációs feladat- és eszközrendszere van. (...) A másodlagos szabályozó eszközrendszer fő elemei: választható kerettantervek, oktatási programcsomagok, tankönyvek, taneszközök, a vizsga és a mérés-értékelés. A legfontosabb eszközei (oktatási programcsomagok) a NAT 2003 bevezetésével jöttek létre, illetve kifejlesztését a Nemzeti alaptanteroben megfogalmazott fejlesztési feladatok tették szükségessé. A Nemzeti alaptantero implementációja fejlesztő eszközrendszerének alapját alkotják a különböző típusú kerettantervek, az oktatási programok, programcsomagok. Ezek a curriculumok egyfelől a tartalmi modernizáció és megújítás eszközei, másfelől a módszertani kultúra javítását is elősegítik. Orientálják a tantervfejlesztőket, a taneszközök, a kerettantervek, az állami vizsgák követelményrendszerének kidolgozóit, az országos mérési, értékelési eszközök fejlesztőit és legfőképpen a helyi tantervek készítőit, illetve összeállítóit.¹³ A tankönyvek tehát az implementáció fontos eszközének számítanak, és az az elképzelés fűzhető hozzájuk, hogy a curriculumok mellett a másodlagos szabályozó rendszer elemeiként hozzájárulnak az oktatás tartalmi-módszertani megújulásához és modernizációjához.¹⁴

A 2012-es NAT által bevezetett tartalmi változások nem jelentenek gyökeres fordulatot a korábbi felfogáshoz képest. Az országos pedagógiai mérések 6., 8. és 10. évfolyamra vonatkozó tartalmi kereteinek meghatározásakor figyelembe kell venni a felhasznált szövegek minőségét, amit mérések a tanulók életkori sajátosságain és a tantervi követelményeken kívül, a tankönyvi szövegek nehézségéhez is kötnek. Ez a kitétel is a tankönyvek rendszeres használatát feltételezi a közoktatás minden szintjén.¹⁵ A NAT 2012¹⁶ implementációjában is fontos szerepet tulajdonítanak a tankönyveknek. A NAT alapján készülő kerettantervek „egyrészt meghatározzák a tantárgyak rendszerét, az egyes tantárgyak időkeretét (óraszámát), a tananyag felépítését és felosztását az egyes évfolyamok között, továbbá az adott szakasz befejező évfolyamának kimeneti követelményeit, másrészt kijelölik a tankönyvek meghatározó tartalmát.”¹⁷ A NAT 2012 implementációjának tudományos megalapozására hivatott OFI-tanulmány a korábbi tantervek implementációs gyakorlatát és benne a pedagógusok szerepét így írja körül: „a vezetők se meg nem erősítették, se nem cáfolták azt a feltevésünket, hogy »a gyakorló pedagógus a hosszú távú pedagógiai célok elérése helyett fontosabbnak tartja a napi gyakorlatot, sokkal inkább követ előre rögzített ismeretanyagot és tankönyvi tartalmat.« Ugyanakkor az is ott áll, hogy: »A szakmai folyamatok minősége a tankönyvektől, az évtizedes tanítási rutintól, a tanári személyiségektől függ, a tantervek ezt kevésbé befolyásolják.« (...) A klasszikus értelemben vett sokoldalú támogató rendszer – elsősorban anyagi források híján –

¹³ VASS 2008

¹⁴ KAPOSÍ 2012

¹⁵ 20/2012. EMMI

¹⁶ NAT 2012

¹⁷ NAT 2012

*nem állt maximálisan segítségükre.*¹⁸ Ez a megfigyelés tehát megint csak a tartalmi szabályozásban a tankönyveknek tulajdonított szerepre utal. Kivehető belőle az is, hogy míg az iskolai gyakorlatban az információátadás terén meghatározó a tankönyvek tartalma, a tantervekben megjelenő tudáskonceptió, tanítási stratégiák meggyökereztetésére irányuló törekvések nem, vagy csak kevésbé érvényesülnek. Tudjuk, hogy a kerettantervek (és a helyi tantervek) fejlesztési követelményei, az ezekhez rendelt módszertani és taneszköz-használatra vonatkozó előírások megvalósulása külön vizsgálat tárgyát kell, hogy képezze. Határozott különbséget kell tennünk a tantervek által előírt és a tényleges gyakorlat között: „Az egyik legnagyobb ellentmondás kétségtelenül a rendkívül modern tantervi szemlélettel megfogalmazott fejlesztési célok és az ezek iskolai szintű érvényre juttatását biztosító mechanizmusok szegénysége között húzóódott meg.”¹⁹ Ezt a megállapítást ugyan több mint 10 éve tette Halász Gábor, de mind a mai napig sokat idézik – joggal.

A *tankönyvekről* azt feltételezzük, hogy azok főleg a tanórai munkát támogató, és kevésbé önálló tanulói feldolgozásra, a tanultak rögzítésére szolgáló eszköznek kívánják láttatni magukat. Ha ez azonban nem valósul meg, és a tankönyvek az otthoni tanulást (rögzítést) nem támogatják, akkor nem töltik be azt a szerepet sem az oktatásban, amelyet betölthetnének, és létük is megkérdőjelezhető.

A kérdőíves megkérdezés valamint a tanórai megfigyeléseket rögzítő dokumentumok szerint a történelemórák jelentős részében nem kerül elő a tankönyv. A szemléltető funkciót gyakran a multimédiás megoldások veszik át.

A történelemtankönyv képe tantermi gyakorlat megfigyelése alapján

E szempontok figyelembevételével mutatjuk be a tantermi gyakorlat alapján kibontakozó tankönyvképet. Úgy véljük, hogy a tudományos és az oktatáspolitikai tankönyvkép jegyei alapján felhasználási *típusokat* tudunk megkülönböztetni.²⁰

Az *első* típushoz tartozó felhasználási mód keretei között a tanár alapvetően még mindig a fő információforrás szerepét játssza a történelemórakon. Esetenként önálló feldolgozásra vagy főleg szemléltetésre használja a tankönyvet. A feladatok, valamint a kifejezetten közös elemzésre, gondolkodtatásra szánt elemek (mint például a táblázatok és ábrák stb.) – egyéb, többek között például a tanári munkát támogató módszertani segédletek, továbbképzések hiányában és

¹⁸ OFI 2012

¹⁹ Lásd HALÁSZ 2001.

²⁰ Vö. MIHÁLY 2008.

számos egyéb ok miatt – nem kapnak jelentős szerepet a történelemórán (tananyagközpontú felfogás).²¹ Esetenként a tesztekre való felkészüléskor kerülnek elő ezek. A modern technika felhasználása mellett ezeket a tanórákat tanári előadás, magyarázat jellemzi, amelyet rövid kérdések szakítanak csak meg. A tankönyv illusztrációi, képei, térképvázlatai, még fejezetcímei, szövegei is megjelenhetnek a tanár által készített prezentációkon.

A *második* típusba tartozó tanórákon tevékenységközpontú felhasználást figyelhetünk meg: a tanár és a diákok gyakran oldják meg a feladatokat, és végeznek a tankönyvekben javasolt, sugallt tevékenységeket. Egyéni és csoportmunka keretei között dolgoznak, a tanórai munkát munkafüzet vagy valamilyen kiosztott feladatlap is segíti. A feladatmegoldás a tanári előadás tartalmának előkészítését vagy az elhangzottak elmélyítését segíti. A feladatvégzés egyéni vagy csoportos formában zajlik, és a néhány perces önálló munkát „közös megbeszélés” zárja.

A *harmadik* lehetséges típusba tartozó felhasználási módnak megfelelően a tantervek és különböző szabályozók előírásai alapján készített tankönyvek támogatják a tantervek maradéktalan megvalósítását és korszerű tudáskonceptió térnyerését az iskolai gyakorlatban. A tanár válogat a tankönyv forrásaiból, feladataiból, saját feladatokat, feladatsorokat dolgoz ki. A diákok egyszerűbb vagy bonyolultabb feladatsorokat végeznek el, amelyek a tankönyv feladatait is magukba foglalhatják, a feladatok huzamosabb önálló (egyéni vagy csoportos) tanulói munkát alapoznak meg. Bár tartalmaznak zárt végű részfeladatokat is, többnyire nyílt végűek. (Követelmény- és teljesítményközpontú felfogás²²)

A fenti besorolás nem kívánja értékelni a különböző eljárásokat, sem ítéletet mondani azok felett, akik az egyik vagy másik típusba sorolható felhasználási módot alkalmazzák. Sokkal inkább a tankönyvek használhatóságával kapcsolatos problémákra kívánjuk a figyelmünket irányítani. Fontosnak tartjuk megjegyezni (bár ez közhely), hogy kívánatos a tantervi implementációban a rendszer szemléletű megközelítés, és nem vezethet sikerre egyik vagy másik implementációs tényező jelentőségének túlzó hangsúlyozása, melyek háttérben többnyire gazdasági megfontolásokat sejtethetünk. A tankönyv vagy az IKT nem varázspálca, elterjedése nem pótolja, a legfontosabb elem, a tanári szakértelem és elkötelezettség szerepének felismerését, elismerését és sokoldalú támogatását.

Van-e lehetőségünk arra, hogy „benyissunk a tanterembe”,²³ és megfigyeljük, valóban elválnak-e az imént számba vett felhasználási módok, és kirajzolódik-e a felvázolt tipológia?

²¹ MIHÁLY 2008. 114.

²² MIHÁLY 2008. 114.

²³ GOOD-BROPHY 2008

Szakértői tanóra-megfigyeléssel, ehhez megfelelő szempontrendszer kidolgozásával, kérdőíves adatgyűjtéssel, interjúk sorával bizonyára pontosabb eredményt kapnánk – ez hosszú és költséges folyamat lenne, és mire a végére érnénk, az adataink talán el is avulnának. Hasonló jellegű adatokhoz azonban más módon is hozzáférhetünk – erre tettünk kísérletet, amit röviden be is mutatunk.

Az IKT-eszközök megkönnyítik a kérdőíves adatgyűjtést: online kérdőívet állítottunk össze, amelyben történelem szakos tanárokat kérdeztünk meg arról, hogyan és mire használják a történelem tankönyveket.²⁴ A kérdéseink a tanárok tanórai és a tanórákat előkészítő munkájára irányultak, illetve arra, hogy ebben milyen szerepet kap az általuk használt tankönyv. A kérdőívet összesen 90 történelemtanár töltötte ki, ebből hatvanan zárták le a kérdőív kitöltését.²⁵ Bár számítottunk arra, hogy nem lesz tömeges a részvétel, a vártnál kevesebb válasz érkezett. Arra törekedtünk, hogy a válaszok jól csoportosíthatóak legyenek. A kérdéseket úgy állítottuk össze, hogy a kapott adatok alapján a kollégák tankönyvhasználati szokásait meg tudjuk feleltetni az imént körülírt típusoknak.

A zárt végű kérdések alapján azt az eredményt kaptuk, hogy a résztvevők több mint 80%-a mindig vagy gyakran²⁶ felhasználja a tankönyveket tanórai feladatokhoz, 70%-uk a tankönyv magyarázó szövegét is ugyanerre. Legtöbben (65%) a térképábrákat használják rendszeresen, a képi forrásokat nem sokkal kevesebben, 63%.²⁷ Ha a „rendszeresen” vagy „gyakran” válaszok számát együttesen értékeljük, akkor a képi források és a táblázatok felhasználói egyaránt az összes válaszadó mintegy 97%-át teszi ki, de az ábrákat és a térképeket felhasználók aránya is 90% fölött van.

Mennyiben vehetők össze a zárt végű kérdésekre adott válaszok a hipotetikus kialakított tipológiánkkal?

Az *első típusba* (tananyagközpontú felfogás) tartoznak azok a válaszadók, akik a legtöbb kérdésre a „ritkán”, illetve a „szinte soha” választ adták: a felmérés válaszadói között ez a típus nagyon kis arányban szerepel. A szöveges válaszokban a leckék ismeretanyagára, összefoglalásra, tesztekre való felkészülést említő hozzászólások ennél jelentősebb mértékűnek érzékeltetik ezt a csoportot.

²⁴ A kérdőív a következő linken érhető el: <https://www.surveymonkey.com/s/66KQCTT> [2013.09.06.]

²⁵ A válaszadók kb. kétharmada nagyobb tapasztalattal rendelkezik: több mint 15 éve tanít. Kb. 60%-uk középiskolában: négy-, hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumban, valamivel több, mint egyharmaduk Budapesten (37,3%) tanít. Legtöbben a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó tankönyveit használja, 23% a Mozaik Kiadóét, 8% a Műszaki Kiadóét. 60% munkaközösségi, kb. 40% egyéni döntés alapján választotta a tankönyvet, amellyel dolgozik.

²⁶ A válaszokat négyosztatú skálán helyeztük el: mindig – gyakran – ritkán – soha. Ezzel el kívántuk kerülni, hogy a válaszadók jobb híján a középső értéket válasszák.

²⁷ A tankönyvek didaktikai apparátusához tartozó elemek tanórai felhasználását szintén négyfokozatú skálán kellett a megkérdezetteknek elhelyezni.

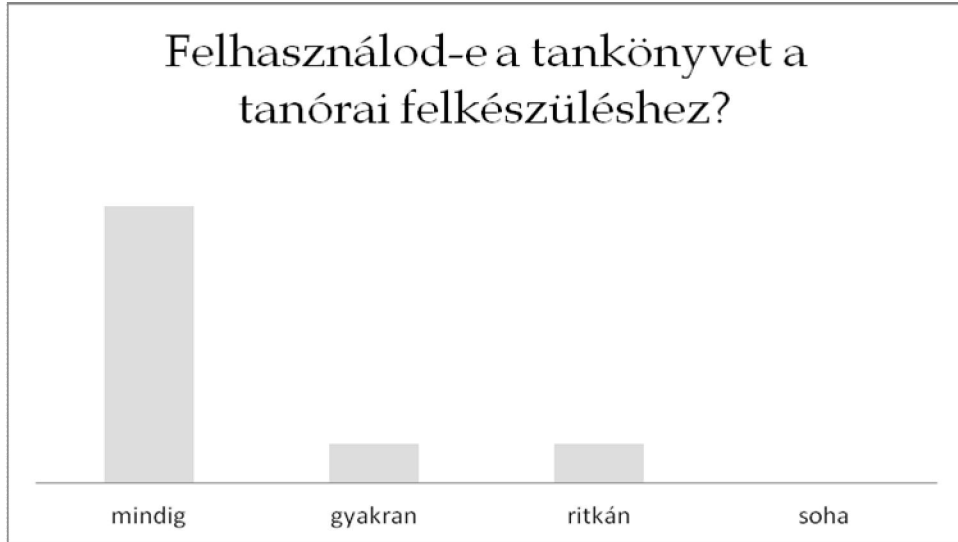
A *második típus* (tevékenység központú felfogás) képviselői mind a felkészüléshez, mind az órai munkához gyakran vagy mindig használják a tankönyv szövegét, didaktikai apparátusát, és a válaszadók többsége ehhez a típushoz tartozónak tűnik. Tanóráikon aktívan élnek a tankönyvek adta lehetőségekkel, diákjaik sok feladatot kapnak, melyek gyakran kooperatívak.²⁸ A kérdőív megkérdezés természetesen nem reprezentatív, de arra alkalmas volt, hogy megállapítsuk a három előzetesen körvonalazott típus jelenlétét a tanórai gyakorlatban.

Az 1. számú diagram jó szemlélteti e típus masszív érvényesülését. A több mint 15 éve tanító tanárok csoportjában a tankönyv forrásait mindig vagy rendszeresen felhasználók aránya 95%, a kezdők között ez az arány valamivel 90% alatt van.



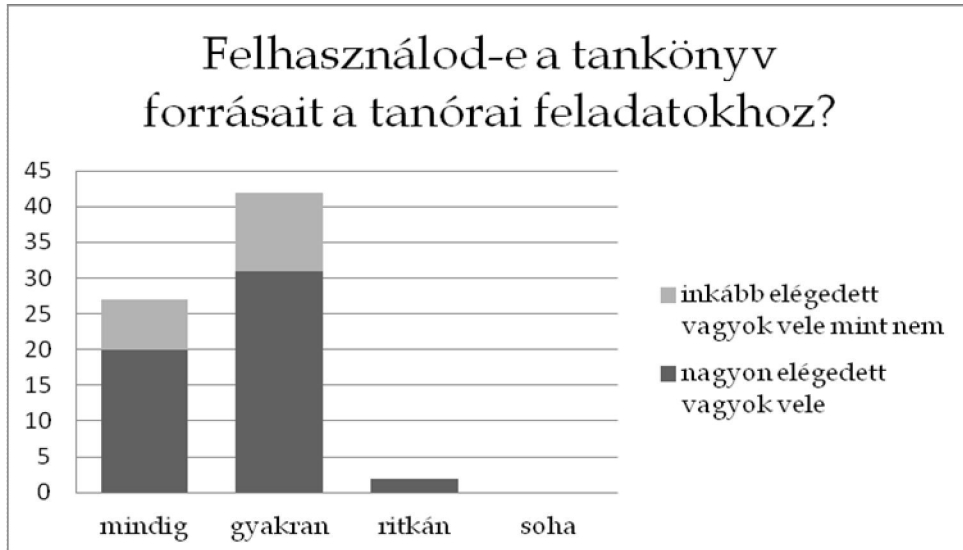
1. diagram

²⁸ Meglepetésünkre senki nem utalt pl. a kiadó által készített segédanyagok egyénileg kialakított felhasználására.



2. diagram

Azok körében, akik „elégedettek” vagy „inkább elégedettek” a használt tankönyvvel, ez az arány 100%.



3. diagram

Azok, akik elégedettek vagy inkább elégedettek a tankönyvükkel több, mint 97%-os arányban használják a tankönyv forrásait gyakran vagy mindig. Az ilyen

tevékenységeket, feladatokat ajánló tankönyvek kedvelői éppen e tulajdonságaik miatt részesítik előnyben a tankönyvek e típusát. E számok alapján biztonsággal megállapítható a tevékenység- és a követelményorientált felhasználási mód térnyerése a történelemórákon. A zárt végű válaszok alapján azonban a kettőt nehezen lehetne egymástól elkülöníteni.

A történelemtanárok egyéni, kreatív, innovatív felhasználási módjairól nyílt végű kérdéssel tájékozódunk. Erre az összes résztvevő valamivel több, mint egyharmada adott választ, amelyeket csoportosítottunk. Az első típusba sorolható válaszok itt kisebbségben maradtak, amit azonban annak tudhatunk be, hogy erről a nyílt végű kérdésben felvetett problémakörrel leginkább a második és a harmadik típusba sorolható felhasználási módokat alkalmazóknak volt mondandója. Ha ezt összevetjük a forrásokat mindig vagy gyakran felhasználók magas arányával, akkor megfogalmazhatjuk azt az óvatos feltételezést, hogy a válaszadók többsége a tevékenység központú felhasználási módot követi. A második típushoz az olyan válaszokat rendeltük, amelyekben munkafüzetre, a tankönyvi forrásokhoz kapcsolódó feladatokra tettek utalást a kollégák.

A *harmadik típus* (követelmény- és teljesítményközpontú felfogás) képviselőit azok között kereshetjük, akik önálló eljárásokkal rendelkeznek a tankönyvek felhasználásakor: projektek, önálló szempontokat érvényesítő tanulói feladatok jellemzik óráikat. Ők teszik ki a válaszadók legkisebb csoportját. Ehhez a típushoz azt a néhány választ soroltuk, amelyek a diákok önálló kezdeményezését is igénybe vevő, komplex képességfejlesztő, csoportmunkában elvégzendő feladatokra utaltak. („Gondolati térképek, projektmunka, problémaközpontú gondolkodás elemeinek gyakorlása”, „Csoportbontásban különböző szöveges források elolvasása, feldolgozása és a megszerzett ismeretek megosztása az osztály egészével” stb.). Úgy véljük, hogy azok a válaszadók, akik ilyen módszereket alkalmaznak, erre szöveges utalást is tettek a kérdőív e helyén. Összesen nyolc, ehhez a típushoz illeszthető választ kaptunk, ami kisebbséget képvisel a résztvevők körében, de e típus jelenléte megkérdőjelezhetetlen. Három kérdésünk („Mit kritizálsz...? Mit hiányolsz...? Mit kérsz...?”) a tanárok módszertani beállítottságát kívánta vizsgálni. Akik erre a kérdésre válaszoltak, az érdekesség, játékosság, az összefoglalás és a testre szabhatóság igényét fogalmazták meg, ami szintén a második és harmadik típus elterjedtségére utal.

A kérdőíves megkérdezésben történő részvétel önkéntes volt, a válaszadók köre esetlegesnek tekintendő. A tevékenységközpontú megközelítés túlsúlya azt a feltevésünket erősíti, hogy a felmérésben eleve az érdeklődőbb, szakmájuk problémái iránt fogékonyabb kollégák voltak hajlandóak részt venni. Az online felmérés eredményei tehát az arányokat nem, legfeljebb a tevékenység-központú tankönyvfelhasználás magabiztos jelenlétét mutathatják.



4. diagram

Ha azonban e felmérés eredményeit egy másik módszerrel elvégzett adatfelvétel eredményeivel összehasonlítjuk, talán pontosabb képet nyerhetünk – pl. óramegfigyelés, a tanórai történéseket szakszerűen megállapított szempontok alapján rögzítő dokumentumok segítségével. Ilyen dokumentumokat találtunk a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kara Pedagógiai Intézetének hallgatói által összeállított portfólió-szakedzőanyagokban. Az osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók olyan pedagógiai tárgyú szakedzőanyagot készítettek, amelynek mellékleteként csatolniuk kellett a látogatott tanóráról az Intézet oktatói által, általános didaktikai szempontrendszer alapján kidolgozott munkalapokon vezetett jegyzőkönyveket, saját óráik óravázlatait és ezekről írt önreflexióikat. A véletlenszerűen kiválasztott szakedzőanyagok mellékletei segítségével összesen mintegy 220 történelem órába nyerhettünk betekintést, amelyeket kifejezetten a tankönyv és eszközhasználat módját megfigyelve elemeztünk.²⁹ Összesen 32 tanár, közöttük vezetőtanárok és 12 tanárjelölt történelem óráját elemeztük a tankönyv felhasználása szempontjából, és megvizsgáltuk, hogy besorolható-e azok három típusunk valamelyikébe, szükséges-e újabb kategória kialakítása, illetve lehetséges-e a három fő kategória határozott megkülönböztetése, esetleg további strukturálása, finomítása. 12 tanárjelölt 12 iskola tanárainak módszertani szokásait, ha úgy tetszik, kultúráját ismertük meg.³⁰

A tanárjelöltek az általuk látogatott órákról bizonyos megfigyelési szempontok alapján jegyzeteket készítenek, amelyekből következtethetünk a látoga-

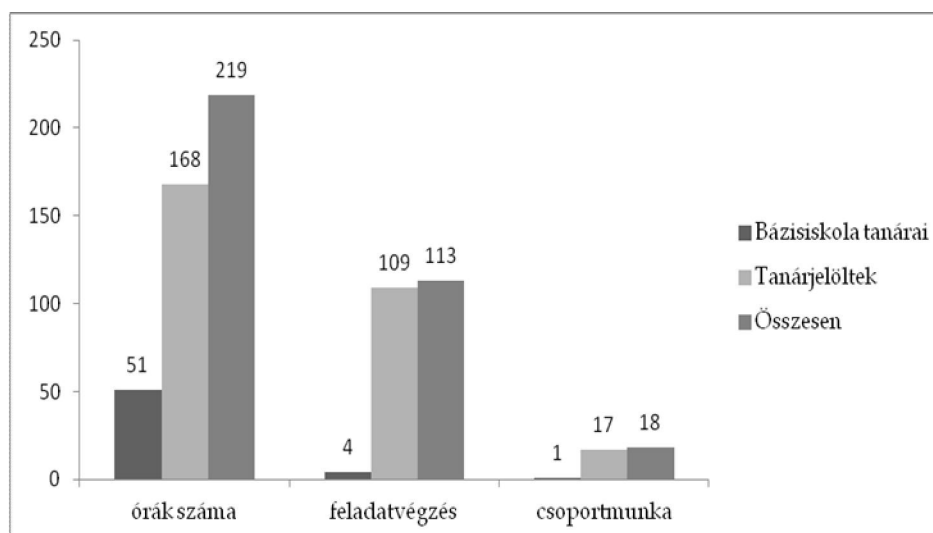
²⁹ A jegyzőkönyveket 2008 és 2011 között rögzítették.

³⁰ E tizenkét iskola közül összesen négy olyan, amely az egyik országos ranglista első 50 iskolája közt található, a többi nyolc iskola is inkább a jó középiskolák közé sorolható.

tott tanóra jellegére, fő történéseire, de nem derül ki belőlük feltétlenül a tankönyvfelhasználás módja.

A tanárjelöltek óravázlataiból ennél részletesebb információkat kapunk. A két, különböző jellegű és eltérő funkciójú dokumentációtípust olyan szempontok alapján kívántuk vizsgálni, amelyek mégis összehasonlíthatóvá teszik őket, és amelyek lehetővé teszik a tipológiával való összevetésüket.³¹

Mind a bázisiskolai tanárok, mind a tanárjelöltek óráiról megállapítható, hogy alkalmaztak-e történelemórai (tanulói) feladatvégzést illetve a csoportmunkát. Ezt mutatja az 5. diagram. Az adatfelvétel alapján a tanórák valamivel több, mint 50%-ában oldottak meg a diákok valamilyen feladatot, és kevesebb, mint 10%-ában jelent meg a csoportmunka forma. Összesen 116 órán tettek a tanárjelöltek a tankönyvhasználatra utaló feljegyzést (az összes tanóra kb. fele).



5. diagram

Bár az tanóra-megfigyelést rögzítő dokumentumok a második típus alacsonyabb arányáról tanúskodnak, mint az online megkérdezés eredményei, ez az arány itt is meghaladja az 50%-ot – mind a bázisiskolai tanárok, mind a tanárjelöltek óráin.

³¹ Az elemzés céljából létrehozott munkatáblázatba a munkaforma, a tevékenységformák, a használt eszközök, a tankönyvfelhasználás megállapítható didaktikai funkciója, az esetlegesen feldolgozott forrás típusa szerepelt. Az óravázlatok esetén feljegyeztük a tankönyvhöz kapcsolódó tevékenységekre tervezett időtartamot. A dokumentációban áttekintett 223 órából 81 esetében volt mérhető a tankönyvvel végzett munka időtartama.



6. diagram

A tanárjelöltek óraterveiben az egyes óraszakaszokra tervezett időtartam is szerepel. Ez természetesen nem egyenlő a ténylegesen a feladattal töltött időtartammal, mégis alkalmas arra, hogy a tanárjelöltek beállítottságára következtessünk belőle. A 161 óratervben a tanárjelöltek 81 tanóra terveztek tanuló feladatot, átlagosan kb. 17 percnyit. 24 tanórán a tanárjelöltek óratervei szerint kevesebb, mint 10 percet töltöttek a diákok feladatmegoldással. A leghosszabb, egybefüggően feladatmegoldással töltött időtartam (a tervek alapján) 45 perc volt, 15 perces időtartamnál hosszabb tanulói munkaidő – ami a harmadik típusnak megfelelő, komplex, nagyobb tanulói önállóságot igénylő, nyílt végű elemeket is tartalmazó feladatsorok kidolgozásához minimálisan szükségesnek tűnik – 53 tanórán szerepelt, és ebből csak mintegy 10 órán volt a feladatokra szánt idő fél óránál hosszabb. A középiskolai ranglétra csúcsán található iskolákban végzett gyakorló órák (összesen 56 óravázlat) esetében az átlagos feladatidő valamivel alacsonyabb (kb. 14 perc). A 10 percnél rövidebb feladatidő 9 tanórán fordult elő, ez kb. 16%. Ez az arány jóval alacsonyabb, mint az összes iskolára vonatkozó adat. Fontos megjegyeznünk, hogy ezek az időtartamok sok esetben (összesen 41 alkalommal) több, rövid szakaszból adódtak össze.

Az óratervek alapján következtettünk a tankönyvi forrásokhoz kapcsolódó feladatok didaktikai funkcióira.³² A bázisiskolai tanárok óráiról felvett 51 jegy-

³² A tankönyvi források felhasználásának didaktikai funkcióit a feladatkijelölés megszövegezése alapján határoztuk meg. A feladatok között találtunk szemléltetést, elmélyítést, információátadást szolgáló feladatokat.

zökönyv közül 17-ben utalnak a hospitáló tanárjelöltek elmélyítésre, és 28-ban ismeretátadásra irányuló tankönyvi forrásfelhasználásra. Az összes tanórára vonatkoztatva ezek a számok: az összesen 223 órából 51-en elmélyítésre, és 117 esetében új ismeret átadására irányuló forrásfelhasználást rögzítettünk.



7. diagram

A tanárok és a tanárjelöltek hasonló (magas) arányban törekedtek a forrásokon alapuló feladatok alapján ismeretátadásra, de elmélyítésre irányuló feladatot a tanárok magasabb arányban adtak, mint a tanárjelöltek. (Ez érthető.) Ugyanakkor mindkét csoport esetén ennek aránya alacsonyabb volt, mint az új ismeret átadását támogató feladatoké.

A tanórák megfigyelését és tervezését rögzítő dokumentumok elemzése során részben meg tudtuk erősíteni a kérdőíves kutatásunk eredményeit. A történelemórák jelentős, bár kisebbik hányadában találoztunk a tankönyvi források felhasználásán alapuló feladatokkal. A feladatok többsége rövid időtartamú, és főleg új ismeretek átadására irányult. Ez a megfigyelés megerősíti azt a megállapítást, hogy a tevékenységközpontú felhasználás masszívan jelen van a történelemórákon. Ugyanakkor mind a megfigyelési jegyzőkönyvek, mind az óratervek alapján még azokon a történelemórákon is, amikor a diákok valódi feladatot oldanak meg (és nem csak egyszerű kérdésekre válaszolnak) a tankönyv funkciója a tanári ismeretátadás támogatása. Az ismeretátadás gyakran a tankönyv képeinek és forrásainak kivetítésével történik – itt már a tankönyv elő sem kerül.

További adatfelvétel és elemzések lennének szükségesek ahhoz, hogy tényként lehessen kezelni következtetéseinket, de vizsgálataink alapján kirajzolódni látszik a történelemórai tankönyvhasználat néhány jellemző jegye: gyakori

szemléltetés, forrásfeldolgozáson alapuló önálló vagy csoportos feladatok mellett a tananyagközpontú tanítás-tanulás túlsúlya, kis arányban tevékenységközpontú felhasználás, a tananyag elmélyítésére irányuló erőfeszítések, észrevehető számban követelményorientált, innovatív eljárások. Kiemelendő, hogy szoros összefüggés áll fenn a tankönyvek elfogadottságának szintje és tanórai felhasználásuk gyakorisága, intenzitása között. Azok használják inkább „rendeltetés-szerűen” a tankönyvet, akik a tantervi fejlesztési követelményeket is magukénak érzik. A kölcsönhatás folyamata, mechanizmusai – tudniillik, hogy mi volt előbb: a tyúk vagy a tojás, azaz a fejlesztési célokat szem előtt tartó tanárok végre megfelelő eszközt kaptak vagy a „szép és jó tankönyvek” támogatták a tantervi követelmények érvényesülését – nem egyértelműek, és további elemzést érdemel. A tankönyv a jelenlegi formájában nem vált a tantervi implementáció kimagaslóan hatékony elemévé. A történelemórákon leggyakrabban felbukkanó ismeretátadó funkció a tankönyv mint médium nélkül is – csupán a tankönyvi források kivetítésével, munkafüzetek alkalmazásával – biztosítható. Így viszont a tankönyv kiszorul a diákok által előnyben részesített eszközök sorából, amit itt nem kívánunk értékelni, minősíteni. Kompetenciafejlesztésre, a diákok érdeklődésének felkeltésére, elmélyítésre nem használjuk gyakran, és – mint tapasztaltuk – a diákok is egyre ritkábban veszik kezükbe, tehát úgy tűnik, kiszorul a tantermi gyakorlatból, és – bár ezt bizony nem állíthatjuk – az sem valószínű, hogy gyakran rajzolódnak bajszot a történelmi személyiségek arcára.

FORRÁSOK

- | | |
|--------------|---|
| NAT 2012 | Nemzeti alaptanterv. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet melléklete. <i>Magyar Közlöny</i> , 2012. évi 66. szám |
| 20/2012 EMMI | 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 3. melléklete |

IRODALOM

- | | |
|------------------|---|
| BIHARI 2001 | BIHARI Péter: A tankönyv. In: Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás. Szerk. KNAUSZ Imre. Budapest, 2001. 152–164. |
| DÁRDAI 2002 | DÁRDAI Ágnes: A tankönyvkutatás alapjai. Pécs, 2002. |
| GOOD–BROPHY 2008 | GOOD, E. Thomas L. – BROPHY, Jere E.: Nyissunk be a tanterembe! Budapest, 2008. |
| HALÁSZ 2001 | HALÁSZ Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón. Kézirat. Budapest, 2001.
(http://halaszg.ofi.hu/download/Ezredfordulo-1.htm) [2013.06.03.] |

- KAPOSI 2012 KAPOSI József: Kaposi József: Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. = *Új Pedagógiai Szemle*, 2012. január-március. 5-22.
- KOJANITZ 2005 KOJANITZ László: A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. március. 53-68.
- MIHÁLY 2008 MIHÁLY Ottó: Korszerű tudományosság és a tudományosság mint kritérium. In: Tankönyvdialógusok. Szerk. SIMON Mária. Budapest, 2008. 109-115.
- OFI 2012 Vezetői összefoglaló az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet részére TÁMOP 3.1.1 - 08/1-2008-002 21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció „Az oktatási intézmények tantervi adaptációs és implementációs gyakorlatának vizsgálata” című K+F tevékenység. Kézirat. Budapest, 2012.
- PÁLA 2008 PÁLA Károly: A kompetencia alapú oktatás és a taneszközök. In: Tankönyvdialógusok. Szerk. SIMON Mária. Budapest, 2008. 41-49.
- SZALAI 2012 SZALAI Bernadett: A nemzetközi tankönyvkutatás történeti vázlata. In: Acta Academiae Beregsasiensis. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tudományos évkönyve, XI. (2012/1.) Szerk. KOHUT Attila - PENCKÓFER János. Ungvár, 2012. 87-99.
- VASS 2008 A Nemzeti alaptanterv implementációja Összeáll. VASS Vilmos.
(http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implementation_090702.pdf) [2013.05.15.]