

Kaposi József

## A 2005-ös történelem érettségi vizsga hatása a tananyagtartalmakra és a változó taneszközpiacra

### A taneszközök értelmezése

A globális világ kihívásai, a tudásgazdaság mint fogalom megteremtése különösen felértékelték az elmúlt időszakban azokat az eszközöket, amelyek sikeresen hozzájárulnak a tanulási képességek kialakulásához, az alkalmazható tudás megszerzéséhez. E területen kitüntetett szerepük van a taneszközöknek, amelyek éppen most egy generációváltás időszakát élik, hiszen a korábbiakban döntően papír alapon létező tudásbázisok jelentős része digitális formában is hozzáférhetővé válik. Az internet mind szélesebb körű használata a mindennapokban, a köz- és felsőoktatás majdnem minden területén feltétlenül új kihívásokat hoz létre a hagyományos taneszközök terén. Ma már megjósolható, hogy a digitalizáció és a világháló együttes jelenléte számos ponton átrendezi nemcsak a tanórák világát, ahol általánossá válhatnak a differenciált és egyénre szabott tanulási technikák, de a tankönyvekét is, hiszen a „minden gyereknek laptopot” programok keretében kézzel fogható közelségbe kerülhet a szinte csak elektronikus vagy digitális anyagokkal való tanórai feldolgozás.<sup>1</sup>

Mindez nem azt jelenti, hogy a tankönyvekkel nem kell foglalkozni, éppen az ellenkezőjét, hiszen egy ilyen közegben tényleg kitüntetett szerepe tud lenni a tankönyveknek. Nem véletlenül, hiszen ezt állítja az Egyesült Államok egy neves oktatási szakembere, amikor így vélekedik: *„a tankönyvek megváltoztatása a leggazdaságosabb és leghatékonyabb módja az osztálytermi munka tartalmának és a tanításnak fejlesztésére.”*<sup>2</sup> E megállapítás mögött minden bizonnyal az a meggyőződés áll, hogy sokkal nehezebb és költségesebb minden iskolába ugyanolyan felkészültségű és tudású pedagógust kiképezni, mint jó, tanulásra alkalmas könyvet kifejleszteni és forgalmazni. *„A tanári közvélemény pedagógiai-didaktikai megfontolásokból sürgette az osztályonként legalább két tankönyv kidolgozását, s a tankönyvi (kísérletképpen tantervi) pluralizmusban a szabadság manifesztálódását látta, mit sem tudva az esetenként nemzetközi céggé növekvő kiadói birodalmak versenyéről, marketingről, profitról.”*<sup>3</sup> Ezért is vallják sokan azt, hogy a tankönyv az oktatás egyik legdemokratikusabb eszköze, hiszen el tud jutni majdnem minden diákhoz ugyanolyan formában és ugyanolyan kivitelben. De a tankönyvek demokra-

---

<sup>1</sup> CSAPÓ 2008

<sup>2</sup> CHAMBLISS–CALFEE 1998. 54.

<sup>3</sup> ZÁVODSZKY 2002. 27.

tizmusát az is mutatja, hogy legtöbbször az állampolgárok befolyását is jól tükrözik. A demokratikus szellemnek megfelelően szülőknek, gyerekeknek, a közösség szóvivőinek, és ugyanúgy a tanároknak, ügyintézőknek és professzoroknak is van beleszólásuk az iskolai könyvek ügyébe. Közkeletű és elfogadott nézetek szerint – akár pozitív, akár negatív eredménnyel jár – a mai tankönyvek a társadalom érdekeit, eszméit és értékeit tükrözik.

A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte. Erre utal az alábbi megállapítás is: *„A tankönyveket a nemzeti kultúra szimbólumainak is tekinthetjük (...) Talán sokkal jobban kifejezik a nemzeti eszméket, eszményeket és értékeket, mint a pénzérméken és a zászlókon szereplő figurák.”*<sup>4</sup>

Emellett a tankönyvek a mindenkori oktatási viszonyok tükröként is felfoghatók, miként François Richaudeau egy UNESCO-nak írt tanulmányában azt állítja, hogy *„bármilyen is történjen egy ország közoktatásában, minden lényegi történésnek, változásnak van és lesz a tankönyvvel is összefüggő dimenziója, akár gazdasági, akár oktatáspolitikai, akár pedagógiai természetű problémaként tárjuk fel és értelmezzük is azt. Ez a tétel fordítója is igaz, azaz a tankönyvekből lényegében „kiolvashatóak” az adott tanügy jellemző vonásai abból, ahogyan megjelenítik és hordozzák a képzés iránti társadalmi igényekre való reagálást, s ebben az oktatásügy más szereplőjéhez képest sokkal érzékenyebbek.”*<sup>5</sup> Bár e tekintetben nekünk lehetnek sajátosságaink, miként Nagy Péter Tibor egy tanulmányában jelzi: *„Kutatások bizonyították, hogy a pártállam évtizedeiben nemcsak a társadalmi »valóságnak« nem volt köze a tankönyvekben bemutatott valósághoz, a valódi világnak a tankönyvszagú világhoz, hanem a »társadalomban« tapasztalható/mérhető értékeknek sem volt köze azokhoz az értékekhez, amelyeket az iskolák sugalltak.”*<sup>6</sup>

A tankönyvek ma szerte a világban a modern társadalmak nagy értéket képviselő szellemi és gazdasági beruházásai,<sup>7</sup> ezért is értékelődött fel az elmúlt évtizedekben a tankönyvkutatás. A tankönyvkutatás általában két típusú tankönyvet különböztet meg: *„az úgynevezett algoritmizált, a képzési folyamatot időben és a közvetített tartalmak rendszerezett felépítésével strukturáló, szisztematikus előrehaladást koncipiáló munkákat (pl. matematika, idegen nyelv, informatika), illetve az úgynevezett konzultatív, referenciális típust (pl. társadalomtudomány, természettudomány, irodalom).”*<sup>8</sup> *„A tankönyvpiac kifejezésnek mára így lett két jelentése. Az egyik jelentésnek közgazdasági tartalma van. A tankönyvet árúnak tételezi, amely külcsínnel és tartalommal, valamint az árral versenyez, az árnak – eloben – a piaci verseny szab határt. Mások*

---

<sup>4</sup> SHOEMAKER 1962. Idézi: ZÁVODSZKY 1986.

<sup>5</sup> Idézi: HORVÁTH 1996. 37–41.

<sup>6</sup> NAGY 2001. 434–448.

<sup>7</sup> F. DÁRDAI 2002

<sup>8</sup> HORVÁTH 1996 37–41.

*az oktatás és a nevelés szükségleteiből indulnak ki, s tankönyvpiacra szívesebben értenék más-más módon alkalmas tankönyvek választékát.”<sup>9</sup>*

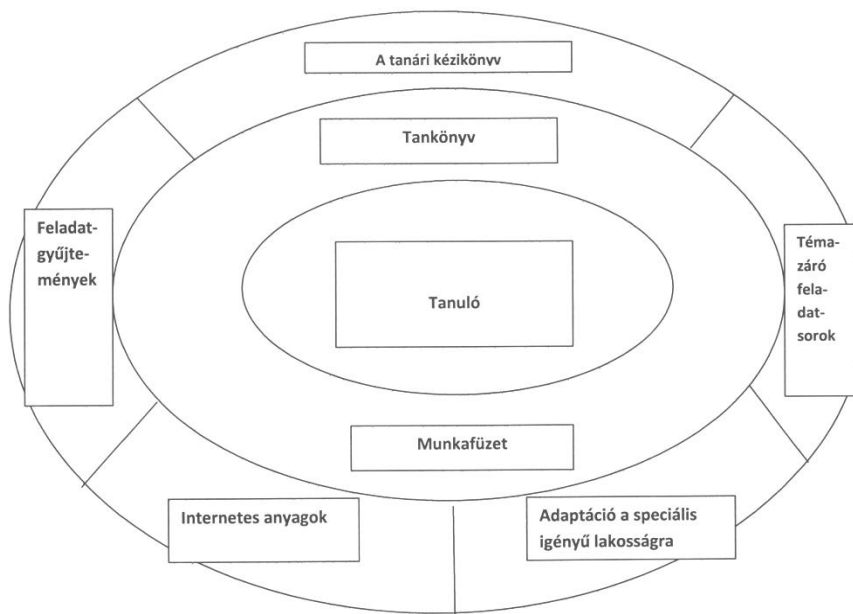
Az ezredforduló táján a kutatások nyomán is egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a tankönyvek használhatóságának nehézsége mögött az enciklopédikus jelleg túl az állt, hogy ritkán kötik ezt az új tartalmat a diákok korábbi tudásához. Ebben annak is szerepe van, hogy a tankönyveket bizottságok és tanácsadók írják, nem pedig írók, akik szövegeinek egészen különleges nyelvi megjelenítő erejük van, metaforáik pedig a lényegét tudják kiemelni az ismerethalmazból. Ez is szerepet játszott abban, hogy ezt követően a világ több országában elfogadottá vált a mélységelvű tanterv- és taneszközkészítés teóriája, amely abból indult ki, hogy „[n]e tanítsanak túl sok témát, [de] amit tanítanak, tanítsák alaposan, megragadva azt a néhány átfogó gondolatot, melyek megvilágítják az egészet, és folyamatosan köréjük lehet építeni a másodlagos tényeket.”<sup>10</sup> Az elmélet mindemellett fontos szerepet tulajdonít annak, hogy az ismereteket újra kell építeni, nem csupán befogadni, ehhez pedig a gyerekeknek rengeteg példára van szükségük, amelyek életre keltik az elméletet: konkrét és ismert példákra, melyeket teljesen átláthatnak, csavarhatnak, forgathatnak, melyekkel játszhatnak. Ezek az eredmények képezik alapját a mennyiségi elv helyett a mélység előtérbe állításának az iskolai tantervben; valamint egy adott téma hosszantartó tanulmányozásának hangsúlyozását, a számtalan tényszerű adat megismerése helyett.<sup>11</sup>

A felfokozott elvárások és az iskolahasználók részéről érkező kihívások azt eredményezték, hogy szükségessé vált az egyes kiadók mellett működő tankönyvírói munkacsoportok létrejötte, melyekben különböző előképzettségű tudósok, gyakorló tanárok, egyetemi emberek, művészek és designerek dolgoztak együtt. A közös terveket és „prototípusokat” többször és többféle környezetben próbálták ki az ipari fejlesztésekhez hasonlóan. Ennek révén vált a tankönyvkészítés, a taneszközfejlesztés a K+F tevékenység és a tudásgazdaság egyik húzóágazatává. Nem véletlen, hogy számos világbanki ajánlásban, amely egyes országok oktatási elmaradottságának felszámolásáról szól, az jelenik meg, hogy vegyék át a világ legfejlettebb régióiban kikísérletezett tankönyvek struktúráit, tudásfelfogását. Elfogadottá vált az a nézet is, miszerint a tanulók tankönyve nem önmagában álló valami, hanem része egy nagyobb rendszernek. Megszületett a tankönyvcsomag vagy tanulási rendszer kifejezés, amely számos kiegészítő dokumentummal segíti a tankönyv tartalmának feldolgozását alapvetően a tanulók oldaláról. E rendszer struktúráját mutatja az alábbi ábra:

<sup>9</sup> ZÁVODSZKY 2002. 27.

<sup>10</sup> CHAMBLISS–CALFEE 1998. 55.

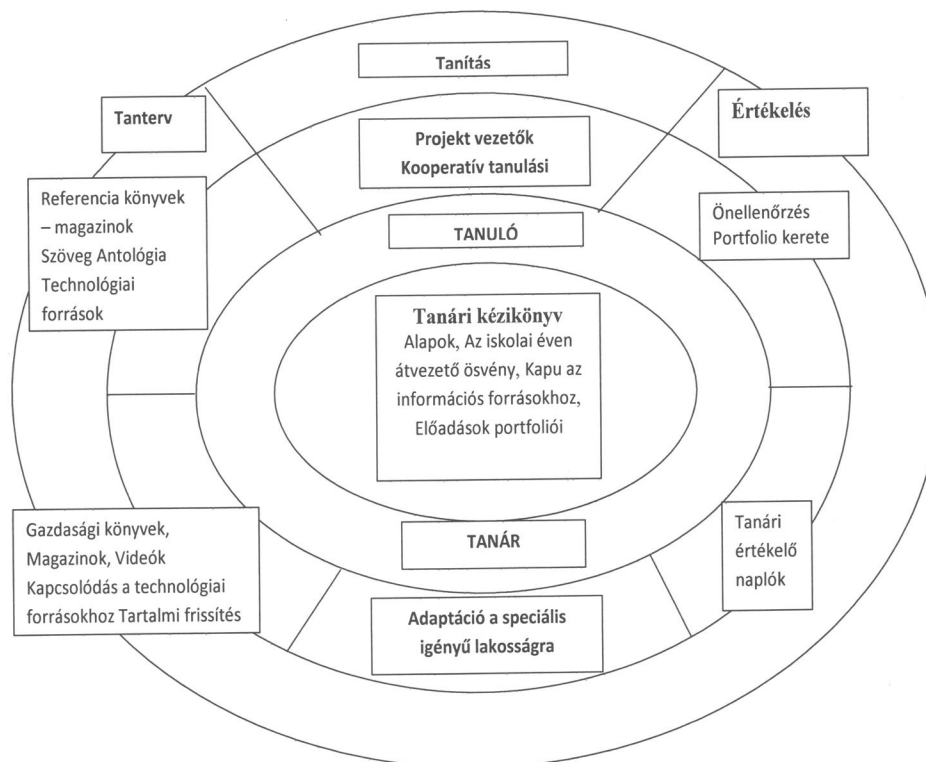
<sup>11</sup> CHAMBLISS–CALFEE 1998. 55.



1. ábra – A tanulóközpontú olvasókönyvi sorozatok konstrukciója<sup>12</sup>

A tanulóknak készített tanulási csomagok mellett a későbbiekben megjelent egy másik csomag, melyet az Oktatási Segédlet rendszerének neveztek el, és a tanárok mind teljesebb szakmai kiszolgálását volt hivatott szolgálni. Ebben kiemelt helye van a tanári kézikönyvnek, amely minden részletre kiterjedő magyarázattal, megoldásokkal és részletes forgatókönyvvel segíti a tanárok egész évi munkáját. A tankönyvcsomag egyéb kiegészítő elemei közül kiemelhető a tanulói munkafüzet, amely nemcsak kíséri az órai anyag feldolgozását, biztosítva ezzel a lehetőséget a képességek gyakorlására, de az otthoni munkára is lehetőséget ad. Továbbá tartozékai a „projekt csomagok”, melyek fényképeket, videokazettákat, magnókazettákat, egyéb elektronikus és digitális ismerethordozókat foglalnak magukba. E csomag struktúráját az alábbi ábra mutatja be:

<sup>12</sup> CHAMBLISS–CALFEE 1998. 249.



2. ábra – Az Oktatási Segédlet rendszerének konstrukciója<sup>13</sup>

## A hazai tankönyvkutatás új szakasza

Magyarországon az elmúlt években került az érdeklődés középpontjába a tudományos alapokon álló tankönyvkutatás, melynek módszereit 1986-ban a Bielefeldi Egyetem három professzora dolgozta ki. Totalitásra törekvő vizsgálati rászterükben öt dimenzió mentén 24 vizsgálati kategóriát helyeztek el. „Ezt nevezték el a későbbiekben »bielefeldi rászter-nek«, amelyet a pedagógiai szakemberek elismerésre méltó tudományos dokumentumként tartanak számon, de amelyet a gyakorlatban nem igazán tudtak hasznosítani.”<sup>14</sup> Az 1980-as évek folyamán több kutatóműhely kísérletezett szempontok megfogalmazásával és alkalmazásával a tankönyvek elemzése terén, s ezek közül kiemelhető a Dmitrij Szujev által készített felosztás, amelynek csoportosítása a szövegek és a szövegen kívüli komponen-

<sup>13</sup> CHAMBLISS–CALFEE 1998. 262.

<sup>14</sup> KOJANITZ 2007. 114.

sek megkülönböztetésén alapult.<sup>15</sup> A későbbiekben a megjelenő tanulóközpontú oktatás és konstruktivista pedagógia a korábbi vizsgálati szempontok helyébe azt helyezte, hogy miként befolyásolja a tankönyv a tanuló gondolkodását, a világról alkotott képét. Ennek nyomán fogalmazódott meg, hogy a tankönyvi elemzés kiemelt szempontjai lehetnek az érthetőség, tervszerűség, tanulásirányítás.<sup>16</sup> A későbbiekben megszülető tankönyvelemzési szempontok már egyértelműen a diákok fejlesztése szempontjából közelítették meg a problémát, így elsősorban a gondolkodási műveletek egymásra épülését, strukturáltságát vizsgálták. (Pl. az ismeretek megértése, tanulása; az ismeretek alkalmazását biztosító műveletek tanulása; problémák, problémahelyzetek elemzése és a problémamegoldás tanulása; a tanulás módszereinek tanulása; gondolkodási eljárások tanulása; szociális viszonyulások, magatartásformák tanulása.)

A tankönyvkutatás és -elemzés tapasztalatai nyomán 2004-ben<sup>17</sup> módosultak a tankönyvi jóváhagyás szempontjai. Persze a változtatás háttérében azt is látnunk kell, hogy az akkori oktatáspolitikai a tankönyvben látta azt az eszközt, amelynek segítségével leggyorsabban és leghatékonyabban el tudja érni modernizációs céljait, hiszen erre az időszakra a tankönyv vált a legfontosabb tanítási eszközzé. A kiadott tankönyvrendelet a korábbihoz képest jóval szigorúbb kritériumokat vezetett be a tankönyvek minősítésénél. Ebben kiemelt szempontként jelent meg az, hogy a tankönyvnek magyaráznia kell az anyagot lehetőleg képek, ábrák segítségével, valamint vizsgálni kell a tankönyvi szövegek mondat-hosszait, a szakszavak és idegen szavak előfordulását. További elvárásaként fogalmazódott meg annak vizsgálata, hogy a tankönyvben található feladatok milyen százalékban kívánják rögzítést, elmélyítést, alkalmazást és problémamegoldást.

A szakmai szempontból megszigorított tankönyv-jóváhagyási rendszer egyrészt felértékelte a tankönyvelemzéssel foglalkozók szakmai professzióját, másrészt új lökést adott a hazai tankönyvkutatásnak, melynek eredményeként az időközben létrejövő Tankönyvkutató Intézet közreműködésével számos fontos és a tankönyvfejlesztés terén megkerülhetetlen dokumentum született. Ennek keretében került sor egy komoly tankönyvi átvilágításra, mely az 1970-es évekhez viszonyítva vizsgálta meg többek között a tankönyvek tananyagtartalmát, felépítettségét, fogalomhasználatát, feladatait, a képek és az ábrák arányait.<sup>18</sup> A kutatás nyomán számos lényegi megállapítás született, amelyek nemcsak a közelmúlt folyamataira vonatkozóan használhatók, hanem a későbbi tankönyvfejlesztéseknél is kiindulópontként vehetők figyelembe.

---

<sup>15</sup> KOJANITZ 2007. 114.

<sup>16</sup> KOJANITZ 2007. 114.

<sup>17</sup> 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvellátás szabályairól (<http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=a0400023.om>) [2013.07.12.]

<sup>18</sup> F. DÁRDAI–KOJANITZ 2007

A kutatás eredményei pozitívként rögzítették, hogy látványosan kikerült a marxista ideológiai frazeológia a tankönyvekből, továbbá a tankönyvszerzők a lehetőségekhez mérten követték a tudományban bekövetkezett változásokat. Ugyanakkor egyenetlenül ment végbe az új tudásfelfogáshoz kapcsolódó tanulásmódszertani váltás, hiszen az sokszor csak a tördelésben, a képek válogatásában vagy a designban jelent meg. A kutatás meglepéssel nyugtázta, hogy fontos szempont a hazai tankönyvekben a tanulói életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás, továbbá az a pedagógiai szándék, hogy az egyes témák tárgyalásánál célozzák a tanulók érintettségét, és ezáltal motiválják őket a tananyag feldolgozására. A kézzelfogható pozitív eredmények mellett a kutatási eredmények azt is nyilvánvalóvá tették, hogy a több szempontú és problémaérzékeny pedagógiai gondolkodás – miként az önálló értelmezésre és véleményalkotásra alapuló feladatkitűzés – csak elvétve jelenik meg a tankönyvekben. Problémaként értékelték a könyvekhez tartozó tájékoztató apparátusok esetlegességét, az új témák (környezetvédelem, életmód) ritka előfordulását, valamint a tankönyvi szerkesztés elégtelen voltát, amely a könyvek zsúfoltságában is tetten érhető. Mindezek alapján azt állapították meg, hogy a pozitív változások ellenére a hazai tankönyvek továbbra is tananyag- és tantárgycentrikusak. Ez abban is megnyilvánul, hogy a tankönyvi témák alig változtak az elmúlt 30 évben, illetve azt is eredményezi, hogy az 1980-as évek tanítási és tanulási stratégiái jelennek meg a könyvekben. Általános problémaként azonosították, hogy továbbra is elfogadott az a tankönyvírói felfogás, miszerint *„ha a diák elegendő mennyiségű ismeretre tesz szert, ezek az ismeretek valahogy, valamikor alkalmassá teszik őt arra is, hogy az adott műveltség- vagy tudományterület átfogó alapelveinek, modelljeinek és elméleteinek is értőjévé és alkalmazójává váljon.”*<sup>19</sup> *„A mennyiség egyszer csak majd minőségbe csap át”* felfogást az oktatáselméleti kutatások nem támasztják alá. Ezzel párhuzamosan az is megfogalmazódott, hogy a tankönyvírókat arra kellene ösztönözni, hogy *„a lényeg megértése szempontjából fontos kulcsfogalmakra, összefüggésekre és értelmezési keretekre koncentráljanak, s azok adaptív alkalmazását gyakoroltassák különböző kontextusokban újra és újra.”*<sup>20</sup> Ez a megállapítás egyébként teljesen szinkronban van a világban ma elfogadott oktatáselméleti megközelítésekkel, miszerint *„a jövőben, az iskoláknak fel kell hagyniuk a kötelezettségek követelésével, a tényszerű feltevések memorizáltatásával és a megértés felé kell fordulniuk – nem csak a fontos fogalmak terén, hanem az információ elérése és kezelése terén is.”*<sup>21</sup>

A tankönyvekkel foglalkozó szakirodalomban a tanulásfelfogások mellett a könyvek designját meghatározó képek szerepének vizsgálata is kiemelt helyen áll. Ez természetesen összefügg azzal is, hogy a mai tizenéves korosztályok sokkal érzékenyebbek a vizuális impulzusokra, így egy jó kép sokszor beszédesebb,

---

<sup>19</sup> F. DÁRDAI–KOJANITZ 2007

<sup>20</sup> F. DÁRDAI–KOJANITZ 2007

<sup>21</sup> CHAMBLISS–CALFEE 1998. 55.

mint a szöveg. A tankönyvek képi világát elemző írások<sup>22</sup> feltárták, hogy már az 1980-as évektől komolyan foglalkoztatta a hazai tankönyvszerzőket és a tankönyvkészítés elméletével foglalkozó szakembereket ez a probléma, hiszen Závodszy Géza 1986-ban írt tanulmánya „szisztematikusan áttekinti a hazai és nemzetközi szakirodalmat a tankönyvi illusztrációkról, amelynek alapján különbséget tesz a tankönyvi kép és illusztráció fogalma között. Tipizálja a tankönyvi képeket (axonometrikus, vetületi és jelképes) és megpróbál »ajánlást« tenni a tankönyvszerkesztők számára (helyes méretválasztás, egységes elrendezés, helyes színválasztás, éles fókusz stb.).”<sup>23</sup> A tanulmány az újabb elemzések közül kiemeli Kojanitz László írását,<sup>24</sup> mely arra a következtetésre jut, hogy nem közömbös a tanulók motiválása szempontjából, hogy a szöveg mennyire uralja a tankönyvi oldalakat, és a képek tudatos elhelyezése, szerkesztése mellett érvel.

A hazai tankönyvkutatás új fejezete egyértelműen rámutatott arra, hogy nem a tankönyv az egyetlen eleme az iskolának, amely reformra szorul, de a tankönyv fejlesztése hathatós és hatékony eszköz lehet az oktatáspolitikai célok eredményes megvalósítása szempontjából. Ennek tükrében tűnik igazán jelentősnek az a változás, amelyet az új történelem érettségi indukált a taneszközök terén, bár az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy e változások nemcsak az érettséginek köszönhetők, hanem azoknak az időközben megszületendő jogszabályoknak (tankönyvrendelet), amelyek számos kvantitatív és kvalitatív elemet vittek be a tankönyvjóváahagyás rendszerébe, így mind a fogalomhasználat, mind a tankönyvek vizualitása és tevékenységközpontúsága sokat javult és igazodott az időközben létrejövő nemzetközi normákhoz.

## A történelem tankönyvek és az érettségi vizsga

A tankönyvek az 1990-es évek folyamán 8–10 év alatt váltak a pedagógusok számára a legfontosabb oktatáspolitikai és oktatási eszközévé, éppen abban az időszakban, amikor a legélesebb viták folytak, mind a közéletben, mind szakmai berkekben a történelemtanítás céljairól, módszereiről. Ma már egyértelműen látszik, hogy a tankönyvek fokozatosan kialakuló „mindenhatósága” egyik oldalról jól kezelte azt a fajta bizonytalanságot, amely az 1990-es évek tartalmi és módszertani vitáival függött össze, hiszen ezt a sok esetben nehezen átlátható helyzetet a pedagógusok számára megoldhatóvá tette. Ugyanakkor gátjává is vált a megújítási törekvéseknek, mivel számos esetben mind tartalmi, mind módszertani vonatkozásban olyan elemeket hagyott érintetlenül, melyeket feltétlenül meg kellett volna változtatnia.

---

<sup>22</sup> F. DÁRDAI–KAPOSI 2008

<sup>23</sup> F. DÁRDAI–KAPOSI 2008. Vö. ZÁVODSZKY 1986

<sup>24</sup> KOJANITZ 2004



Az új történelem érettségi komoly versenyhelyzetet teremtett a tankönyvpiacra, lévén kötelező érettségi tárgy, így jelentős szegmensét fedi le a hazai tankönyveknek. A versenyhelyzet azt eredményezte, hogy a történelem érettségi meghatározó módon hatott a hazai tankönyvpiacra, számos új kiadvány jelent meg, amely a megváltozott követelményeknek való eredményes felkészítést hirdette. Mindegyik tantárgyi kiadvány megpróbálta mind teljesebb mértékben figyelembe venni a tanulói, tanári igényeket, a követelményekben megjelent kompetenciafejlesztés szempontjait, valamint a vizsgaleírásokban megjelenő feladattípusokat.

Azon hipotézis igazolására, hogy a 2005-ös történelem érettségi jelentős hatással bírt a tankönyvek tartalmára (a hagyományos értelemben vett tényanyag csökkenése, különböző típusú források megjelenése, tanulói feladatok gyarapodása), összehasonlításra került hat különböző történelemtankönyv, melyek közül három<sup>25</sup> a 2005-ös érettségi előtt került engedélyezésre és forgalomba, három<sup>26</sup> pedig a bevezetését követően. A tankönyvekben tíz témakört vizsgáltam meg (1–2. első világháború, egyetemes és magyar; 3–4. a két világháború között, egyetemes és magyar; 5–6. második világháború, egyetemes és magyar; 7–8. 1945 utáni történelem, egyetemes és magyar; 9–10. 1990 utáni történelem, egyetemes és magyar).

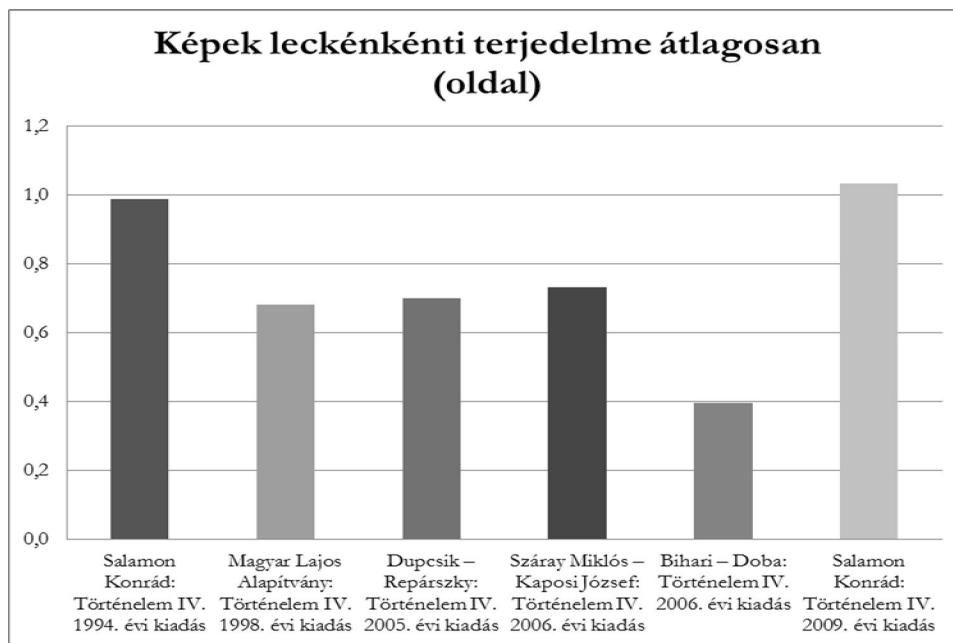
A statisztikai elemzés módszerével egybevetetésre került a hat tankönyv leckéinek hosszúsága.<sup>27</sup> (Ennek során a fél oldalak kerekítésre kerültek, vagy 0,5-ként jelennek meg). A feldolgozott adatok az átlagos lecke-hossz tekintetében lényeges változást nem mutatnak, ami azt jelenti, hogy négy-öt oldal általában egy lecke. De abban jellemző elmozdulás érzékelhető, hogy a leckéken belül csökkent az ún. főszöveg (hagyományos értelemben vett tanulnivaló) átlagos hossza (2–3 oldalra), és nőtt a feldolgozáshoz ajánlott források száma és a leckéken belüli terjedelme (2–4 oldalra). E változás azt jelenti, hogy egyrészt a szerzői szöveg csökkent, másrészt jelentősen bővült az ismeretszerzési képességek fejlesztésének lehetősége, hiszen a források bővülő köre ezt nemcsak lehetővé teszi, de el is várja. Különösképpen olyan aspektusból, hogy az ún. forrásokon belül lényeges elmozdulás figyelhető meg a 2005 utáni könyvek esetében a képek (karikatúrák), térképek, ábrák és statisztikai adatsorok gyakoribb előfordulásának irányába.

---

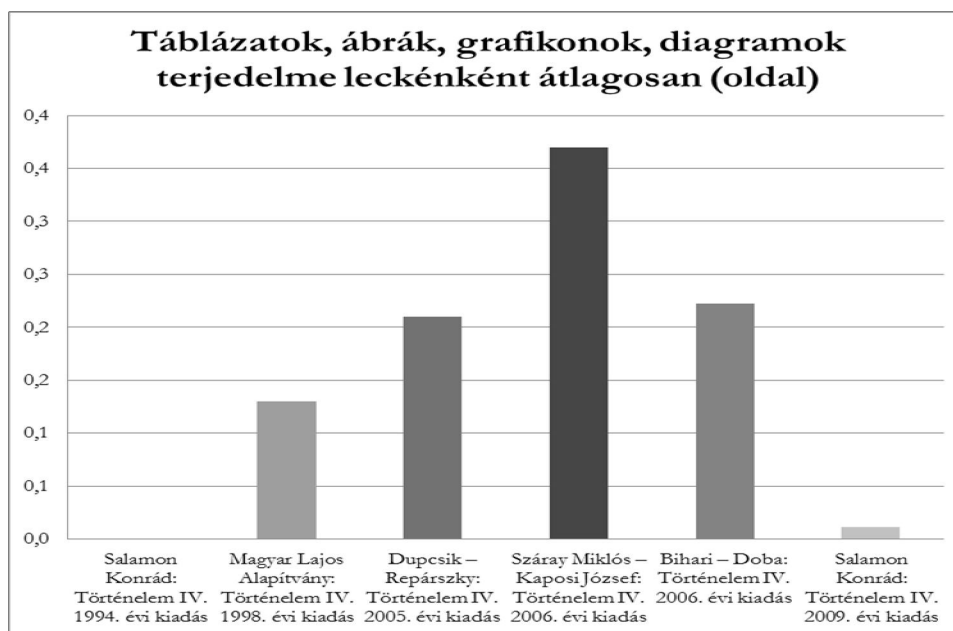
<sup>25</sup> SALAMON 1994, BENKES ÉS MTSAI 1998, DUPCSIK–2003.

<sup>26</sup> KAPOSI–SZÁRAY 2006, BIHARI–DOBA 2006, SALAMON 2009.

<sup>27</sup> A feldolgozásnál csak a főszöveg lexikai anyagát vizsgáltam, a kiegészítő tájékoztató apparátust nem.

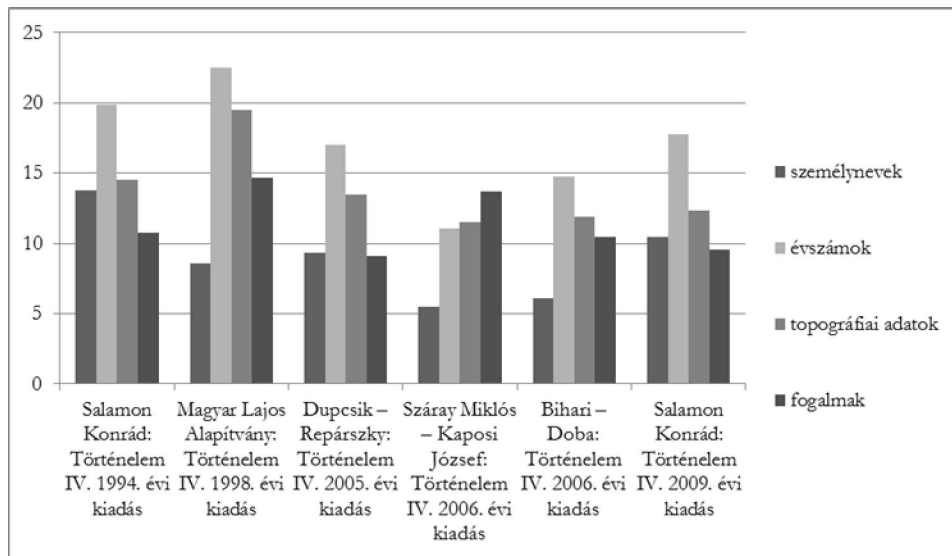


3. ábra – A különböző típusú ismeretforrások előfordulása (átlagos oldalterjedelmű)



4. ábra – A különböző típusú ismeretforrások előfordulása (átlagos oldalterjedelmű)

Megvizsgáltuk a leckékben szereplő személynevek,<sup>28</sup> évszámok,<sup>29</sup> topográfia adatok<sup>30</sup> és fogalmak<sup>31</sup> számát abból a feltevésekből kiindulva, hogy jelentős különbség mutatható ki, hiszen az érettségi követelményei a korábbi lexikai elvárásokhoz képest csökkentek. A feldolgozás a személynevek (10–15 helyett 5–10 darab), az évszámok számát illetően (15–20 helyett 10–15 darab) és a topográfiai adatoknál (15–20 helyett 10 darab) egyértelműen ezt mutatják, míg a fogalmak esetében változatlanosság figyelhető meg (10–15 darab).



5. ábra – A lexikai adatok és fogalmak számának átlagos előfordulása leckénként

A fogalmak (szakkifejezések) számának változatlanosságát feltehetően az magyarázza, hogy a nevek, évszámok, topográfiai adatok könnyebben csökkenthetők a tartalmak feldolgozásánál, nélkülük is érthető marad a szöveg. De a szakkifejezésekkel nem ez a helyzet, hiszen ezek révén írhatók le, értelmezhetők mind az események, mind a jelenségek. Különösképpen igaz ez a 12. évfolyam történelem anyaga esetében, hiszen e korszak számos új fogalmat hozott, melyek többségének kiiktatása lehetetlenné tenné a modern kor vagy jelenkorunk megérté-

<sup>28</sup> A személyneveket az adott leckében csak egyszer vettem figyelembe, előfordulásától függetlenül.

<sup>29</sup> Az évszámok valamennyi előfordulását külön adatnak tekintettem, továbbá külön évszámnak vettem azt is, ha az évszám mellett hónap, nap is szerepelt, pl. november 3.

<sup>30</sup> A kontinenseket, Magyarországot és Budapest elnevezését nem vettem figyelembe, továbbá egy topográfiai adatot egy leckében csak egyszer vettem figyelembe, függetlenül a további előfordulásától.

<sup>31</sup> Fogalomnak tekintettem minden olyan szakkifejezést, amely a mindennapi nyelvben nem használatos, vagy teljesen más értelemmel fordul elő (a pártnéveket is ilyennek vettem). A feldolgozásnál az egyes fogalmakat a leckén belüli előfordulás számától függetlenül egynek tekintettem.

sét, feldolgozását. Természetesen a tankönyv érthetőségét, szakkifejezések tekintetében, nem az előfordulásuk kvantitatív adata határozza meg, hanem az egyes fogalmak összetettsége, bonyolultsága.

Összehasonlításra került az is, hogy az egyes forrásokhoz mennyi és milyen típusú kérdés, feladat kapcsolódik. E nézőpont vonatkozásában állapítható meg a legmarkánsabb elmozdulás a 2005 előtti állapotokhoz képest, hiszen az 1990-es évek tankönyveinek gyakorlatilag nem kellett ilyen típusú elvárásoknak megfelelniük, és ebből adódóan nem tartalmaznak ilyen jellegű feladatokat, míg az érettségi bevezetését követően készültekben már-már a túlburjánzás elemei is beazonosíthatók. Az eredmények értelmezésénél persze arra is figyelemmel kell lenni, hogy a 2000-es kerettanterv bevezetése nyomán már megjelent a tankönyvi jóváhagyásnál a tanulóknak szóló feladat mint szempont, melyet a 2003-as kiadású könyvről felvett adatok is igazolnak. További vizsgálódást igényelne a feladattípusok beazonosítása, hiszen nemcsak a kérdések száma érdekes, hanem az is, hogy ezek milyen típusú tanulói tevékenységet, gondolkodási műveletet várnak el (pl. reprodukció, megértés, alkalmazás, értékelés).

A tankönyvek kiválasztott részeinek statisztikai feldolgozása és az erre támaszkodó elemzés alátámasztja azt a vélekedést, hogy az új történelem érettségi jelentős hatást gyakorolt a hazai tankönyvpiacra, mivel igazolja azokat a jellemzőket (pl. forrásközpontúság, források változatossága, tanulói tevékenységek különböző formái), amelyeket a tantárgyi követelmények adaptálása során a tankönyvekben meg kellett jeleníteni. A változások pozitív elemei egyértelműen azonosíthatók, ami persze nem azt jelenti, hogy az új tankönyvek minden elemükben megfelelnek a korszerű tanuláselméleteknek, illetve a történelmi gondolkodás kialakításához szükséges új szakmai kihívásoknak.

Az új kiadványok tekintetében a történelem tantárgy vonatkozásában azért is volt felfokozott a várakozás, mert 2005-től írásbeli vizsgarésszel is kiegészült az érettségi. E területen elsőként a Nemzeti Tankönyvkiadó *Érettségi feladatgyűjtemény (9–12. évfolyam)*<sup>32</sup> sorozatai jelentették az igazi újdonságot, mind tartalmuk, mind felépítésük tekintetében. A kötetenként több mint 300 gyakorló feladatot tartalmazó kiadványok, évfolyamokra és az érettségi tartalmi követelményeihez igazodva dolgozták fel a tantervi egységeket, pl. Az Árpád-kor, A középkor, A jelenkor. A kiadványok ezáltal az érettségire való felkészítést a 4 éves tanulási folyamat és a tanítási órák kereteihez illesztették, így lehetővé tették a szaktanárok és diákok számára a folyamatos gyakoroltatást, gyakorlást. A kötetek újdonsága abban is megnyilvánult, hogy elsősorban, a vizsgán elvárt képesség jellegű követelmények (pl. források használata és értékelése, tájékozódás térben és időben) kialakítását, fejlesztését, illetve az új feladattípusok és javítási útmutatók megismerését állították a középpontba.

---

<sup>32</sup> KAPOSÍ ÉS MTSÁI 2004–2005

A kötetek a 9–12. évfolyam mindegyik témájánál – a 2005-ös érettségi követelmények előírásainak megfelelően – két szinten (közép- és emelt szint) fogalmazták meg a feladatokat. Az áttekinthetőség érdekében a két szint feladatai eltérő színnel jelentek meg. A kötetek a vizsgakövetelményekkel megegyező témakörökben általában négy-öt ún. rövid választ igénylő teszt-, és kettő, ún. szöveges kifejtendő (problémamegoldó, illetve elemző) esszéfeladatot tartalmaztak. A tudatosabb és eredményesebb felkészülés/ felkészítés érdekében a kiadványokban a feladatok mellett piktogramok a fejlesztendő kompetenciákra és feladattípusokra utaltak, valamint az egyes érettségi témakörök bevezetői tartalmazták a történelem érettségi vizsga adatbázisának tekinthető kerettantervi lexikai adatokat, illetve a vizsgadokumentumokban rögzített ún. kétszintű követelményeket, amelyek ezáltal nemcsak a diákok, hanem a széles közvélemény számára is nyilvánossá váltak.

Az *Új Pedagógiai Szemle* recenziója kiemeli, hogy a kötet „nem egyszerűen egyfajta tréningezést szolgál, hanem az érettségi követelmények mellett a történeti ismeretanyag sokoldalú verbális és vizuális ismerethordozóját tartalmazza, kiegészítve a tankönyvekben találhatóakat. A történelemoktatás módszertani megújításának eszközeivé válnak, ugyanis nyilvánvalóvá teszik, hogy tantárgyunk esetében a verbális és vizuális ismerethordozók (a különböző műfajú írott források, tanulmányrészletek, térképek, grafikonok, táblázatok, didaktikus ábrák, képek stb.) mind az ismeretanyag szerves részét képezik és nem egyszerűen a »szemléltetést«, az óra »színesítését« szolgáló »eszközök«. Ha pedig az oktatási anyag szerves részei, akkor »meg kell tudni szólaltatni« őket, s éppen ezt biztosítják a hozzájuk kapcsolódó feladatok, melyek mindegyike egy-egy követelményként megjelölt kompetencia fejlesztését segíti.”<sup>33</sup>

Az új szóbeli vizsgára való felkészítést a tankönyvsorozat utolsóként megjelent kötete tartalmazta,<sup>34</sup> amely több szempontból is figyelemre méltó. Egyrészt azért, mert a történelem érettségi fejlesztésében résztvevő szerkesztők nem maguk dolgozták ki a tételket, hanem átvették annak a több mint húsz, különböző településeken és iskolatípusban dolgozó történelemtanárnak a munkáit, akik az emelt szintű érettségiztetésre felkészítő tanári továbbképzésen vettek részt. Ezáltal nemcsak változatosabbak és differenciáltak lettek a nyilvánosságra került tételek, de felértékelődött a továbbképzésen folytatott közös tanulás eredménye, valamint nőtt a vizsga elfogadottsága, legitimációja. Másrészt ez a kötet informálta legteljesebben a vizsgáztatói és vizsgázói folyamatban résztvevőket, mind a tételek kijelölésének és összeállításának, mind az értékelésnek a szempontjairól, nem véletlen tehát, hogy a 2005-ös vizsgafolyamat finisében a fővárosi tankönyvcentrum egyik legkeresettebb kiadványai között tartották számon.

2005-öt követően több kiadó is megjelentetett az új történelem érettségire való felkészítő köteteket,<sup>35</sup> amelyek tovább színesítették a tanulói és tanári válasz-

<sup>33</sup> SÁVOLY 2004

<sup>34</sup> KAPOSI–SZÁRAY 2005

<sup>35</sup> CSAPODI–ZSIGMOND 2006

téket, így jelentős mértékben segítették a felkészítési folyamat differenciáltságát. A megjelenő új kiadványok közös jellemzője, hogy elsősorban nem a tanítási folyamathoz igazodóan dolgozzák fel a követelményeket, hanem komplett érettségi feladatsorokat vagy tételmintákat tartalmaznak.

A taneszközfejlesztés terén további áttörést jelentett 2006-tól a Nemzeti Tankönyvkiadó ún. *Forrásközpontú történelem és Tevékenységközpontú történelemtanítás* című sorozatának megjelenése,<sup>36</sup> amely azon túl, hogy a történelmi ismeretforrások, dokumentumok rendkívül széles körét vonultatja fel, komoly lépést tesz a tanítás módszertanának átalakításában is, hiszen bőséges feladatállományával és kérdéseivel ösztönzően hat a tanulói és tanári tevékenységek újszerű értelmezéséhez, gyakorlatához.

A szerzők kötetük újszerűségét a következőképpen határozták meg: „Az olvasó olyan történelemtankönyvet tart a kezében, amely kísérletet tesz a történelmi múlt forrásközpontú feldolgozására, és lehetőséget ad a tanulói tevékenységre épülő történelemtanításra. A tankönyv a megváltozott tantervi és érettségi vizsgakövetelmények teljesítését állítja középpontjába. Az új vizsgakövetelmények lényege a szövegértéstől a forrás- és képelemzésen át az árnyalt látásmódig és a vitakészségek terjedő készségek és képességek fejlesztése, a különböző típusú tanulói tevékenységek (önálló, csoportos és projektmunka stb.) nyomán az ismeretek újszerű és hatékony feldolgozása.”<sup>37</sup>

A tankönyvsorozat egyik újszerűségét az adja, hogy – miközben megtartja a politikatörténeti súlypontot – komoly mértékben nyit a társadalom- és gazdaságtörténet irányába, így több helyen is foglalkozik a társadalmi struktúrák átalakulásával, demográfiai kérdésekkel, az anyagi kultúra változásával és a közgondolkodás átalakulásával. A másik szemléletbeli változás a „Nézőpont rovat” megjelenése, amely – ha nem is mindenhol egyforma mélységben és következetességgel – feldolgozza a leckék kapcsán azokat a vitatott kérdéseket, amelyek egyértelműen a kontroverzív történelemszemlélet irányába mutatnak, miszerint az ellentétes nézetek megismerése és feldolgozása segít a történelemértelmezés alapformáját jelentő narratív kompetencia kialakulásában.

A kötet „újszerűségének” legplasztikusabb megnyilvánulása az egyes tematikus egységek – vagy ahogy a szerzők említik –, „leckék” összetétele. „A leckék hármas tagozódásúak: a feldolgozásra szánt forrásokat, ábrákat, vázlatos térképeket és képeket tartalmazó archívum és a múltba történő »mélyfúrásokat« lehetővé tevő nézőpontok rész, amely vitás kérdésekkel, személyiségekkel vagy problémákkal foglalkozik források segítségével. Az archívum anyagai kínálatot jelentenek a tanórai munkához. A főszövegben megjelenő alfejezetek mindegyikéhez kapcsolódik valamilyen típusú forrás. A forrásokhoz kérdések, feladatok tartoznak, így valamennyi alkalmas a kívánt készségek és képességek megszerzésére, az új követelményeknek megfelelő felkészülésre.”<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> KAPOSÍ-SZÁRAY 2006

<sup>37</sup> SÁVOLY 2006

<sup>38</sup> SÁVOLY 2006

Természetesen a Nemzeti Tankönyvkiadó mellett más kiadók is új tankönyvekkel jelentek meg a piacon, a fejlesztések tekintetében kiemelendőnek nyilvánítható a Műszaki Tankönyvkiadó 2006-ban indult új sorozata, mely elsősorban a középszintű érettségire való felkészítést tűzte ki célul, és egyszerű, áttekinthető struktúrájával, színes megjelenésével komoly előrelépést jelentett.<sup>39</sup> A szerzők e könyv esetében is arra törekedtek, hogy a politikatörténet mellett komoly figyelmet szenteljenek a társadalom- és gazdaságtörténetnek, valamint az eszmétörténet főbb áramlatainak. Olyan témák is helyet kaptak a könyvben mint a népesedés, a nők helyzete, a sport, a művészetek vagy a könnyűzene.<sup>40</sup> Ebben a könyvben a leckék egységesen négyoldalmi terjedelműek, melyből két oldalt a tanulnivalók és az információk foglalnak el, a másik két oldalon pedig források jelennek meg, kérdésekkel, feladatokkal, tanórai, illetve otthoni munkákra utalással.

A tankönyv kapcsán az egyik méltató a következőket írja: „Kuriózumnak számít, hogy a sorozat első köteteiben a cím felett mindig egy térkép látható, rajta az »aktuális« térséggel, de bejelölve a térség mai országhatárai is. Sajnálatos viszont, hogy ezekhez a térképekhez nincsenek kérdések, illetve, hogy időnként lemaradtak a térképmagyarázatok. Az időbeli tájékozódást – alapvető történeti »kompetencia« – a leckék tetején végigfutó időszalagok segítik.”<sup>41</sup>

A tankönyvválaszték területén feltétlenül említést érdemel az Alternatív Közgazdasági Gimnázium történetíró műhelye által készített sorozat, mely az 1990-es években elindult fejlesztési tapasztalatokra támaszkodik és számos vonatkozásban úttörő kezdeményezéseket vitt be a korábbi évtizedben a köztudatba és közgondolkodásba. A könyvsorozat a 2004-et követően a Nemzeti Tankönyvkiadóhoz került, és igényesebb tipográfiai és szerkesztési elveinek köszönhetően a mai történelemtankönyv-választék egyik legigényesebb darabjának minősíthető.<sup>42</sup> Készítői egyértelműen hitet tesznek a műhelymunkában készíthető könyvsorozatok mellett, másrészt óvnak mindenkit a tankönyvfejlesztési idő jelenlegi lerövidítésétől, amely súlyos szakmai következményekkel jár. „Én továbbra is hiszek a műhelyekben. Több ember együtt valószínűleg okosabb, mint egy ember egyedül. De ha nem is okosabb, legalább azt az embert, aki mindenkinél okosabb, újabb és újabb okoskodásra készíti az a helyzet, hogy hall másfajta véleményt. A másik nagyon fontos dolog a kimunkáltság. Ma rohamtempóban készítik – mi is – az átdolgozásokat, az alapművekre ez kevésbé jellemző. Minden átdolgozott könyvünk rosszabb és rosszabb lett – pedig sokkal nagyobb szakmai múlt volt mögöttünk –, mert nem áll rendelkezésre elegendő idő. Ebben nem szabad szerintem túl sok kompromisszumot kötni, inkább az ember akkor adja át a könyvet, amikor az teljesen megvan.”<sup>43</sup>

---

<sup>39</sup> HORVÁTH T. ÉS MTSAI 2007

<sup>40</sup> BIHARI–DOBA 2006

<sup>41</sup> DUPCSIK 2009

<sup>42</sup> BÍRÓ–STEFÁNY–LŐRINC 2004

<sup>43</sup> HANTOS 2008. 117.

Csak sajnálni lehet, hogy a Korona Könyvkiadó tervezett új történelem tankönyv sorozata,<sup>44</sup> mely 2006-ot követően a megváltozott érettségi követelményekhez készült, és korábban már bizonyítottan nagy felkészültségű szerzők munkájaként jelent volna meg, csak részlegesen és töredékesen készült el, mert a kiadó részesedése jelentősen csökkent a tankönyvpiacra, így anyagi pozíciói részben megrendültek. A megjelent kötet(ek) arról tanúskodnak, hogy a korábban elismert és népszerű szerzők képesek voltak a megújulásra, hiszen az érettségi követelményekhez illeszkedően nagy hangsúlyt fektettek a tanulói tevékenységekre, a források elemzésére, a térképek, diagramok, táblázatok kezelésére. A szerző (Závodszy Géza) a dokumentumok (források) értelmezhetősége kapcsán azt írja a könyvismertetőben, hogy *„tankönyvünkben jórészt hosszabb forrásszövegeket válogattunk, hogy az elemző műhelymunkát valóban lehetővé tegyük. (...) Az első pillantásra testesebbnek tűnő kötetünk egyben tankönyv, forrásgyűjtemény és történelmi képeskönyv, valamint művelődéstörténeti olvasókönyv is, mely a sikeres érettségihez és egyetemi felvételihez magabiztos tudást és tájékozottságot biztosít.”*<sup>45</sup>

A 2005 óta zajló események egyértelműen azt mutatják, hogy a történelem-tankönyvek piacán komoly választékbővülés figyelhető meg, az új kiadványok közös tendenciája a forrásokra, dokumentumokra való támaszkodás, a különböző tanulói tevékenységformák gyakoroltatása, a négy színnyomásos kivitel és a politikatörténeti dimenzió bizonyos értelmű visszaszorulása. A könyvekben megfigyelhető a lexikai adatok csökkenése, és a változatos megközelítési módok megjelenése. Az is egyértelmű tendencia, hogy a tankönyveket a kiadók egy része megpróbálja olyan szemléltető és tanári segédeszközökkel kiegészíteni, amelyek a tanulóközpontú pedagógiai gyakorlat irányába mutatnak, valamint munkafüzetekkel, ez szintén az említett szándék felerősödését mutatja.<sup>46</sup> Így a Műszaki Kiadónál megjelent a multimédiás elemekkel való tankönyvfeldolgozás, mely egyre több kiadónál is tért hódított, összefüggésben az interaktív táblák elterjesztését szorgalmazó programokkal.

A tankönyvpiacra kialakuló versenyhelyzetet az is mutatja, hogy a kiadók most már nemcsak magában álló tankönyveket, hanem sorozatokat jelentetnek meg, sőt a munkafüzetek megjelentetésével megkezdődött az a folyamat, hogy tananyagcsomagok vagy tanulási rendszerek készüljenek el egy-egy kiadó támogatása mellett. Az új és újabb taneszközök fejlesztésének programjai egyértelműen a nagyobb kiadóknak kedveznek, hiszen olyan folyamatos versenyre kényszeríthetik a kicsiket, amelyet azok majd nem bírnak, így piacszerzés helyett piacvesztés lesz a sorsuk. E versenyben mindenképpen meghatározó szerepe van az Nemzeti Tankönyvkiadónak (mai nevén Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó), amely a *Forrásközpontú történelem* sorozatát kiegészítette munkafü-

---

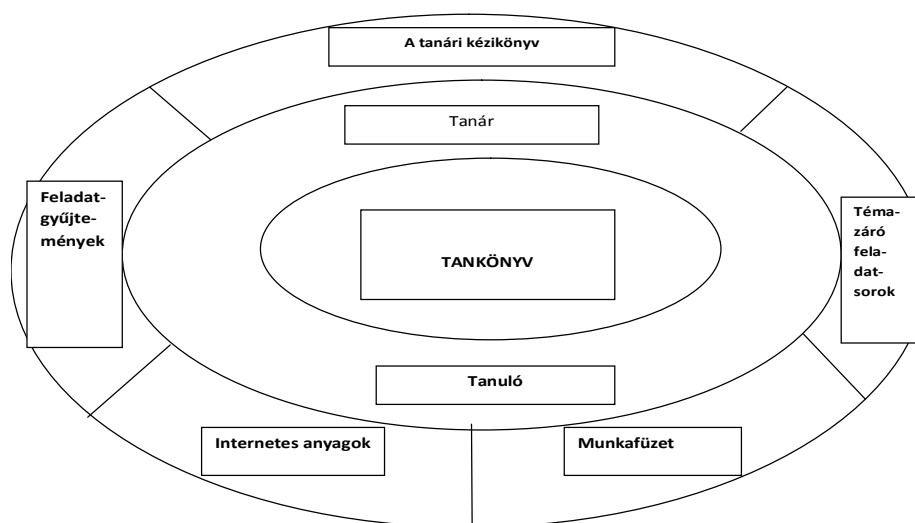
<sup>44</sup> CSORBA–HEGYI 2002, CSORBA–KATONA 2002, ZÁVODSZKY 2006, SALAMON 2004.

<sup>45</sup> ZÁVODSZKY 2006

<sup>46</sup> BÉRCZES–LÁNG 2008



zet sorozattal,<sup>47</sup> amelyben a különböző típusú források feldolgozását állítja középpontba és a diákok forrástani ismereteit egészíti ki (pl. elsődleges, másodlagos forrás, forráskritika alapjai), valamint számos újszerű interaktív és reflektív tanítási módszerekre (disputa, drámapedagógia, projektmódszer, portfólió stb.) ad gyakorlati példákat. További új törekvése a kiadványnak az, hogy a tanulás tanulásának számos lépését is beépíti a diákok tevékenységei közé, ezzel is segítve őket az értelmező történelemtanulásban. A könyvsorozathoz a tanítási órákon való szemléltetéshez használható CD-k készültek, és kialakításra került egy internetes felület, amely többek között adattárat, a kiadó által készített érettségi feladatsorokat és a munkafüzet sorozat megoldásait tartalmazza. Új elemként jelentette meg a kiadó az adattárat valamint évfolyamonkénti Témazárókat.<sup>48</sup> A tankönyvsorozat révén, a hozzá tartozó „kellékek” segítségével olyan tanulási rendszer készült el, amelyből már csak a tanári kézikönyv hiányzik ahhoz, hogy a nemzetközi példákhoz igazodva egy tanulóközpontú csomag valósuljon meg, ahol a tananyag feldolgozásához, a felkészítéshez, gyakoroltatáshoz és az ellenőrzés teljes rendszeréhez szükséges anyagok megtalálhatók. A kiadó által elkészített fejlesztő csomag struktúráját az alábbi ábra szemlélteti.



6. ábra – A tankönyvcsalád struktúrája

A tankönyvpiachoz kapcsolódó verseny két további vonatkozásban is érdeklődésre tartott számot. Az egyik az, hogy szinte egyik tantárgyhoz sem jelent meg annyi érettségire felkészítő anyag, mint történelemből. A másik, hogy 2006 ele-

<sup>47</sup> KAPOSÍ-SZÁRAY 2007–2009

<sup>48</sup> KAPOSÍ-SZABÓ-SZÁRAY 2009–2010

jén egy olyan dokumentum került nyilvánosságra, amely a tankönyvválasztás védelmére hivatkozva valójában a kialakult piaci pozíciók megváltoztatását tűzte ki célul. „A tankönyvszerzők ne vehessenek részt az írásbeli és az emelt szintű szóbeli érettségi feladatok összeállításában, (...) az érettségi anyaga ne épülhessen nyilvánvaló módon egyetlen tankönyv, tankönyvsorozat anyagára: forrásaira, képeire, ábráira.”<sup>49</sup>

A történészek vélekedése két szempontból is sajtóságos. Egyrészt azt nehezményezik, hogy csak óriási késéssel kerülnek be a ma feltárt tudományos eredmények a jövő generációinak tankönyveibe, miként Gyarmati György írja: „Magyarországon a historikusi szakma egy-egy újabb tudományos („soft licenc”) megállapításának tankönyvekbe történő beépülése – átfutási ideje – 15–20 év. Azaz gyermekeink generációja már aligha találkozik vele, legfeljebb unokáink körében hasznosulhat a tudományos hozadék szélesebb körben, a történelmi kultúra közvetítésének alapintézményeként szolgáló közoktatási rendszerben.”<sup>50</sup> Másrészt komoly kritikával illetik az új forrásokra és tevékenykedtetésre épülő könyveket, nemcsak tartalmi, hanem módszertani vonatkozásban is, erre példa Hahner Péter ÉS-beli hozzászólása,<sup>51</sup> aki továbbra is azt az egyértelműen ismeretközpontú tankönyvcsaládot tekinti szakmai mintának, amelyet talán – miként Dupcsik Csaba utal rá – több egyetemista használ, mint gimnazista.<sup>52</sup>

A digitális tankönyvfejlesztés bizonyára további új irányokat fog kijelölni, de az egyértelműen látszik, hogy az érettségi követelmények hatása nyilvánvaló és egyértelmű a tankönyvekre, amelyet feltételezésünk szerint nem biztosan a követelményekkel való egyetértés kényszerített ki, hanem az a kiéleződő piaci verseny, melyben a kiadók a minél jobb pozíciók megszerzésére törekednek.

Összefoglalva megállapítható, hogy az új történelem érettségi – és az ebből következő tankönyvpiaci verseny – erősen hatott a tankönyvek tartalmára, módszertani felépítésére. Számos tekintetben sikerült meghaladni a korábbi tanulásfelfogás axiómáit és tankönyvi szinten is sikerült megismertetni a szaktanárokkal pl. a több nézőpontú feldolgozás lehetőségét vagy a projektmunkát, illetve a drámapedagógiai módszerek alkalmazási területeit. Az elért eredmények biztatóak, de még sok kívánni valót hagynak maguk után, hiszen a legjobb tankönyvek struktúrája sem épül olyan tanulásfelfogásra, amely a diákok érdeklődését állítja a középpontba, és a történelmi tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra helyezi a feldolgozás súlypontját.

---

<sup>49</sup> TTE ÁLLÁSFOGLALÁS 2006. Felhívás a szabad tankönyvválasztás védelmére. Aláírók pl. Bihari Péter, Bíró Gábor, Hantos István, Lőrincz László, Stefány Judit, Jóvér Béláné, Repárszky Ildikó, Dupcsik Csaba.

<sup>50</sup> GYARMATI 2008

<sup>51</sup> HAHNER 2008

<sup>52</sup> DUPCSIK 2009

## IRODALOM

- BÁBOSIK 2006 BÁBOSIK István: A feladat mint személyiségfejlesztő tényező = *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/4. 50-60.  
(<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00102/2006-04-ta-Babosik-Feladat.html>) [2013.05.23.]
- BIHARI-DOBA 2006 BIHARI Péter - DOBA Dóra: Történelem, a 12. évfolyam számára. Műszaki Kiadó, Budapest, 2006.
- BENKES ÉS MITSAI 1998 BENKES Mihály - BORSÁNYI György - KENDE János - KRAUSZ Tamás - RAVASZ István - RIPP Zoltán - ROZSNYÓI Ágnes - SIPOS Péter - STANDEISZKY Éva - SZARKA László - SZÉKELY Gábor: Történelem IV. (1914-1998) - a középfokú iskolák számára. Cégér Kiadó, Budapest, 1998
- BÉRCZES-LÁNG 2008 BÉRCZES Mihály - LÁNG Erzsébet: Történelem feladatsorok az írásbeli érettségire I., II., III. Műszaki Kiadó, Budapest, 2008.
- BÍRÓ-STEFÁNY-LÓRINC 2004 BÍRÓ Gábor - STEFÁNY Judit - LÓRINC László: Történelem 3. A polgárság és a nemzetállamok (XVIII-XIX. század). Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 2004.
- CHAMBLISS-CALFEE 1998 CHAMBLISS, Marilyn J. - CALFEE, C. Robert: Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds. Wiley-Blackwell Publishers, Malden, Mass., 1998.
- CSAPÓ 2008 CSAPÓ Benő: A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: Tankönyvdialógusok. Szerk. SIMON Mária. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.
- CSAPODI-ZSIGMOND 2006 CSAPODI Zoltán - ZSIGMOND Zsolt: Történelem szóbeli tétel a 2006-ban emelt szinten érettségizőknek. Bölcsélet Egyesület, Budapest, 2006.
- CSORBA-HEGYI 2002 CSORBA Csaba - HEGYI W. György: Történelem 9. Korona Kiadó, Budapest, 2002.
- CSORBA-KATONA 2002 CSORBA Csaba - KATONA András: Történelem 10. Korona Kiadó, Budapest, 2002.
- DUPCSIK-REPÁRSZKY 2003 DUPCSIK Csaba - REPÁRSZKY Ildikó: Történelem IV. a középiskolák IV. osztálya számára. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2003
- DUPCSIK 2009 DUBCSIK Csaba: Gúzsba kötve = *Élet és Irodalom*, 2009. január 9. (<http://www.es.hu/index.php?view=doc;21811>) [2013.05.23.]
- EINHORN 2008 EINHORN Ágnes: „Fejlesztés vagy vizsgatréning?” In: Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés. Szerk. BANKUTI Zsuzsa - LUKÁCS Judit. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008. 147-167.  
(<http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/offi-kotetek/147-167-pdf>) [2013.05.23.]
- F. DÁRDAI 2002 FISCHERNÉ Dárdai Ágnes: A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In: Tankönyvelméleti tanácskozás. Szerk.: KARLOVITZ JÁNOS 2001. Budapest, 2002. 56-61.
- F. DÁRDAI-KOJANITZ 2007 F. DÁRDAI Ágnes - KOJANITZ László: A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig = *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/1. 56-69.

- F. DÁRDAI-KAPOSI 2008 F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József: A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In: Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés. Szerk. BÁNKUTI Zsuzsa – LUKÁCS Judit. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008. 169–186. (<http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/ofi-kotetek/169-186-pdf>) [2013.07.12.]
- GYARMATI 2008 GYARMATI György: Történelmi kultúra, a politizálódott és mediatisált köztörténet. Kézirat. Vác, 2008.
- HAHNER 2008 HAHNER Péter: Óvatos optimizmus = *Élet és Irodalom*, (Tankönyvkritikai melléklet), 3. ([http://tte.hu/\\_public/ovatos\\_optimizmus.pdf](http://tte.hu/_public/ovatos_optimizmus.pdf)) [2013. 05. 23.]
- HANTOS 2008 HANTOS István: A tankönyv- és tananyagkészítés és a készítőik kálváriája. In: Tankönyvdialógusok. Szerk. SIMON Mária. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.
- HORVÁTH 1996 HORVÁTH Zsuzsanna: Tankönyvelemzési szempontok és eljárások = *Új Pedagógiai Szemle*, 1996/10. 37–41.
- HORVÁTH ÉS MTSAI 2007 HORVÁTH Terézia – KOSARAS Béla – NÉMETH Gábor – UJVÁRI Pál: Történelem, a 9. évfolyam számára. Műszaki Tankönyvkiadó, Budapest, 2007.
- KAPOSI ÉS MTSAI 2004–2005 Képző mappa multiplikátorok számára. Szerk. KAPOSI József. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004–2005.
- KAPOSI-SZABÓ-SZÁRAY 2009–2010 KAPOSI József – SZABÓ Márta – SZÁRAY Miklós: Történelem témazáró feladatlapok, I–IV. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2009–2010.
- KAPOSI-SZÁRAY 2005 Feladatgyűjtemény az új történelemérettségihez – szóbeli vizsga, 9–12. évfolyam. Szerk. KAPOSI József – SZÁRAY Miklós. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005.
- KAPOSI-SZÁRAY 2006 KAPOSI József – SZÁRAY Miklós: Történelem IV. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2006.
- KAPOSI-SZÁRAY 2007–2009 KAPOSI József – SZÁRAY Miklós: Történelem I–IV. Munkafüzetek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2007–2009.
- KOJANITZ 2004 KOJANITZ László: A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. H.n., 2004. ([http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1\\_kojanitz/vizsgalat\\_eredmenyeinek\\_bemutata.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutata.pdf)) [2013.05.23.]
- KOJANITZ 2007 KOJANITZ László: A tankönyvek minőségének megítélése = *Iskolakultúra*, 2007/6–7. 114–126. (<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00116/pdf/2007-6-7.pdf#page=112>) [2013.05.23.]
- NAGY 2001 NAGY Péter Tibor: Modern szekuláris értékek egy tradicionális társadalomban = *Educatio*, 2001/3. 434–448. (<http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/486>) [2013.05.23.]
- SALAMON 1994 SALAMON Konrád: Történelem IV. a középiskolák számára (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994)
- SALAMON 2004 SALAMON Konrád: Történelem 12. Korona Kiadó, Budapest, 2004.

- SALAMON 2009 SALAMON Konrád: Történelem IV. a középiskolák IV. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest, 2009
- SÁVOLY 2004 SÁVOLY Mária: A történelemoktatás megújulásának kézikönyve = *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/10. (<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00085/2004-10-kf-Savoly-Tortenelemoktatas.html>) [2013.05.23.]
- SHOEMAKER 1962 SHOEMAKER, F.: Textbooks in American Education = *The Education Quarterly*, 14. (June 1962):54. 108–115.
- TTE ÁLLÁSFOGLALÁS 2006 TTE-állásfoglalás. Felhívás a szabad tankönyvválasztás védelmére. 2006. március 22. (<http://www.tte.hu/tte/allasfoglalasok?start=10>) [2013.05.23.]
- ZÁVODSZKY 1986 ZÁVODSZKY Géza: Néhány szempont a tankönyv képi tervezéséhez és kritikájához. In: Tankönyvelméleti tanulmányok. Szerk. és bev. KARLOVITZ János. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. 50–68.
- ZÁVODSZKY 2002 ZÁVODSZKY Géza: Tankönyv, iskola, társadalom = *Módszertani Lapok*, (Történelem) 9. (2002):2. 23–29.
- ZÁVODSZKY 2006 ZÁVODSZKY Géza: Történelem a középiskolák 11. évfolyama számára. Korona Kiadó, Budapest, 2006.