

Történelem

A tanulmányt készítette: Kojanitz László

E tanulmány elsősorban arra vállalkozik, hogy *sok konkrét példára és tankönyvanalízisen alapuló tényszerű adatokra támaszkodva* bemutassa, miként lehet alkalmazni a történelemtankönyvek esetében azokat a vizsgálati szempontokat, amelyek az összegző tanulmány Bevezetőjében olvashatók.

A megváltozott társadalmi igényekhez történő alkalmazkodás

A pedagógusok számára az egyik legnehezebb feladatot az iskolai tanulással szemben megfogalmazódó új igények kielégítése jelenti. Ez a történelemtanítás terén is azt jelenti, hogy mást és máshogyan kellene tanítani, mint korábban.

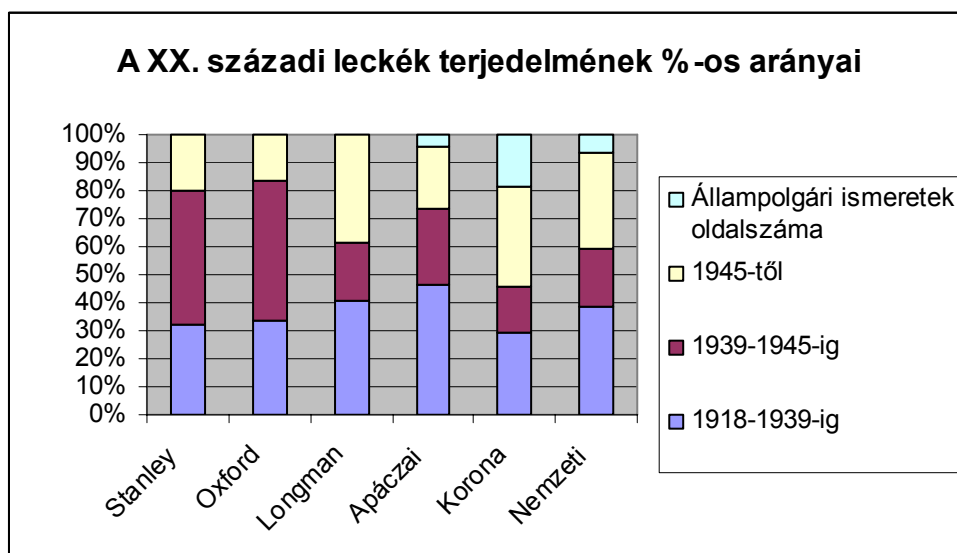
A történelmi események és a jelenkor viszonyai közötti kapcsolatok bemutatása

A történelmi események és a jelenkor viszonyai közötti kapcsolatok bemutatásának a jelenleginél nagyobb hangsúlyt kellene kapnia a tanításban. *A hangsúly eltolódásnak ki kellene fejeződnie a különböző történelmi korszakok tanítására fordított idők arányának megváltozásában.* A napóleoni háborúk utáni korszak tanításának megkezdését a jelenleginél korábban kellene megkezdeni. Különösen indokolt lenne ez annak az általános problémának a figyelembe vételével, hogy az időzavar és az érettségire történő felkészítés következtében az 1945 utáni témák megfelelő mélységű feldolgozása nagyon sokszor elmarad. Jellemző élménye ma még a tanulóknak, hogy a piramisok építését és a római császárság kialakulását sokkal több időn keresztül és sokkal kimerítőbb módon tanulják, mint mondjuk az 1961-es berlini válság, vagy az 1967-es arab-izraeli konfliktus ügyeit. Ez egy olyan probléma, amit a közvélemény is érzékel, s joggal fogalmaz meg kritikaként az iskolával szemben.

Miképpen kellene a tankönyveknek segítséget adnia a helyzet megváltozásához? Elvárható lenne, hogy a történelmi érettségi követelmények

mintájára¹ növekedjen a XIX. és XX. századi történelem aránya az általános iskolai és a középiskolai tankönyvi anyagban. A feldolgozásukra fordított tanítási idő aránya érje el a 40-50%-ot. *A XX. századi történelemtanuláson belül pedig növelni kellene az 1945 utáni időszak és a jelenkor mennyiségét és arányát az azt megelőző időszakhoz képest. Jelenleg a 8. osztályos történelemtankönyvek között jelentős különbségek figyelhetők meg e tekintetben (1. ábra).*

	Apáczai	Korona	Nemzeti
1918-1939-ig	58	54	74
1939-1945-ig	34	30	40
1945-től	28	66	66
Állampolgári ismeretek oldalszáma	5	35	12



1. ábra. A XX. századi leckék terjedelmének %-os arányai a 14 évesek számára készült angol és magyar történelemtankönyvekben

A múlt jelenkorra gyakorolt hatásának érzékelése azonban nemcsak a tananyag belső arányain múlik. Az ilyen jellegű történelmi gondolkodás és szemlélet kialakulásához folyamatos inspirációt kell adni a történelemtanítás során. *A tanulóknak a tankönyvekben is minél több konkrét példát és feladatot kellene kapniuk a jelen és a múlt viszonyai közötti hasonlóságok és különbségek megfigyeléséhez,*

¹ 100/1997. (VI. 13) Kormányrendelet

illetve a múlt napjaink életében is tetten érhető tárgyi és szellemi hagyatékának felfedezéséhez. A jelen viszonyainak megértéséhez ezenkívül szükség van a történelmi okok és következmények sokrétű feltárásához és elemzéséhez szükséges képességek kifejlesztésére is. Az elmúlt száz, kétszáz év eseményeinek ismerete önmagában ugyanis még nem biztosítja azt, hogy valaki mindezt megfelelően használni és értelmezni is tudja a mai világban való eligazodáshoz. A történelmi események rövid és hosszú távú összefüggéseinek és következményeinek feldolgozásához és érzékeléséhez időnként meg kellene állni. Rendszeresen időt kellene adni a tanároknak és tanulóknak arra, hogy az eseménytörténeti feldolgozás során összegyűlt információkat különböző új szempontok szerint újra tudják rendezni és értelmezni. Vannak ugyanis összefüggések, amelyek csak a hosszú távú folyamatok összehasonlításával fedezhetők fel.

A már korábban megtanult ismeretek új szempontok szerint történő feldolgozása mellett szól az is, hogy ilyenkor sokkal nagyobb teret kaphat a tanulói önállóság, mint a teljesen új témák tanulásakor. *Ilyen típusú megállók, összefoglalások azonban ma még nem igen találhatók a tankönyvekben.* Ennek következtében az általános tanári gyakorlatból is hiányzik ez a fajta feldolgozás. Ezen a téren talán változást hoz az új történelem érettségi, ahol a szóbeli vizsga a történelmi jelenségek és események problémaközpontú bemutatását várják el a tanulóktól.² A diákoknak a vizsgán azt kell bemutatniuk, hogy miként tudnak a történelem különböző dimenzióiban (pl. gazdaság, társadalom, nemzetközi konfliktusok) eligazodni, és egy-egy problémát szűkebb és tágabb összefüggéseiben elemezni és feltárni. Ezek a követelmények mindenképpen azt igényelnék, hogy a *tematikus jellegű elemzések, ismétlések rendszeressé váljanak a tanári munkában, s ehhez a tankönyvekben speciális tartalmú leckék adjanak segítséget a számukra.*

² F. Dárdai Ágnes – Kaposi József: Az új történelem érettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete

A XX. századi történelemmel kapcsolatos tévhitek, hamis előítéletek továbbélésének megakadályozása

A történelemtanítás feladata nemcsak a múlt eseményeinek minél pontosabb bemutatása. Lehetőséget kell adnia arra is, hogy *a tanulók beleláthassanak a történelmi tényfeltárás és a tényeken alapuló rekonstrukciók készítésének sok-sok buktatóval járó folyamatába, illetve érzékelné tudják azokat a problémákat, amelyek a történelmi események mindennapi interpretációival kapcsolatosak.* Különösen fontos feladat a tények és a történelmi interpretációk közötti viszony megértetése a tanulókkal. Tudatosítani kell, hogy a történelmi tények feltárása soha le nem záródó folyamat, ezért mindig fennáll a lehetősége annak, hogy a korábban megalapozottnak tűnő következtetések tévesnek bizonyulnak. („A történelem megjósolhatatlan.”) Érzékeltetni kell, hogy a rendelkezésre álló tényanyag alapján általában mindig többféle következtetés és értelmezés is megfogalmazható. Az ellentmondások pedig a legtöbbször nem oldhatók fel úgy, hogy az egyik állítást vagy következtetést teljes mértékben igaznak, a másikat pedig hamisnak nyilvánítjuk. Az ellentmondások ugyanis sok esetben a feltárt tények hiányosságaiból, vagy az eltérő megközelítési szempontokból adódnak. Mindig van tehát egy relatív mozgásszabadsága a történészeknek és a történelmi eseményekről véleményt mondó embereknek abban, ahogy az eseményeket rekonstruálják és értékelik. Ugyanakkor mégiscsak *vannak tényszerű, szakmai és morális korlátai a történelmi interpretációk elfogadhatóságának.* S e szabályok áthágása különösen veszélyes azokban az esetekben, amikor valamilyen „kényes” történelmi témáról van szó.

A hamis történelmi előítéletekkel és interpretációkkal szemben kétféleképpen is ellenállóbbá kell tenni a tanulókat. Egyrészt közvetlenül is fel kell dolgozni egy-két ilyen kényes témát³. Mégpedig úgy, hogy a tanulók közvetlenül szembesüljenek a hamis történelmi interpretációkból fakadó következményekkel: pl. idegengyűlölet, diszkrimináció, terror, háborús hisztéria. Másrészt ezeknek a témáknak a kapcsán fel kell tárni azokat az általános okokat és körülményeket, amelyek a téves, az előítéletes, vagy az eleve manipulatív céllal készülő történelmi interpretációk kialakulásához, elterjedéséhez és fennmaradásához vezethetnek. A lényeg, hogy a problémával explicit módon is foglalkozni kellene a tankönyvekben és a tanórákon

³ Robert Stradling: *Teaching 20th-century European history.* Council of Europe Publishing. 2001

egyaránt. Nem lehet pusztán abban bízni, hogy a tények és egy korrekt interpretáció megtanítása elégséges háttérrel biztosít a hamis történelemmagyarázatok felismeréséhez és elutasításához.

Azt, hogy mit jelent az explicit jellegű feldolgozása a kényes történelmi témáknak egy angol történelem tankönyvből vett példával szeretném érzékeltetni.⁴ A tankönyv által feldolgozott „kényes téma” az írek fegyveres függetlenségi harca a XX. század első felében. A kérdés megvitatásának időszerűségét a szerzők a „Micheal Collins” (1996) című film körül kirobbant szenvedélyes viták bemutatásával érzékeltetik. A három leckéből álló fejezet elején a tanulók a következő feladatot kapják: *„Az emberek egy része Micheal Collinst hősnek tartja. Mások viszont brutális gyilkosnak. Az interpretációk ellentétesek. Ebben a részben megismerhetitek Micheal Collins életútját, s ezen keresztül annak a véres időszaknak a történetét, amely Írország két észre szakadásához vezetett. Az okai e megosztottságnak annyira összetettek, hogy erről NEM FOGJÁTOK TUDNI MEGALKOTNI a magatok helyes interpretációját a fejezet feldolgozásának végén sem. De képesek lehettek bemutatni azt, hogy MIÉRT OLYAN NEHÉZ egy minden tekintetben helyes történelmi interpretáció készítése.”*

A fejezet első része Micheal Collins gyermekkorával, iskolai tanulmányaival, történelemtanárának hatásával foglalkozik. Mindennek kapcsán az a tanulók feladata, hogy számba vegyék, mi minden közvetíthet történelmi interpretációkat egy gyerek vagy egy felnőtt számára (pl. gyerekek elmesélt történetek, történelemtankönyvek, régi balladák, újságcikkek, szónoklatok), s hogy ezek, miért vezethet félre valakit (pl. a gyerek mindent igaznak hisz, amit hall). A következő rész a „húsvéti felkelés” eseményeit és ellentmondásos történelmi értékelését mutatja be. Jól érzékeltetve azt a folyamatot, ahogy a kortársak által még felelőtlen és értelmetlen akciónak tartott felkelés a későbbi évtizedek során az ír történelem egyik legdicsőségesebb eseményé vált a katolikus írek szemében. Ez esetben megint az a feladata a tanulóknak, hogy újabb konkrét példákat gyűjtsenek a történelmi interpretációk különböző formáira (pl. korabeli tudósítások, a közvélemény körében terjedő mítoszok, szemtanúk visszaemlékezései, politikai emlékművek) és véleményyt mondjanak arról, hogy ezek miért lehetnek félrevezetőek. A harmadik rész a Collins vezette ír felkelők és a britek közötti harc eseményeit mutatja be. Kitérve e harc

⁴ Byron – Counsell – Gorman –Peaple - M.Riley: *Modern Minds*. Longman Pearson Education Ltd. 1999

módszereinek kíméletlenségére és brutalitására, amely mindkét oldalt jellemezte. A tanulóknak a leckében olvasott információkra alapozva kell kétféle interpretációt készíteniük. Egy olyat, ami Micheal Collinst hősként, s egy olyat, amely ugyanőt vérszomjas bűnűzőként mutatja be. Az utolsó részben a tanulók megismerhetik azt a dilemmát, amellyel Micheal Collinsnak az angolokkal folyó tárgyalás vezetőjeként kellett szembenéznie. Tudta, hogy az angolok kompromisszumos javaslata a lehető legtöbb, amit az írek a pillanatnyi körülmények között elérhetnek, ugyanakkor tudatában volt annak, hogy sokan e kompromisszum megkötését megbocsáthatatlan árulásként fogják értékelni. Ennek következtében jó néhányan a régi társai közül szembefordulnak majd vele, s ha módjuk lesz rá meg is gyilkolják. A fejezet végén a tanulóknak minél több konkrét példával alátámasztva meg kell írniuk a maguk rövid esszéjét arról, hogy „Az emberek miért ítélik meg a történelmi eseményeket annyira különbözőképpen?”

Ezt az angol példát azért mutattam be ennyire részletesen, mert úgy érzem, *a magyar tankönyvszerzőknek minél több konkrét példát és bátorítást kellene adni ahhoz, hogy alkalmanként elszakadjanak a leíró jellegű tankönyvi sémáktól. Különösen akkor, ha valóban hatást kívánnak gyakorolni a tanulók történelmi gondolkodására.*

A magyar történelemtankönyvekben egyelőre még nem találkozhatunk olyan leckékkel, amelyek nyíltan szembesítenék a tanulókat egyes kényes témák (pl. 1918-19-es forradalmak, a Horthy-korszak, a zsidókérdés, a szovjet megszállás, Magyarország és a szomszédos államok viszonya, a kommunista diktatúra, 1956, Kádár János, rendszerváltás) egymástól élesen eltérő történelmi interpretációival és értékeléseivel. Ehhez épp elég alapanyagot adnának nálunk is azok a sajtóviták, amelyek egyes nyilatkozatok, filmek, könyvek, szobrok, riportok és újságcikkek nyomán lobbannak fel. Az ezekre történő reflektálás nagyban növelné a történelemtanulás érdekességét, életszerűségét és hasznosságát.

Az európai együttműködés fejlődésének problémaorientált bemutatása

Erről a kérdésről néhány évvel ezelőtt egy nagyon alapos elemzés készült. *Dárdai Ágnes* osztrák, német, svájci és magyar történelemtankönyveket hasonlított össze a tekintetben, hogy mennyit és milyen módon foglalkoznak az európai integráció

témájával.⁵ Az egyes nemzetek tankönyvei között mennyiségi és minőségi tekintetben is markáns különbségek mutatkoztak.

A német és osztrák tankönyvek a magyar tankönyvekhez képest jóval nagyobb terjedelemben tárgyalják az európai integrációt. Nagy gondot fordítanak arra, hogy a diákok ne mint egy „üdvörténetet” ismerjék meg az Európai Unió történetét és ügyeit, hanem érzékeljék e szervezet és együttműködés konfliktusait és problémáit is. Hiszen ezek ismeretében lehet csak reálisan értékelni a problémák megoldására kidolgozott megoldásokat, s ezek ismeretében lehet véleményt alkotni az egész integráció jellegéről, jelentőségéről, feladatairól és jövőbeni távlatairól.

A svájci és a magyar tankönyvek európai integrációról szóló részeiben a történeti dimenzió dominál. Ahogy Dárdai Ágnes fogalmaz: „...az európai integrációnak elsősorban gazdaságtörténeti, valamint esemény- és országtörténeti tárgyalása markáns. Hiányzik viszont a tankönyvekben a jövőorientált motiváció, az integrált Európának a nemzetállami konstrukcióval szembeni előnyei, hátrányai, a téma problematizálása.”

Az Európai Unióba történt belépésünk után elkerülhetetlen, hogy a mi történelemtankönyveink is a mostaninál nagyobb terjedelemben, s problémaérzékenyebben foglalkozzanak az európai integráció ügyeivel, illetve Európa és a világ más térségei közötti gazdasági és politikai kapcsolatokkal.

Az együttműködő készség, a csoportban végzett munka gyakoroltatása

A tankönyvek belső struktúrájukkal, kérdéseikkel és feladataikkal erőteljesen hatnak a tanítás stratégiájára, módszereire és munkaformáira is. Ez utóbbi különösen szembetűnő, ha a történelemtankönyveket és a nyelvkönyveket hasonlítjuk össze a tekintetben, hogy az egyéni tanulásra vagy a csoportos tanulásra ösztönzi-e inkább a tanulókat. A nyelvoktatásban ma már evidencia a tanulás hatékonyságának fokozása a páros munkákkal, vagy a tanulói csoportok által önállóan szerzett információk közös megbeszélésével. A történelemtankönyvekben viszont alig-alig találhatók csoportos feladatok (1. és 2. táblázat). Pedig a nyitott kérdések megvitatására, vagy a megszerzett tudás együttes gyakorlására itt is lehetőség lenne. *Rendszeresen élni kellene azzal a lehetőséggel is, hogy a tanulók a*

⁵ Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs

rendelkezésükre bocsátott ismeretforrásokot elosztják egymás közt, s a munka végén összerakják és megvitatják a külön-külön gyűjtött információkat. A tankönyvszerzőknek az ilyen jellegű tanulási szituációk kialakításának igényét is figyelembe kellene venniük a tankönyvek írása közben.

	Apáczai	Mozaik	Nemzeti	Korona
Ismeretszerzés	14	11	56	28
Az új témáról tanultak felidézése	48	43	30	23
A korábban tanultak felidézése	1	14	20	3
Önálló következtetések	2	3	13	2
Összehasonlítás	4	1	11	8
Problémamegoldás	0	0	0	0
Vélemény értékelés, látens tudás	4	4	10	5
Kreatív feladat	2	5	5	8
Csoportos	1	1	2	1

1. táblázat. Kérdések és feladatok az 5. osztályos történelemtankönyvekben

	Apáczai	Műszaki	Korona	Nemzeti
Ismeretszerzés	10	0	25	33
Az új témáról tanultak felidézése	47	32	18	40
A korábban tanultak felidézése	2	4	4	26
Önálló következtetések	4	6	9	10
Összehasonlítás		1	2	5
Problémamegoldás	0	0	0	0
Vélemény, értékelés, látens tudás	3		3	3
Kreatív feladat			3	1
Csoportos	0	7	1	1

2. táblázat. Kérdések és feladatok a 6. osztályos történelemtankönyvekben

Az Internet használat lehetőségének megjelenítése a tankönyvekben

A történelemtankönyvek hagyományosan nagy gondot fordítanak arra, hogy témakörönként, sőt leckénként is felhívják a tanulók figyelmét a témához kapcsolódó könyvekre, filmekre és múzeumi kiállításokra. Éppen ezért feltűnő, hogy *az Interneten található anyagok még szinte egyáltalán nem jelennek meg ezekben az ajánlásokban. Ésszerű okokkal ez a hiányosság nem nagyon magyarázható.*

A tíz-tizenkét éves tanulók számára az Internet használata ma már magától értetődő tevékenység. Annyira mindenképpen, mint a hagyományos könyvtárak látogatása. Az Internet történelmi tartalmú kínálata elég gazdag és sokrétű. Magyar nyelven is nagyon sok tartalmas és vizuálisan is izgalmas történelmi honlap található rajta. A különböző keresők segítségével akár negyedóra alatt is bármelyik témához lehet egy-két olyan honlapot találni, amely érdekes és hasznos segítséget adhatna a tanulók számára. A honlapok tankönyvi ajánlásával kapcsolatban gyakran elhangzik az az ellenérv, hogy ezek egy része az idők során megszűnik. Ilyen valóban előfordulhat, de az ajánlott tankönyvek között is sok olyan akad, amely már rég csak az antikváriumokban található meg. Ettől még évek az olvasásra ajánlott könyvek között szerepelnek továbbra is. Az ajánlott könyvek elérhetőségét és az ajánlott honlapok létezését egyaránt rendszeresen ellenőrizni kellene. Javításuk és frissítésük évente könnyen elvégezhető feladat.

Természetesen *a történelmi témájú honlapok ajánlása csak az első lépést jelentené abba az irányba, hogy a számítógép és az Internet adta lehetőségek a történelemtanítás terén is minél jobban hasznosuljanak.* A tankönyveknek az ajánlásokon kívül az új eszközök aktív használatát gyakorló feladatokkal is mintát és bátorítást kellene nyújtania a tanároknak az új eszközök felhasználásához.

Hatékony tanítási és tanulási stratégiák közvetítése

A tankönyvi leckék belső struktúrája és tartalma

A hazai felső tagozatos és középiskolai tankönyvek többsége ma is azt üzeni a tanulóknak: *„Olvasd el figyelmesen háromszor a tankönyvi lecke szövegét, s utána*

próbáld felmondani magadnak azt, amit megjegyeztél belőle!” Évtizedek óta tudjuk, hogy ez az egyik legfárasztóbb és legkevésbé hatékony tanulási stratégia. A tankönyveink belső struktúrája, a leckék belső tartalma és felépítése, a bennük található ismeretanyag mennyisége és megfogalmazás módja, a leckék végén található összefoglalások és kérdések alapján mégis arra következtethetünk, hogy a tankönyvek készítői alapvetően még ma is egy ilyen típusú tanulást tételeznek fel és szolgálnak ki. *A tankönyvi leckék az ötféle tanítási stratégia közül (ismeretátadó, elbeszélő, munkáltató, problémamegoldó, projekt-tanítás) csak az első kettőhöz biztosítanak általában megfelelő feltételeket.*

Jelenleg csak három olyan történelem tankönyvsorozat van a piacon, amely szakított e hagyománnyal és újszerű megoldásokat mutat. Ilyennek tartom a Műszaki Kiadó általános iskolai taneszköz-családját és a középiskolásoknak készült „Befejezetlen múlt” sorozatának köteteit, valamint a Nemzeti Tankönyvkiadó által 2005-ben elindított új középiskolai tankönyvsorozatot. Mind a három tankönyvsorozat abban különleges, hogy a forrásokra irányítja a tanulók figyelmét. Egyértelműen azt üzenik a tanároknak, hogy a tanórán a tanulói munka domináljon a tanári előadás és magyarázat helyett. Ehhez sok és sokféle forrásanyagot és érdekes és fejlesztő feladatokat adnak.

A tankönyvi leckék tartalmának betanulására épülő tanítási és tanulási stratégia számos alapvető problémát okoz. Az így megszerzett tudás gyakran felszínes és szinte minden esetben csak időleges: egy-két héten vagy hónapon belül elfelejtődik. A tanulási folyamatban jelentkező problémák feltárása helyett azok szőnyeg alá söprésére ösztönöz. A leírt szöveg betanításával és betanulásával ugyanis a tanítás és a tanulás hiányosságai látszólag egyaránt eltakarhatók. Ez a tanítási és tanulási stratégia tovább növeli a kedvezőtlen szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók hátrányait és lemaradását a többiektől. Nem fejleszti megfelelő módon a tanuláshoz szükséges belső motívumokat. A tanulást elsősorban a külső elvárásoknak való megfelelés, s nem a problémamegoldás érdekessége vagy a saját tudás gyarapodásának folyamatos élménye motiválja. Mindezen problémák megoldására számos tanulás módszertani javaslat született. Sőt a gyakorlat is igazolta ezeknek az új tanítási és tanulási stratégiáknak az eredményességét.⁶

⁶ Stella Vosniadou: How children learn. International Academy of education. 2001.

Kérdés, hogy a tankönyvek megfelelő ösztönzést és feltételt biztosítanak-e egy ilyen típusú tanuláshoz?

- Van-e a tankönyvi lecke elején valamilyen problémafelvető szöveg, ábra vagy kérdés?
- Elősegíti-e a tankönyv, hogy a tanuló már a tanulás kezdetén átlássa a téma lényegét?
- Ad-e ösztönzést a tankönyv ahhoz, hogy a tanulók megbeszéljék egymással azt, amit a témáról már előzetes tudnak és gondolnak?
- Történik-e a tankönyvi fejezet vagy lecke elején utalás arra, hogy a mi a tanulás célja?
- Ad-e segítséget a tankönyv ahhoz, hogy a tanuló kapcsolatokat találjon a tanultak és a saját tapasztalatai, élményei között?
- A tankönyvi lecke belső struktúrája és tartalma alkalmazkodik-e a lecke elején felvetett probléma feldolgozásának sajátosságaihoz?
- Milyen módon segíti elő a tankönyv azt, hogy az ismeretek megértése szempontjából fontos összefüggések világosan kiderüljenek a tanulók számára?
- Lehetőséget ad-e a tankönyv arra, hogy a tanulók már az új ismeretek megszerzése során is aktív szerepet kapjanak?
- Kap-e ösztönzést a tanuló arra, hogy az olvasottakra folyamatosan reflektáljon, illetve, hogy az új információkat a korábbi ismereteivel összekapcsolja?
- Vannak-e olyan feladatok a tankönyvben, amelyek a korábbi ismeretek átstrukturálását igénylik a tanulóktól?
- Vannak-e olyan feladatok a tankönyvben, amelyeket érdemes csoportmunkában elvégezni?
- A kérdések és feladatok igénylik-e a tanultak továbbgondolását és alkalmazását?
- Tartalmaznak-e olyan ismereteket az egyes tankönyvi leckék, amelyek általánosítható tanulságokat, pl. a történelemszemlélet egészét fejlesztő tanulságokat hordoznak?

A 3. táblázat három angol és négy magyar történelem tankönyv vizsgálatának eredményét mutatja be.

Neil DeMarco-Richard Radway: *The Twentieth Century World*. Stanley Thornes (Publisher) Ltd. 1995

Walter Robson: *The Twentieth-century World*. Oxford University Press. 1995

Byron – Counsell – Gorman –Peaple - M.Riley: *Modern Minds*. Longman Pearson Education Ltd. 1999

Dupcsik Csaba-Repárszky Ildikó: *Történelem IV. XX. század*. Műszaki Könyvkiadó. 2000

Bánhegyi Ferenc: *Történelem 8*. Apáczai Kiadó. 2003

Balla Árpád: *Történelem 8*. Korona Kiadó. 2004

Helméczy Mátyás: *Történelem 8*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 2004

Mind a hét tankönyv a 14-15 évesek számára készült.

X: nem; +: igen; X+: részben, vagy ritkán	<i>Oxford</i>	<i>Longman</i>	<i>Stanley</i>	<i>Műszaki</i>	<i>Apáczai</i>	<i>Korona</i>	<i>Nemzeti</i>
Van-e tankönyvi lecke elején valamilyen problémafelvető szöveg, ábra vagy kérdés?	X	+	+	+	X	X	X
Elősegíti-e a tankönyv, hogy a tanuló már a tanulás kezdetén átlássa a téma lényegét?	X	+	+	+	X	X	X
Ad-e ösztönzést a tankönyv ahhoz, hogy a tanulók megbeszéljék egymással azt, amit a témáról már előzetes tudnak és gondolnak?	X	+	X	+	X	+	X
Történik-e a tankönyvi fejezet vagy lecke elején utalás arra, hogy a mi a tanulás célja?	X+	+	X+	X	X	X	X
Ad-e segítséget a tankönyv ahhoz, hogy a tanuló kapcsolatokat találjon a tanultak és a saját tapasztalatai, élményei között?	X	+	X	X	X	+	X
A tankönyvi lecke belső struktúrája és tartalma alkalmazkodik-e a lecke elején felvetett probléma feldolgozásának sajátosságaihoz?	X	+	+	X	X	X	X
Elősegíti-e a tankönyv azt, hogy az ismeretek megértése szempontjából fontos összefüggések világosan kiderüljenek a tanulók számára?	+	+	+	X+	X+	+	+
Lehetőséget ad-e a tankönyv arra, hogy a tanulók már az új ismeretek megszerzése során is aktív szerepet kapjanak?	+	+	+	X+	X	X	X
Kap-e ösztönzést a tanuló arra, hogy az olvasottakra folyamatosan reflektáljon, illetve, hogy az új információkat a korábbi ismereteivel összekapcsolja?	+	+	+	X	X+	+	X+
Vannak-e olyan feladatok a tankönyvben, amelyek a korábbi ismeretek átstrukturálását igénylik a tanulóktól?	+	+	X	X	X	+	X+
Vannak-e olyan feladatok a tankönyvben, amelyeket érdemes csoportmunkában elvégezni?	+	+	+	+	X	+	X+
A kérdések elősegítik-e az ismeretek továbbgondolását és alkalmazását?	X+	+	+	X+	X	X+	X
Tartalmaz-e a történelemszemlélet egészét fejlesztő tanulságokat?	+	+	+	X	X	X	X

3. táblázat. Három angol és négy magyar történelemtankönyv jellemzői a tekintetben, hogy mennyire alkalmazzák az eredményes tanulást elősegítő módszertani eszközöket.

Mint látható az angol történelem tankönyvekre különböző mértékben, de általában sokkal inkább jellemző az új tanításmódszertani megoldások alkalmazása, mint a magyar tankönyvekre. Érdeemes a jó megoldások közül néhány konkrét példát is bemutatni. E tankönyvekről részletesebb ismertetés is készült.⁷

Walter Robson: *The Twentieth-century World*. Oxford University Press. 1995

- A tankönyv végén található egy táblázat, amelynek segítségével a tanulók és a tanár is bármikor megnézheti, hogy a tankönyvben található egyes feladatok pontosan melyik nemzeti tantervben előírt követelmény megvalósulását segítik elő.
- A leckéken belül minden egyes tartalmi egységhez tartozik egy forrásegyüttes és feladatsor. A feladatok egy része a fontosabb információk megértését ellenőrzi. A képes és szöveges források feldolgozása pedig a leckében felvetődő összetettebb problémák megértését és továbbgondolását segíti elő. A források rövid terjedelme lehetővé teszi, hogy e feladatok a tanórán feldolgozásra kerülhessenek.
- A tankönyvi szöveg minden lehetséges esetben felhívja a tanulók figyelmét arra, ha valami korábban tanult dologgal is összefügg az, amiről éppen olvasnak. Ilyen esetben az oldalszám pontos megjelölésével is segítik ennek a résznek a visszakeresését.
- A tankönyv sok olyan feladatot ad, amely csoportmunkát, együttes megbeszélést igényel a tanulóktól.
- A tankönyv egyik különleges erénye, hogy szinte minden leckéhez kapcsolódik valami olyan feladat és magyarázat, amely a történelmi megismerés problémáira és sajátosságaira hívja fel a tanulók figyelmét. Például:

- *Hihetünk-e forrásoknak, ha azok fényképek?*
- *Mivel magyarázható, hogy a történettudósok véleménye időnként eltér egymástól?*
- *A történelmi tanúk elfogultsága milyen következményekkel jár?*

⁷ Kojanitz László: Angol történelemtankönyvek bemutatása I-III. Mentor 2005/11.,12.,2006/2.

- *Miért fontos tudni, hogy ki a forrás szerzője?*
- Általában minden lecke három-négy belső részre tagolódik. Ezekhez az A B C D jellel elkülönített egységekhez külön feladatsorok és források kapcsolódnak. Ez lehetővé teszi, hogy az egyiket az órán közösen, a másikat pedig otthon önállóan a tanuló dolgozza fel. A lecke egészének tanulságait a közös és önálló munka alapján a tanárral együtt összegezhetik.

Byron – Counsell – Gorman –Peple - M.Riley: *Modern Minds*. Longman Pearson Education Ltd. 1999

- A címadás nem a szakkönyvek, hanem az újságcikkek stílusát tükrözi. A cél az érdeklődés felkeltése: pl. *Két pisztolygolyó és húszmillió halott; Ördögi elmék és ördögi idők*. Minden címhez alcímként egy problémafelvető kérdés is kapcsolódik:
 - **Két pisztolygolyó és húszmillió halott - Egy gyilkosság miért robbantott ki háborút 1914-ben?**
- A címben szereplő problémafelvető kérdések határozzák meg a téma feldolgozásának célját és irányát.
- Az egész lecke tartalma és feladatai néhány előre meghatározott probléma megértésére koncentrálnak. Többszörös biztosítékot teremt arra, hogy a probléma megválaszolásához szükséges összefüggéseket a tanulók felismerjék és a válaszaik megfogalmazásakor alkalmazzák.
- A lecke egészén áthúzódó alapfeladat értelmezése és pontosítása külön is megtörténik. (*Your enquiry*)
- Egy-egy a tankönyvi lecke tulajdonképpen egy-egy izgalmas tanulási folyamat forgatókönyve és forrásanyaga egyben. A feldolgozást lépésekre bontja, a részegységeket is önálló tanulói feladatokkal zárja le. Így lehetőség van arra, hogy ezek egy részét az órán közösen, egy másik részét pedig otthon önállóan dolgozzák fel a tanulók. Arra is lehetőség van, hogy a tanulók teljesen önállóan dolgozzanak, s a tanárral vagy a többi tanulóval történő közös megbeszélés az ellenőrzést és a megerősítést szolgálja.

- Az egyes tankönyvi leckék formai kialakítása és tartalmi struktúrája jelentősen eltér egymástól, mivel ezek minden esetben a feltárandó téma és probléma sajátosságaihoz alkalmazkodnak.
- A feladathoz szükséges szöveges ismertetéseket, forrásokat, térképeket, ábrákat „lépésenként” (*Step 1, Step 2...*) adagolja a tankönyv. A szöveges ismertető párbeszédet folytat a tanulóval, együtt halad vele az események feltárásában: *„Ahhoz, hogy megértsük, szükségünk van megismerni...” „Ahogy azt valószínűleg kitaláltad...” További információkra van szükségünk ahhoz, hogy...”*
- A fejezetekben található szövegek, források, ábrák, képek és feladatok mind-mind aszerint lettek kiválasztva és összerakva, hogy a tanuló minél megalapozottabb választ tudjon adni a munka kezdetén feltett kérdésre. Ez a megoldás gondolkodásra és az információk önálló értelmezésére sarkallja a diákokat. Egy ilyen típusú feldolgozás eredményeképpen valószínűleg sok fontos részlet és összefüggés tartósan is rögzül a tanultakból.
- A tanulóknak rendszeresen össze kell hasonlítaniuk, hogy bizonyos kérdésekre mit válaszoltak korábban és később. Ezzel tudatosítva, hogy az új ismeretek birtokában fokról fokra miként értették meg egyre jobban az eredeti kérdést, hogyan alakult át bennük a problémáról alkotott kép.
- Projekt jellegű feladattal zárulnak a tankönyvi leckék. A feladat megoldásából a tanár meg tudja ítélni, hogy az egyes tanulóknak sikerült-e a legfontosabb információkat összegyűjteni és a lényegét megérteni.

Neil DeMarco-Richard Radway: *The Twentieth Century World*. Stanley Thornes Publisher Ltd, 1995

- Minden lecke vizuálisan hangsúlyos tankönyvi elemként egy vagy két problémafelvető kérdéssel kezdődik. Például:
 - **A háborúhoz vezető út** - *Miért nem sikerült Chamberlainnek megállítania Hitlert 1939 szeptembere előtt?*
 - **A fasiszta nagyhatalmak diadala, 1939-42** - *Miért voltak annyira sikeresek a fasiszta nagyhatalmak a háború első három évében?*

- Mielőtt a téma részleteiben elmerülne a tanuló, kap egy áttekintést. Például:
 - A második világháborúról szóló rész első két ismertető szövege röviden bemutatja a háború színtereit, jellegzetes vonásait, illetve a háború fő szakaszait és végső kimenetelét. Az egész nem több mint 11 mondat, de a lényeg benne van.
- A leckében található térképek, ábrák, adatsorok és források úgy vannak kiválogatva, hogy azok lehetőséget adjanak az eredetileg feltett kérdés minél tartalmasabb megválaszolására. Például:
 - **A háborúhoz vezető út - Miért nem sikerült Chamberlainnek megállítania Hitlert 1939 szeptembere előtt?**
 - A forrás: Fénykép a német csapatok bevonulásáról a Rajna-vidékre 1936 márciusában
 - B forrás: Chamberlain 1938-as beszédének részlete, amelyben felidézte az első világháborút
 - C forrás: Fénykép a Chamberlaint váró ünneplő londoni tömegről a müncheni szerződés aláírása után
 - D forrás: Az angol, a francia és a német harci repülőképzés adatai 1933-39 között
 - E és F forrás: Egy 70 éves férfi és egy asszony véleménye Chamberlain külpolitikájáról 1938-ból
- Minden leckéhez egy ún. „Nyomozás” (*Investigation*) feladatsor tartozik, amely a leckében található 5-6 képes vagy szöveges forrás gondolkodtató jellegű feldolgozását segíti.
- A források és a „Nyomozás” feladatsora lehetőséget ad arra, hogy a tanulók otthon előre felkészüljenek a tanórai megbeszélésre. A közös órai munka kiindulópontja akár az általuk megírt válaszok összehasonlítása és megvitatása is lehet. Hiszen ezek a feladatok alapvetően a forrásokban található információkon és a tanulók józan eszén alapulnak.

Dupcsik Csaba-Repárszky Ildikó: *Történelem IV. XX. század*. Műszaki Könyvkiadó. 2000

- *Kupaktanács* címmel minden tankönyvi lecke egy olyan megvitatásra érdemes kérdéssel kezdődik, amely előkészíti az új téma feldolgozását. Például:
 - *A háborúba belépő amerikai vezetés úgy látta, hogy nem Japán, hanem Németország az első számú ellenség, fő erejüket tehát a németek ellen kell összpontosítani. Vitassátok meg, miért döntöttek így?*
- Minden lecke elején rövid ismertető olvasható arról, hogy miről lesz szó.
- A tankönyvhöz készült egy Forrásgyűjtemény. Ebben sok olyan forrás és feladat található, amely változatos lehetőséget ad a tanulók aktivizálására akár csoportmunkában is.

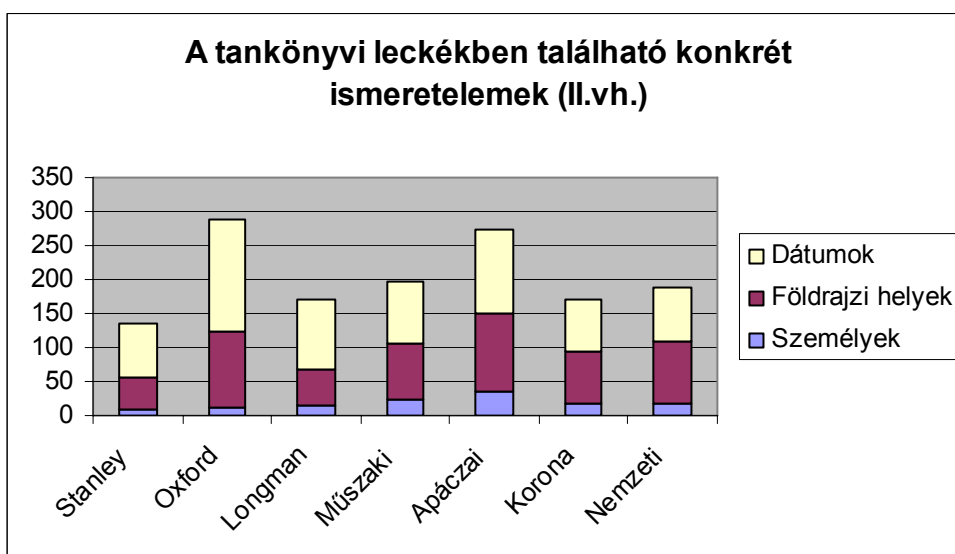
Balla Árpád: *Történelem 8*. Korona Kiadó. 2004

- Minden lecke elején az előzmények felelevenítését szolgáló kérdések találhatók.
- Minden lecke végén összefüggésvázlat van.
- A tankönyvi magyarázó szöveghez folyamatosan kérdések kapcsolódnak, amelyek egy része arra szolgál, hogy felhívja a tanulók figyelmét az események alakulásában közrejátszó összefüggésekre.
- A tankönyv legnagyobb erénye, hogy folyamatosan kérdéseket kapcsol a tankönyvi szövegekben olvasottakhoz. Ennek a kérdéseknek a többsége azt a célt szolgálja, hogy gondolkozzon el a tanuló azon, amit olvasott. Rokonszenves a formai megoldás is: egy-egy mosolygó fej hívja fel a tanuló figyelmét a szövegben arra, hogy az adott információhoz vagy gondolathoz egy kérdést talál a szöveg melletti margón.
- Minden nagyobb témakört egy tartalmas összefoglalás zár le. Ebben szerepelnek olyan kérdések is, amelyek a tanult ismeretek újragondolását szolgálják.
- A leckékben rendszeresen nyitott végű kérdések is található.

Összegezve a tankönyvek belső tartalmáról szerzett tapasztalatokat megállapítható, hogy *mind a három angol tankönyv gondot fordít a tanulók munkájának hatékony megszervezésére*. A megértést segítő források és fejlesztő feladatsorok kapcsolódnak a tankönyvi szövegekhez. Mégpedig úgy, hogy ezek a tankönyvi feladatok gondosan végig vezetik a tanulót az ismeretek megértéséhez szükséges információkon és a lényegi csomópontokon. Vannak köztük különbségek a pedagógiai megoldások újszerűsége és kreativitása között, de alapvetően *mind a három tankönyv azt sugallja a tanulóknak, hogy a történelemtanulás egy érdekes oknyomozó munka*.

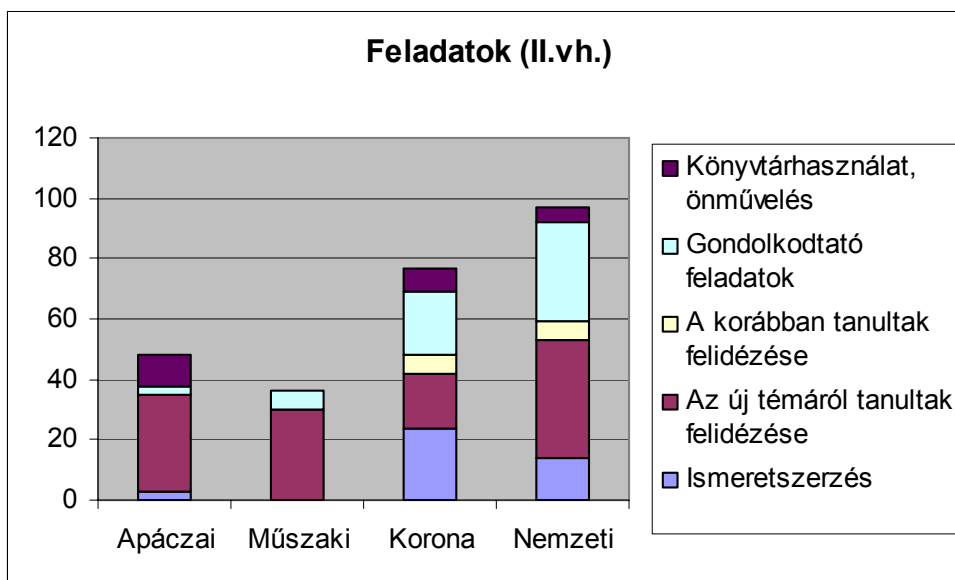
A négy magyar tankönyv közül csak a Műszaki Kiadó tankönyve tér el némileg a hagyományos ismeretrögzítő funkciótól. A hozzá tartozó Forrásgyűjtemény sok és érdekes fejlesztő feladattal segíti az önálló tanulói ismeretszerzést. Ugyanakkor ebben az esetben is a tankönyv és a Forrásgyűjtemény külön életet él. A forrásfeldolgozó feladatok nem kapcsolódnak közvetlenül a tankönyvben leírt tartalomhoz. Emiatt könnyen kialakulhat az a helyzet, hogy bár az órán a tanulók feldolgoznak egy-két forrást, de otthon a tankönyvi szöveg bemagolása történik.

A másik három magyar tankönyv lényegében továbbra is a leckefelmondásos tanulás stratégiáját közvetíti. Ezt azonban különböző szakmai színvonalon valósítják meg. A Korona Kiadó tankönyve megfelelően szelektál az ismeretanyagban (2. ábra).



2. ábra. Az angol és magyar történelemtankönyvekben található ismeretek mennyisége

Könnyen olvasható és tanulható a szövegezése. Gondot fordít az olvasottak megértését elősegítő kérdésekre. Ezek száma és változatossága sokat segíthet a tanulóknak érdeklődésének és tanulási kedvének a fenntartásában (3. ábra).



3. ábra. A 8. osztályos történelemtankönyvekben lévő feladatok mennyisége és összetétele

A Nemzeti Tankönyvkiadó tankönyve sokkal kevésbé mértéktartó az ismeretanyag mennyisége és mélysége szempontjából. A leckék szövegezése ennek folytán túlzottan nehéz és komolykodó a tizennégy évesek számára. Ugyanakkor sok gondolkodtató kérdés jelenik meg a tankönyvben, s ez a tehetségesebb tanulók számára érdekessé teheti a tankönyvet.

A Apáczai Kiadó tankönyve sok információt ömlesztve zúdítt a tanulókra. A szövegekhez kapcsolódó kérdések és feladatok esetlegesek és ötletszerűek. Többségük egy-egy kiragadott információt vagy összefüggést kérdez vissza a szövegből.

Egyelőre tehát *a magyar történelemtankönyvek a korszerű tanulásmódszertani megoldások alkalmazásához sokkal kevesebb segítséget adnak a tanároknak, mint a velük összehasonlított angol tankönyvek.*

A tanórai és az otthoni tanulás közötti hatékony munkamegosztás kialakítása

Az elavult tanítási és tanulási stratégiák kapcsán szót kell ejteni a tankönyvek belső tagolásáról is. Az elsajátítandó ismeretanyag általában *45 perces órákra tagolódik* szét. Ez a megoldás egyrészt önmagában is konzerválja a leckefelmondáson alapuló tanulás gyakorlatát, másrészt rendkívüli módon *megnehezíti a tanórai és az otthoni tanulás közötti értelmes munkamegosztás kialakítását*. Ilyen feltételek mellett a tanár a tanórán először kikérdezi az előző órán leadott vagy feldolgozott ismeretanyagot, majd megpróbálja feldolgozni az új témát. Ez utóbbi az idő rövidsége, a tanulók előzetes ismereteinek és a megfelelő előkészítés hiánya miatt általában csak részben sikerül. Ezek után házi feladatként a tanulók nekiülnek a tankönyvből megtanulni azt, amit a tanórán csak félig-meddig értettek meg. A következő órán pedig kezdődik ugyanez előlről.

Mennyivel hasznosabb lenne, ha a tanulók otthoni munkáját nem a már leadott anyag memorizálása uralná, hanem sokkal inkább a következő tanórán sorra kerülő probléma feldolgozására történő felkészülést szolgálná. Mennyivel érdekesebbé és tartalmasabbá válhatna a tanórai munka, ha a megbeszélés kiinduló pontjául szolgáló forrásokat nem az órán, hanem már otthon elolvasnák a diákok. Vagy, ha a közös megbeszélés és tanulás alapját már az ő általuk otthon elkészített szöveges munkák jelentenék. Ehhez természetesen arra lenne szükség, hogy a tankönyv egy-egy témájának feldolgozására legalább három-négy tanóra jusson. Ez egyrészt *a tankönyvi leckék számának radikális csökkentését, másrészt a leckék tartalmának értelmes tanulási folyamattá szerkesztését igényelné* a tankönyvek készítőitől.

A tanulóknak szánt feladatok motiváló és fejlesztő hatása

A tankönyvi kérdések és feladatok általában sokkal többet elárulnak a szerző egyéniségéről, mint maguk a szövegek. Közvetlenebb módon tükrözik a felfogását a tananyagról, tanításról-tanulásról és nem utolsó sorban a tanulókról.

A kérdések alapján derül ki a tanuló számára, hogy a tankönyvben leírtak pontos megjegyzését vagy annak továbbgondolkodását várják-e el inkább tőle. A

tankönyv ezáltal, hol kisebb, hol nagyobb mértékben befolyást gyakorol a valóságos tanulási szituációkra és a tantermi munkára.

Mik lehetnek legfontosabb minőségi elvárások a tankönyvi kérdésekkel és feladatokkal kapcsolatban?

- A tantervben és a tankönyvi koncepcióban meghatározottak követése:
 - a tanulási célok és követelmények követése
 - a kiemelten fontossként kezelt tanulási összetevők fejlesztése, gyakorlása
 - a preferált tanulási módszerek és formák alkalmazása
- Érdekesség és változatosság
- Megfelelő nehézségi szint: a tanulók számára kellően ösztönzők, de még megoldhatók

Szujev a feladatok négy fő csoportját különböztette meg⁸:

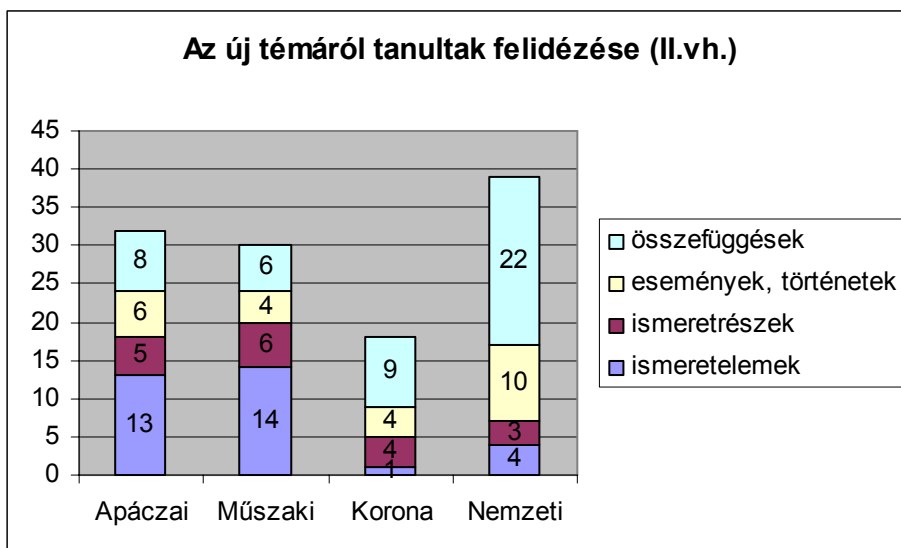
- *Rögzítéshez*: a tanultak felidézése, a tények és fogalmak rendszerezése, lényegkiemelés
- *Elmélyítéshez*: analízálás, szintetizálás, konkretizálás, összehasonlítás, általánosítás, rendszerezés, következtetés, értékelés, összefüggés- és szabálykeresés
- *Alkalmazáshoz*: önálló munka, feladatmegoldás
- *Problémamegoldáshoz*: a probléma definiálása, a releváns információk kiválasztása, előzetes tudás szelektív felidézése, a megfelelő megoldás

A történelemtanulás során is fontos lenne, hogy a feladatok ne csak a megértést és az ismeretek megjegyzését, hanem a tanulás többi fontos összetevőjének fejlődését is elősegítsék. Az ismeretek alkalmazására, problémák megoldására, tevékenységek gyakorlására, vagy személyes állásfoglalásra késztesse. Vagyis a

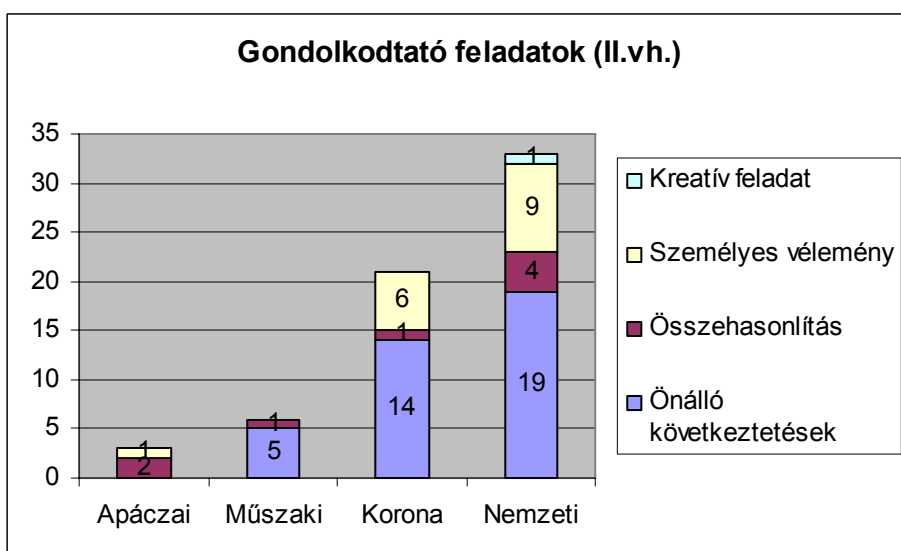
⁸ Mikk, J.: *Textbook: research and writing*. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 2000

feladatokon keresztül következtetéseket vonhatunk le arról, hogy egy-egy a tankönyv a tanulók mely képességeit fejleszti leginkább.

Érdemes összehasonlítani a történelemtankönyveket abból a szempontból, hogy milyen arányban szerepelnek benne a rögzítést, az elmélyítést, az alkalmazást és a problémamegoldást segítő feladatok. Ha alaposan felmérjük és összehasonlítjuk a történelemtankönyvek feladatanyagát, sok érdekességre fény derülhet. Ennek bizonyítására ugyanannak a vizsgálatnak az eredményét mutatom be először, amelyik alapján a 3. ábra diagrammja készült. Már annak az ábrának a segítségével jól érzékelhetővé vált, hogy a 8. osztályos tankönyvek kérdései között jelentős mennyiségi és tartalmi különbségek vannak. Ugyanannak a témakörnek a kapcsán az egyik tankönyvben kétszer annyi feladat segíti a tanulókat, mint a másikban. Ráadásul a feladatokat magasabb számban tartalmazó tankönyvek feladatanyaga változatosabb és érdekesebb összetételű is. Mindez jelentős minőségi különbségre utal a tankönyvek pedagógiai korszerűsége és használhatósága szempontjából. Ha még tüzetesebben megnézzük a feladatokat, a minőségi különbségek még szembetűnőbbekké válnak. Az Apáczai Kiadó tankönyvében a kérdéseknek több mint a fele egy-egy névre, adatra vagy állításra kérdez rá (4. ábra). Ezzel szemben a Korona Kiadó és a Nemzeti Tankönyvkiadó tankönyveiben a rögzítést segítő kérdések túlnyomó többsége is az eseménysorozatok és az összefüggések megértésére ösztönöz. A gondolkodtató jellegű kérdések esetében a különbségek alapvető szemléletbeli különbséget mutatnak (5. ábra). (A Műszaki Kiadó tankönyvének adataira azért nem tértem ki, mert e tankönyvhöz egy olyan munkafüzet tartozik, amelyik rendkívül sok és sokféle feladatanyagot tartalmaz. A tankönyvben található feladatok alacsony száma és egyoldalúsága ezzel magyarázható.)



4. ábra. A rögzítést elősegítő feladatok mennyisége és összetétele a 8. osztályos történelemtankönyvekben



5. ábra. A gondolkodtató jellegű feladatok mennyisége és összetétele a 8. osztályos történelemtankönyvekben

A tankönyvekkel kapcsolatban érdemes azt is megvizsgálni, hogy az egyes témák feldolgozását segítő kérdések és feladatok fejlesztő feladatrendszer alkotnak-e, vagy sem. És ha érzékelhető egy ilyen jellegű szerzői tudatosság, akkor azt a tartalmi logika, vagy a pedagógiai logika határozza-e meg inkább. Az OM által 2001-ben kiadott kerettantervek⁹ Belépő tevékenységformák című része éppen azt a célt szolgálta, hogy támpontokat adjon a tankönyvszerzőknek és a pedagógusoknak a

⁹ Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei. OM. 2000

tekintetben, hogy az egyes évfolyamokon milyen feladatok gyakorlását érdemes elkezdni, s ezek a feladatok minként nehezíthetők a következő években.

A szövegezés

A mondatok komplikáltsága

A tankönyvek tanulhatóságának alapvető feltétele, hogy a szövegezés ne okozzon megértési nehézségeket a tanulók számára. A szöveg megértését jelentősen megnehezíti a mondatok összetettsége és bonyolult belső szerkezete. A kutatók többféle listát is készítettek már a megértést nehezítő szerkezetekről.

A. R. Luria például a következő szerkezetek találta ilyen szempontból problémásnak:

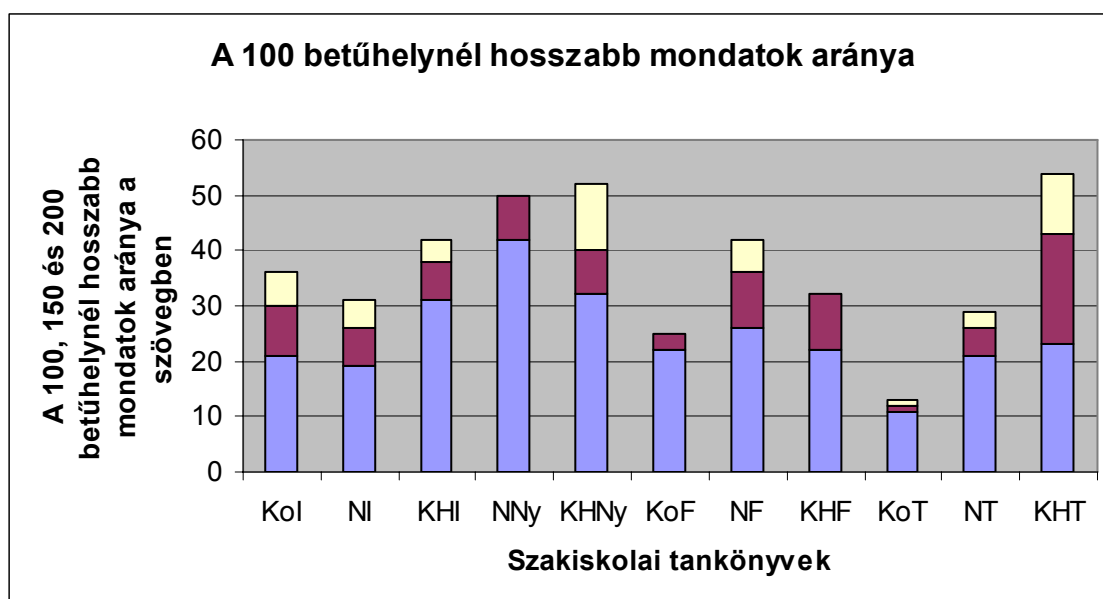
1. inverziók
2. többértelmű kifejezések
3. alárendelt összetételek
4. beékelődő szerkezetek
5. hármas összehasonlítás
6. kettős tagadás¹⁰

Sokféle egyszerű és bonyolult módszer alakult ki a tankönyvi mondatok bonyolultságának vizsgálatára. A kutatási gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a tanulói teljesítmények prognosztizálása szempontjából az egyik legmegbízhatóbb mutató a mondatok hosszúságának mérésén alapul. Ez logikusan következik két körülményből. Egyrészt minél hosszabb egy mondat, annál nagyobb valószínűséggel és számban fordulnak elő benne bonyolult szerkezetek. Másrészt az ember rövid távú memóriája korlátozott, ezért ha egy mondat túl hosszú, az olvasó nem tudja pontosan felidézni minden részletét. Ez pedig a megértést is akadályozza. Ennélfogva a hosszú mondatok aránya fontos mutatója a szöveg érthetőségének. A szakiskolai tankönyvek vizsgálatának¹¹ eredményét bemutató diagramm (6. ábra)

¹⁰ Jaan Mikk: *Textbook: research and writing Frankfurt am Main 2000*

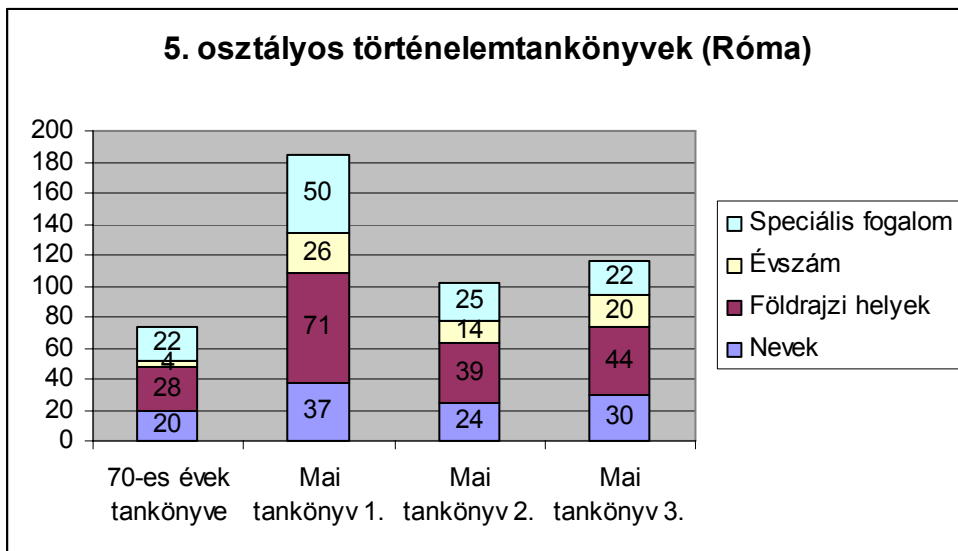
¹¹ Kojanitz László: *Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata II. Új Pedagógiai Szemle, 2003/10*

alapján megállapítható, hogy rendkívül nagyok az adatok közötti eltérések. Az is kiderül, hogy a tankönyvi szövegekben található hosszú mondatok aránya nincs összefüggésben a tantárgyakkal. A legtöbb és a legkevesebb hosszú mondatot tartalmazó tankönyv is a történelemtankönyvek között található. Az adatok azt bizonyítják, hogy a három szakiskolai történelemtankönyv szövegének komplikáltsága között jelentős minőségi különbségek vannak. Ennek alapján úgy tűnik, hogy sem a szerzőknek, sem a jóváhagyásban közreműködő szakértőknek nincs pontos képük arról, hogy a szakiskolába járó tanulók olvasásértési szintjének milyen nehézségű szövegezés felelne meg a leginkább.

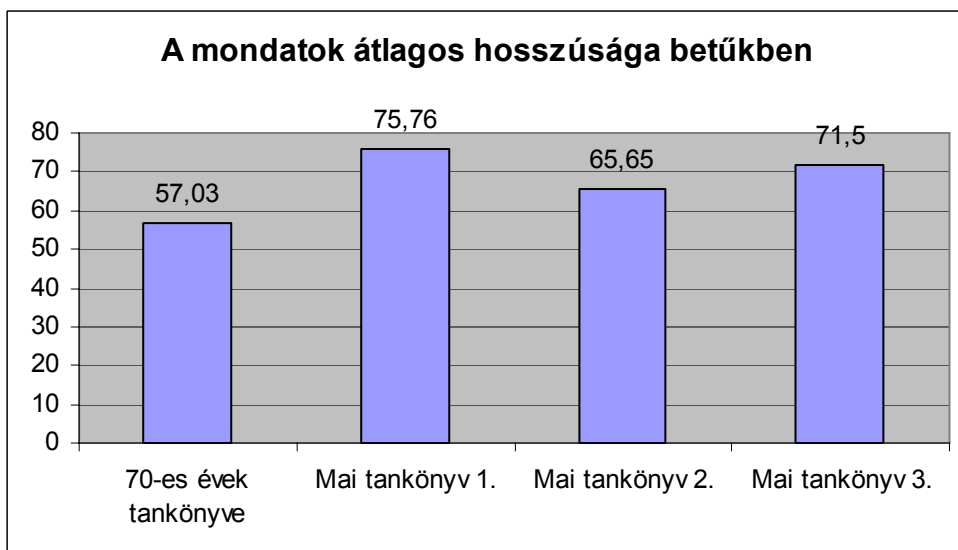


6. ábra A 9. osztályos szakiskolai tankönyvek mondatosságára. (A rövidítések utolsó betűje jelzi a tantárgyat, T = történelem, I = irodalom, Ny = nyelvtan, F = földrajz. Az előtte lévő betűk a kiadókra utalnak.)

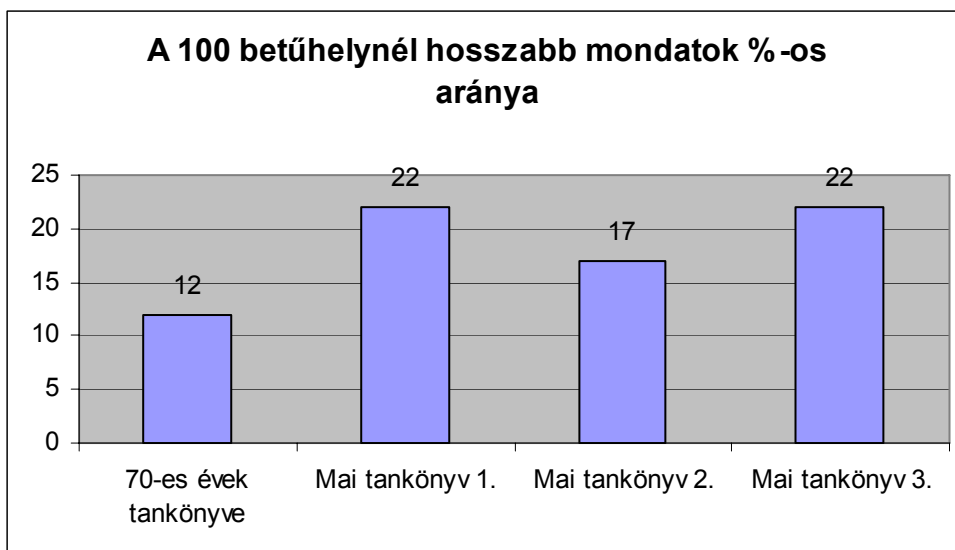
A mondatok hosszúsága nem csak a szerző stílusával, hanem a szöveg tartalmának bonyolultságával is összefügg. Minél bonyolultabb a tartalom, annál hosszabb mondatok használatára van szükség. A hosszú mondatok gyakoriságából tehát közvetve a tartalmi komplikáltságra is következtetni lehet. Ennek igazolására szolgál a 7., 8. és a 9. ábra. Mint látható az ismeretek mennyiségére vonatkozó adatok és a hosszú mondatok arányára vonatkozó adatok pontosan ugyanazt a sorrendet állítják fel az 5. osztályos történelemtankönyvek között, s még a tankönyvek közötti eltérések mértéke is nagyon hasonló a két vizsgálatban.



7. ábra



8. ábra A 7. ábrában szereplő tankönyvek adatai



9. ábra A 7. ábrában szereplő tankönyvek adatai

A tankönyvi mondatok megfogalmazására vonatkozó szabályok

Természetesen a történelemtankönyvek esetében is be kell tartani azokat az általános szabályokat, amelyek a tankönyvi szövegek érthetőségét biztosítják, s amelyeket Honffy Pál a szerzők okulására céljából több mint 15 éve csokorba szedett¹². Tekintsük át példák segítségével e szabályokat. A példák többsége Honffy Pál cikkéből való.

a) Már mondat elejének helyes irányba kell terelnie az olvasó figyelmét.

„A káptalan a püspököt az egyházmegye vezetésében segítő papi testület, tagjai a kanonokok.”

Helyesen:

A káptalan papi testület, amely segíti a püspököt az egyházmegye vezetésében. A testület tagjait kanonokoknak nevezzük.

b) Kerüljük a fölösleges szószaporítást.

¹² Honffy Pál: Tankönyvül fogalmazni! Pedagógiai Szemle 1990/7-8.

„A svájci reformáció teremtette meg a polgárság érdekeit legjobban kifejező irányzatot.”

Helyesen:

A svájci fejezte ki legjobban a polgárság érdekeit.

Egy másik példa a semmitmondó szószaporításra:

„Mátyás király 1465-től egyre határozottabban fejlesztette tovább már korábban is jelentkező központosító törekvéseit.”

Helyesen:

Mátyás király központosító törekvései 1465-től felerősödtek.

c) A mondat lényegét, fő gondolatát előre kell helyoznünk.

„Aquinói Tamás tanításai szerint a hit és az értelem révén megismert igazságok között nem lehet ellentmondás.”

Helyesen:

Aquinói Tamás szerint nem lehet ellentmondás a hit és az értelem révén megismert igazságok között.

Egy másik példa a fő gondolat „elrejtésére”:

„Főleg a fejlett dél-dunántúli és délvidéki területeken, ahol leginkább előrehaladt a paraszti árutermelés, emelkedett ki egy gazdagparaszti réteg.”

Helyesen:

Kiemelkedett egy gazdagparaszti réteg, elsősorban a dél-dunántúli és a délvidéki területeken. Itt fejlődött ki ugyanis leginkább a paraszti árutermelés.

Ez utóbbi példa már átvezet minket egy másik szabályhoz.

d) Minden fontos állításnak külön mondatba kell kerülni.

„Az első nagy hatású, az új hit tételeit magyar nyelven terjesztő reformátor, Dévai Bíró Mátyás, korábban ferences szerzetes volt.”

Helyesen:

Az első nagy hatású reformátor Dévai Bíró Mátyás volt. Ő az új hit tételeit már magyar nyelven terjesztette. Érdekesség vele kapcsolatban, hogy korábban ferences szerzetes volt.

e) Kerülni kell a burjánzó határozós és jelzős szerkezeteket.

„Város szavunk eredete (váras hely) jelzi, hogy a hatalmi és egyházi központok körül kialakuló váralja, ahol az árucseré lebonnyolódik, s ahol megtalálhatók az iparos szolgálónépek, lesz később a városok magja.”

Helyesen:

Város szavunk (váras hely) is azt bizonyítja, hogy a váralja volt a későbbi városok magja. Ez a városmag a hatalmi és egyházi központok körül alakult ki, itt bonnyolódott le az árucseré, itt éltek az iparos szolgálónépek.

f) Az egymással összetartozó mondatrészek ne kerüljenek messzire egymástól.

„A korai feudalizmus önálló gazdasága jelentéktelenné tette, a XI. századtól kialakuló árutermelés, az uralkodó osztály megnövekedett fogyasztói igényei viszont újraélesztették a távolsági kereskedelmet.”

Helyesen:

A korai feudalizmus önellátó gazdasága jelentéktelenné tette a távolsági kereskedelmet. A XI. századtól kialakuló árutermelés, az uralkodó osztály megnövekedett fogyasztói igényei viszont újraélesztették.

Egy másik példa.

„A kormányzések, az uralkodó és az ország közti ügyeket intéző magyar királyi kancellária, a Magyarország igazgatását irányító helytartótanács és a pénzügyekkel foglalkozó magyar királyi kamara nem az országgyűlésnek, hanem kizárólag a királynak tartoztak felelősséggel.”

Helyesen:

Az uralkodó és az ország közti ügyeket intéző magyar királyi kancelláriát, a Magyarország igazgatását irányító helytartótanácsot és a pénzügyekkel foglalkozó magyar királyi kamarát együttesen kormányzéseknek nevezték. A kormányzések nem az országgyűlésnek, hanem kizárólag a királynak tartoztak felelősséggel.

g) Ne használjunk közbevetéseket.

„A roppant katonai túlerő – alig 120 ezer honvéd állt szembe 200 ezer orosz és 160 ezer osztrák katonával – felmorzsolta a magyar forradalmat.”

Helyesen:

Alig 120 ezer honvéd állt szembe 200 ezer orosz és 160 ezer osztrák katonával. E roppant katonai túlerő felmorzsolta a magyar forradalmat.

Egy másik példa.

„Angliában teremtődtek meg először azok a feltételek – fölbomlott a földesúr-jobbágyviszony, a földesurak a juhtenyésztésből komoly jövedelemre tettek szert, kevés volt a megművelhető földterület -, amelyek egyrészt szükségessé tették a termelés korszerűsítését, másrészt pedig kedveztek a vállalkozói, feltalálói kedv kibontakozásának.”

Helyesen:

Angliában fölbomlott a földesúr-jobbágyviszony. A földesurak a juhtenyésztésből komoly jövedelemre tettek szert, ugyanakkor kevés volt a megművelhető földterület. E feltételek egyrészt szükségessé tették a termelés korszerűsítését, másrészt pedig kedveztek a vállalkozói, feltalálói kedv kibontakozásának. Ez a magyarázata annak, hogy először Angliában indult meg a fejlődés.

A következő példában már a közbevetés és a fő gondolat megkülönböztetése sem egyszerű feladat:

„Az Anglia és Franciaország között lefolyt hosszú háború sorozat, az ún. százéves háború, amely 1337-től 1453-ig tartott, és végül Anglia franciaországi birtokainak elvesztésével járt, a legnagyobb méretű a XIV-XV. századi Európát szinte állandóan jellemző háborúk közül.”

Helyesen:

A XIV-XV. századi Európában szinte állandóan háborúk dúltak. A legnagyobb méretű az ún. százéves háború volt. Ez az Anglia és Franciaország között lefolyt hosszú háború sorozat 1337-től 1453-ig tartott, és végül Anglia franciaországi birtokainak elvesztésével járt.

h) A szöveg tartalmát ki kell fejteni.

„Adománylevelek kiállítását kezdetben inkább az egyház igényelte. A világi társadalom lassabban jött rá fontosságára, sokáig a szóbeliséget részesítette előnyben.”

Helyesen:

Adománylevelek kiállítását kezdetben inkább csak az egyház igényelte. A világi társadalom lassabban jött rá az írásbeliség fontosságára, sokáig a szóbeliséget részesítette előnyben.

Egy másik példa.

„Ha Oroszországnak sikerül megszerezni a tengerszorosokat, akkor kijut a Földközi-tengerre, angol érdekeket veszélyeztet és túlságosan megerősödik, ami ismét az európai nagyhatalmi egyensúly felborulását jelenthette volna.”

Helyesen:

Ha Oroszországnak sikerül megszerezni a tengerszorosokat, akkor ezeken át kijuthatott volna a Földközi-tengerre. A Földközi-tengert viszont az angol flotta ellenőrizte, s ezt a szerepet nem akarta megosztani senkivel. Ráadásul Anglia azt sem nézte volna jó szemmel, ha Oroszország túlságosan megerősödik a többi európai nagyhatalomhoz képest. Ez ugyanis ismét az európai nagyhatalmi egyensúly felborulását jelenthette volna. Az angolok pedig úgy gondolták, hogy a saját érdekeiknek a nagyhatalmi egyensúly fennmaradása felel meg leginkább.

i) Használjuk a kötőelemeket a logikai kapcsolatok érzékeltetéséhez.

„A valdens eretnokség egyszerűségét, szegénységét, a magántulajdon elutasítását hirdette.”

Helyesen:

A valdens eretnekség egyszerűséget, szegénységet hirdetett, ezért elutasította a magántulajdont.

j) A nagyobb szövegegységek, pl. bekezdések esetében a párhuzamok és ellentétek kiemelésével segítsük elő a gondolati összefüggések megértését.

„A császár és a katolikus valláshoz ragaszkodó fejedelmek a reformáció ellen léptek fel. Más fejedelmek támogatták, mert az egyházi vagyon megszerzését remélték. Ugyanerre vágytak az elszegényedő lovagok. A feudalizmust szentesítő egyház megtámadásában a világi feudális elnyomás lezárásának lehetőségét is látták a városi polgárok és a parasztok.”

Helyesen:

A császár és a katolikus valláshoz ragaszkodó fejedelmek az egyházat támogatták, ezért a reformáció ellen léptek fel. Kik és miért álltak viszont a reformáció oldalára? Egyes fejedelmek és az elszegényedő lovagok azért, mert a reformáció győzelmétől az egyházi vagyon megszerzését remélték. A városi polgárok és a parasztok, mivel ők a feudalizmust szentesítő egyház megtámadásában a világi feudális elnyomás lezárásának lehetőségét is látták.

k) A tartalom legyen minél kézzelfoghatóbb és életszerűbb.

Az alábbi példa azt érzékelteti, hogy a konkrét mozzanatok bemutatása mennyire fontos a tételmondatban megfogalmazott állítás alátámasztásához:

„A szenvedés, a fájdalom és a halál eképpen az élet megszokott, mindennapos tapasztalatához tartozott, sokkal nagyobb mértékben, mint manapság. Betegség ragadta el szeretteiket, dögvész tizedelte meg nyájaikat, fagy, aszály és árvíz tette tönkre a termésüket, villám okozta tűzvész hamvasztotta el városaikat és falvaikat.”

l) Kerülni kell a túlzottan általános és így a tanulók számára tartalmilag megfoghatatlan kifejezéseket és megfogalmazásokat (pl. „politikai és vallási értékek”, „fejlett”).

Néhány példa e szabály figyelmen kívül hagyására.

„Mátyás uralkodása alatt a középkori magyar állam fejlődése csúcspontjára érkezett. A hadsereg és a kancellária volt a központosítás letéteményese. ...Kimagasló uralkodói értékekre vall, hogy hatalmát ugyan korlátlanul gyakorolta, de azt a saját céljain kívül az ország gyarapodására is fordította.”

„Az 1566-os németalföldi felkelés a merev katolikus valláspolitikai, az inkvizíció és az erősödő, abszolút királyi hatalom ellen indult.”

„A két uralkodónő cselszövésektől terhes viszályának vallási vonatkozása is volt, hiszen a tét a trón megszerzése mellett a kérdés – milyen hitű lesz Anglia -, hogy Anglia protestáns vagy katolikus ország lesz-e.”

„A tőkés vállalkozók (iparosok, kereskedők) jövedelme jóval nagyobb volt, mint a földbirtokosoké. A hatalom azonban az utóbbiak kezében volt, akik gátolták a tőkés és az új paraszti vállalkozók rendszerének kibontakozását.”

m) El kell kerülni a tartalmilag félrevezető fogalmazási hibákat.

„Lassan minden nyugati állam elfordult Olaszországtól. Számukra nem maradt más út, mint a német orientáció. 1936 októberében Hitler és Mussolini szövetséget kötött. Létrejött a Berlin-Róma-tengely.”

Helyesen:

„Lassan minden nyugati állam elfordult Olaszországtól. Az olaszok számára ezért nem maradt más út, mint a németekkel való együttműködés. Így

Mussolini 1936 októberében szövetséget kötött Hitlerrel. Ezzel létrejött az un. Berlin-Róma-tengely.”

A tanulói tudás, a tanulói nézőpont figyelembe vétele

A tartalom megfelelő módon történő kifejtése

„Minél kevesebbet tudunk az adott helyzetről, illetve minél ismeretlenebb a számunkra, annál több következtetésre van szükség a bemeneti információk feldolgozásához.¹³” Ez a szabály határozza meg alapvetően a tanulók viszonyát a tankönyvekben leírtakhoz is. *Nagyon sok gondot okozhat ezért, ha a tankönyv szerzője nem tud a tanulók fejével gondolkodni.* Ha nem képes úgy bemutatni az eseményeket és problémákat, hogy az annak is érthető legyen, aki szinte semmit sem tud a dolgokról, s aki nem rendelkezik még általános történelmi háttértudással sem. Vajon mit kezdenek az 5. osztályos tanulók ezzel a tankönyvi szöveggel?

Octavianus hatalomra kerülése

Octavianus (oktáviánusz), Julius Caesar fogadott fia, véres polgárháborúban számolt le az összeesküvőkkel. Caesar volt hívei mintegy 300 velük szemben álló szenátort és közel 2000 lovagot végeztettek ki.

Caesar hatalmának örökösei? közül két nagyhatalmú politikus-hadvezér, Octavianus és Marcus Antonius (márkusz antóniusz) tűnt ki.

Miután leverték az összeesküvőket, kettéosztották a birodalmat. Antonius a keleti felét kapta, benne Egyiptommal, amelynek királynőjébe – Kleopátrába – ő is beleszeretett.

Antonius és Octavianus az egyeduralomért folytatott harcban?? hamarosan szembekerültek egymással.

¹³ Roger C. Schank: Dinamikus emlékezet. Vince Kiadó. 2004.

A római szenátorok többsége, egyiptomi kalandjai??? miatt Antonius ellen fordult. Octavianus a nyugat-görögországi Actiumnál (akciumnál), Kr.e. 31-ben, tengeri csatában győzte le Antonius. Ez volt az a történelmi pillanat, amikor a köztársaság végleg elbukott.???? A köztársasági államforma eltörlése feltételeinek???? az erős központi vezetés gyakorlatával már Caesar eleget tett. A művet???? az örökébe lépő Octavianus fejezte be.

A ?-jeleket tettem oda, ahol a mondatok tartalma nehezen megfejthető annak, aki nem ismeri máshonnan a bemutatásra került eseményeket. Melyek azok a megválaszolatlan kérdések, amelyek e helyeken jogosan felmerülhetnek egy olvasóban?

- ? Kik voltak Ceasar hatalmának örökösei? Caesar egyeduralmának hogyan lehetett több örököse? Mennyien voltak, ha közülük még kettő ki is emelkedett? Stb, stb...
- ?? A korábban egy oldalon álló Antonius és Octavius egyeduralomra tört? Mikortól kezdve és miért?
- ???Milyen kalandjai voltak Antoniusnak Egyiptomban? Miért nem tetszettek ezek a római szenátoroknak?
- ???? Antonius legyőzése miért jelentette egyben a köztársaság bukását? Ha Antonius győzött volna, a köztársaság fennmarad? Ha Octavianus győzelme a köztársaság bukását jelentette, miért őt támogatták inkább a római szenátorok?
- ????? Mik voltak a köztársasági államforma eltörlésének feltételei?
- ?????? Mi volt az „mű”, amelyet Octavianus fejezett be?

Van-e idő és lehetőség arra, hogy a tanórán e sok homályos rész kitisztuljon a tanár magyarázatai és a közös megbeszélések révén? Ha ilyen sok tisztázni való van a tankönyv szövegében, aligha. *Mi történik azzal a tanulóval, akiben mégis felmerülnek*

e kérdések a szöveg olvasása közben? Vajon megpróbál maga utánanézni a dolgoknak, vagy leszokik arról, hogy értelmet keressen abban, amit olvas? Sajnos az utóbbi a valószínűbb. Megtanul a tankönyvből „értelmetlenül” tanulni, mivel csak ez jelentheti a felelések és dolgozatok „túlélését” a számára. Vagyis a rosszul megírt tankönyv nemcsak azzal a következménnyel jár, hogy a tanuló nem tud megtanulni egy konkrét ismeretanyagot, hanem azzal is, hogy *hamis kép alakul ki benne a történelemtanulásról*, amit aztán szülőként tovább is ad a gyerekeinek: „A történelemtanuláshoz nem kell gondolkodni. Ahhoz csak fenék kell, hogy az ember be tudja magolni a sok nevet és évszámot.”

Az előbbi példában a tartalmi kifejtetlenségből fakadó hibák viszonylag könnyen felismerhetők voltak. Hiszen a szövegben olyan eseményekre és körülményekre történtek utalások, amelyek egyáltalán nem jelentek meg benne. Kevésbé feltűnő, de *gyakoribb az a hiba, amikor a tényeket egyben tartó összefüggéseket, vagy a következtetések alapjául szolgáló tényeket és megfontolásokat tekinti a szerző annyira magától értetődőnek, hogy azok kifejtését nem is tartja szükségesnek.* Sokszor pedig éppen ezek valódi megértése lehetne a történelemtanulás leghasznosabb eredménye¹⁴. A tankönyvi szövegeket olvasva időnként az a benyomása az embernek, hogy a szerzők úgy gondolják, hogy a tanulók szint mindent tudnak már a történelemtanulás kivéve azt a bizonyos eseményt vagy témát, amiről a lecke éppen szól. Szeretném egy újabb példával alátámasztani mindezt. A 4. táblázat baloldali oszlopában olvasható szöveg egy 9. osztályos történelemtankönyv 4. leckéjének részlete. Amikor a tanulók ezt a részt tanulják, körülbelül 5-6 középiskolai történelemórán vannak túl. Nem rendelkeznek még megfelelő történelmi háttértudással a megértést elősegítő analógiák kereséséhez. Gyakorlatlanok még a történelmi szakkifejezések használatában, sőt a történelmi szakszövegek stílusára jellemző fordulatok, kifejezések megértésében is. A példánk szövegének szerzője azonban ezeket a korlátokat nem nagyon veszi figyelembe. A szövegben dőlt betűvel emeltem ki azokat a szavakat és szövegrészeket, amelyek jelentésének pontos megértése valamilyen előismeretet, vagy önálló következtetést igényel az olvasótól. A jobboldali oszlopban megpróbáltam ezeket az implicit tartalmakat kifejteni. Ezzel szeretném érzékeltetni, hogy mennyi olyan információt rejt ez a szöveg, amelyeket a tanulók egyáltalán nem biztos, hogy észrevesz és megért.

¹⁴ Kojanitz László: Új történelmi programok fejlesztése. Új Pedagógiai szemle 2003/6

Sokszor a tanulók emiatt úgy tanulják meg a leckéket, hogy logikai hézagok maradnak a tudásukban, s e hiányosságokra csak akkor figyel fel a tanár, amikor a sok részlet ismerete ellenére sem tudnak a tanulók válaszolni evidensnek tűnő kérdésekre.

A tankönyv eredeti szövege	Információk és összefüggések, amelyek el vannak rejtve a szövegben
A sumerok földje a Tigris és az Eufrátesz közének (görög szóval Mezopotámia) déli részén <i>terült el</i> .	Azonosítani tudták azt a földrajzi területet, ahol a sumerok 4 ezer évvel ezelőtt éltek. A terület ókori görög elnevezése a földrajzi elhelyezkedésre utalt. Mezopotámia azt jelenti, hogy folyóköz.
Mezopotámia ezen vidéke folyó szabdalta mocsaras síkság volt.	A terület természeti sajátosságai eltérőek voltak a maitól. A Föld területeinek természeti sajátosságai változhatnak, s általában változnak az idők folyamán. A múlt rekonstrukciójakor azt az állapotot kell figyelembe venni, amilyen a vizsgált korban volt a vidék.
A csapadék kevés volt, s mennyisége <i>korszakunkban</i> fokozatosan csökkent, mint általában az egész Közel-Keleten.	A Kr.e. 2 évezred időszakát vizsgáljuk. Mezopotámia a Közel-Keleten van.
A történelem folyamán először a sumerok kezdték <i>csatornákat, gátakat</i> révén öntözéssel termővé tenni a földet, melyhez a természet nyújtott számukra <i>például</i> a Tigris és az Eufrátesz deltájában.	Az öntözéshez szükséges víz összegyűjtéséhez és az öntözni kívánt területekre való vezetéséhez csatornákat és gátakat építésére volt szükség. A Tigris és az Eufrátesz az év bizonyos időszakában vízzel árasztotta el a delta vidék földjeit.
A vidék legnagyobb <i>kincse az öntözhető földterület volt, ahol</i> gabonát, gyümölcsöket, zöldséget termesztettek, és <i>szarvasmarhát, juhokat</i> tenyésztettek.	Megfelelőek voltak a természeti feltételek ahhoz, hogy a Tigris és az Eufrátesz menti területeket mesterséges módon öntözni lehessen a folyók vizével. Az öntözhető földterület nemcsak a növénytermesztésnek, hanem az állattenyésztésnek is kedvező feltételeket nyújtott.
A természet ezenkívül <i>nádat</i> adott a mocsaras területeken és <i>agyagot</i> a síkságon.	A nád és az agyag hasznosítható anyag volt a sumerok számára.
A többi <i>nyersanyag</i> , a fa, a kő, a fém hiányoztak.	A sumeroknak bizonyos dolgok elkészítéséhez szükségük volt fára, kőre és fémmre.

	A sumerok ismerték a fémmegmunkálás technikáját. Fémeszközöket is használtak már.
Ez a hiány ösztönzőleg hatott a termelésre, hiszen cserére kényszerítette a terület lakóit.	A hiányzó dolgokat csere útján más területekről kellett beszerezni. Ezért a saját szükségleteknél többet kellett termelni olyan dolgokból, amelyet a sumerok is tudtak természetien és készíteni, mivel ezt a többlet mennyiséget lehetett a csereként felajánlani a hiányzó dolgokért. A körülmények kényszere kedvező hatásként is értelmezhető, hiszen ösztönzést ad többlet (szellemi és fizikai) energiák mozgósítására.
Először réz-, majd a Kr.e. 2. évezredben a bronzeszközök terjedtek el.	Valamilyen módon elsajátították (feltalálták vagy megtanulták másoktól) a fémmegmunkálás technológiáját a Kr.e. 2. évezredben. Általánossá vált a réz és a bronzeszközök használata az egész területen.
A földet ekkor már ekével szántották, sarlóval takarították be a termést.	Kr.e. 2. évezred előtt valószínűleg még itt sem használtak ekét.
Az öntözéssel a korábbi állapothoz és a környező tájakhoz képest rendkívül nagy eredményeket értek el, a termés többszörösét betakarítva ugyanakkora területről.	Az öntözés megindulása előtt is folyt már növénytermesztés ezen a területen. A sumerok lakta területet környező vidékeken is folyt növénytermesztés. A mesterségesen megöntözött termőföldeken megkétszereződött, megháromszorozódott a terméseredmény.
A legeltető állattenyésztés is bőven fedezte szükségleteiket.	Voltak megfelelő minőségű és nagyságú legelőik is. Az élelemellátás biztosított volt a helyben termesztett növények és a helyben tenyésztett állatok révén.
A termelés szervezeti keretét a templomgazdaságok, s kisebb részben a kisparaszti birtokok adták.	A termelés szervezeten folyt. A templom nagy földterületek tulajdonosa volt. A vallás fontos szerepet játszott a sumerok életében. A vallási vezetők komoly befolyással rendelkeztek a mindennapi élet irányításában is. A közös termelőmunkát is a templom hivatalnokai irányították. Ezért nevezzük ezt a megoldást templomgazdaságnak. A termelés egy kisebb részét a parasztlakó magántulajdonában lévő kisebb

	földterületen külön-külön szervezték meg.
A templomgazdaságok olyan <i>nagybirtokok</i> voltak, melyek általában a város <i>legjobb földterületeit</i> foglalták el, s az állam vagy a templom tulajdonát képezték.	Voltak jó és kevésbé jó minőségű földterületek. A templomgazdaságon belül a földművelésnek meghatározó szerepe volt. A templomgazdaság elnevezés némileg félrevezető, mivel volt olyan eset is, amikor a közösség életében meghatározó szerepet játszó nagybirtokot világi vezetők birtokolták és irányították.
Az irányítást a templom vagy az állam <i>hivatalnokai</i> , a közvetlen termelést a <i>közrendű szabadok</i> végezték, akik ennek fejében <i>terményt</i> kaptak.	A szellemi, irányítói munka és a fizikai munka elkülönült egymástól. Az irányítói feladatokat az állam vagy a templom nevében hivatalnokok látták el. A társadalmon belül elkülönültek egymástól a hivatalnokok és a közrendű szabadok. A templom és az állam hatalma azon is alapult, hogy a földbirtokaikon megtermelt termés biztosította a közrendű szabadok ellátását.
A megtermelt javak a raktárba kerültek, s innen látták el a földműveseket.	A templomgazdaság nemcsak a termelés megszervezésének, hanem a megtermelt termények és eszközök elosztásának is a központja volt.
Kézművesek is tartoztak a gazdasághoz, az állam által behozott nyersanyagokat ők is a raktárból kapták.	A sumer lakosok között voltak olyanok is, akik már nem földműveléssel, hanem kézműiparral foglalkoztak. Ők is a közrendű szabadok közé tartoztak. Az állam szervezte és bonyolította le a környező vidékekkel folytatott kereskedelmet. A templomgazdaság raktárába kerültek a külkereskedelem által behozott áruk is.
Ide adták le késztermékeiket, s innen jutottak élelmiszerhez, a mezőgazdasági munkások pedig a kézművesek által készített szerszámokhoz, szövetekhez.	A kézművesek által felhasznált nyersanyag és az ebből készült tárgyak az állam, a templomgazdaság tulajdonát képezték. A földművesekhez hasonlóan a kézművesek is terményt kaptak munkájukért cserébe. A kézművesek által készített termékek (egy része) a belső szükségletet elégítette ki.
Vagyis a templomgazdaság <i>önellátó rendszer</i> volt, ahol a termelést a hivatalnokok irányította közrendű	A templomgazdaság biztosította a közösség mindenféle szükségletének az ellátását.

4. táblázat. 4. lecke Az első civilizáció: a sumerok - Sumer természeti viszonyai, gazdaság

Az explicitté tétel követelménye nemcsak a tartalom, hanem a megfogalmazás mód tekintetében is különleges figyelmet igényel a tankönyvszerzőktől. Nem engedheti meg magának, hogy a szacikkekhez hasonlóan a szövegekörnyezetből kikövetkeztethető tartalmi elemeket, kötőszavakat, névmásokat könnyedén elhagyja a szövegből. „Ahol egy csöppnyi esélye kínálkozik a félreértésnek, ott jobb inkább a szóismétlés szeplőjét is vállalni, semmint bizonytalanságot ébreszteni a tanulóban.”¹⁵ Minderről a mondatok komplikáltságával kapcsolatban már volt szó.

Az értelmes tanulás elősegítése és a tanulói aktivitás ösztönzése

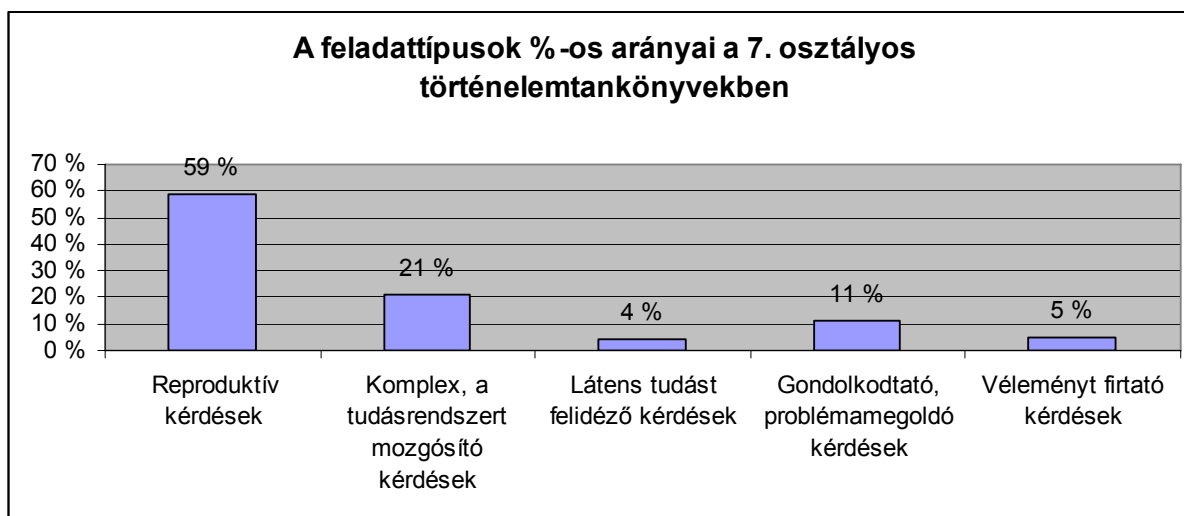
A tankönyvnek már a tanulás kezdetén segítséget kell adnia ahhoz, hogy a tanuló átlássa a téma lényegét. *A nagyobb témakörök és a leckék elején ezért érdemes a tanulóknak előzetes információkat adni arról, amiről a fejezet vagy a lecke szólni fog, illetve arról, hogy rájuk milyen feladatok várnak.* Az ilyen jellegű bevezetést és beavatást a történelemtankönyvek legtöbbször elmulasztja. Ráadásul az összefüggéseket is legtöbbször csak a szövegekben fejtik ki. Nagyon ritkán találkozhatnak a tanulók a történelemtankönyvek olyan ábrákkal, összefüggés vázlatokkal, amelyek vizuálisan is könnyen megragadható módon hívnák fel a figyelmüket a tanultak lényegére.

A legtöbbször elmarad annak érzékeltetése is, hogy mennyi mindent tudnak már a tanulók arról, amiről tanulni fognak. A tankönyvek ritkán adnak ösztönzést ahhoz, hogy a tanulók az olvasottakra folyamatosan reflektáljanak, illetve, hogy az új információkat a korábbi ismereteikkel összekapcsolják. Még a hagyományosnak tekinthető, a korábbi leckékben tanultakra rákérdező ismétlő kérdések is sokszor hiányoznak (6. táblázat). S ritkák az olyan kérdések is, amelyek segítséget adnának ahhoz, hogy a tanuló kapcsolatokat találjon a tanultak és a saját tapasztalatai, élményei között (5. táblázat).

¹⁵ Honffy Pál: Tankönyvül fogalmazni! Pedagógiai Szemle 1990/7-8.

	Apáczai 7.	Nemzeti 7.	Műszaki 7.	Korona 7. (A)	Korona 7. (B)
Reproduktív kérdések	20	40	25	7	27
Komplex, a tudásrendszert mozgósító kérdések	6	20	1	12	3
<i>Látens tudást felidéző</i> <i>kérdések</i>	3	4	0	1	0
Gondolkodtató, problémamegoldó kérdések	5	5	6	5	0
<i>Véleményt firtató kérdések</i>	1	2	0	6	0

5. táblázat



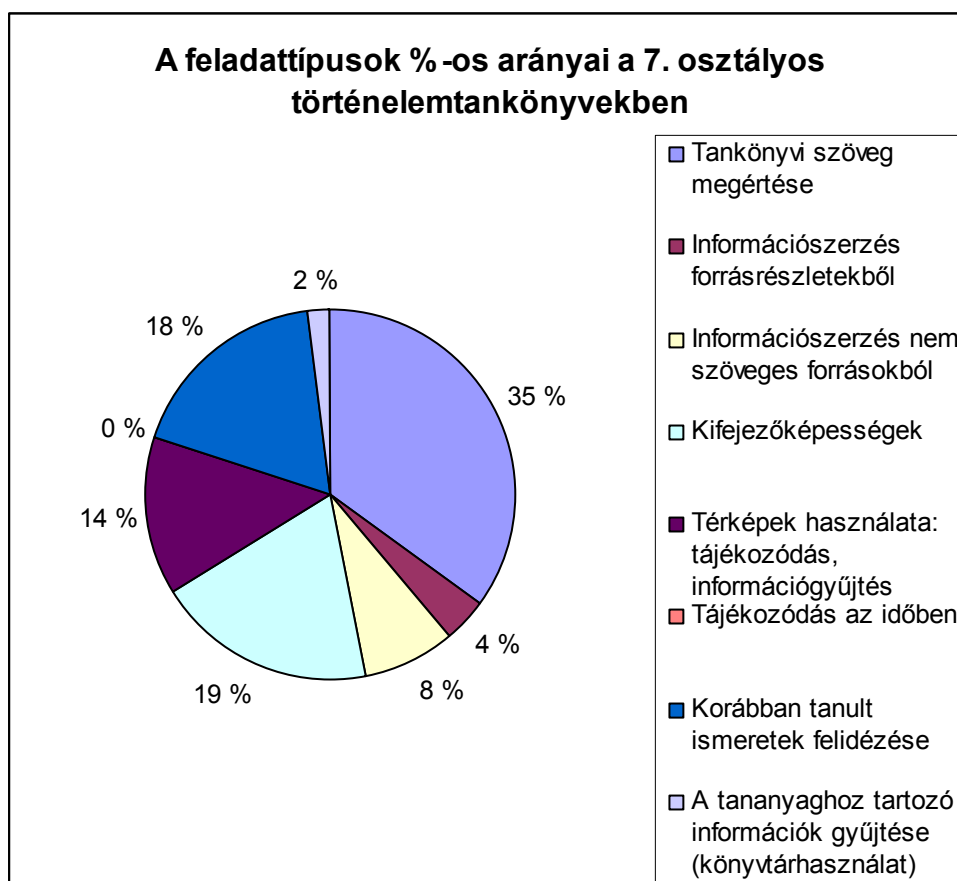
10. ábra

Hiányoznak a leckék elejéről az olyan csoportos feladatok, amelyek révén a tanulók megbeszélhetnék egymással azt, amit a témáról már előzetes tudnak és gondolnak. Pedig az ilyen beszélgetések hasznos támpontokat adnának tanárnak ahhoz, hogy a tanulók valóságosan meglévő előismereteihez alkalmazkodva dolgozzák fel az új témákat.

Természetesen a tanulók előzetes tudására vonatkozó információknak csak akkor van jelentősége, ha a tanár aktív szerepet kíván nekik adni az új ismeretek megszerzésében. A tankönyvek között jelentős különbségek vannak a tekintetben, hogy mennyi önálló ismeretszerzésre alkalmat adó feladatot tartalmaznak (6. táblázat és 7. ábra), illetve, hogy mennyi és mennyire változatos ismeretforrást nyújtanak az ilyen célú tanulói munkákhoz (7. táblázat).

	Apáczai 7.	Nemzeti 7.	Műszaki 7.	Korona 7b	Korona 7z
Tankönyvi szöveg megértése	13	18	18	6	20
Információszerzés forrásrészletekből	0	0	0	0	8
Információszerzés nem szöveges forrásokból	0	10	0	5	1
Az ismeretek bemutatása	11	15	7	4	3
Térképek használata	8	12	0	9	1
Tájékozódás az időben	0	0	0	0	0
Korábban tanult ismeretek felidézése	11	18	5	3	1
Könyvtárhasználat	0	2	0	3	0

6. táblázat



11. ábra

	Korona T7b	Nemzeti T7.	Műszaki T7	Korona T7z
Fénykép	3	3	1	1
Rajz	0	6	0	0
Képzőművészeti alkotás	12	16	14	22
Karikatúra	0	1	2	0
Térkép	3	1	1	0
Diagram, grafikon	0	1	0	0
Táblázat, adatsor	1	3	0	0
Modell	0	0	0	0
Sematikus rajz	0	0	0	0
Magyarázó ábra	7	6	0	0

7. táblázat

A feldolgozott ismeretanyag mennyisége és mélysége

A tankönyvek taníthatósága és tanulhatósága szempontjából alapvető kérdés, hogy a tankönyvi ismeretanyag mennyisége összhangban van-e a tanítási célokkal, a tanulók előzetes ismereteivel és képességeivel. A túl sok és túl nehéz tananyagot tartalmazó tankönyv túlterheli a tanulókat, és többségüknek kudarcélményt okoz. Nemcsak a tanulástól veszi el a kedvüket, hanem elbizonytalanítja őket saját képességeiket illetően is. Ellenállást és ellenszenvet kelt a tantárgy és általában mindazon ismeretekkel szemben, amelyekről szól.

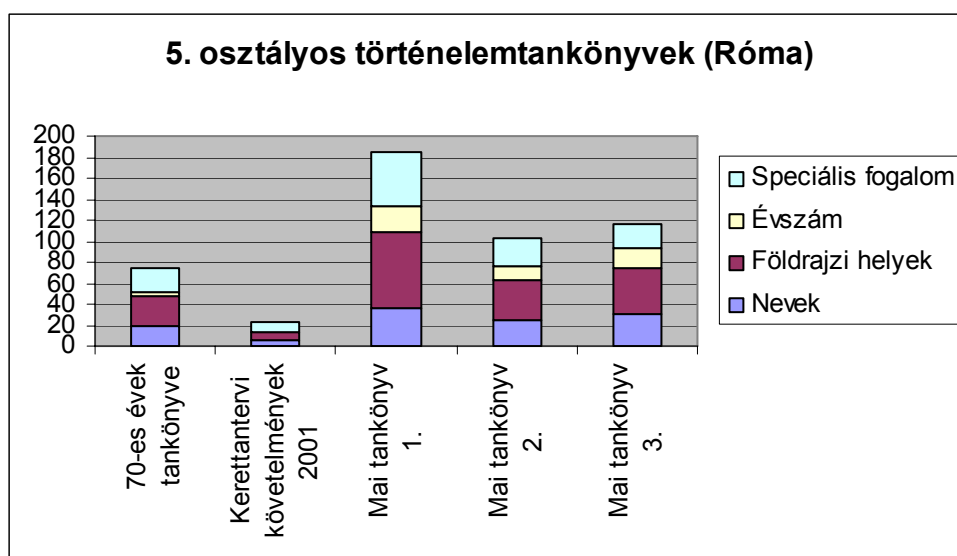
Az utóbbi években a szülők egyre több kritikát és panaszt fogalmaznak meg a tankönyvek ismeretanyagának mennyisége és túlszűfolttsága miatt. Ellentmondást érzékelnek a megemésztett, alkalmazható tudásra vonatkozó általános célkitűzések és a tankönyvek tartalma között. Túl sokszor szembesülnek azzal a problémával, hogy már a tankönyvi szövegek pontos megértése is gondot okoz a gyerekeiknek.

Frusztráltak a tanárok is, mivel egy-egy tanóra alatt a legjobb igyekezettel sem lehet érdemben feldolgozni mindazokat a kérdéseket és problémákat, amelyekkel az otthoni tanulás során a tanulók a tankönyvi leckében szembesülnek. Sokszor megfogalmazódik az a vélemény is, hogy a helyzet e tekintetben romlott az 1970-es, 1980-as évekhez képest.

Kérdés, hogy a magyar tankönyvek túlszűfolttságára vonatkozó kritikákat egy módszeres tankönyvelemzés megerősíti, vagy megcáfolja? Megragadhatók-e

tényszerűen a tankönyvek közötti különbségek az ismeretek mennyisége és sűrűsége szempontjából? Adatokkal is alátámasztható-e az a vélemény, hogy az utóbbi 15 évben egyre több ismeret zúdul a diákokra a tankönyvekből? Találunk-e olyan adatolható jellegzetességeket, minőségi összetevőket, amelyek statisztikai összehasonlításával meggyőző módon ki tudjuk mutatni egy tankönyvről, hogy az átlaghoz képest nagyobb mennyiségű és sűrűbb ismeretanyagot tartalmaz?

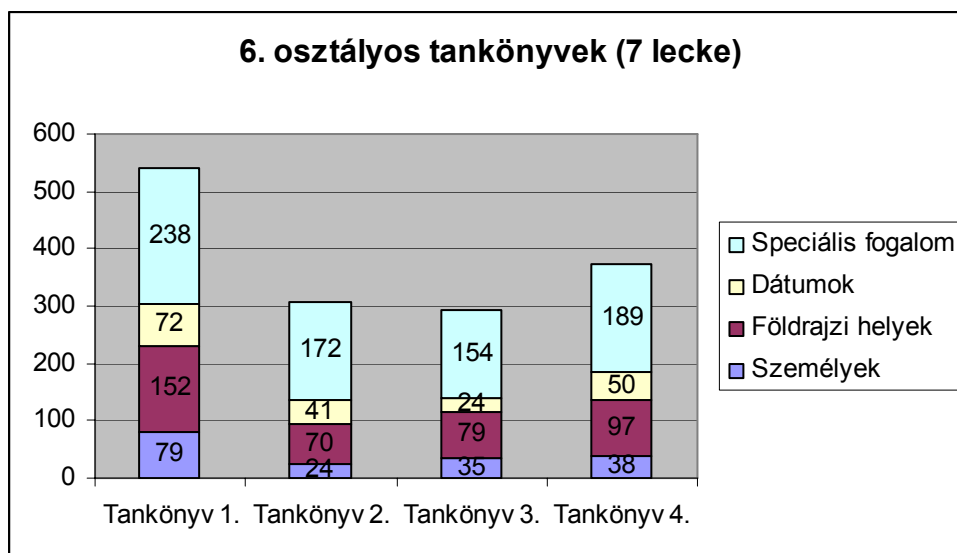
A tankönyvben megjelenő ismeretanyag szélességének és mélységének megállapításakor hasznos információ a tulajdonnevek (személynevek, címek, földrajzi nevek, intézménynevek) száma. A tulajdonneveken kívül a szövegben előforduló évszámok és fogalmak száma és sűrűsége ugyancsak fontos adat lehet.



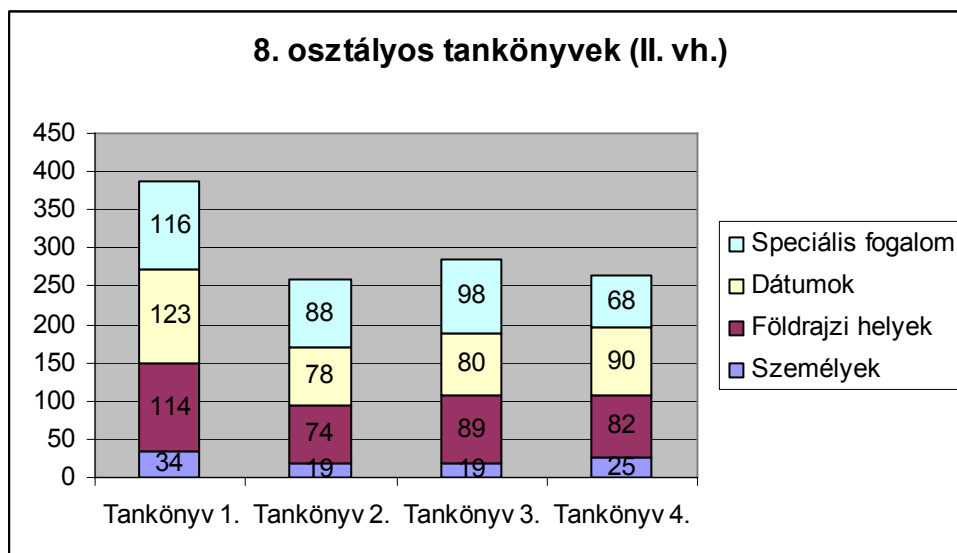
12. ábra. 5. osztályos történelemtankönyvekben található konkrét ismeretelemek mennyisége

A 8. ábráról az olvasható le, hogy a Róma történelméről szóló leckékben mennyi konkrét ismeretelem található az egyes tankönyvekben. Speciális fogalomnak ez esetben azokat tekintettük, amelyek kifejezetten a rómaiak történelméhez kapcsolódnak (pl. patrícius, vétó, provincia). Az adatok megerősítik, hogy a mai tankönyvek kétszer, háromszor annyi konkrét adatot, nevet tartalmaznak, mint a 70-es években használt tankönyv. Annak ellenére van ez így, hogy a most érvényes kerettanterv valóban minimális mennyiségű ismeretanyagot ír csak elő. Mindez különösen elgondolkodtató annak az ismeretében, hogy a tanórák tartalmára és gyakorlatára a tankönyvek sokkal erősebben hatnak, mint a tantervi előírások.

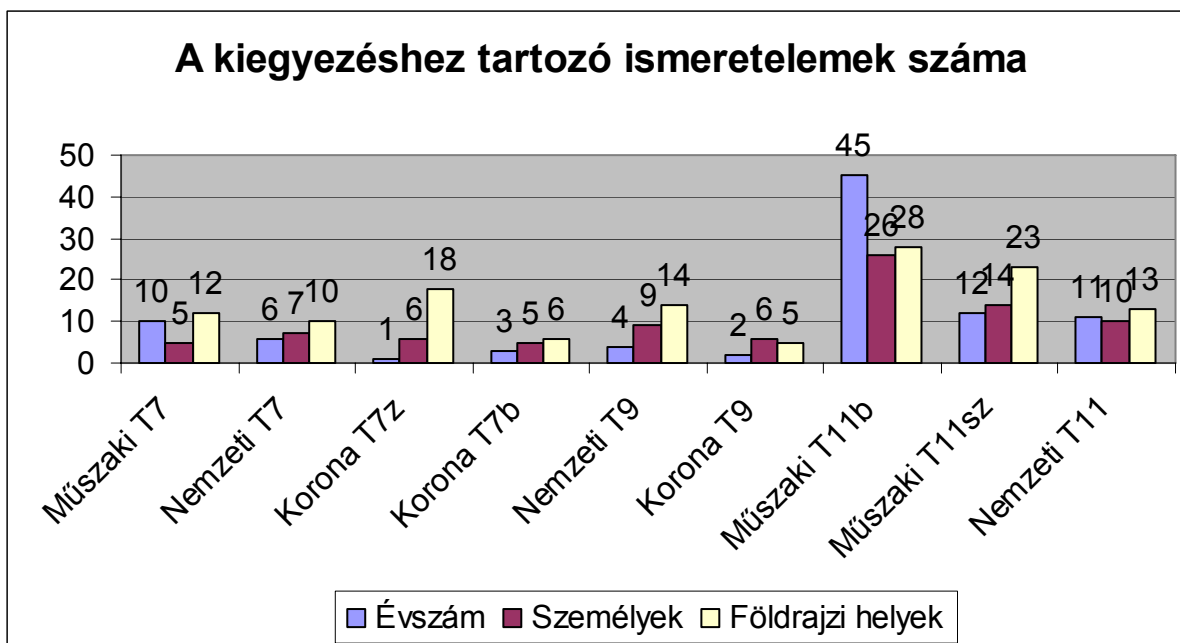
A 9. és a 10. ábra azt mutatja, hogy az ismeretanyag mennyisége szempontjából mutatkozó különbségek a tankönyvsorozatok között a 6. és a 8. osztályban is szembetűnők, s e tekintetben végig ugyanaz a sorrend jellemzi őket.



13. ábra . 6. osztályos történelemtankönyvekben található konkrét ismeretelemek mennyisége



14. ábra 8. osztályos történelemtankönyvekben található konkrét ismeretelemek mennyisége



15. ábra

Az ismeretelemek mennyisége közötti különbségekre világított rá egy másik vizsgálat is.¹⁶ Ebben azt hasonlítottuk össze, hogy a kiegyezés témájához mennyi évszám, név és földrajzi hely jelenik meg az általános iskolai, a szakiskolai és a gimnáziumi tankönyvekben (15. ábra).

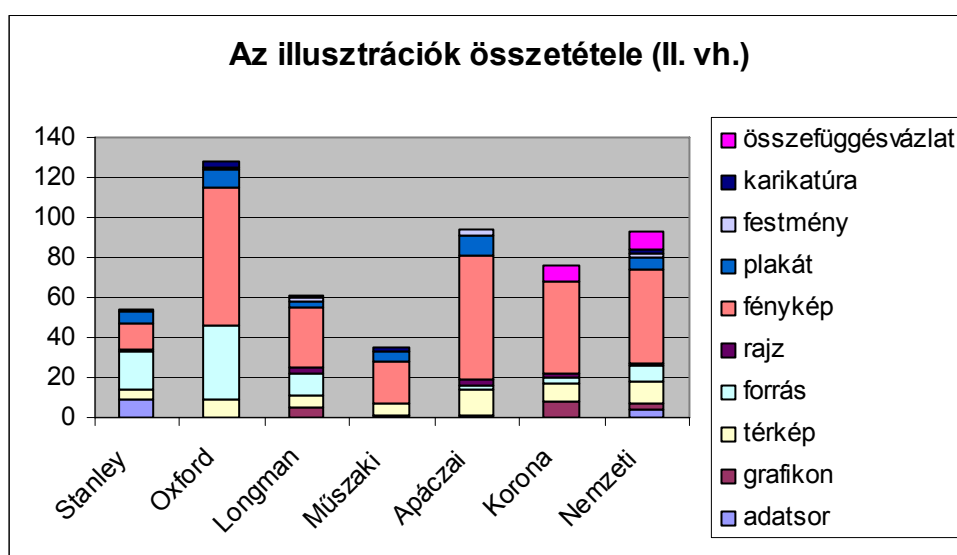
Jelentős eltérések tapasztalhatók még az azonos iskolatípushoz készült tankönyvek között is. A Korona Kiadó egyik általános iskolai tankönyvében egy olyan esemény szerepel, amely mellett pontos évszám is olvasható, a másokban három. Míg a Műszaki Kiadó tankönyvében tíz alkalommal kapcsolódik évszám egy eseményhez. Egyébként az általános iskolai kerettanterv két évszámot tartalmaz: 1849. október 6., 1867.

A gimnáziumi tankönyvekben még nagyobb eltérések figyelhetők meg. Két tankönyvben csak tizenegynéhány évszám és különböző személynév szerepel. A harmadikban viszont 45 és 26. Hozzá kell ehhez tenni, hogy ezekben a számokban nincsenek benne azok az évszámok, személyek és földrajzi helyek, amelyek a kiegészítő szövegekben és a forrásrészletekben találhatóak. Ezekkel együtt ezek a számok sokkal magasabbak lennének.

¹⁶ Kojanitz László: Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra* 2004/9.

Az illusztrációk mennyisége, funkcionalitása és érthetősége

Az angol tankönyvekkel történő összehasonlítás keretében kíváncsiak voltunk arra is, hogy a szöveges ismeretanyagot milyen jellegű illusztrációkkal teszik emészthetőbbé az angol és magyar tankönyvek. Vannak-e e tekintetben lényeges különbségek a két ország történelemtankönyvei között?



16. ábra Angol és magyar történelemtankönyvek illusztrációi

	Stanley	Oxford	Longman	Műszaki	Apáczaei	Korona	Nemzeti
adatsor	9	0	0	0	1	0	4
grafikon	0	0	5	1	0	8	3
térkép	5	9	6	6	13	9	11
forrás	19	37	11	0	2	3	8
rajz	1	0	3	0	3	2	1
fénykép	13	69	30	21	62	46	47
plakát	6	9	3	5	10	0	6
festmény	0	1	2	0	3	0	2
karikatúra	0	3	1	2	0	0	2
összefüggésvázlat	1	0	0	0	0	8	9

Megnyugvással állapíthatjuk meg, hogy a magyar tankönyvek kiállják az összehasonlítás próbáját az angol tankönyvekkel. Az illusztrációk mennyiség szempontjából még jobbnak is tekinthetők azoknál.

A 9. osztályos szakiskolai történelemből vizsgálatok során a tantárgy sajátosságainak megfelelő speciális szempontrendszert használtunk.¹⁷ Igyekeztünk úgy összeállítani a listát, hogy az eredmények az elsődleges és másodlagos források alkalmazásának szempontja szerint is könnyen összehasonlíthatók legyenek. Az elsődleges forrásnak tekinthető képi források fajtáit dőlt betűvel emeltem ki a 8. Táblázatban.

TÖRTÉNELEM	<i>Balla Árpád:</i> Történelem 9. a szakiskolák számára A modern világ kialakulása a 19. század folyamán (78-91.)	<i>Závodszky Géza:</i> Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 9. évfolyama számára A modern világ megszületése. A nemzetállamok és a birodalomépítés kora (74-93.)	<i>Balázs-Jakab:</i> Történelem 9. a szakiskolák számára A modern világ kialakulása a 19. század folyamán (73-100.)
<i>Korabeli esemény ábrázolása</i>	4	3	1
<i>Korabeli eszközök, állapotok ábrázolása</i>	7	11	7
<i>Korabeli dokumentum ábrázolása</i>			1
<i>Karikatúra</i>		1	3
<i>Portré</i>	1	5	9
Sematikus rajz			
Magyarozó ábra			2
Térkép		8	3
Diagram, grafikon			3
Táblázat, adatsor			
Modell			
A fejezet oldalszáma és az illusztrációk száma	14/12	20/28	28/29
Mutatószám (1 oldalra mennyi illusztráció jut)	0.85	1.4	0.96

8. Táblázat 9. osztályos szakiskolai tankönyvek illusztrációi

¹⁷ Kojanitz László: Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata IV. Új Pedagógiai Szemle, 2003/12

Az illusztrációk száma a szakiskolai tankönyvekben is megfelelő. Dicséretes, hogy a történelem tankönyvek fontos elsődleges történeti forrásként kezelik a korabeli ábrázolásokat. Ugyanakkor feltűnő, hogy mennyire nem használják ki a vizuális lehetőségeket az összefüggések, folyamatok megértése, az információk rendszerezése és strukturálása szempontjából. Az egyik tankönyvben ilyen elem egyáltalán nem szerepel. A másik kettőben pedig vagy csak a térképek, vagy csak magyarázó ábrák töltik be ezt a funkciót (9. táblázat).

	<i>Balla Árpád:</i> Történelem 9. a szakiskolák számára A modern világ kialakulása a 19. század folyamán	<i>Závodzsky Géza:</i> Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 9. évfolyama számára A modern világ megszületése, a polgári átalakulás kora	<i>Balázs-Jakab:</i> Történelem 9. a szakiskolák számára A modern világ kialakulása a 19. század folyamán
TÖRTÉNELEM			
Az érdeklődés felkeltése	3	2	4
Korábbi ismeretek aktivizálása			
Rendszerezés		6	8
Összehasonlítás	3	12	9
Folyamat vagy probléma magyarázata	2	11	6
Összefüggések megértése	1	3	2
Gondolkodásra készítés		1	3
Értékekre nevelés	2		1

9. táblázat. 9. osztályos szakiskolai tankönyvek illusztrációinak száma funkcióik szerint csoportosítva

A képi illusztrációk pedagógiai funkcióinak meghatározásakor többféle dolgot is mérlegelnünk kell. Különösképpen azért, mert egy kép egyszerre többféle feladatot is betölthet, s mert sokszor a funkciók eldöntésében a képek elhelyezése, illetve a kép melletti képek megfigyelése is szerepet játszhat. Lássuk ezt három konkrét példán keresztül:



Montesquieu
(1689–1755)



Rousseau
(1712–1778)



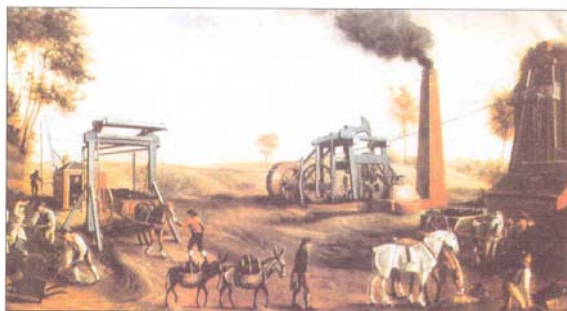
Diderot
(1713–1784)



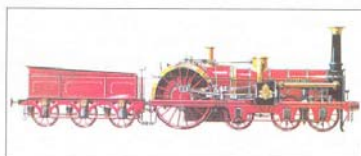
Voltaire
(1694–1778)

17. ábra

A francia felvilágosodás leghíresebb gondolkodóinak együttes (12. ábra) megjelenítése elősegíti a nevek együttes megjegyzését, rendszerezett ismeretként történő megőrzését.



Gőzgéppel hajtott bányászivattyú



Stephenson „Northumbrian” és „Liverpool” nevű mozdonyai



Sétálás gőzzel, utazás gőzzel, repülés gőzzel



A gőz jövője

(Korabeli gúnyrajzok)

Kérdések, feladatok

Miért éppen Anglia vált a kapitalista fejlődés meghatározó országává? Melyek voltak az ipari forradalom kialakulásának feltételei?

77

18. ábra

A 13. ábrán látható kép együttes legfelső képének részletezettsége alkalmas arra, hogy a munkafolyamat egyes elemei is megfigyelhetők és azonosíthatók legyenek a tanulók számára.

A kétféle mozdony egymás melletti ábrázolása jól illusztrálja a vasút fejlődésének korai állomásait. Így ezek a képek alkalmasak az összehasonlításra és a folyamat magyarázatára egyaránt.

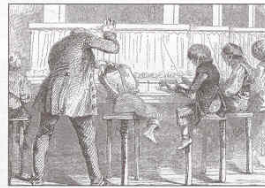
A humoros karikatúrák mindig felkeltik a tanulók érdeklődését, ráadásul groteszk látásmód általában gondolkodásra is készítenek. Ebben az esetben például arról, hogy ami számunkra már csak technikatörténeti érdekesség, valaha meghökkentő és ijesztő újdonságnak tűnt.

A tankönyvek illusztrációiról készült táblázatból az is kiderül, hogy pedagógiai hasznosság szempontjából jelentős eltérések lehetnek két tankönyv között függetlenül a képi elemek számától. A megfelelő illusztráció kiválasztásán és elhelyezésén kívül sokat számíthat, hogy mennyire tartalmas a képaláírás, s

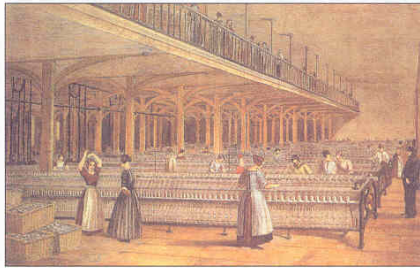
különösen az, hogy kapcsolódik-e valamilyen kérdés vagy feladat a képhez, illetve térképhez vagy ábrához.



Munka a mezőn (Arnaldo Ferraguti festménye)



Gyerek munkásokat és munkafelügyelőjüket ábrázoló rajz



Korabeli textilgyár

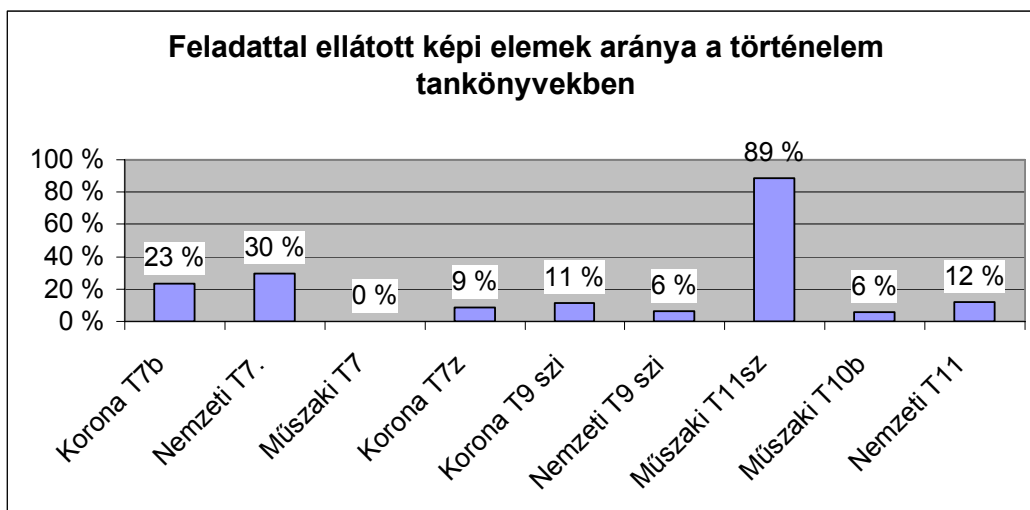


A londoni tőzsde

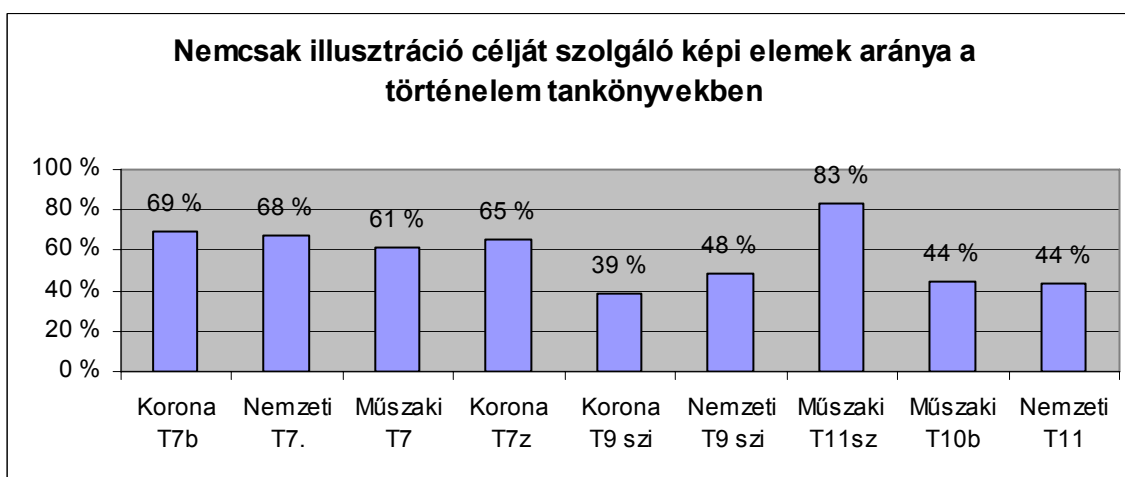
19. ábra

A 14. ábrán látható eszközöket és életképek lehetőséget adnak a tanulóknak a régi és a mai viszonyok összehasonlítására különösen abban az esetben, ha olyan tárgy és helyszínről van szó, amelynek mai megfelelője könnyen azonosítható. E képek mindenképpen betölthetnek ilyen funkciót. Másrészt a rendszerezést is elősegíthetik, hiszem a korabeli élet jellemző helyszínei kerülnek egymás mellé: pl. a vidéki munkalehetőség és városi munkalehetőség. A Konsept-H szakiskolai történelemkönyvében a képek - a bemutatott példákhoz hasonlóan - mindig csoportokban jelennek meg. Ezért nem véletlen, hogy a képek különböző funkciók szerinti besorolása után a rendszerezésnél jelent meg a legnagyobb szám e tankönyv esetében.

A tanulók figyelmét biztosan felkelti a gyerekmunkát bemutató rajz, amely a gyerekekkel szembeni erőszakot ábrázolja. E téma megvitatása lehetőséget teremthet az ilyen jellegű cselekményekkel szembeni elutasítás megerősítésére, vagyis a helyes értékekre való nevelésre.



20. ábra



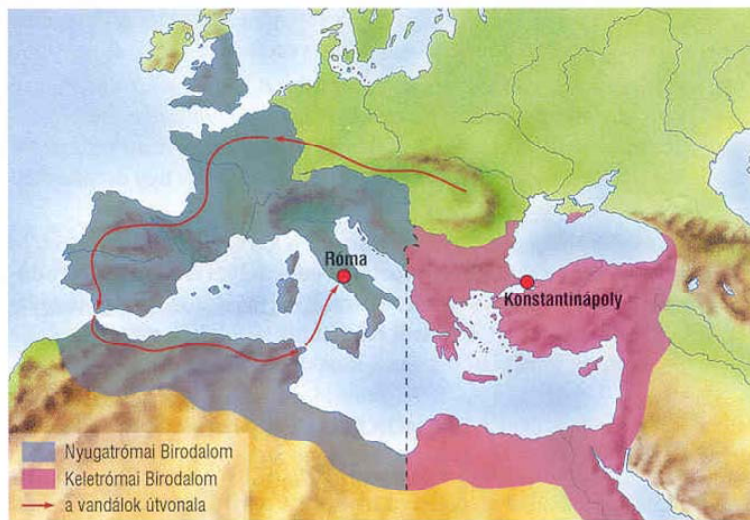
21. ábra

Az illusztrációkkal kapcsolatban is fontos kritérium az érthetőség. Az illusztrációról leolvasható információk megértésének problémája többféle okra is visszavezethető lehet. Néhány példa ezekből:

- Rossz a kép technikai minősége, vagy túl kicsi a kép, emiatt fontos részleteket nem lehet pontosan kivenni a képen.
- A kép önmagában nem magyarázza meg, hogy mihez kapcsolódik a szövegben, s ez a kapcsolat nincs megmagyarázva és kifejtve a kép aláírásban sem.
- A térkép jelmagyarázata hiányzik.
- Túl bonyolult és túl sok felesleges információt közvetít az összefüggésvázlat, a magyarázó ábra vagy a térkép (21. ábra)



22. ábra Térkép egy 5. osztályos tankönyvből



23. ábra Ugyanaz a térkép egy másik 5. osztályos tankönyvben