

## ILLETÉKTELEN BEAVATKOZÁS VAGY SZÜKSÉGES SEGÍTSÉG?

**M**ÍOTA CSAK TERVSZERŰ OKTATÁS FOLYIK a világon, az iskolai oktatás fenntartóinak és irányítóinak (állam, tartományok vagy egyházak) deklarált vagy látens oktatáspolitikája igen változatos módon igyekezett, és törekszik ma is meghatározni vagy befolyásolni az iskolai tananyagot közvetítő tankönyveket. E törekvés a tankönyvek szellemiségére, tényanyagára, módszereire, megjelenési formájára, valamint terjesztésére és árára egyaránt vonatkozhat. Az oktatáspolitikai befolyásolás (támogatás? beavatkozás? szerepvállalás?) mértéke, minősége, működési mechanizmusa igen változatos, többnyire a következő módon, eszközökkel valósulhat meg:

- a) Jogi szabályozás révén, törvényekkel, párthatározatokkal, minisztériumi rendeletekkel, szabályzatokkal, tehát gazdaságon kívüli, „direkt” eszközökkel.
- b) Kötelező, de legalábbis figyelmen kívül nem hagyható állami tantervekkel, illetve (vizsga)követelményekkel.
- c) Gazdasági hatásokkal, anyagi erővel.
- d) Indirekt módon, áttételekkel, a tankönyvkészítésben közrejátszó legkülönbözőbb „tényezők” befolyásolása révén.

A *jogi szabályozás* is többféle lehet: részleteket is meghatározó, szigorúan kötelező vagy szakmai jellegű, alternatívákat is felkínáló. Diktatúrák idején a hatalom brutálisan, gyorsan, a szakmaisággal mit sem törődve diktál a tankönyvügyben is. Úgy vélem, itt most nem szükséges részletesen bemutatnom, magyaráznom, hogy az egykori oktatáspolitikai párthatározatok (például 1949-ben) milyen radikálisan és gyorsan „intézkedtek”. (Például „leváltották” az alig néhány hónapja megjelent Kodály Zoltán – Ádám Jenő-féle énekeskönyveket.) Később, például a 72-es párthatározatok hatására, bizonyos szakmai megalapozottsággal, (helyenként nem is rosszul) foglalkoztak a tankönyvügy problémáival, fogalmazták meg az oktatáspolitikai kívánalmait. A párthatározatok azután az állami törvények, minisztériumi szabályzatok paragrafusaiiban éltek és hatottak tovább. Oktatási törvények természetesen demokráciákban is születnek és kötelezőek, még ha egyes liberális országokban az állami oktatáspolitikai alig észrevehetően, illetve áttételesen játszik szerepet a tankönyvügyben.

A tankönyvrendeletek, jóváhagyási szabályzatok egyébként világszerte immár évszázadok óta részletesen előírják a tankönyvi jóváhagyás kritériumait, feltételeit, noha azok tartalmi kérdéseit általában a tantervekre bízják. Ám jogos a kérdés: ki alkotja, fogadja el, vezeti be a tanterveket?

A *tanterv és a tankönyvek* viszonyát tanulmányok, könyvek sokasága tárgyalja szakirodalmunkban, neves tantervelméleti szakembereink kitűnő munkái valószínűleg

ismertek Olvasóink előtt.<sup>1</sup> Akár az „előíró”, a „követő”, de akár a „rugalmas”, illetve a „kölcönösen egymásra ható” tanterv-tankönyv viszony valósul is meg, a céltudatosan átgondolt alap, keret vagy helyi tantervek megalapozzák, befolyásolják a tankönyvkészítés és -használat munkáját, a tanterveket pedig a többé-kevésbé tudatos oktatáspolitikával rendelkező állami szervek hagyják jóvá, rendelik el, így a tanterveken keresztül is érvényesíthetik oktatáspolitikai szándékaikat.

A *gazdasági-anyagi befolyásolás* az alapvetően piaci körülmények között (pozitív megfogalmazásban szerepvállalás, segítség) igen sokrétű lehet a tankönyvek előállításának és terjesztésének teljes állami felvállalásától, tehát a „tankönyvellátástól” kezdve a vásárlói ártámogatásig. Tankönyvfejlesztési pályázatokkal, bizonyos kategóriák (például a tartós tankönyv, alacsony példányszámú tankönyvek) fokozott támogatásával, kedvezmények adásával vagy megvonásával igen sokféle módon lehet befolyásolni a tankönyvpiacot is.

Az „*áttételes*”, *indirekt* befolyásolási formáknak, lehetőségeknek se szeri se száma. A tankönyvi szakirodalomban jó néhány munka szól arról, hogy a tankönyvkészítés több tucatnyi tényező befolyásolja.<sup>2</sup> Csupán néhány kiemelten fontos közülük: a társadalom fejlettsége, rendszere, ideológiája, a tantárgyak mögötti „háttértudományok” eredményei, a pedagógiai, pszichológiai, logikai követelmények, a nyelvi és vizuális kommunikáció kritériumai, szubjektív és objektív tényezőcsoportok stb. A politika, ezen belül az oktatáspolitikai pedig e tényezőkön át is árad, s indirekt módon is befolyásolja a „tankönyvírás nehéz mesterségét”.

A különféle tényezők, erők hatására létrejött tankönyvvilágnak átfogó, alapvető modelljei is leírhatók. A leggyakoribb három, jól elkülöníthető modell a következő:

1. A *központi (állami) tankönyvellátás*, amelyben állami kiadók az állam szervezeteinek (minisztériumainak, azok háttérintézményeinek) anyagi és szellemi meghatározottságában valósul meg a tankönyvek (többnyire egyetlen tankönyv) írása, kiadása és terjesztése egyaránt. Ez a totális tankönyvellátás távolból igen gazdaságosnak (szellemi és anyagi erők takarékoságának) tűnik, valójában azonban fejlődésképtelen, mivel nincs serkentő versengés, választék és választhatóság, csak egyre szürkébb és silányabb, noha kétségtelenül olcsó, a használóknak esetleg ingyenes „egyentankönyv”. Állami tankönyvellátás volt és van a szocialista rendszerű, illetve a fejletlen országokban, de ehhez közelítenek néhány jóléti országban is, ahol a tankönyveket ingyenesen kapják használatra a tanulók, elsősorban az elemi iskolák alsó osztályaiban.

2. Teljesen *szabad tankönyvpiac*. Az állam alig foglalkozik az oktatás eszközeivel, tankönyveivel, azok kimunkálását, kiadását és terjesztését rábízva az egymással versengő, üzleti alapon dolgozó kiadókra. A használók a siker vagy sikertelenség alapján döntenek el, hogy mely tankönyvek maradhatnak, melyek szűnnek meg – mivel nem rendelik őket. A tanárok tankönyvválasztása ugyanis teljesen szabad. A tankönyvpiac-

1 Elsősorban Ballér Endre, Báthory Zoltán, Nagy József, Szébenyi Péter felsorolhatatlanul számos, kirűnő tantervelméleti munkáira gondolok.

2 Egy a sok közül, de talán a legtöbb tényezőt foglalja össze Karlovitz János: *A tankönyvkészítés tényezői* c. tanulmánya, amely több helyen is napvilágot látott. *Tantárgypedagógiai Napok*. Szerk. Z. Orbán Erzsébet és Karlovitz János. OPI, Budapest, 1986. 53–66. p. *Pedagógiai Szemle*, 1987/1. sz.

con a könyvek ára is piaci, azaz magas, ezen némileg a tankönyvek csökkentett árú továbbadása, újrafelhasználása enyhíthet. Szabad tankönyvpiac van a legtöbb európai országban, például az Egyesült Királyságban vagy a skandináv országokban, ahol az állam még közvetve sem szól bele a tanárok szabad tankönyvválasztásába.

3. A *szabályozott tankönyvpiac* formájában igyekeznek az első két modell egyes jó elemeit átvenni, vegyíteni. Azaz a piaci körülmények alapvetően adottak, ám az állami oktatáspolitikai befolyásolás is megvan. Hogyan lehetséges ez? Először is tantervi szabályozással, azaz központi tantervek (alaptanternv, kerettantervek, mintatantervek) kiadásával. Másrészt – és legdöntőbben – központi (minisztériumi) tankönyvi jóváhagyással, harmadrészt pedig pénzügyi eszközökkel.

A tankönyvfejlesztés a kiadói műhelyekben történik, a kiadást versengő és választékot kínáló kiadók folytatják. A létrehozott munkák azonban szakmai-oktatáspolitikai szűrőn mennek keresztül, jóváhagyási procedúra végső döntése szerint nyilvánítanak hivatalos tankönyvvé. A terjesztést egyes országokban (például hazánkban is) maguk a kiadók végzik, másutt egységes állami vagy privát terjesztői hálózat közvetíti a kiadók és a felhasználók között.

A minisztérium a jóváhagyott tankönyvek közzétételéről is gondoskodik, hivatalos tankönyvjegyzékeket ad ki, a pedagógusok ennek alapján választhatnak a kínálatból. A szabad tankönyvválasztást elsősorban szakmai mozzanatok befolyásolják. A szülők beleszólása egyelőre meglehetősen csekély.

A tankönyv megkülönböztetett „termék”, különféle kedvezményekben részesül: alacsony vagy 0 százalékos áfakulcs, bizonyos kategóriák állami támogatása, fogyasztói ártámogatás stb. Közvetlen állami támogatást kaphatnak a kis példányszámú gyógypedagógiai és nemzetiségi tankönyvek, illetve pályázatok révén a szükségessé vált, ám költséges új fejlesztések. A szabályozott tankönyvpiac legjellegzetesebb „intézményéről”, a *tankönyvi jóváhagyásról* érdemesebb bővebben szólni.

Az első kérdés: *mi is a tankönyvjóváhagyás?* A kiadók vagy szerzők által tankönyvként felkínált munkák: könyvek vagy kéziratok „hatósági” minősítése, elfogadása, tankönyvvé nyilvánítása, illetve tankönyvként történő iskolai „bevezetése”. Természetesen a nem megfelelő munkák jóváhagyásának elutasítása, illetve átdolgoztatása is lehetséges.

A jóváhagyást állami főhatóság: az oktatási minisztérium vagy annak megbízott háttérintézménye, bizottsága adja, de léteznek egyházi tankönyv-jóváhagyó bizottságok, avagy regionális (területi, fővárosi stb.) tankönyvengedélyezők is. A jóváhagyási procedúra során a hatóságok független szakértőkkel (esetleg kipróbálókkal) vizsgálattatják meg és véleményeztetik, bíráltatják a benyújtott könyveket és/vagy kéziratokat. A jóváhagyók (általában az oktatási minisztérium vezetői) a véleményezők, illetve bizottságok szakmai minősítése alapján hozzák meg döntésüket a jóváhagyási kérelem elfogadásáról vagy elutasításáról. A szakmai minősítést általában előre meghatározott szempontrendszer alapján készítik el.

A jóváhagyók a procedúra záró akkordjaként évente egy vagy több alkalommal közzéteszik, nyilvánosságra hozzák a jóváhagyott munkák, immár a hivatalosan is

tankönyvnek tekinthető és választható munkák jegyzékét, amelyből az iskolai pedagógusok kiválaszthatják a számukra leginkább megfelelőket.

A második kérdés: *szükség van-e tankönyvi jóváhagyásra*, annak procedúrájára, vagyis „mire jó” mindez? Válaszom röviden: a minősítő procedúrára és tankönyvvé nyilvánításra azért van szükség, hogy már az iskolai „bejárat” előtt biztosítható legyen a tankönyvek megfelelő színvonala. Vagyis ne kínálhassanak a felhasználóknak „tankönyvként” tartalmukban vagy kivitelezésükben nem megfelelő, alacsony színvonalú munkákat a kiadók vagy terjesztők. A minőség biztosításának szempontjából nagyon is fontos az előzetes „szűrés”, rostálás, legalább alap- és középszinten. (A felsőoktatásban az autonóm intézmények döntenek el: miből tanuljanak a hallgatók.). A jóváhagyási procedúra során „kiszűrhetők” és kivehetők a rendszerből az időközben elévült, újabb kiadásukban minőségileg hátrányukra változtatott (rontott), avagy esetleg már nem forgalmazott iskolai könyvek.

*Hogyan válhat egy könyv tankönyvvé?* Ez országonként eltérő.<sup>3</sup> Sok helyen (pl. az Egyesült Királyság, Dánia, Svédország) egyszerűen úgy, hogy a kiadó tantervre épített tankönyvként bocsátja ki, s a pedagógusok megfelelőnek tartván megrendelik. Tehát nincs előzetes állami kontroll, jóváhagyási procedúra, miniszteri jóváhagyás. Másutt (mint például Ausztriában, Németország egyes tartományaiban, Lengyelországban, Magyarországon és sok más országban) a jóváhagyási procedúrán megfelelt, javasolt munkákat a miniszter (vagy megbízottja) fogadja el, nyilvánítja tankönyvvé, engedélyezi vagy „bevezeti” iskolai használatát. A hatósági jóváhagyás tényét általában feltüntetik a tankönyv címnegyedében, a tankönyvvé nyilvánított munkák fölkerülnek a hivatalos (minisztériumi) tankönyvjegyzékre.

Hogyan történik a tankönyvek minősítése és jóváhagyása az egyes országokban? Először néhány olyan országot pártázunk át, ahol teljesen szabad tankönyvpiac valósul meg, nincs állami tankönyvi jóváhagyási procedúra sem.

*Az Egyesült Királyságban* nincs hivatali (minisztériumi) tankönyvjóváhagyás, a vállalkozók biztosítják a szakértelmet és a fejlesztés finanszírozását, de együttműködnek az oktatási rendszer szervezeteivel. A Tankönyvkiadók Tanácsa (a Kiadók Társaságának egyik szervezete) készít jegyzéket a kiadókról és kiadványokról. A nagy példányszámú könyvek (olvasókönyvek) tesztelését a kiadók végzik, gyakran a szerzők segítségével. Ez többnyire azt jelenti, hogy a tankönyvet az iskolai gyakorlatban próbálják ki. A tanári kézikönyveket és más segédleteket ugyancsak tesztelik. A kiadói jogokat a kiadók „megegyezése” alapján rendezik. A tanároknak joga van ahhoz, hogy az általuk jónak ítélt tankönyveket válasszák, ebbe sem az állami, sem a helyi hatóságok nem szólnak bele.

*Belgiumban* is teljesen szabad a tankönyvkiadás, állami (minisztériumi) tankönyvjóváhagyás nincs. A kiadók bizottságokat hoznak létre tanfelügyelőkől, egyetemi

<sup>3</sup> A külföldi helyzetkép megrajzolásában legfontosabb forrásaim voltak: *Textbooks in the Developing World. Economic and Education*. (The World Bank, Washington, 1989) több tanulmánya, elsősorban Peter H. Neumann és Harriet Tyson-Bertsein munkái, valamint Benedek Mihály: *A szomszéd kertje... avagy a tankönyvi jóváhagyás külföldön. Tankönyvjelező*, 1999/12. sz. 14–15. p.

tanárokból és gyakorló pedagógusokból. E bizottságok értékelik a tanterveket, tervezik a tankönyveket. A készülő tankönyveket kipróbálják, tesztelik, s beválás – és a gyakorló pedagógusok kedvező véleménye – híján nem vezetik be. Addig íratják, javíttatják a szerzőkkel, amíg megfelelő nem lesz. Ha szükséges, újabb szerzőket „dobnak be”, voltaképpen közös (team)munka folyik. Nincs szerzőképzés, hiszen senki sem született szerző - vallják. A belső elfogadás feltételei közé tartozik a nevelési és tudományos megfelelés mellett a könnyű olvashatóság, amelyet a stílus mellett a megfelelő tipografizálás, elrendezés, a kifejező ikonográfia is elősegít, de fontos a méltányos ár is.

*Franciaországban, Írországban, Svédországban* sincs hivatalos, minisztériumi jóváhagyás és tankönyvlista, a kiadók maguk bonyolítják a híradást a választható tankönyvekről és a megrendelést. A terjesztést egy központi hálózaton keresztül bonyolítják.

A következőkben olyan országok gyakorlatába tekintünk bele, amelyek céltudatos, szabályozott tankönyvi jóváhagyási procedúrát bonyolítanak le, ennek végeredményeként történik a tankönyvek elfogadása és iskolai bevezetése.

*Az Amerikai Egyesült Államok* 52 államából 22 „jóváhagyó”, a többi „nyitott terület”, ahol bármelyik jóváhagyó államban kiválasztott és engedélyezett tankönyvállományból meríthetnek, választhatnak a helyi hatóságok, iskolák. A legjelentősebb „jóváhagyó állam”: *California, Texas és Florida*. Választott és kinevezett bizottságok döntenek, ezek tetszését kell elnyerni, mert egy elutasítás tönkre tehet egy kiadót. A legtöbb „jóváhagyó” államban vagy független Jóváhagyó Bizottságot, vagy kinevezett állami hivatalnokokat bíznak meg a tankönyvjóváhagyási procedúra lebonyolításával. Ezek tagjai többnyire pedagógusok, de helyet kaphatnak bennük a szülők képviselői is. A bizottságok megkövetelhetik, hogy a kiadók még megjelenés előtt átadják kéziratukat. Módosításra kötelezhetik a kiadót, ha nem tetszik nekik egy részlet. Civil szervezetek (például a nők egyenjogúságáért küzdő, vagy természetvédő egyesületek, mozgalmak) is beleszólnak a tankönyvek alakításába, kikövetelhetik saját nézőpontjuk érvényesítését.

Miután az állami bizottságok meghatározzák az egy-egy tantárgyban megrendelhető tankönyveket, kialakítják a tankönyvlistát, amelyből az egyes körzetekben, illetve a „nem jóváhagyó” államokban – egy újabb, de lényegesen egyszerűbb „procedúra” keretében – kiválasztják a legmegfelelőbbeket. Az állami és a helyi tankönyvválasztó (jóváhagyó) bizottságok egyaránt reménytelenül nagy feladattal néznek szembe. Ugyanis nem önmagában a tankönyvek kérdésében kell dönteniük, hanem a tankönyvekkel együtt felkínált kísérőanyagok ügyében is. A kiadók ugyanis a tankönyvekkel együtt különféle munkafüzeteket, térképeket, audio-vizuális tanulói segédleteket, valamint tanári kézikönyveket, a szülőknek szóló útmutatókat és mintafeladatokat is csatolnak tankönyveikhez. Egész taneszköz-családokat, sőt oktatási programokat kínálnak, amelyek közül igen nehéz választani, a különféle anyagok zavarba ejtően hosszú sorát kell átnézni, megvizsgálni, amely több hetes koncentrált elemzést igényel.

*Lengyelországban* a kiadók a fontosnak tartott kiadványokat beküldik a minisztériumba. Itt két bíráló minősíti a könyvet, az két pozitív bírálat esetén felkerül a minisztériumi listára, amely évente egyszer jelenik meg.

*Észtországban* a minisztériumba beküldött kéziratához mellékelni kell egy bíráló véleményét, a másik bírálót a minisztérium jelöli ki. Két pozitív bírálat esetén a tankönyv négy évre fölkerül a minisztériumi listára. A rendelést a kiadók bonyolítják, a tankönyv ingyenes, de év végén vissza kell adni.

*Németországban* tartományonként, *Svájcban* kantononként változik az oktatási rendszer és a tankönyvügy. Németországban általában három bíráló olvassa el a jóváhagyásra benyújtott munkát, egy minisztériumi tisztségviselő, egy tanár és egy felkért, független szakértő. Három-hat hónap alatt születik döntés arról, hogy elfogadják-e a tankönyvnek a kéziratot vagy sem, illetve milyen módosításokat kérnek. A jóváhagyás nyolc évre szól. A kiadók nagyon ügyelnek arra, hogy alaposan megismerjék és teljessítsék azokat a szempontokat, amelyeknek alapján a jóváhagyás történik, hogy a tankönyvek megfeleljenek a tantervi követelményeknek. Tankönyvlista van, a kiadók csak minősített könyveket forgalmaz(hat)nak.

Németország tartományaiban a kultuszminisztérium jóváhagyása szükséges ahhoz, hogy az iskolai használatot engedélyezzék. A jóváhagyási procedúra tartományonként eltérő, azaz minden könyvet minden tartományban újra el kell fogadtatni.

*Ausztriában* ugyancsak bizottságok segítségével folyik a tananyagok jóváhagyása. Érdekesség, hogy a kiadók és a szerzők a tankönyvrendeletnek megfelelően meghívást kapnak a bizottsági ülésekre, ahol esetenként tisztázzák a módszertani problémákat. A jóváhagyó bizottságok számára a véleményezés határideje négy hónap, szükség esetén ez további két hónappal meghosszabbítható. Az 1974 óta életben lévő szabályzat fontos kritériuma, hogy „feleljen meg a tankönyv nehézségi szintje a tanulók felfogóképességének, érdeklődésének, legyen adekvát a szükségletekkel és lehetőségekkel”. Néhány további kritérium: feleljen meg a tantervnek, biztosítsa az aktivitást és az öntevékenységet, legyen tárgyában (tudományosan) korszerű, vegye figyelembe az osztrák sajátosságokat, legyen jó a nyelvi megformálás, legyen célszerű.

*Romániában* a kiadóknak az évente meghirdetett versenytárgyalásra kell benyújtaniuk készülő tankönyveik kéziratait (a könyv legalább egynegyedét elkészült állapotban). A bírálók a művek árkkalkulációja és előre meghatározott minőségi szempontok alapján évfolyamonként és tantárgyanként mindössze három könyvtervet fogadnak el. Kötelező kritérium, hogy a tankönyv 95%-a feleljen meg a tantervi előírásoknak. A jóváhagyás öt évre szól.

Végül vannak olyan országok (például *Kína, Vietnam, Kuba*), ahol nincs szükség jóváhagyásra, pontosabban a tankönyvi jóváhagyás merő formalitás, hiszen egyetlen állami tankönyv készül egy-egy tantárgyhoz.

## Tankönyvjóváhagyás Magyarországon – a múltban

A második világháborút követő időkig hazánkban is a „nyugati szisztéma” szerint zajlott a tankönyvek kiadása, jóváhagyása, iskolai megrendelése és terjesztése. Vagyis a hivatásos és alkalmi kiadók tarka választékot kínáltak az iskolák pedagógusai és diákjai számára. Némileg behatároltan<sup>4</sup> a tantestületek dönthettek abban, hogy mely

<sup>4</sup> Az egyházi iskolákban például kényesen ügyeltek arra, hogy a saját felekezetiük által kiadott tankönyvekből tanítsanak, állami, de különösen más felekezeti tankönyveket igen ritkán választottak.

tankönyvet kívánják használni. Ám egy könyv csak úgy válhatott tankönyvvé, ha hatósági (minisztériumi, egyházhatósági) jóváhagyást nyert, s fölkerült a hivatalos tankönyvlistára.

A hatósági elfogadást, jóváhagyást igen komolyan vették, erről tanúskodik a következő idézet az Organisationsentwurfból:

- „1. Egyetlen olyan tantárgyat sem szabad jóváhagyott tankönyv használata nélkül tanítani, amelyhez már van engedélyezett tankönyv.
2. Mivel ugyanazt a tárgyat sokféle módon lehet feldolgozni, nem követelmény, hogy ahhoz minden gimnáziumban ugyanazt a tankönyvet használják.
3. A világos és szabatos tárgyalás általános követelményén túl azonban minden tankönyvnek két fontos feltételt kell teljesítenie, hogy alkalmas legyen iskolai használatra. Egyrészt valóban magában kell foglalnia és ki kell fejtenie az általánosságban felvázolt tantervet, másrészt pontosan s lehető szabatossággal azt kell tartalmaznia, vagy kiemelnie, aminek biztos tudását, illetve teljesítését a tanuló kötelességének kell, hogy érezze...
4. A tankönyveket az Oktatási Minisztérium hagyja jóvá.
5. Minden tanárnak tartania kell magát a bevezetett tankönyvhöz, nem abban az értelemben, hogy óráin magát a tankönyvet adja elő, hanem hogy azt előadásai révén a tanulóknak otthoni ismétlés céljára igazán használhatóvá tegye.”<sup>5</sup>

Mészáros István – többször hivatkozva Klamarik János összefoglaló könyvére – „Tankönyvválasztás a régi iskolában” c. cikkében ismerteti a tankönyvjóváhagyás és iskolai tankönyvválasztás egykori folyamatát.<sup>6</sup>

A jóváhagyás 1871-től az Országos Közoktatási Tanács, mint a kultuszminiszter hivatalos tanácsadó szervének egyik fontos feladatává vált. Az OKT-nak a beérkezés nyomán legfőbb 3 hónap leforgása alatt kellett a benyújtott munkákról bírálatot és előterjesztést készítenie, a közoktatási minisztérium félévente (június és december hónapban) teszi közzé a jóváhagyott (a korabeli rendelet szövegének szóhasználtával élve az „ajánlott” és „megengedett”) tankönyvek listáját (a tankönyvjegyzéket), a pedagógus testületek ennek alapján választhatják ki az iskolájukban használandó könyveket.

A dualizmus korának tankönyvjóváhagyási gyakorlatáról Heinrich Gusztáv tollából származó írásból kaphatunk még plasztikus képet:

„A minisztérium a benyújtott könyvet, a szerző jelentésével együtt egy kiváló szakférfiúnak adja ki, aki beható jelentésben vizsgálata tárgyává teszi, hogy az új tankönyv a) nem tartalmaz-e állam- vagy alkotmányellenes, illetőleg a vallás-erkölcsi nevelés szellemébe ütköző tanokat; b) megfelel-e az illető iskola (illetőleg iskolák) tantervének, c) áll-e a tudomány színvonalán; d) feltüntet-e és vajon mennyiben haladást az azonos rendeltetésű, már engedélyezett tankönyvekkel szemben. e) Nem csik-e kiállítás és ár szempontjából kifogás alá.”<sup>7</sup>

5 Az ausztriai gimnáziumok és reálskolák szervezeti terve (Organisationsentwurf). Ford. Schaffhauser Ferenc. Sajtó alá rendezte: Horánszky Nándor. OPI, Budapest, 1990. (A tantervelmélet forrásai 12.) 57. p.

6 Mészáros István: Tankönyvválasztás a régi iskolában. *Köznevelés*, 1988/25. sz. 15–16. p.

7 Heinrich Gusztáv: A tankönyvek engedélyeztetéséről. *Magyar Paedagógia*, 1895, 616–617. p.

nyi kutatások eredményeként módosultak a tanulásról vallott elképzelések, és a tananyag-orientált tanításról fokozatosan áthelyeződött a hangsúly a tanulóorientált oktatásra, amely relativizálta a tankönyv pozícióját. A tankönyvről és tanulásról vallott felfogások módosulásával változott a kutatás tárgya is, a tankönyv fogalma taneszközzé bővült, és ezzel összefüggésben a tankönyvmunka eddigi defenzív jellege háttérbe szorult, a tankönyvrevízió, illetve a hatvanas évekre jellemző „tankönyvháborúk” fokozatosan átadták a helyüket a tényleges tankönyvkutatásnak.

A 70-es évek végére kikristályosodtak a tankönyvkutatás szakmai és etikai alapelvei is. A tankönyvrevízió klasszikus korszakában a tankönyvek tárgyi korrektségét mérő viszonylag egyszerű módszerek ideje is lejárt, komplexebb problémafelvetésre és bonyolultabb, finomabb módszertani megoldásokra volt szükség. Amíg a nemzetközi tankönyvrevízió kezdeti időszakában elegendő volt az egyes szaktudományok eredményeit valamint bizonyos politikai kívánalmakat nyomon követni, illetve azokra tekintettel lenni, a 70-es évek közepétől megfogalmazódott az interdiszciplináris problémafelvetés és a multidimenzionális módszertani megközelítés igénye. A tankönyvjavítás és revízió szűken értelmzett politikai szempontjai háttérbe szorultak és felértékelődött a szaktudományok szerepe és fontossága a tankönyvekkel kapcsolatos tevékenységben. A szaktudományok tudatos bevonása a kutatásokba, eredményeikre való permanens hivatkozás, a tankönyvi tartalmaknak a tudománnyal való tudatos konfrontálása hozzásegítette a tankönyvrevízió képviselőit, az abban érdekelt intézményeket, hogy nemzetközileg is elismert tudományos presztízszt és intézményi helyet vívjanak ki maguknak, azaz hogy a tankönyvrevízió idővel valóban tudományos igényű tankönyvkutatássá váljon.

Egy emancipációs folyamat vette ezzel kezdetét, amelynek elkerülhetetlenségéről a braunschweigi intézet akkori igazgatója, Jeismann igen egyértelműen fogalmazott, és idézett gondolata nemcsak a változtatás kényszere előtt álló tankönyvrevízió dilemmáit, hanem egy hosszú távra szóló (a mai napig érvényes) kutatási *ars poetica*-t is kifejezett: „Ha a nemzetközi tankönyvkutatás ki akar szabadulni a marginális hibák kigyomlálásának szűk és relatív jelentéktelenségéből, akkor abból a hipotézisből kell kiindulnia, hogy összehasonlító tevékenységének és értékrendszerének a dinamikus változó szaktudományok folyamatában kell gyökereznie.” (Jeismann 1979)

Az új koncepció négyes prioritása a tankönyvelméleti kutatómunka alapelveit, bázisát jelentik. E kritériumok közül az első a tudományosság elve, melynek értelmében a szaktudományok jelentik a tankönyvkutatás legfőbb referenciapontját. A második a gyakorlatorientáltság, azaz annak állandó szem előtt tartása, hogy a tankönyvkutatásnak az iskola, az oktatás mindennapi valóságában kell gyökereznie. A harmadik elv az interdiszciplináris kompetencia, melynek szükségessége a fenti két kritérium következménye, azaz a konkrét szaktudományi (történelem, földrajz, kémia, matematika stb.) mellett a neveléstudományi, szakdidaktikai és pedagógiai gyakorlati felkészültség szükségessége a kutatásban. Végül a negyedik kritérium egy multidimenzionális metodológiai kompetencia, tehát magas szintű kutatómódszertani felkészültség, amely a hagyományos (történeti-deszkriptív) módszerek mellett képes a legújabb társadalomtudományi kutatási eljárások (kvantitatív, kvalitatív elemzés) adaptálására is.



A fenti szakmai alapelvek bázisán a tankönyvkutatás a 80–90-es években a professzionizálódás és specializálódás útjára lépett. A változás lényege a tankönyvkutatás tudományos színvonalának emelkedésében, nemzeti tankönyvkutató intézetek megalapításában, általában a felsőoktatáshoz kötődő kutatócsoportok felállításában, professzionális kutatásszervezésben és tematikus specializációban, a kutatás teoretikus alapjait építő vitákban, valamint a tankönyvkutatás addigi eredményeit számba vevő kutatási jelentések, bibliográfiai összefoglalók megszületésében ragadható meg.

Napjainkban intenzív tankönyvkutatás folyik Németországban, Ausztriában, az USA-ban, Norvégiában, Észtországban, Svédországban, Franciaországban. Becslésünk szerint a világon legalább hetven országban folyik valamilyen szintű (intézményes és/vagy egyéni) tankönyvkutató munka.<sup>3</sup> Az egyes országokban, illetve nemzetközi szinten folyó kutatói munka számszerűségéről, intenzitásáról, tematikus súlypontjairól a bibliográfiai összefoglalók (*Woodward & Elliot 1988; Johnsen 1993; Bibliographie 1980–1999; Choppin 1989; Les manuels scolaires 1995*), illetve a kutatási jelentések tájékoztatnak (*Zusammenstellung 1994; Olechowski 1995; Pingel 1999*).

Látszanak-e a jövő tankönyvkutatásának körvonalai? Milyen téma- és szemléletváltás várható? Ahogy fentebb már jeleztük, az elkövetkezőkben valószínűleg az eddigieknél nagyobb jelentőséget kapnak a tankönyvek hatásával, beválásával, hasznosulásával kapcsolatos kutatások. Amennyiben a tankönyvet a kommunikációs folyamat olyan médiumának tekintjük, amely kommunikátorok (szerzők, tudósok, szerkesztők stb.) tevékenysége által keletkezik és recipiensek (tanárok, szülők, diákok, széles olvasóközönség) fogadják be, hasznosítják, tanulják stb., akkor megállapítható, hogy az eddigi kutatások a tankönyv-kommunikátor viszonylatban mozogtak, és jelentéktelen volt a tankönyv-befogadó viszony vizsgálata. Valószínűleg nem fognak csökkenni a hagyományos témaelemzések, de ezeknek kizárólagosan szaktudományi (főleg történet- és földrajztudományi) orientációjából adódó egyoldalúságát más tudományterületek (pedagógia, szociológiai, szociálpszichológia, nyelvészet, kommunikációelmélet) lazítani fogják. Egy másik trend – amelynek argumentációját a Georg Eckert Institut fennállásának 25. évfordulóján, a 2000. júniusában rendezett ünnepség egyik előadásában volt szerencsém meghallgatni – annak felismerése, hogy a posztmodern, a globalizáció korában talán már nem csupán internacionális, hanem sokkal inkább intra- és interkulturális tankönyvkutatásokat kellene folytatni. Ami természetesen nem azt jelentené, hogy az internacionális, tehát a nemzetek egymás közötti, a tankönyvekben máig meglévő torzítások, előítéletek feltárását már nem tekintené feladatának a tankönyvkutatás. Sajnálatos példaként a Balkán egyes országait, Írországot vagy a volt Szovjetunió utódállamait említette az előadó, amelyek esetében még továbbra is szükség lesz a „nemzetközi megértést” (internationale Verständigung) szolgáló tankönyvgyeztető munkára. Az egységesülő Európában, a globalizálódó világban azonban a tankönyvkutatás nem irányulhat pusztán a nemzeti

3 A Georg Eckert Institut katalógusainak szisztematikus áttekintése eredményeként volt megállapítható a 70-es szám. Az intézet munkatársainak tájékoztatása szerint a Braunschweigban található irodalom Európa vonatkozásában tekinthető csak teljesnek és reprezentatívnak. Véleményük szerint a tankönyvkutatás nemzetközi volume ennél jóval nagyobb. A tankönyvvel illerve a tankönyvkutatással, tankönyvelemzéssel kapcsolatos, a Georg Eckert Institut-ban katalogizált publikációk száma 2000. július elején cca. 6900 volt.

sajátosságok, önképek, sztereotípiák vizsgálatára. Nem tagadván ezek kutatásának szükségességét, jelentkeznek azonban már olyan globális, makro- és mikroregionális szintű igények, amelyek intra- és interkulturális alapon kívánják meg a tankönyvek kutatását. A kutatás preferált témáinak a világ nagy kulturái, vallásai, életvilága közötti különbségek objektív ábrázolására, a kultúrák között világméretben jelentkező és ható ellenségképek leküzdésére, az emberiség multikulturális létezése törésvonalainak és érintkezési felületének bemutatására kell irányulniuk.

## A tankönyvkutatás tudományos pozíciói

A nemzetközi tankönyvkutatás irányait, modelljeit bemutató tanulmányunkban (*Dárdai 1999*) számba vettük és elemeztük azokat a kutatási koncepciókat, amelyekben kiindulópontként a tankönyv mint a kutatás tárgya szerepelt. Kiderült, hogy akár politikai-ideológiai, akár funkcionális alapon, akár pedagógiai vagy komplex módon (a társadalmi kontextusba ágyazottan) épül fel egy tankönyvelemző modell, a tankönyv teljes körű, minden szempontra kiterjedő vizsgálata nem valósítható meg egy vagy akár több kutató által. A kérdés tehát nem az, hogy teljes avagy csak egy szempontot szem előtt tartó legyen-e bármiféle tankönyvelemzés („Totalanalyse versus Partialanalyse”), hanem az, hogy a tankönyvelemzések összessége fedje le a multidiszciplináris tankönyvértelmezéseket és a belőlük fakadó kutatási pozíciókat. Ennek sikeres megvalósulása természetesen feltételez valamiféle közösen vállalt kutatási programot és szervezeti-intézményi kooperációt. Mindezek elmaradása esetén az egyéni kutatók/kutatócsoportok által folytatott vizsgálatok, illetve azok tudományos eredményei nem vagy csak véletlenszerűen épülnek be a tankönyvírás, fejlesztés, engedélyezés, kipróbálás folyamatába.

A tankönyv különféle értelmezései között lehetséges és szükséges különbséget tenni, mert ezek meghatározzák a kutatás irányait és szempontjait is, kijelölik a kutatott téma tudományrendszertani helyét, valamint behatárolják kutatómódszertani lehetőségeit. A nemzetközi szakirodalom áttekintése eredményeként megállapítható, hogy a tankönyvkutatás kezdetén a tankönyvet mint történeti forrást, azaz kordokumentumot vizsgálták, értelemszerűen történeti megközelítéssel és módszerekkel. A tankönyv tartalmát szaktudományi (kezdetben történettudományi, később földrajztudományi, politikatudományi-ideológiakritikai) megközelítésből elemezték. Ezek a tanulmányok a tankönyvet mint a szakmai ismeretek, valamint politikai-ideológiai tartalmak, értékek hordozóit vizsgálták. E két tankönyvi értelmezésnél elsikkadt a tankönyv pedagógiai jellege és tartalma, az elemzések nem vagy csak marginálisan érvényesítettek didaktikai szempontokat. A tankönyvelemzések zöme még ma is ilyen, a szakirodalomban „tradicionálisnak” vagy „klasszikusnak” nevezett úgynevezett témaelemzés. A tankönyvekben azt vizsgálják, hogy egy bizonyos (általában a szaktudományok logikája szerint kiválasztott) téma (pl. az iszlám, a francia forradalom, az Európa-kép, Afrika, egy országkép, történelmi személyek, egyes történelmi korszakok, két vagy több nemzet egymáshoz való viszonya, sztereotípiák, a regionalizmus stb.) hogyan jelennek meg a tankönyvekben. A felsorolásból egyébként az is látható, hogy a klasszikus témaelemzések nagy része elsősorban a történelem- és társadalmi

ismeretek tankönyveket és csak másodsorban a földrajz-, nyelv- és egyéb más tankönyveket tekinti kutatása tárgyának. Aszerint, hogy a tankönyvelemzések a tankönyvek milyen körére terjednek ki, úgy tipizálhatóak az elemzés technikái. Egy vagy több tankönyvre kiterjedő vizsgálat esetén beszélhetünk egyedi és csoportos elemzésről (ez utóbbi többnyire összehasonlítás). Amennyiben egyetlen kiadási évhez kötődő tankönyvek közel teljességét vizsgáljuk és korspecifikus jellemzőket keresünk, „keresztmetszeti elemzésről”, ha pedig egy hosszabb időintervallum vagy pedig egy/több kiadó sorozattankönyveiben a változás, a fejlődés trendjeit vizsgáljuk, akkor „hosszmetszeti elemzésről” beszélünk. Néhány példa a fenti elemzési típusokra: keresztmetszeti elemzést végzünk, ha például azt vizsgáljuk, hogy az 1995-ben megjelent francia, osztrák, spanyol, orosz, litván, magyar történelemtankönyvek (a sor tetszőlegesen folytatható) hogyan tematizálják a bipoláris világ megszűnését, a két Németország egyesülését, a kommunista rendszer felbomlását stb. Hosszmetszeti vizsgálattal elemezhető például „Az olimpiai játékok” téma a német történelemtankönyvekben 1871 és 1945 között. Az „országkép” vizsgálatok is (például: Az Amerikai Egyesült Államok ábrázolása a szovjet tankönyvekben 1945 és 1999 között) hosszmetetszeti elemzéssel készülnek.

Csak a legutóbbi években merültek fel a kutatás kommunikáció-elméleti, nyelvészeti, recepcióelméleti (a tankönyv mint médium), szociológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai (a tankönyv mint szocializációs faktor) és ökonómiai, oktatás-gazdaságtani, esztétikai szempontjai (a tankönyv mint termék). Az ilyen típusú kutatások azonban szórványosak.

A 90-es évek elejére – összhangban a pedagógiai gondolkodás fejlődésével – felerősödött az a kritika, hogy a tankönyvkutatás legnagyobb deficitje a didaktikai megközelítés érvényesítésében, pontosabban annak elmaradásában van. A kutatási eredmények gyakorlati transzformálásának hiánya ugyanis gátolja a tankönyvekről vallott tudás hasznosulását a kliensek (tanárok, tanulók, szülők, tankönyvszerzők, kiadók stb.) körében. Hiányoznak a kutatásokból azok a kérdésfeltevések is – hangzik a kritika –, hogy a tankönyv milyen hatást gyakorol a tanulókra és tanárookra, a közvéleményre, hogyan hat és működik a médiumok környezetében, korrigál, megerősít, vagy kompenzál-e. Milyen pedagógiai filozófiák, didaktikai funkciók, módszerek jellemeznék egy-egy tankönyvet? Milyen didaktikai elv, tanuláselméleti felfogás fogalmazódik meg a tankönyv megformálásában, hogyan történik a tudományos ismeretek redukciója, transzformálásának, didaktizálásának milyen a minősége? Milyen a tankönyvek szövegstruktúrája, melyek a tankönyv kommunikációs formái, ezek mennyiben járulnak hozzá a tankönyvi szöveg megértéséhez, elsajátításához? A didaktikai elemzések fontosságát, valamint a klasszikus témaelemzések és a didaktikai elemzések „egészséges ötvözését” elsősorban a bécsi Tankönyvkutató Intézet munkatársai, kutatói hangsúlyozzák.<sup>4</sup> Egyetértés mutatkozik a nemzetközi tankönyvkutató

<sup>4</sup> Magam is azon az állásponton vagyok, hogy a hazai tankönyvelemzésekben mindkét szempontot (szaktudományi és pedagógiai) érvényesíteni kell. A hazai tankönyvkutatások ideális tudományrendszertani helye a szaktudományok (természet-, társadalom-, nyelvtudományok stb.) és a pedagógia közös érintkezési területén definiálódhatna. Ez a tény erős szaktudományi megalapozottságot, deklarált pedagógiai affinitást és tudatos kutatásmódszertani pluralitást feltételez a jövő tankönyvkutatóitól.

szakmán belül abban, hogy bármennyire is kiemelt jelentőségűek, magasan kvalifikáltak és a szaktudományok által alátámasztottak az eddigi, zömmel tartalomlelemző eljárással készült tankönyvelemzések, mégis egyoldalúak, mert hiányzik belőlük a pedagógikum. Az a pedagógiai, és azon belül is általános didaktikai, szakdidaktikai és metodikai affinitás, amely ha nagyobb szerepet, arányosabb részvételt kapna a kutatásokban, e kutatások eredményei jobban hasznosulnának ott, ahol erre a legnagyobb szükség van: a pedagógia, az iskola világában.

## A tankönyvkutatás eredményei

Áttekintve a tankönyvelméleti kutatások releváns irodalmát, felvetődik a kérdés: valóban igazat lehet-e adni a kritikuskoknak? Tényleg nagy a kutatás deficitje, valóban annyi a feltáratlan, illetve vitatott terület a szakmán belül? Vagy éppen ellenkezőleg: a „tankönyvkutatás” mint tudományos diszciplína lassú konszolidációjának vagyunk tanúi? Magunk ez utóbbi véleményt osztjuk. Ennek igazolására – a szakirodalom áttekintése eredményeként – csoportosítva sorra vesszük az elmúlt évtizedek tankönyvkutatási eredményeit. Kiindulópontként azokat az állításokat vesszük alapul, melyek nem vitatottak. Ezen eredményeket egyfajta „közös nevezőnek”, „minimum-konszenzusnak” tekintjük, amelyet két területen összegeztünk: a tankönyvvel, valamint magával a tankönyvkutatással kapcsolatos megállapításokat.

### *Konszenzusos állítások a tankönyvről*

*Szaktudományi standardok.* A tankönyv megállapításai nem mondhatnak ellent az adott szaktudománynak. Kívánatos, hogy a tankönyv szerzője (lehetőleg az előszóban, a tankönyvhöz írt tanári kézikönyvben, a tankönyvet bemutató szerzői recenzióban stb.) tisztázza, tegye egyértelművé kiindulópontját (tudományelméleti pozícióját, a tananyag-válogatás szempontjait, a feldolgozás módszereit, a felhasznált szakirodalom listáját stb.). Az egyoldalú, kizárólagos tudományfelfogást tükröző szerzői koncepció kerülendő. Ahogy a tudományos élet sem mentes a vitáktól, sőt lényegét éppen a kontroverzitás adja, a tankönyvekben is meg kell jeleníteni a tudományos vitákat. A tankönyvekből a tanulóknak nemcsak a tudományok által közvetített (redukált) ismereteket, hanem ezen ismeretekhez való hozzájutás lehetőségeit, azaz az adott tudomány megismerő tevékenységének logikáját, érvrendszerét, legfontosabb módszereit, technikáit is meg kell szereznie. A témák kifejtésében a multiperspektivitás, a multidimenzionalitás uralkodjon.

*Didaktikai standardok.* Legyen egyértelmű a szerző(k) didaktikai felfogása. Derüljön ki, hogy, milyen didaktikai koncepció alapján szerveződő oktatás számára alkalmas a tankönyv, és milyen tanítási-tanulási tevékenységet preferál, feltételez. Feleljen meg az életkori pszichikus sajátosságoknak (olvashatóság, szavak, mondatok hosszúsága, fogalmak kifejtettsége, megfelelő redundancia, az absztrakció szintje, az indukív-deduktív gondolkodásra készítés megfelelő aránya). Legyen életszerű, életközeli a tankönyv. A tanulók valós életvilágából induljon ki. Mind a tankönyv tartalma, mind módszertani, külső megformálása a tanulók érdekeit tartsa szem előtt. Problémamegoldásra és (társadalmi) cselekvésre ösztönözzön. A módszertani megoldások

(ismeretközlés, intellektuális képességek fejlesztése, érték közvetítés) harmonikus összhangja kívánatos. A prelegáló, a tényeket egyoldalúan közlő és az egyetlen „igazat” sugalló, állító tankönyvi magyarázat kerülése kívánatos. A szöveg és illusztráció (kép, grafikon, ábra, térkép stb.) kívánatos aránya a minimális 30% és az optimális 50% között legyen. A tankönyv képretorikája vegye figyelembe a tanulók megváltozott vizuális kultúráját, szokásait. A képek ne legyenek a sztereotípiák és előítéletek közvetítésének eszközei. A kérdések haladják meg a reprodukció szintjét, a gondolkodás bonyolultabb műveleteire is (elemzés, összehasonlítás, értékelés stb.) ösztönözzenek. A feladatok legyenek életközeli, tükrözzék a tanulók valós társadalmi szükségleteit. A tankönyveket úgy kell megformálni, hogy a gyengébb tanulók is képesek legyenek tanári segítség nélkül a minimális követelmények elsajátítására.

*Preferált témák és szempontok.* A béke, illetve a békére nevelés, amely nemcsak a háború, a militarizmus elvetését, hanem a béke megteremtésére irányuló tudatos, aktív magatartásra készítést jelent. Az emberi jogok témája, amely az egyén jogainak ismeretén túl a mások jogainak tiszteletben tartására, toleranciára, az erőszak, a rasszizmus, az idegengyűlölet ellen nevel. A környezet tisztelete, védelme, a tudatos és aktív környezetbarát magatartásra ösztönzés. Az emberiség kulturális örökségének ismerete, tisztelete, a kulturális különbségek toleráns elfogadására nevelés. Előítéletmentesség, a „rejtett előfeltételezések” (underlying assumption, verborgene Annahmen) kiküszöbölése a tankönyvi szövegekből. A sztereotípiák, ellenségképek, torzítások, előítéletek tudatos kerülése. Más néppel, nemzettel, fajjal, nemmel, vallással, etnikummal, csoporttal stb. szembeni hamis általánosítás kerülése. Az előítéletek, sztereotípiák tematizálása, historizálása, azaz a tanulók hozzásegítése ahhoz, hogy megismerjék az előítéletek keletkezésének történeti okait, gyökereit, a sztereotípiák kezelésének technikáit. Az európai tankönyvek „európai dimenziójának” megjelenítése, az Európa-gondolat, az európai integráció történetének, folyamatának, intézményeinek, problémáinak, távlatainak tematizálása.

### *A tankönyvkutatással kapcsolatos konszenzusos állítások*

*A tankönyvkutatás tárgya (a tankönyv fogalma, funkciója).* A kutatás a tankönyv fogalmát illetően definíciós problémákkal küszködik. A szélesebb értelmezésű tankönyvdefiníció tankönyvnek tekint minden, nem didaktikai céllal megírt, de az iskolai oktatásban felhasznált könyvet (schoolbook/Schulbuch). A szűkebb értelmezésű fogalom a kifejezetten az oktatás számára készített könyvet tekint tankönyvnek (textbook/Lehrbuch).<sup>5</sup> A tankönyv funkciójával kapcsolatos kutatások eredményeihez képest (80-as évek közepe) elmozdulás történt. Az utóbbi évtizedben a tankönyv már nemcsak információhordozóként, hanem a tanuló önképzésének eszközeként szerepel, amely segít a tanulásban, valamint a tanulás technikáinak megtanulásában. Erőteljesebben hangsúlyozódik a tankönyv képzési funkciója is, amely napjaink nagy

<sup>5</sup> A szűkebb értelmezésű tankönyvfogalmat használom. Tankönyvnek tekintem azt a tanítási-tanulási folyamatban ható dokumentumot, amelyben a szaktudományok eredményei redukált formában, egy célcsoport számára pedagógiai szempontok szerint transzformált módon jelennek meg és az ismeretek és készségek elsajátítását differenciált didaktikai formák és struktúrák segítik.

társadalmi-gazdasági-politikai kérdéseivel állnak összefüggésben (globalizáció, béke, humanizmus, környezetvédelem, tolerancia stb.) A tankönyv funkcióinak megvalósulása erősen korrelál a tantervben megfogalmazott tanítási célokkal és a tanár tanításmethodikai koncepciójával és gyakorlatával. A tankönyv felépítésének koncepciója a 80-as évekhez képest nem változott. E szerint a tankönyv részei („struktúraelemei, struktúrakomponensei”): alapszöveg/törzsanyag, kiegészítő anyag, és az elsajátítást segítő apparátus (illusztrációs anyag, kérdések és feladatok).

*A tankönyvkutatás jellege.* Egy zárt, lehatárolt tudományos kutatási rendszert senki nem tart sem kívánatosnak, sem lehetségesnek. Amit mindenekelőtt a szakma képviselői hangoztatnak, az a sokféleség, a sokoldalúság. Multidimenzionalitás: sokféleség a kérdésfelvetésekben és a módszertani megoldásokban. Multidisziplinaritás: sokféleség a tudományok tekintetében. Nemcsak az adott tankönyv tudományának, hanem mellette más tudományok (neveléstudományok, pszichológia, szociológia, tudományelméletek, nyelvészet, olvasáskutatás stb.) bevonása a kutatásokba. Multiperspektivitás: sokféleség az elemzések irányultságát tekintve. A tankönyvelemzések sokirányú (empirikus-analitikus, kritikai-fejlesztő, gyakorlat-orientált) kivitelezése a célzott felhasználók (kutatók, kiadók, szerkesztők, tankönyvfejlesztők, iskolavezetők, tanárok, szülők) speciális igényeit szem előtt tartva.

*A tankönyvkutatás és elemzés módszerei.* A tankönyvelemzések alapvetően három módszerrel zajlanak: deskriptív-hermeneutikus, kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzés. A három módszer közül egyik sem lehet kizárólagos, kívánatos a három ésszerű kombinációja. A deskriptív-hermeneutikus módszer a tankönyvet történeti forrásnak tekinti, elemzését is a történeti forráskritikára és elemzésre jellemző eljárásokkal folytatja le. A leírás és bizonyítás leggyakoribb eszköze az idézet. Mivel azonban a bizonyításhoz felvonultatott idézetek száma nem növelhető korlátlanul, valamint a kutató által jellemzőnek tartott/vélt idézetek eleve szubjektív kiválasztás eredményei, ezért a deskriptív-hermeneutikus elemzési módszerrel szembeni legfőbb kritika az elemzés szubjektivitását, valamint mind a tankönyvek, mind a benne foglalt tartalmak kiválogatásának, idézésének esetlegességét hangsúlyozza. A deskriptív elemzések konklúzióinak gyakori formulái a „sok tankönyvben”, a „tankönyvek többségében, zömében” a „némely tankönyv”, „általában jók, gyengék, színesek stb. a tankönyvek” megfogalmazások. Az elemző műfajok közül a rövid tankönyvrecenzió tekinthető ezen elemzési módszer igen szubjektív, jobbára csak a szövegnek a benyomások szintjén mozgó végtermékének. A fenti kritikák ellensúlyozásaként a 60-as évek közepétől a társadalomtudományi, kommunikációelméleti kutatómódszertani eredmények adaptálásával a Berelson féle *content analysis* kvantitatív eljárásai bekerültek a tankönyvkutatás eszköztárába. E tartalomelemző módszerekkel mindenekelőtt objektivitást, a mérési eredményeknek más kutatók általi megismételhetőségét remélték elérni a kutatók. A tankönyvi tartalmak és minőségek kvantifikálásának alapfeltételezése az, hogy egy meghatározott tankönyvi egység (téma, személy, kép, ábra stb.) terjedelme, illetve előfordulásának gyakorisága arra enged következtetni, hogy a szerző mekkora jelentőséget tulajdonít bizonyos tartalmaknak. Például több történelem-tankönyv összehasonlításakor az a tény, hogy a szerző a nemzeti illetve egyetemes

történelmet milyen arányban tárgyalja, sokat elárul történelmi felfogásáról. A terjedelem- és gyakoriságelemzés (oldalban, sorban, sorcentiméterben, darabban) mérhető, ellenőrizhető adatokat eredményez, amelyek kiegészítik, alátámasztják, árnyalják a deskriptív elemzés megállapításait. Ugyanez érvényes a kvalitatív elemzésre is, amely egy-egy témához/kategóriához nem mennyiségeket, hanem minőséget rendel. Pl. a tankönyv egy vizsgálendő kategóriát (Európa kulturális, geográfiai és történelmi határai) részletesen, átlagosan tárgyalja, vagy csak megemlíti. Egy személyt pozitív, negatív, vagy semleges értékkel említi. Mind a kvantitatív, mind a kvalitatív tartalomelemzés alapfeltétele egy kellően részletezett és strukturált kategóriarendszer, a mérés egységének, technikájának közlése, egyáltalán a vizsgálat transzparenciájának biztosítása.

Áttekintve a nemzetközi tankönyvkutatás rövid történetét, bemutatva legfontosabb eredményeit, összegzésként a tankönyvkutatás legfontosabb célkitűzésére utalunk: bármily módszerrel és témában is történjen a tankönyvek elemzése, a kutatónak mindenek előtt a legfontosabb célt kell szem előtt tartania, azt, hogy a tankönyvkutatás legfontosabb feladata a tankönyvek tanulást-tanítást segítő, tartalmi és módszertani megújulást eredményező fejlesztése.

DÁRDAL AGNES

#### IRODALOM

- ULRICH PRAMME (ed) (2000) *Bibliographie. Schulbuchforschung und Schulbuchanalysen: Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) und Deutsch-Lesebücher. Neuerscheinungen, 1980–1999*. Braunschweig, Georg Eckert Institut für Schulbuchforschung.
- CHOPPIN, ALAIN (1989) *Guide du Producteur de la Banque Emmanuelle*. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.
- DÁRDAL AGNES (1999) Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, No. 4.
- JEISMANN, KARL-ERNST (1979) Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme. *Internationale Schulbuchforschung*, 1.
- JOHNSEN, EGIL B. (1993) *Textbooks in the Kaleidoscop. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo, Scandinavian University Press.
- JOHNSEN, EGIL B. (1997) Textbook Theory and Textbook Research. In: STAFFAN SELANDER (ed) *Textbooks and Educational Media: Collected Papers 1991–1995*. Stockholm, The Internationale Assiciacions for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM).
- KEGHEL, ISABELLE & MAIER, ROBERT (1999) *Auf den Kerichthaufen der Geschichte? Der Umgang mit der sozialistischen Vergangenheit*. Hannover. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung Band 97.)
- CHOPPIN, ALAIN (ed) (1995) *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*. 7. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique. (Bilan des études et reserches)
- OLECHOWSKI, RICHARD (1995) *Schulbuchforschung. Schule, Wissenschaft, Politik*. Vol. 10. Frankfurt/Main.
- PINGEL, FALK (1999) *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, vol. 103.)
- SZABOLCS OTTÓ (1994) Nemzetközi tankönyvegyeztetések. *Educatio*, No. 4.
- KARLOVITZ JÁNOS (ed) (1986) *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- WOODWARD & ELLIOT & CARTER NAGEL (1988) *Textbooks in School and Society. An Annotated Bibliography and Guide to Research*. New York/London, The Garland Bibliographies in Contemporary Education.
- Zusammenstellung der internationalen Forschungsergebnisse zur Schulbuchbeurteilung bzw. Schulbuchgestaltung für die Mitglieder der Begutachtungskommissionen*. Forschungsprojekt im Auftrag des BMUK, Abt. V/2. unter Leitung von Richard Bamberger. Wien, 1994.