

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes---devenyi-anna---marhoffer-nikolett---molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkitatas-tankonyvfejlesztas-kulfoldon-ii-06-01-02/>

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett –
Molnár-Kovács Zsófia**

Tankönyv kutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II. ¹

**A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani
kérdései**

Két részes tanulmányunk első felében bemutattuk a nemzetközi tankönyvelméleti kutatásoknak az elmúlt közel másfél évtizedben megjelent legfontosabb szakirodalmát. A szakirodalom összegyűjtésekor keresésünk a 2000 és 2013 között megjelent irodalomra irányult. A tankönyvelméleti szakirodalomban való válogatás során erőteljesen szelektáltunk, és a kutatás kezdetén le kellett szögeznünk, hogy nem törekedhetünk a teljességre. A szakirodalom összegyűjtésén kívül célunk volt az is, hogy összefoglaljuk a tankönyvelméleti forrásokban megfogalmazott fejlesztések kitapintható irányait, problémaköreit. Összefoglalónk első részében az egyes tankönyvkutató intézetek, kutatóműhelyek fejlesztéseire, tevékenységük bemutatására összpontosítottunk. A jelenleg közlésre kerülő második részben az egyéni kutatói teljesítmények bemutatása kapcsán feltárjuk a szakirodalomból kikövetkeztethető tartalmi csomópontokat, problémás kérdéseket, trendeket. A jellemző kutatási témák bemutatása után itt elsősorban a tankönyvkutatás funkcióit térképezzük fel. Ezek közé tartozik többek között a tanuláselméleti és tanulás-módszertani kutatások támogatása; a tankönyvfejlesztés, minősítés és engedélyezés támogatása és a társadalmi normák alakulásának kutatása. Ezzel összefüggésben mutatjuk be a tankönyvkutatás kapcsolódási pontjait a különféle tudományokhoz, így a médiatudományokhoz, a szociológiához, a pszichológiához, a történettudományhoz stb. A konkrét kutatások és eredményeik rövid bemutatása mellett hangsúlyt fektettünk a tankönyvkutatók kutatás-módszertani kérdésfelvetéseire is.

A tankönyv fogalma és a tankönyv funkciói

A tankönyv(elméleti)kutatások még ma is feladatuknak tekintik a tankönyv definíciójának megalkotását, mivel sohasem volt általánosan elfogadott, pontos, mindent lefedő meghatározás (sem a tudományban, sem a gyakorlatban nem alakult ki valamilyen konszenzus), de az újabb és újabb tankönyvelméleti munkákat olvasva megállapítható, hogy kifejezetten távolodunk egy általános érvényű fogalom-meghatározás megalkotásának a lehetőségétől. A tudományos megközelítések számára ez ugyan jelent némi fogalomhasználati nehézséget, de a kutatók többnyire egyetértenek abban, hogy nem érdemes egy definíció kedvéért gúzsba kötni ezt a nagyon színes, egyre gyorsabban változó műfajt, és megelégednek bizonyos fontos közös vonások, alapvető jellemzők megállapításával.

Werner Wiater szerint a tágabb értelmezési keretek a tankönyvek közé sorolnak minden olyan eszközt, amely a tanulást (akár a szervezett, iskolai tanulást, akár az

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

önképzést) segíti. Megfogalmazása szerint a tankönyv a szakkönyvek (Sachbuch) és a tudományos művek (wissenschaftliches Fachbuch) között helyezkedik el. Konceptiója szerint a tankönyv könyv-formátumú didaktikai médium az iskolai információs és kommunikációs (tanulási) folyamatok tervezésének, megvalósításának támogatására és a mérés segítésére, mely általában tanári kézikönyvekkel és más taneszközökkel, mint pl. faliképek, feladatlapok, fóliák, filmek, kazetták, CD ROM-ok stb. egészül ki.²

A német tartományok saját oktatási törvényeikben, illetve tankönyv-engedélyeztetéssel kapcsolatos rendeleteikben szinte kivétel nélkül megfogalmazzák valamiféle definíciót a tankönyvekre. A fogalom pontos meghatározásától egyedül Rajna-vidék–Pfalz tekint el. A tankönyvek a tartományi rendeletek definíciói alapján a következőképpen írhatók le: A tankönyv tanszer – tehát a tanulók kezébe szánt mű –, mely nyomtatott formában, rendszerint kemény borítással, iskolatípustól függően egy tantárgy vagy tantárgycsoport számára, tanterv- vagy szabványorientáltan, az abban foglalt célokat, kompetenciákat és tartalmakat általában egy tanévre, vagy félévre tartalmazza, és mint vezérfonal alkalmazható az oktatásban.³ Röviden: „*oktatási használatra megalkotott publikáció, amely egy tanév, vagy szemeszter (félév) teljes anyagát lefedi.*”⁴

Bár a tankönyvvel foglalkozó kutatók jelentős része megkísérel egyfajta meghatározást alkotni kutatásának tárgyáról, mégsem érthetünk egyet *Thomas Höhne* véleményével, aki szerint „*úgy tűnik, hogy a német nyelvű kutatásokban a tankönyv világosan körülhatárolt fogalom*”⁵ Ennek alátámasztására Bamberger 1995-ös tanulmányát idézi, aki viszont a Brockhaus enciklopédiát citálja: „*Tankönyv alatt tehát az ifjúság szolgálatára, módszertanilag előkészített szövegtípust értjük, melyet a 'brockhaus' általánosan elfogadott definíciójával egészíthetünk ki: Kifejezetten az iskolai oktatáshoz előállított tankönyv, amely a tantervekben meghatározott tananyagot tantárgyi rendben és didaktikailag feldolgozva kínálja, megfelel a tanuláselméleti ismereteknek és a szaktárgyi információk mellett az önálló munkát is támogatja.*”⁶

Thomas Höhne 2003-ban publikált tankönyvelméleti monográfiájában kritikusan szól a kutatásokban eddig jellemzően megjelent tankönyvfelfogásról, a tankönyvelmélet eddigi eredményeiről, a tankönyvekből kikövetkeztethető gyermek- és iskolaképről. Szerinte az eddigi kutatások abból indulnak ki, hogy megismerhetők a „jó tankönyv” ismérvei, mintha léteznének az „ideális gyerekek”, egységes előzetes tudással és érdeklődéssel, akikre az ideális tankönyvet lehet szabni. Ezzel szemben hangsúlyozza, hogy mindezek nem egységesek, nem megismerhetők általánosságban, ahogy a tankönyveknek a tanulási folyamatra és a gyerekekre gyakorolt hatása sem. A tudás fogalmát, mint leginkább ismeretlent szintén kiemeli.⁷ Höhne, mint sok más kutató, szintén arra mutat rá, hogy nagyon kevés empirikus hatásvizsgálat áll rendelkezésünkre, s már csak ezért sem tekinthetjük ismertnek a tankönyvek „működését”, így azok „jóságát” sem tudjuk meghatározni. Tudományos kutatási deficitről beszél, mind a hatás- és beválás vizsgálatok, mind a tankönyvelmélet terén. Konceptiója szerint a tankönyvelméleti kutatásoknak tisztázniuk kellene olyan alapfogalmakat, mint például a tankönyv, a tudás, a „tankönyvi tudás” (Schulbuchwissen) és az iskolai tudás fogalmát, hogy ebből kiindulva lehessen érdemi hatásvizsgálatokat elvégezni.⁸

Höhne a „tankönyvi tudásnak” két fajtáját különbözteti meg: a tudást, ami a tankönyvekben van összegyűjtve, illetve a tankönyvekről meglévő tudást. Ezeket szerinte együtt kell vizsgálni, de külön-külön is tekintettel kell lenni rájuk. A tankönyvelméletnek vizsgálnia lehet és kell ez alapján, hogy milyen tudást tartalmaznak a tankönyvek, a

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

tudásátadáson kívül milyen más funkcióval bírnak, miben áll a „tankönyvi tudás” specialitása más médiumokhoz, pl. az „újság-tudáshoz” (Zeitungswissen) képest? Az is kérdés, hogy a pedagógiai célok hogyan, milyen módon érhetők el?⁹ A tankönyv mint médium kontextusát feltétlenül figyelembe kell venni, amikor a mediatizált környezethez való viszonyát vizsgáljuk, amelyben megkérdőjeleződik a tankönyv hagyományos vezető szerepe az oktatásban. Ez a multimediális környezet, illetve a tankönyv abba való betagozódása eredményezi, hogy a hagyományos tankönyvkutatásnak Höhne szerint el kell mozdulnia a média-elméleti, és tudásszociológiai-diskurzusanalitikus megközelítések felé. Abból kell kiindulni, hogy a tankönyvben artikulált tudás egy intermediális struktúrában helyezkedik el, és minden pillanatban változik a környezet változásával együtt. Ennek megfelelően a tankönyvelméletnek kétféle tankönyv-fogalommal kellene foglalkoznia: 1. elméleti keretek megalkotása, amelyben a tankönyvi tudás speciális formái és struktúrái kerülnek meghatározásra; 2. a tankönyv mint médium fogalmának vizsgálata: az egyes médiumok tudás-képző hatásainak elkülönítése, a tudás formálódása hogyan oszlik meg, hogyan „oszcillál” a médiumok között?¹⁰ Höhne célja az, hogy a tankönyvi (tankönyvek által szerezhető) tudást mint speciális tudásformát, megkülönböztesse a többi tudásformától. A cél tehát egy tudás- és média-szociológiai alapú perspektíva megteremtése a tankönyvkutatásban, ami elvezet – Höhne szerint – a tankönyv elméleti leírásához.¹¹

Fontos látnunk azt is, hogy a XXI. század infokommunikációs fejlődése (multimédiás taneszközök terjedése) és a tanuláselméleti kutatások eredményei erősen relativizálták a tankönyv fogalmát, így mára már a legtöbb kutató ugyanazt állítja, amit Höhne, vagyis hogy a tankönyv definíciója nem határozható meg egyértelműen. A kutatók, mint már említettük, inkább alapvető jellemzők mentén igyekeznek közelíteni, behatárolni kutatásuk tárgyát, s ennek egyik legelterjedtebb módja a tankönyvek funkciói felőli közelítése. A funkciók megkülönböztetésénél a szerzők jellemzően *Gerd Stein* 1977-ben megfogalmazott koncepciójából indulnak ki, mely szerint a tankönyv „*politicum, informatorium, paedagogicum*”, vagyis a tankönyv három fő funkcióját különbözteti meg: politikai akaratérvényesítés, információközlés és pedagógiai eszköz.¹²

Wiater is egyetért ezzel, amikor megállapítja, hogy a tankönyv nem csupán didaktikai és speciális módszertani megfontolások eredménye, hiszen a tankönyv magán hordoz pedagógiai és politikai állásfoglalásokat is. Ez megmutatkozik a tananyag-kiválasztás szempontjaiban, a súlypontok elhelyezésében, hangsúlyokban és kihagyásokban. Ennek következtében a tankönyvet valóban mint politikumot, mint információhordozót és mint pedagógikumot kell vizsgálni, pedagógiai-didaktikai, politikai és társadalmi-gazdasági környezetbe ágyazva.¹³

Heinze a tankönyveknek egy új funkcióját is megnevezi, a *Gerd Stein* által megfogalmazott hármass funkció (*Paedagogicum, Informatorium, politicum*) mellé, ez pedig a „konstruktorium”, ami arra utal, hogy a tankönyvi tudás sohasem a valóságot mutatja, hanem olyan tudáskonstrukciót, amit számos társadalmi szereplő konstruál meg és számos különböző érdek befolyásol.¹⁴

Wiater ugyanakkor a tankönyvek funkcióinak meghatározásakor csak kettőt emel ki: a politikait, amit társadalmi funkcióknak is nevez, valamint a pedagógiaiit.¹⁵ A tankönyvek társadalmi funkcióinak vizsgálata kapcsán a tankönyvkutatások *Wiater* szerint az alábbi kérdésekre összpontosítanak:

- tanulási tartalmak szabályozása az alkotmány szellemében;
- az iskolai tanulás felsőbb oktatási nevelési célokhoz való igazítása;

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

- minden tartományban tantervhez kötődő bázistudás és bázisképességek biztosítása;
- az esélyegyenlőség biztosítása az oktatásban;
- az oktatáspolitikai célok biztosítása minden (német) tartományban;
- társadalmi-kulturális normák behatárolása.¹⁶

A tankönyvek pedagógiai-didaktikai funkcióinak vizsgálata kapcsán megfogalmazott kutatási szempontok:

- a társadalom fiatal tagjainak képzése példaszerű tanulási tartalmak által;
- az iskolai tudás reprezentációja, strukturálása és irányítása azon elemek szisztematikus áttekintésével, amelyek egy adott időszakban feltétlenül megtanulandónak számítanak;
- iskolai tanulási folyamatok támogatása és tehermentesítése, megkönnyítése;
- közvetítő eszközként, tanulási segédeszközként, munkaeszközként, „szerszámként” és a tanulás tárgyaként való használat.¹⁷

Hogy ezek a funkciók hogyan és milyen mértékben érvényesülnek a gyakorlatban, az természetesen a tankönyvek felhasználásának módjától függ. Éppen ezért a tankönyvvel kapcsolatos kutatásokon belül egyre nagyobb figyelem terelődik a hatás- és beválasztvizsgálatokra, melyekről a későbbiekben még bővebben is szólnunk. Bár mára elmondhatjuk, hogy az igény az ilyen típusú (empirikus) vizsgálatok iránt már évtizedekkel ezelőtt megfogalmazódott, és egyre sürgetőbbben van jelen a tudományos diskurzusban, még sincs áttörő előrelépés ezen a téren. Bár számos javaslat és kísérlet ismert, továbbra sem körvonalazódott a hatásvizsgálatok megfelelő módszertana és nem születtek jelentős eredmények sem. Elsősorban éppen a kutatói kérdés komplexitása, a túl nagy számú, nehezen vagy egyáltalán nem ellenőrizhető változó miatt, a tankönyveken kívül számos más tényezőt is figyelembe kell venni, amikor a hatást, a tanulási eredményességet vizsgáljuk, a tanár személyétől kezdve a szociokulturális környezeten és a tankönyvek mellett – vagy ellen – ható egyéb médiumok hatásain át a diákok egyéni képességéig. Ebben az értelemben a tankönyvek a „grammar of schooling”, az iskola és az oktatási rendszer íratlan alapelveinek és szabályainak (például évfolyamokra és szaktárgyakra tagolt rendszer, a tananyag tartalmak megállapítása) központi elemét képezik és ezen belül vizsgálandók.¹⁸

Jaan Mikk, észt tankönyvkutató 2000-ben megjelent „A tankönyvkutatás és tankönyvírás” című könyvében¹⁹ a jó tankönyveket a nemzetek kincsesbányájának nevezte, a rossz tankönyvet viszont csapásnak tartotta a nemzet számára. Ehhez a második világháború előtti német történelemtankönyveket hozza fel példának, amelyek gyakorlatilag a háborúra készítették fel a német ifjúságot. Hangsúlyozza a tankönyvek kiemelkedő szerepét, hiszen az iskolai reformok keresztül vitelének egyik legfontosabb eszköze a tankönyvek megváltoztatása a célzott reformok szellemében. Mikk szerint igen bonyolult és időigényes több ezer tanár képzését és szellemiségét átalakítani, ennél sokkal egyszerűbb a tankönyvek megváltoztatása. A tankönyv társadalmi rendszerek támogatója és fejlesztője lehet anélkül, hogy hosszadalmas és drámai változásokat hajtanának végre a tanárképzés területén, hiszen kutatások bizonyítják, hogy a tanárok nagyrészt a tankönyvekre támaszkodnak az óráik tartalmának és módszereinek megválasztása során. Mikk úgy véli nem csak lehetőség a tanári munka során a tankönyvhasználat, de kötelesség is: „Ha egy jó tanár nem használ tankönyvet az hiba a részéről, ha van elérhető, jó minőségű tankönyv.”²⁰

Mikkhez hasonlóan vélekedik a hamburgi Jürgen Oelker is, aki szerint empirikus kontroll alatt kell tartani a taneszközök kibocsátását, bevezetését és megváltoztatását.

Oelker 2010-ben Bernben a pedagógiai főiskolán elmondott beszédében markánsan kifejtette ezen gondolatait: „Az oktatási rendszer reformjának egyik határozott formája a taneszközök célzott fejlesztése. Az oktatási rendszernek két központi paramétere van, ami célzottan és szisztematikusan befolyásolható/irányítható: az egyik a taneszközök, a másik a tanárok kompetenciái”. A taneszközöket szerzők készítik, akiket ugyan elbírálnak, de semmilyen érdemi empirikus kontroll alatt nem állnak, tankönyveik tesztelés nélkül kerülnek bevezetésre. A használatukat sem vizsgáljuk, így azt sem tudhatjuk, ha egy szerző úgy dönt, megváltoztatja a termékét, akkor ennek van-e értelme vagy nincs. Pedig a döntésnek csak egy indoka lehet: a tanulók tanulmányi eredményessége.²¹

A szerzők azonban nem gyűjtenek információkat, adatokat abból a célból, hogy termékeiket felülvizsgálják és javítsák, illetve – ha szükséges – kivonják a piacról. Az adatgyűjtéshez célszerű lenne internetes kérdőíveket használni, amelyek folyamatosan használhatók. Így a taneszközök fejlesztését, átalakítását a felhasználók visszajelzései alapján lehetne elvégezni. Mivel ez eddig alig-alig történt így (nincs visszajelzés) az új taneszközök gyakran a régiék újbóli kiadásai, csak más kinézettel.²²

Shannon²³ szerint a *tankönyvek* gazdasági, politikai és kulturális viták és kompromisszumok eredményei, valamint a tankönyvek a világ jóváhagyott tudását közvetítik a tanulók számára. Pinge²⁴ gondolatai szintén ezt erősítik, aki szerint az összes hivatalosan elfogadott tudás, melyet egy társadalom át akar örökíteni gyermekei számára, megtalálható a tankönyvekben. A „*Comprehensive Strategy*”²⁵ c. munka szerint a *tankönyv* szövegből és/vagy képekből álló alapvető tanulási közvetítő eszköz, melyet egy sor specifikus nevelési-oktatási eredmény előidézésére terveztek. Hagyományosan ez egy nyomtatott és bekötött könyv, mely illusztrációkat és instrukciókat tartalmaz egy sor tanulási tevékenység elősegítése céljából.

Kutatási dimenziók, súlypontok

A tankönyvkutatás történeti fejlődésének érzékeltetéséhez a kutatási dimenziók változásait mutatjuk be, amelyek az idők során egyre differenciáltabbá váltak. Gerd Stein szerint, aki az 1970-es évek tankönyvkutatóinak meghatározó személye volt, a tankönyv három dimenzióban értelmezendő: a tankönyv „*politikum, információhordozó és pedagógikum*”.²⁶ Weinbrenner szerint a tudományelmélet, a design, a szaktudomány, a szakdidaktika és a neveléstudomány a többdimenziós tankönyvkutatás fő elemei.²⁷ Wiater a tankönyvkutatásnak öt súlypontját jelöli ki: kultúrtörténeti kutatások, szaktudományi és szakdidaktikai szempontú médiakutatás, szöveganalízis, forráskutatás.²⁸ (Itt már nyilvánvalóvá válik, hogy a tankönyvkutatás multiperspektívikus és interdiszciplináris nézőpontot kíván.) Weinbrenner a tankönyvkutatást három típusra tagolta: folyamatorientált (a tankönyv életciklusára összpontosít), produktumorientált (tartalomelemzés történeti vagy összehasonlító jelleggel), hatásorientált (a tankönyvek hatása a tanulókra és a társadalomra, ill. nemzetközi szinten).²⁹ A történeti tankönyvkutatás is lehet folyamat-, produktum- vagy hatásorientált, és behelyezhető oktatástörténeti, nyelvtörténeti, társadalomtörténeti vagy könyvtörténeti kontextusba is. Mindenesetre a német nyelvterületen a történeti tankönyvkutatások leginkább recepció-történeti (rezeptionsgeschichtlich) irányúak.³⁰

Ha rápillantunk a tankönyvkutatás történetére, láthatjuk, hogy alapvetően a produktum-orientált kutatásokon van a fő hangsúly. Ez leginkább a tankönyvek tartalmával és kialakításával (Gestaltung) foglalkozik.³¹ Az utóbbi négy évtized hatalmas mennyiségű

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

tankönyv-anyaga tudományos céllal csak kis részben került feltárássra és dokumentálásra. *Werner Wiater*, a kutatások súlypontjait keresve, az alábbi területeket különítette el:

A tankönyvkutatás mint a kultúrtörténeti kutatások része

A tankönyveket a kultúrtörténeti kutatások tárgyaként a következő szempontokból lehet megvizsgálni:

- a tankönyv, mint a mentalitástörténeti kutatások forrása (például idegenek képe a tankönyvekben, Európa a tankönyvekben, a fasizmus mint téma az európai tankönyvekben stb.);
- dalok és képek a tankönyvekben a múltban és a jelenben;
- a gyerekek nevelése és orientálása a tankönyvek által egykor és ma;
- a tankönyvek szerepe a társadalmi átalakulásokban.³²

A tankönyvkutatás mint a médiakutatás része

Kutatási témák lehetnek:

- tankönyvkoncepciók a múltban és a jelenben;
- tankönyvek előállításának és terjesztése;
- a tankönyvek iskolai használatához kötődő recepció- és hatásvizsgálatok;
- a tankönyv más oktatási médiumok kontextusában;
- a tankönyv mint médium jövője;
- a tankönyvek finanszírozása, előállítása és használati ideje.³³

Tankönyvkutatás szaktudományi és szakdidaktikai szempontok mentén

A tankönyvkutatás jelenleg számos különböző tudományos diszciplínában jelen van. A legtöbb diszciplína esetében ezekben a kutatásokban a tudományos eredmények megjelenése, a kiadás, a didaktikai koncepció és a politikai-társadalmi szempontok érvényesítése kerül a középpontba. Ez jelentős kutatási témákat kínál, amelyek mind feldolgozhatók az egyes államokon belül és nemzetközi szinten is. Például:

- Az egészségügyben: az alkoholizmus, drogok, betegségek, higiénia stb. mint tankönyvi témák.
- A politológiában: előítéletek, demokrácia, személyi kultusz, háború és béke, ellenségképek, nemzettudat stb. mint tankönyvi témák.
- A gazdaságban: takarékoskodás, fogyasztási javak, pénz, gazdagság-szegénység, mezőgazdaság stb. mint tankönyvi témák.
- A technikában: technikai eszközök, mobilitás, motorizáció, mérnök-szakma stb. mint tankönyvi témák.
- A társadalomismeretben: a családmodell változásai, anya-apa-gyerekek-szerepek, női és férfi szerepek, nép és nemzet stb. mint tankönyvi témák.
- A hittanban: vallási témák típusa és mértéke a tankönyvekben, vallások szerepe, ateizmus, vallási gyakorlatok, ünnepek stb. mint tankönyvi témák.
- Az idegen nyelvben: idegenek bemutatása, más nemzetek karakterjegyeinek kiválasztása stb. mint tankönyvi témák.
- minden tantárgy esetében: tankönyvtörténet, tankönyvi reformok és tankönyvrevízió története.³⁴

A tankönyvkutatás mint szöveganalízis-kutatás

A tankönyvek szövegek, és mint ilyenek a szövegelemzési kutatások tárgyát képezik a múltban és a jelenben egyaránt. Kutatási témák lehetnek ezen belül:

- tankönyvek olvashatóságának és a diákoknak való megfelelésének vizsgálata, pl. szövegek nehézségi foka, szövegbeosztás, tagolás tartalmi és gondolati elemekre, feliratokkal történő strukturálás, összefoglalók, széljegyzetek, illusztrációk, feladatok stb.;
- annak vizsgálata, hogy milyen tanulási formákra ösztönöz a tankönyv pl. tanulás tanulása;
- a tartalmak és célok összehasonlító vagy hosszmetzeti, diakron (Längschnitt) vizsgálata.³⁵

Tankönyvkutatás mint a történeti forráskutatás része

A lehetséges kutatási témák:

- a tankönyvek, mint a „kollektív emlékezet” történeti dokumentumai, forrásai egy meghatározott idő és földrajzi hely tekintetében;
- egy ország vagy régió összes tankönyve bibliográfiájának előállítás;
- az egyes korok szellemiségének felderítése a tankönyvek (ténylegesen tanított iskolai tudás, ismeretek) által;
- a tankönyvek, mint az államhatalom manifesztációi, az állami kísérletek az értékek átadására/nevelésre a tankönyvek által.

A tankönyvkutatás módszerei

A kutatások módszertana meglehetősen változatos. A szövegelemzések kapcsán beszélhetünk deskriptív, hermeneutikus, kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzési módszerekről, amelyek az 1970-es évektől kezdtek kiegészültek a társadalomtudományi módszerekkel, elsősorban a diskurzusanalízissel. A kutatásokban e módszertani elemi gyakran kombinálva szerepelnek.³⁶

A szövegelemzési eljárások mellett meg kell említeni a tankönyvek hasznosulását, beválását, társadalmi hatásait vizsgáló kutatások esetében az olyan változatos társadalomtudományi kutatási módszereket, mint például az interjú, a megfigyelés, a kérdőíves felmérés, az esettanulmány, az iskolai mérések stb.

Thomas Höhne fent idézett monográfiájában a tankönyvkutatások módszertanát is kritika tárgyává teszi. A már említett tankönyvelméleti deficit és az empirikus kutatások hiánya mellett harmadik problémaként a kutatások módszertani egyoldalúságát (Eindimensionalität) veti fel.³⁷ Höhne kritikával illeti nemcsak az egyoldalú – főleg a kizárólag a tartalomelemzésre összpontosító – módszereket, hanem azt a gyakorlatot is, amikor a források, illetve a felhasznált módszerek kiválasztásának szempontjait (és azok indoklását) a kutatók nem ismertetik.³⁸ Az eddig jellemző tartalomelemzés helyett Höhne a diskurzusanalízist ajánlja, ami újabb perspektívákat nyithat a tankönyvkutatásban, mivel a tudás struktúráit és transzformációját az egyes szemantikai elemektől a nagyobb gondolati láncokig tudja vizsgálni, diskurzus formájában bemutatni. Ez az empirikus kutatásokat is segítené, alátámasztaná, hisz ezekben a tankönyv bizonyos diskurzusok részeként vizsgálható, még akkor is, ha (Höhne szerint) a korábbi kutatásokban nem volt jellemző

annak a társadalmi-diszkurzív térnek, kontextusnak a szisztematikus vizsgálata, amibe a tankönyv be van ágyazódva.³⁹

Mikk a tankönyvkutatási módszereknek három válfaját különbözteti meg.⁴⁰ A jelenleg leggyakrabban alkalmazott módszer a tanárok, a szülők és a tanulók megkérdezésén alapuló tankönyvminősítés, ehhez lehet sorolni a szakértői véleményeket is. *Mikk* szerint e módszer legnagyobb gyengéje az értékelések és minősítések szubjektivitása. A második módszer a tankönyvek iskolai használata során nyert tapasztalatok kiértékelése, amely ugyancsak kétséges, elsősorban pénz- és időigényessége miatt. *Mikk* szerint azonban ezzel sok hasznos információt lehet szerezni a tankönyv hatékonyságáról és eredményességéről. A harmadik módszer a számítógéppel alátámasztott, az elemzés során szigorúan rögzített szabályok mentén elvégzett tankönyvi szövegelemzés.

Mikk megállapítja, hogy a tankönyvelemzés módszereinek megbízhatónak (reliábilis) és érvényesnek (valid) kell lenniük⁴¹. Tankönyvelemző módszerek esetében a reliabilitás azt jelenti, hogy ugyanazon eredményt fogjuk kapni akkor is, ha ugyanazon tankönyvet többször is megvizsgáljuk. Ha az eredmények nem megbízhatóak, akkor nem vonható le konklúzió a kapott eredményekből. Ha a tankönyvelemző módszerek nem érvényesek, akkor az összegyűjtött adatok gyakorlatilag használhatatlanok. Másrészt a valid elemző módszerek szükségtelemmé teszik további módszerek egyidejű alkalmazását. A szerző szerint a tankönyvelemzésnek van egy nagy előnye, mégpedig az, hogy lehetővé teszi a tankönyvek értékének és hatékonyságának előrejelzését, még mielőtt azokat az iskolákban használatba vennék. A tankönyvelemzések lehetővé teszik továbbá annak megakadályozását, hogy alacsony színvonalú tankönyvek kerüljenek az iskolákba, s azáltal negatív hatást fejtsenek ki a diákok tanulási folyamataira. *Mikk* vélekedése szerint minden lényeges társadalmi témának jelen kellene lennie a tankönyvekben. Éppen ezért, nem csak azt kell megvizsgálunk, hogy mi van a tankönyvekben, hanem azt is, hogy mi hiányzik (deficitelemzés). Ha bizonyos tevékenységek vagy értékek nem eléggé reprezentáltak a tankönyvekben, ez azt is jelentheti, hogy ezek a tevékenységek vagy értékek kevésbé fontosak a társadalom tagjai számára.

A tankönyvkutatások típusai

Történeti kutatások

A történeti tankönyvkutatások kezdetén (a XX. század elején) a hermeneutikus, kvalitatív-tartalomelemző, forrás-kiértékelő eljárások álltak előtérben, hiszen a pedagógia tudománya a szellemtudományok/bölcsészettudományok (geisteswissenschaftlich) közé sorolva magát, e diszciplínák módszereit is magáénak vallotta.⁴²

Az elmúlt évszázad '70-es éveitől egyre erősebben vannak jelen a tankönyvkutatásban a társadalomtudományi, nyelvészeti, empirikus és ideológia-kritikai elemek mind az adatfelvételben és -feldolgozásban, mind pedig az adatok kiértékelésben. Ennek értelmében a történeti tankönyvkutatások is irányt váltottak, célkitűzései is a társadalomtörténet és a jelentörténet (Realgeschichte) irányába mozdultak el. A tankönyvekre ezután (Gerd Steint többször említett koncepciója alapján) hármas értelemben tekintettek, és ennek megfelelően vizsgálták mint forrást, keresve a tankönyvben a pedagógikum, a politikum és információközvetítés sajátosságait.⁴³

Ma már elfogadott kutatómódszertani evidencia, hogy a tankönyvekkel kapcsolatos történeti tények nem ragadhatók meg pozitivistá módon, nem lehet azokat „igaz” módon

leírni, legfeljebb törekedni lehet az adatok objektív számbavételére és kiértékelésére. Mivel azonban a történeti tankönyvkutatás is egy interpretációs folyamat eredménye, szükséges azoknak az összefüggéseknek és relációknak, valamint kifejezésformáknak (így a keletkezési körülmények, a szerző és a szaktudományok helyzete, az időszak oktatási gyakorlatában való elhelyezkedése stb.) vizsgálata, amelyek a tankönyvet mint történetileg létrejött produktumot jellemzik.⁴⁴

A történeti tankönyvkutatás buktatói – a tankönyv, értelmezése a „grammar of schooling” koncepcióban

Carsten Heinze szerint a tankönyvkutatást erősen befolyásolják a tankönyvrevízió sajátos érdekei, és éppen ezért az ilyen típusú kutatások elsősorban a tartalomelemzés, a norma- és ideológiakutatás irányába mozdultak el. Fennáll ugyanakkor a veszélye, hogy ezek a kutatások a tankönyvi tartalmakat túlságosan egyoldalúan, izoláltan és kontextusából kiragadva vizsgálják. A tankönyvkutatói szakma ma már megkérdőjelezi azokat az ideológia-kritikus vizsgálatokat, amelyek csak magával a tankönyvi szöveggel foglalkoznak, mert ma már erős elvárás, hogy az elmúlt korok történeti forrásainak vizsgálatakor nemcsak a múlt, hanem a jelen kor aktuális szempontjait, nézőpontjait, érték- és normarendszerét is figyelembe kell venni, és ezeket egymásra vonatkoztatni.⁴⁵

A tankönyv történeti forrásként való újraértékeléséhez első adalékkul Tyack és Tobin⁴⁶ járult hozzá (a recepciókutatás kontextusában), akik Larry Cuban „Grammar of schooling” teóriájához csatlakoztak. Tyack és Tobin szerint az iskolai tudásmegosztás folyamata szabályszerű struktúrák és szabályok mentén szerveződik. Az iskoláknak eszerint megvan a maguk „grammar”-ja, „szabályrendszere” mely a történeti fejlődésükből adódik, és különféle elemekből tevődik össze, melyek standard szervezeti formákat hoztak létre. E formációk (vagyis a „Grammar of Instruction,” ahogy Tobinék is nevezik) az innovációs törekvésekkel szemben az állandóságra, a mozdulatlanságra törekszenek. Ez azt eredményezi, hogy a fejlesztési törekvések gyakran hajótörést szenvednek az rendszer „állagmegóvása”, megtartása érdekében kifejtett erőfeszítéseken.⁴⁷

Ebből az elméleti feltevésből kiindulva a tankönyvet is lehet a „grammar of schooling” egyik elemének tekinteni. Tröhler és Oelkers megállapították, hogy a tankönyvek a tudás megosztásának, valamint az oktatás szegmentálásának módjával, a tanulói csoportok kialakításával és más tényezőkkel együtt egy „változtatható struktúrát” képeznek, mely azonban magas „stabilizáló potenciállal” bír.⁴⁸ A tankönyvek esetében az ismeret (know that) és az implicit tanulási képesség (know how) is figyelemre méltóan nagy stabilitást mutatnak. A tankönyvek elemzésének ebben az összefüggésben különösen fontos szerepe van a „Grammar of schooling” konstrukciójában.⁴⁹

Depaepe és Simon a fenti elmélet keretében a tankönyvet úgy írják le, mint az „aktív oktatás lenyomatát.”⁵⁰, a tankönyvkutatást pedig a „pedagógiai mentalitás” rekonstrukciójába ágyazzák be. Szerintük a tankönyvkutatásnak az lehet a célja, hogy a tankönyvek történeti kutatása által „nem tudatos gondolkodásmódokat, érzelmi viszonyulásokat és viselkedésmintákat vizsgáljanak”⁵¹ Ezt a kutatást (Depaepe és Simon) az „objektív, ideológia semleges történetírás” igényével végezték, vállalva a dekonstrukció és a demitologizálás sziszifuszi munkáját. Sziszifuszinak abban az értelemben tekintik ezt a munkát, hogy ezt időről időre újra el kell végezni, ahogy a történettudomány is újból és újból a jelen kérdéseiből kiinduló kérdéseket tesz fel a múlttal kapcsolatban. Hiszen a történészek is

mindig saját, a jelen által meghatározott nézőpontjuk/szemléletük, előfeltevéseik mentén reflektálnak a múlt eseményeire.⁵²

A tankönyveknek a „grammar of Schooling” rendszerelemeként való kontextualizálása valamint más források figyelembe vétele által azonban lehetővé válik, hogy visszakövetkeztessünk a ténylegesen megvalósuló oktatás menetére. (Unterrichtswirklichkeit)⁵³

Összefoglalóan meg lehet állapítani, hogy a kutatók többsége egyet ért abban, hogy a tankönyveket nem szabad önmagukban vizsgálni és értelmezni, hanem mindig egy tágabb társadalmi-pedagógiai kontextusban, amelyek kölcsönhatásait – amennyire csak lehet – figyelembe kell venni. Ugyanígy célszerű nem egy, hanem több könyv összehasonlító vizsgálatát elvégezni.⁵⁴

A mai tankönyvkutatás a tankönyvet elsősorban társadalmi folyamatok termékének és mutatójának, másodsorban munkaeszköznek, tanulási segédletnek és az iskolai tanulási folyamat tárgyának, harmadsorban egy multimediális tanulási környezet egyik elemének tekinti.⁵⁵ Ez alapján Wiater is egyetért a tankönyvkutatás Laubig, Peters és Weinbrenner által megfogalmazott feladataival: „A tankönyvelméletnek ma meg kell kísérelnie a tankönyvek fejlesztésének, használatának és hatásainak pedagógiai-didaktikai és politikai meghatározottságú szegmenseit is, és ezeket a szegmenseket kölcsönhatásaikban kell vizsgálni.”⁵⁶

Szisztematikus tankönyvkutatás

A történeti tankönyvkutatás gyakran kapcsolódik szisztematikus vizsgálatokhoz. Ezek a tankönyvek előállítását, didaktikai-pedagógiai funkcióit és tantermi felhasználását követik nyomon. A kutatások ezen fajtái Wiater szerint

- a „tankönyv” fogalmának jelentéseivel foglalkoznak;
- tankönyvelméletet hoznak létre;
- a tankönyvek oktatásban történő felhasználása didaktikai és pedagógiai struktúráinak elemeit vizsgálják;
- a tankönyvek recepciójának és hatásainak elemeit vizsgálják;
- következtetéseket vonnak le, ajánlásokat fogalmaznak meg a tankönyvek előállításához.

Ennek a módszertana a deskriptív leírással kezdődik, majd a tankönyvi elemek kritikája következik az elmélet-gyakorlat-probléma nézőpontjából empirikus és hermeneutikus kutatási módszereket egyaránt alkalmazva.⁵⁷

Összehasonlító tankönyvkutatás

A tankönyvkutatásban sokféleképpen lehet összehasonlítani egymással a tankönyveket: használatot, formákat, iskolatípusokat, az egykori és mai gyerekekről vallott elképzeléseket, összehasonlíthatók régebbi korok tankönyvei a maiakkal, térben eltérő helyen megjelenő tankönyvek egymással stb. A XX. század '20-as évei óta a tankönyvkutatás összehasonlító vizsgálata alatt elsősorban a különböző régiók, országok tankönyveinek összehasonlítását értik. Ehhez empirikus, kvantitatív és hermeneutikus módszereket egyaránt alkalmaznak. Az összehasonlító tankönyvkutatás történetileg, keletkezésétől fogva alapvetően a társadalmi, szaktudományi, kulturális, nyelvi, gazdasági és világnézeti jellemzőket vizsgálja, amelyek az egyes területek oktatási koncepcióit meghatározzák.⁵⁸

Az összehasonlító oktatáskutatás ismertetőjegyei Werner Wiater szerint:

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

- a tankönyvek ország-, nemzet- kultúraspecifikus nézőpontjára összpontosítanak;
- a tankönyvet kultúra- és társadalomfüggő dokumentumnak tartják;
- a kutatás egy meghatározott szegmensre fókuszál, amely az összehasonlítás területét képezi.

Módszertani szempontból az összehasonlító tankönyvkutatásnak nincs saját egyedi módszertana. A kérdésfeltevéstől függően integrálja, használja fel a társadalomtudományok és a bölcsészettudományok módszereit.⁵⁹

Empirikus tankönyvkutatások – hatásvizsgálatok

Az empirikus tankönyvkutatások aktuális helyzetéről 2012-ben Jörg Doll és Anna Rehlinger adott áttekintést „*Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung*” című tanulmányában.⁶⁰ Ebben leírják, hogy 1969-ben a német oktatási tanács a tankönyvet az „iskola nagyhatalmának” nevezte, 40 évvel később ez a kijelentés azonban már nem állja meg a helyét. A tanulók egy teljesen megváltozott, mediatizált világban nőnek fel, ahol az oktatási folyamatban a médiumok széles spektrumát használhatják. A tankönyveknek mégis nagy szerepe van. A tanulási-tanítási folyamat (irányítása) ugyanis nagyban függ attól, hogyan használják a tankönyveket.⁶¹

Ebből a szempontból a tankönyv a mai empirikus oktatáskutatásban nem a súlyának megfelelő arányban szerepel. Kahlert empirikus kvantitatív szakirodalmi kutatása a neveléstudományok legfontosabb folyóiratai alapján 2008-ben kimutatta a terület elhanyagoltságát, a tankönyvet a neveléstudományi kutatások „mostohagyerekének” nevezi. A szakfolyóiratok közül mindössze egyben talált említésre méltó tanulmányt a tankönyvkutatással kapcsolatban.⁶² Egy másik kutatás a Fachinformationssystem Bildung (FIS-Bildung) adatbankjában, az 1998-2008 közötti időszakra vonatkozóan összehasonlította a találatok számát a „tankönyv/tankönyvek” ill. a „tankönyvek az oktatásban” keresőszó/kulcsszavak és a „computer” ill. „computer az oktatásban” keresőszavakkal/kifejezésekkel. Az összehasonlításban a computerrel kapcsolatos találatok sokkal nagyobb változatosságot mutattak, mint a tankönyvvel kapcsolatosak. A német Neveléstudományi Társaság is kevés figyelemre méltatta a tankönyvkutatást. Az elmúlt 10 év kongresszusain és a társaság programját kijelölő kötetekben sem jelent meg egyetlen olyan publikáció sem, ami elsősorban a tankönyvhasználattal vagy tankönyvi hatásvizsgálatokkal foglalkozna. Mindenesetre 2010-ben és 2011-ben megjelent két tematikus folyóiratszám a taneszközök kapcsán, ami a téma iránti tudományos érdeklődés növekedését jelzi.⁶³

A jelenlegi kutatások áttekintése azt mutatja, hogy a tankönyvkutatás még mindig a tartalomelemzésre és a tankönyvek érthetőségének vizsgálatára fókuszál. Az empirikus tankönyvi hatásvizsgálatok, amelyeket a kutatói oldal egyre jobban sürget, még mindig elhanyagoltak.

Pedig Weinbrenner már 1995-ös írásában négy hatás-terület/szint megkülönböztetésével lefektette a hatásvizsgálatok alapját.⁶⁴

Weinbrenner hatás-szintjei:

1. Hatás a tanulókra.

- A témák bemutatása megfelel a tanulók megértési szintjének?

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

- A bemutatás módja tekintettel van a tanulók szükségleteire, helyzetére és érdeklődésére? Motiválja őket a tankönyv arra, hogy a bemutatott tárgyat elmélyülten vizsgálják?
 - Alkalmas a tankönyv, mint önálló médium, a benne szereplő tananyag, témák önálló elsajátítására és az oktatás szakterületeinek kritikus vizsgálatára?
2. Hatás a tanárookra.
- Megfelel a tankönyv a tanárok szakmai és didaktikai-módszertani szándékainak?
 - Információforrás és tanulási eszköz (Lernmedium) a tankönyv a tanár számára?
 - Hatással, befolyással bír a tankönyvben bemutatott tényállás a tanárok magatartására, gondolkodási szokásaira és viselkedésmódjára?
3. A nyilvánosságra gyakorolt hatás.
- Hogyan reagál a nyilvánosság az egyes tankönyvekre: szülők, szakszervezetek, pártok, tömegmédiák, akadémiai tudományterületek (Hochschuldisziplinen)?
 - A különböző állásfoglalások közötti viták, konfliktusok (pl. „Schulbuchschelten”, „tankönyvháborúk,” tankönyvkritikák).
 - A fent nevezett csoportok részéről történt próbálkozás, nyomásgyakorlás a tanárok, a kultuszminiszter, a szerzők, a kiadók stb. felé azzal a céllal, hogy megváltoztassák a tankönyvet, korlátozzák az oktatásban történő felhasználását, vagy megakadályozzák a kiadását.
4. A nemzetközi kapcsolatokra gyakorolt hatás.
- Milyen módon kerülnek bemutatásra a tankönyvben más országok, népek, rasszok?
 - Felismerhetők ezekben az ábrázolásokban előítéletek, ellenségképek, gyűlöletkeltés vagy a valóság másfajta eltorzítása?
 - Alkalmas-e a tankönyv a tanulók toleranciára, világra való nyitottságra, nemzetek közötti szolidaritásra és megértésre/megbékélésre nevelésére?⁶⁵

Doll és Rehfinger szerint az mindenesetre megfontolandó, hogy megvalósíthatók-e komplex tankönyvközpontú kutatási programok, annak fényében, hogy számos további, a tanulási folyamatot befolyásoló tényező hatásaival is számolnunk kell (téma, tanár, osztály összetétele, szociális helyzet, oktatási módszerek stb.), amelyek a tankönyvek konkrét tanulási környezetben való felhasználásakor jelentősen hatnak és a tankönyvekkel (minőségükkel, illetve oktatásban történő használatukkal) kölcsönhatásban állnak. Nem csak a különböző tantárgyak különféle követelményei és céljai eredményezik ezt a komplexitást, de az eltérő oktatáspolitikai keretfeltételek is.⁶⁶

Tankönyvértékelések – tankönyvminősítések

A tankönyvek értékelésének, valamint a tankönyvek minősítési kritériumainak fontosságáról szinte minden kutató meg van győződve. Arról is konszenzus alakult ki, hogy a tankönyvnek fontos szerepe van a tanítási-tanulási folyamatban, illetve a tantervek megvalósításában, céljainak elérésében.⁶⁷

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

A tankönyvi beválás-vizsgálatok, illetve a tankönyvek minőségi paramétereinek meghatározása és mérése viszonylag korán a kutatói érdeklődés látókörébe került. Thorndike az Egyesült Államokban már 1921 óta vizsgálta a tankönyvi szövegek olvashatóságát (Lesbarkeit) olyan indikátorok kifejlesztésével, amelyek által az mérhetővé válik. „Érthetőségi szabályok” segítségével empirikusan vizsgálta a szavak és mondatok minőségét, ilyen szabály pl. a „Reading easy” (könnyű/gördülékeny olvashatóság), vagy a „human interest” (személyes érdeklődés) szabálya. Német nyelvterületen jött létre a „Wiener literarische Formel” (bécsi irodalmi formula) és a „Wiener Sachtextformel” (bécsi szakszöveg formula) különböző szövegek érthetőségének mérésére. A hamburgi egyetemen az 1980-as években Langer, Schulz von Thun és Tausch fejlesztette ki a „Hamburger Verständlichkeitskonzeption”-t (hamburgi érthetőségi koncepció)-t.⁶⁸ Ez a kutatási modell az információhordozó szövegek megérthetőségének 4 dimenzióját különbözteti meg:

1. nyelvi egyszerűség vs. bonyolultság;
2. tagoltság/rendezettség vs. tagolatlanság/összefüggéstelenség;
3. rövidség (tömörség)/precizitás-pontosság vs. terjengősség;
4. ösztönző mellékletek(kiegészítések) vs. ezek hiánya.⁶⁹

A tankönyvi minősítések (Evaluation) a tartalomelemzéses tankönyvkutatás mellett egy másik területet képeznek. Az 1980-as években ún. „tankönyvi rasztereket („Schulbuchraster”) dolgoztak ki az egyes német egyetemek és pedagógiai főiskolák.⁷⁰ Ezek a raszterek a tanárok elvárásainak való megfelelés szempontjából értékelték a tankönyveket és a túltelített tankönyvpiacra való eligazodást, a választást igyekeztek megkönnyíteni.⁷¹

Az 1990-es években kidolgozott „Salzburger Raster” olyan kritériumokat fektetett le, amelyeket a tankönyv-engedélyeztetési eljárások során is alkalmaznak. A raszter egyébként a tartalomelemzés formáinak felel meg, és 11 fő és 78 alkategória értékelése segítségével differenciált minőségi értékelést ad a tankönyvekről.⁷² Az egyes kritériumokon belül 1-5 Likert-skálán értékelik a tankönyveket.

A salzburgi raszter 11 főkategóriája:

1. általánosságok a tankönyvről;
2. kivitelezés (Ausstattung);
3. kezelhetőség;
4. célok;
5. tartalmi minőség;
6. nyelvi megformáltság;
7. módszertani kialakítás;
8. a tanítás tervezésében és szervezésében/lebonyolításában betöltött funkció;
9. képek, ábrák, táblázatok-grafikonok;
10. a politikai tartalmakhoz való viszonyulás;
11. információk a szerzőkről és a keletkezés körülményeiről.⁷³

Az iskolai tantestületek (Schulkonferenz) támogatására állította össze Bamberger (1995) 17 kritériumból álló raszterét, itt is 1-5 között kell értékelni az egyes kritériumokat, ahol a „teljes mértékben igaz rá az állítás” – „egyáltalán nem igaz rá az állítás” a skála két végpontja. A kritériumokat Bamberger a nemzetközi tankönyvkutatás tapasztalatai alapján állította össze.⁷⁴

Bamberger kritériumlistája a tankönyvi minősítéshez:

1. tartalmi és módszertani célkitűzéseket az előszóban egyértelműen jelzi;

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

2. a könyv felépítése megmutatja a tanulási funkciókat (pl. új anyag feldolgozása, ismétlés, gyakorlás);
3. orientáló bevezetés a célok és tanulási utak (stratégiák) magyarázatával;
4. didaktikailag sokoldalúan felhasználható;
5. a lényeges dolgok (tények és adatok) egyértelműen kiemelve;
6. a különböző strukturális elemek jól összehangoltak;
7. a tankönyv felkelti a tárgy/téma és a magyarázatok iránti érdeklődést;
8. a tartalomból direkt vagy indirekt módon kiderül a hétköznapi élettel, gyakorlattal való kapcsolat;
9. a diákokat kognitív, affektív és gyakorlatorientált módon is foglalkoztatja;
10. a kérdések és feladatok funkciói különösen nagy figyelmet kapnak, körültekintően kezeltek;
11. a tanulói sajátosságok a nyelvezetben, a tartalomban és a strukturális elemekben figyelembe vételre kerülnek;
12. nyelvi nehézségi fokra ügyel a tankönyv, nem csak az olvashatósági szabályoknak felel meg, de a szókincs, a szövegkohézió és a stílus minősége is megfelelő;
13. az új tankönyv létrehozásakor a régi tankönyvek alapján szerzett tapasztalatokat figyelembe vették;
14. lehetőség szerint tekintettel van a „jövőpedagógia” (Zukunftspädagogik) elvárásaira (a jelenorientált tárgyak esetében);
15. a tanuláspszichológia (Lernpsychologie) eredményeit figyelembe veszi;
16. fogalomtár fontos szerepet kap;
17. a részletes tartalomjegyzék (regiszter).⁷⁵

Tankönyvanalízisek – szöveganalízisek

Mikk munkássága a tankönyvek szöveganalitikus vizsgálatával kapcsolatban kiemelkedő. A tankönyvi szöveganalízis fontosságáról meggyőződött kutatók abból a feltételezésből indulnak ki, hogy a túlzottan nehéz szövegezésű tankönyvek gátolják a tanulókat az eredményes tanulásban. Mikk szerint a tankönyvi szövegek elemzése azért lenne fontos, mert még a tankönyvek iskolákba kerülése előtt meg lehetne jósolni a tanulás eredményeit, és megakadályozni, hogy rossz minőségű tankönyvekkel kísérletezzünk a gyerekeken.

Mikk kutatásainak legfőbb érdeme, hogy részletesen feltárta a tankönyvek olvashatóságának kritériumait, és módszereket dolgozott ki az optimális szövegolvashatóság meghatározásához. Megállapítása szerint: „Az *optimális szövegolvashatóságra vonatkozó kritériumok megmutatják, hogy a szöveg mely jellemzői segítenek a legjobb eredmények eléréséhez a tanulásban.*”⁷⁶ A kritériumok meghatározására több módszer is létezik, a legegyszerűbb ilyen módszer a szakértői véleményalkotás. Ez azonban sokszor túl szubjektívnek bizonyul. A következő módszer abból áll, hogy a tesztalanyokkal leírják, hogy mit is olvastak a tankönyvi szövegben, szövegrészletben. Ennek a módszernek az a nehézsége, hogy a diákokat valahogyan motiválni kell arra, hogy a maximális, de saját maguk számára még érthető bonyolultsági szinten írjanak a könyvben olvasottokról. A harmadik módszer a legelterjedtebb, ennek lényege, hogy a szöveg jellemzőinek mutatói alapján számításokat végeznek, amely során indexszámokat kapnak, ebből pedig következtetéseket lehet levonni arról, hogy mely kritériumok azok, amelyek meghatározzák, hogy egy szöveg jól vagy kevésbé jól olvasható.

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

A legtöbb, szöveggel kapcsolatos kritérium a szavak, mondatok hosszán alapul, és gyakran megjelenik még az elvont és idegen szavak számának aránya is. Mikk úgy véli, kettő-négy új szó tanítása leckénként ideális lehet, ennél több vagy kevesebb új szó bevezetése is diszfunkciós tanulást okozhat. Felhívja a figyelmet arra, hogy habár a diákok passzív szókincse háromszorosa az aktív szókincsüknek, ez azt jelenti, hogy adott tankönyvi szöveg több ismeretlen szót is tartalmazhat, mint négy, amennyiben ezeket a szavakat nem kell a későbbiekben aktívan használniuk.⁷⁷

A szavak hosszúságánál is kialakultak mutatószámok, 4-6 betű minősült optimális szóhosszúságnak, ezt azonban az angol szövegekre kell érteni, más nyelvekben ez nagy eltéréseket mutathat. A mondathosszúságok optimális kialakítására is létezik több módszer, ezek közül az egyik, hogy a diákok megpróbálják visszamondani az olvasott mondatot, ez a rövidtávú memória kapacitását teszteli elsősorban, ami a mondat értelmezésének alapját adja. Az eredmények szintén eltérőek a különböző nyelvek tekintetében: míg az angol nyelvben 21 szó is ideálisnak mondható egy mondatban, addig az észti szövegeknél már csak 14 szóhosszúságú mondat az, ami optimálisnak mondható. Általános megállapítás lehet az, hogy egy mondatban 5 információs egységnél ne szerepeljen több.⁷⁸

További értékelési kritérium a tankönyvben megjelenő szövegek hossza. Ez életkoronként és témakörönként változhat, optimális az a szöveg hossz, amelyet adott időre fel lehet dolgozni, el lehet sajátítani. Mikk azonban jelzi, hogy a tankönyvek zöme túl bonyolult a diákok számára. Természetesen néhány diák alkalmas rá, hogy bonyolult tankönyvekkel dolgozzon, és jól tudja azokat kezelni, ezáltal gyorsan fejlődik. Azonban a legtöbb diák fizikai és szellemi egészségét is károsítja, ha sikertelen kísérleteket tesz a túl bonyolult tankönyvi tartalom elsajátítására. A legtöbb országban kevésbé bonyolult tankönyvekre lenne szükség.⁷⁹

Mikk az érthető tankönyvi szöveg készítéséhez is ad javaslatokat.⁸⁰ Abból indul ki, hogy a tankönyvek túl bonyolultak a gyerekek számára, mert túl sok szakkifejezést tartalmaznak, túl elvontak, és a tanulók nem tudják elsajátítani a tartalmukat ésszerű időhatáron belül. A világos szövegalkotás szabályai a szakemberek véleményén, pszicholingvisztikai kutatásokon, vagy a szövegérthetőséggel kapcsolatos empirikus kutatásokon alapulnak, amelyeket a tankönyvszerzőknek figyelembe kell venniük. A legfontosabb, kutatásokkal bizonyított ajánlások a tankönyvek szövegezésével kapcsolatban: 1. az ismert szavak előnyben részesítése; 2. a konkrét szavak előnyben részesítése; 3. (meg)érthető mondatok írása; 4. a tankönyvi egységek világos szerkezete.

Beválás vizsgálatok – Kísérleti kutatások

Amikor a már megvásárolható és forgalomban lévő tankönyvet a használók körében vizsgálják, ezt nevezi a szakirodalom beválás vizsgálatnak. A tanárok, diákok, szülők véleményezhetik az általuk használt tankönyvet, melynek eredményei további értékes információkkal szolgálhatnak a tankönyvek szerzői számára. Külföldön a beválás vizsgálatok ritkák, inkább csak a kíváncsiság szintjén jelennek meg.

A nemzetközi szakirodalom sem bővelkedik olyan publikációkban, amelyek a tankönyvek beválásával foglalkoznak. Kiemelendő viszont az észti tankönyvkutató Jaan Mikk tevékenysége, aki a „*Textbook: Research And Writing*” című írásában módszertani elemzést ad a válaszadók véleménye („Respondents’ opinions”) című fejezetben a tankönyvhasználók számára összeállítandó kérdőívekről. Bár Mikk elsősorban kutatás módszertani oldalról elemzi a kérdőív összeállítás szempontjait, és kevésbé részletes, ám értékes bemutatást ad

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

a kérdőívek tartalmát tekintve. A válaszadókon a tanárok, szülők, diákok és tantárgyi szakemberek csoportját érti. Szerinte a számukra készített kérdőíveknek nagy jelentősége van a tankönyvértékelés során. Mikk szerint a következő mutatók kell, hogy szerepeljenek a kérdőívekben: a szöveg megbízhatósága, illusztrációk, feladatok minősége, előítélet-mentesség.⁸¹

Mikk egyébként a tankönyvek bevalásával kapcsolatos vizsgálatokat „kísérleti tankönyvkutatásnak”⁸² nevezi. A tankönyvek kísérleti értékelése szerinte abból áll, hogy az iskolák használják, kipróbálják a tankönyveket, majd annak minőségéről információt szolgáltatnak. Kritériumai a tankönyv elsajátíthatóságán alapulnak, Mikk azonban felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulási eredmények a tankönyv minőségén túl a diákok képességeitől, a tanulási időtől és a tanárok szakmai felkészültségétől is függenek. Jelzi azt is, hogy a vizsgálati eredmények nemcsak a tankönyvi tartalomtól, de a kérdések nehézségétől is függenek. A feladatokból reprezentatív mintát kell összeállítani a diákok számára. Ez azt jelenti, hogy a tesztnek a tankönyv minden kérdéstípusát vizsgálni kell.

A kérdőívek mellett egy másik módszer is szolgál a tankönyvek minőségének értékelésére. Az egyik leggyakrabban használt eljárás a kitöltő eljárás. Ebben a módszerben minden n-edik szót eltávolítják a szövegből, az üres helyeket pedig a diákoknak kell kitölteniük. Az angol tesztekben minden ötödik szót távolítják el, de az észt tesztekben minden hetedik szót veszik ki a szövegből.

Kevés kísérlet irányult arra, hogy megállapítsák a tankönyvi anyag elsajátításának optimális értékét, azonban sok szakértő tesz megállapításokat, hogy mi ez a szint. Egyesek szerint 90%-os érthetőségi szint alatt már nem jó a tankönyv, de ha 70%-nál alacsonyabb a tankönyv érthetőségének szintje akkor elutasítják a tankönyvet. Ez esetben javaslatot kell tenni a javításra.

Mikk kiemelt kérdésként kezeli a kérdőív reprezentativitását. A kérdőív összeállításánál különösen fontos, hogy adott (a tankönyvben is szereplő) szempontok és értékek a kérdőívben pontosan olyan arányban forduljanak elő, mint a tankönyvben. A vizsgálat elemeit úgy kell összeállítani, hogy a tankönyv egészét arányosan tükrözzék. Például, ha a tankönyv információinak 30%-át illusztrációk teszik ki, akkor a vizsgálatnak is legalább 30%-nyi illusztrációkra vonatkozó kérdés kell tartalmaznia.

A kérdéseknek rövideknek, világosaknak és egyértelműeknek kell lenniük, különben az eredmények torzítani fognak a tankönyvi minőséget illetően. Ha a kérdések sugalmazók, az természetesen hiba, továbbá a felelet-választós kérdések intervallumainak összeállítására szintén nagy gondot kell fordítani. A megfelelően megadott intervallumok azért kiemelt fontosságúak, mert ezek alapján lehet az egyes minőségi szempontokat mérhető adatokban feltüntetni, azokkal további statisztikai számításokat végezni. A válaszadók reprezentativitása hasonlóan fontos, ez azt jelenti, hogy a válaszadók összetételét úgy kell megválasztani, hogy pontosan mintázza azt a célközönséget, amilyen az adott tankönyv tervezett célközönsége. Mindez vonatkozik a tankönyvvel dolgozó tanárookra, valamint a tankönyvből tanuló diákokra is. Amennyiben a kérdésekre és a válaszadókra is érvényes a reprezentativitás, úgy a válaszok összegzése után kiemelkedhetnek bizonyos mutatók, aspektusok, tankönyvi karakterek, ezek összegzése után pontos képet kaphatunk a tankönyv minőségéről – állítja Mikk.

A mérőeszközöknek is érvényeseknek és megbízhatóknak kell lenniük. Ennek megállapítását a kérdőívek tekintetében jelentősen megnehezíti, hogy nincsenek világviszonylatban elismert példák, jellemzően ezeket az eszközöket a tankönyvi

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

szakemberek saját maguk fejlesztik, ezek érvényessége szintén nem világszinten elismert. Mikk kiemeli, hogy különösen fontos a válaszadók véleményének gyűjtése és feldolgozása.

Egy másik tankönyvkutató, a palesztin *Khalid Mahmood* kutatócsoportjával nagyszabású tankönyvértékelő kutatást végzett, amelynek eredményeként részletes tankönyvértékelő táblázat, kritériumrendszer született. E mérőeszköz megalkotásának munkálatairól Khalid 2011-ben tanulmányt tett közzé „*Tankönyvek minőségi jellemzőinek megfeleltetése*”⁸³ címmel. A kutatás tanulságai párhuzamba állíthatók Jaan Mikk írásával. Khalid több mint tíz évvel későbbi írása megerősíti Mikk nézetét az értékelő eszközökről, szerinte jelenleg sincs olyan széles körben elismert értékelő szempontsor, amely módosítás nélkül használható lenne, így saját fejlesztésű táblázatot hoztak létre, amely nagy előrelépést jelent a pakisztáni tankönyvfejlesztés területén.

Ez az értékelő rendszer elsősorban tankönyvi szakemberek számára készül, tartalmilag kevésbé gyakorlatorientált, a tanulhatóság-taníthatóság dimenziója csak érintőlegesen jelenik meg benne, mégis alapot jelenthet egy gyakorlati kérdőív összeállításakor. Khalid és munkatársai a következő módszerrel készítették el saját, intervallumskálával rendelkező értékelési szempontsorukat. Végeztek szakirodalom elemzést, amely során a minisztériumok, magánszervezetek, iskolaszékek, iskolák által használt tankönyv értékelési jelentéseket, kritikákat, a világ különböző részeiről származó tankönyvi értékeléseket és jelentéseket vizsgáltak. Ezek alapján Garvin (1987) nyolc szegmensű szempontsorát vették alapul, amely Mikk szempontjaival egyező elemeket is tartalmaz:

- teljesítmény,
- funkció,
- megbízhatóság,
- megfelelés,
- tartósság,
- használhatóság,
- esztétika,
- minőség.

Khalid és munkatársai végül 11 mutatóból álló, részletes leírókulccsal rendelkező, 4 minősítő intervallumot megjelölő értékelő rendszert hoztak létre. A rendszer az alábbi mutatókat tartalmazza:

- tantervpolitika;
- a tanterv hatásköre, feladatköre;
- szöveg-megbízhatóság, -pontosság, -érvényesség;
- szókincs, megjelenítés és formátum;
- a szöveg vertikális és horizontális igazítása;
- kreatív és kritikus tanulás;
- technológia;
- értékelés és fejlesztés;
- előítélet mentesség;
- környezet;
- tanári útmutató és más tanulási segédletek.

A táblázatban minden mutatóhoz további megfeleltetési pontokat kapcsolnak, melyekkel az adott mutatót további szempontok alapján részletezik. Megállapítható, hogy a táblázat meglehetősen részletes, pontos útmutatóval rendelkezik arról, hogy mit is kell érteni

az egyes minőségi szempontok alatt, továbbá százalékos arányban és szövegesen is megadják a minőség jellemzőit. Khalid, Mikkel egyetértésben felhívta a figyelmet arra, hogy kevés olyan tankönyvértékelő rendszert bemutató vizsgálatot találtak, amely a gyakorlati kipróbálást dokumentálja, ezzel együtt megjegyzi, hogy nehéz olyan keretrendszert fejleszteni, amely minden országban ugyanúgy használható és értelmezhető lenne.

Abdu Mutalles szintén végzett tankönyvértékelő kutatásokat „*Evaluation of Textbooks and Teacher Guides for Grades 1-3*”⁸⁴ címmel 2009-ben, amely során 1-3 osztályos tankönyveket vizsgált különböző tantárgyakban. A vizsgálat során az adott tankönyveket használó helyi közösségekben munkacsoportokat alakítottak ki, amely munkacsoportok közösen végezték a tankönyv értékelési feladatokat. A kérdőívek az arab tankönyvek tematikus vizsgálatára korlátozódtak, a vizsgálat eredményeként a munkacsoportok ajánlásokat tettek bizonyos témakörök mélyebb kifejtésére vagy beemelésére az adott tankönyvben, esetleg más témák kifejtettségének korlátozására.

Összegezve tehát megállapítható, hogy a nemzetközi szakirodalomban előfordulnak konkrét példák a beválás vizsgálatra, de ki kell emelni, hogy tankönyv értékelési keretrendszerek jóval nagyobb számban vannak jelen, mint beválás vizsgálatához készített konkrét tanár/tanulói/szülői kérdőívek. A témával foglalkozó tanulmányok jellemzően valamilyen vizsgálati célt kiemelve, specializálódott vizsgálati szempontrendszerrel dolgoznak, melyek fókuszában csupán néhány központi elem áll.

Tankönyvfejlesztés, innovációkutatások, új taneszközök bevezetése

A pedagógiai és a tankönyvkutatások diskurzusában az innováció fogalom használata nem egyértelmű, a fogalom nem tisztázott, s ez a kutatásokon is érezhető – állapítja meg *Carsten Heinze* a témába vágó monográfiájában.⁸⁵ Innováció alatt leginkább a pedagógiai folyamatok javítása érdekében bevezetett reformokat érti a németországi neveléstudomány. Így az innováció többnyire egy hiba felismerésének a következménye. Az innováció mindig valamilyen konkrét cél elérése érdekében történik.⁸⁶

A taneszközök változatlanul központi szerepet játszanak a kötelező iskolai oktatásban – különösen, ha olyan osztálytermi újítások gyakorlatba való átültetéséről van szó, amelyeket tantervi, (szak)didaktikai, oktatáspolitikai stb. fejlesztések során indítanak el. Eközben azonban gyakran nem veszik figyelembe azt a tényt, hogy a taneszközök nem csak a fejlesztés és az innováció *szállítóeszközeként* működnek és új koncepciókat hoznak be az osztályterembe, hanem maguk is az innováció részei, illetve saját *(konceptcionális) innovációt képviselnek*.

Nelly Heer szerint néhány tényezőt meg lehet nevezni az eredményes tankönyv-bevezetéshez, amelyekre már az előállítás fázisában tekintettel kéne lenni. (A javaslatok konkrétan Svájcra vonatkoznak, de bármely országban megszívlelendők lehetnek):⁸⁷

- Ésszerű lenne az érintetteket minél korábbi stádiumban mielőbb bekapcsolni a fejlesztési folyamatba.
- A taneszközöket minőségi ellenőrzésnek, előzetes tesztelésnek kell alávetni.
- A taneszközökkel és használatukkal kapcsolatos tudást a tanár-, ill. tanítóképzésben meg kellene vitatni.
- A tanár szerepe kiemelkedő, hiszen annak eldöntése, hogy egy taneszközt az osztályteremben használnak-e vagy sem, a tanár kezében van. Ő indítványozza először is a tankönyvvel való munkát, és ő dönti el, hogyan bánjanak a taneszközzel.⁸⁸

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

- Meglepő, mennyi időt, energiát és pénzt invesztálnak új taneszközök gyártásába, és végső soron milyen kevéssé gondoskodnak az iskolában való bevezetésükről.
- A taneszközök esetében is ajánlani kellene bevezető tanfolyamokat és más eljárásokat, hogy a tanárokat érzékennyé tegyék az új tankönyvkoncepcióval való bánásmódra.
- A szülőket is, mint a tanulás háttérbeli figyelmes segítőit és kritikus szemlélőit, informálni kell és be kell vezetni a taneszközökkel való bánásmódba, hogy az új iránti fogékonyságukat és megértésüket elnyerjük. Hiszen ők még egészen más könyvekkel szocializálódtak, és ennek megfelelően döbbenet nézhetnek a mostaniakra.⁸⁹

Összefoglalva megállapítható, hogy a megfelelő tankönyvek kidolgozása hatalmas fejlesztő munkát jelent. Ahhoz, hogy a tankönyv minden tekintetben jó minőségű legyen, a tankönyvfejlesztő és tankönyvíró szakembereknek csoportban kell együttműködniük, hiszen szükség van tantárgyi szakemberre, tanárra, oktatáspszichológusra, illusztrátorra, szövegért felelős szakemberre, és asszisztensekre. Egy ilyen nagyszabású együttműködés komoly befektetést kíván, de ez a költség azonban eltöri az oktatásra fordított egyéb költségek mellett, és a befektetés társadalmi hasznosulása vitathatatlan.

IRODALOM

- *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*. UNESCO, Paris, 2005. (Comprehensive Strategy, 2005)
- BACHMANN, Siegfried (2009): *Comparative textbook analysis: a „pragmatic art” devoted to „International Education”*. In: BACHMANN, Siegfried: *Gesellschaft im Übergang*. Hannover: Weber, 155-162.
- BANERJEE, Basabi Khan – STÖBER, Georg (2010): *Textbook Revision and Beyond: New Challenges for Contemporary Textbook Activities*. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. Vol. 2. Issue 2. 13-28.
- DEPAEPE, Marc – SIMON, Frank (2003): *Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung*. In: Wiater, W. (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn, 65-77.
- *Didaktische Innovationen im Schulbuch*. Hrsg.: MATTHES, Eva – HEINZE, Carsten (2003). Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- DOLL, Jörg – REHFINGER, Anna (2012): *Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung*. In: DOLL, Jörg – FRANK, Keno – FICKERMANN, Detlef – SCHWIPPERT, Knut (hrsg.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, 19-42.
- FUCHS, Eckhardt (2011): *Aktuelle Entwicklungen der Schulbuch-bezogenen Forschung in Europa*. In: *Bildung und Erziehung* 64. Heft 1.

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

- FUCHS, Eckhardt (2010): Introduction: Contextualizing School Textbook Revision. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. Vol. 2. Issue 2. 1-12.
- GEI Abteilung "Schulbuch und Gesellschaft"
<http://www.gei.de/forschung/abteilung-schulbuch-und-gesellschaft.html> (Letöltés dátuma: 2013. május 16.)
- GEI Abteilung Schulbuch als Medium
<http://www.gei.de/forschung/abteilung-schulbuch-als-medium.html> (Letöltés dátuma: 2013. május 16.)
- GEI Querschnittsbereiche
<http://www.gei.de/forschung/querschnittsbereiche.html>
(Letöltés dátuma: 2013. május 13.)
- Georg Eckert Institut kutatási jelentése 2010.
http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Jahresbericht/GEI_JB_2010.pdf
(Letöltés dátuma: 2015. július 21.)
- Georg Eckert Institut kutatási jelentése 2011.
http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Jahresbericht/GEI_JB_2011.pdf
(Letöltés dátuma: 2015. június 21.)
- GRAVES, Norman (2012): *School Textbook Research. The Case of Geography 1800-2000*. Institute of Education Press, London.
- HEINZE, Carsten (2011): *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung, Pädagogischer Anspruch, Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- HÖHNE, Thomas (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 2) Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- HÖPKEN, Wolfgang (2003): *Why Textbook Research? Questions, Methodology, and Perspectives of School Textbook Research in the Federal Republic of Germany*. In: HORVATH, Andrew – HIELSCHER, Gebhard (eds.): *Sharing the Burden of the Past. Legacies of War in Europe, America, and Asia*. The Asia Foundation – Friedrich-Ebert-Stiftung, Tokyo. 2-9.
- ISSITT, John (2004): Reflections on the study of textbooks. In: *History of Education*. Vol. 33. No. 6. 683-696.
- KAHLERT, Joachim (2010): *Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?* In: FUCHS, Eckhardt – KAHLERT, Joachim – SANDFUCHS, Uve (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 41-56.
- KLERIDES, Eleftherios (2010): Imagining the Textbook: Textbook as Discourse and Genre. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. Vol. 2. Issue 1. 31-54.
- KNECHT, Petr – NAJVAROVÁ, Veronika (2010): How Do Students Rate Textbooks? A Review of Research and Ongoing Challenges for Textbook Research and Textbook Production. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. Vol. 2. Issue 1. 1-16.
- LAMBERT, David – HORSLEY, Mike – NETTLE, Keith – PINGEL, Falk (2006): *The Future of Textbooks?* International Colloquium on School Publishing: Research About

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

Emerging Trends. Teaching Resources and Textbook Research Unit (TREAT), The University of Sydney, Sydney.

- LÄSSIG, Simone (2009): Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s). In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. Vol. 1. Issue 1. 1-20.
- MAHMOOD, Khalid (2011): Conformity To Quality Characteristics Of Textbooks: The Illusion of Textbook Evaluation In Pakistan In: *Journal of Research and Reflections in Education*, Vol. 5, No. 2, December, 170-190.
- Mikk, Jaan (2000): *Textbook: Research and Writing*. Balische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Band 3, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- OELKERS, Jürgen (2010): Was entscheidet über Erfolg oder Scheitern von Bildungsreformen? Vortrag auf der Tagung „Schule neu denken!“ am 20. november 2010 in der Pädagogischen Hochschule Bern.
<http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2010/BernBildungsreformen.pdf> (Letöltés dátuma: 2013. július 10.)
- PINGEL, Falk (2010): *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition, UNESCO, Paris/Braunschweig.
- PROVENZO, Eugene F. – SHAVER, Annis N. – BELLO, Manuel (eds.) (2011): *The Textbook as Discourse. Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*. Routledge, New York – London.
- Schulbuchforschung in Europa: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Hrsg.: WIATER, Werner (2003). Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Schulbuchforschung: Methoden und Analyse : Literatur im Bestand der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts. Braunschweig, Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung, 2007.
- *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Hrsg.: DOLL, Jörg – FRANK, Keno – FICKERMANN, Detlef – SCHWIPPERT, Knut. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2012.
- SHANNON, Patrick (2010): *Textbook Development and Selection*. In: PETERSON, Penelope – BAKER, Eva – MCGAW, Barry (Eds.): *International Encyclopedia of Education*. (Third Edition), Amsterdam: Elsevier Ltd. 397-402.
- STÖBER, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. *Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen*. Eckert, Beiträge 3.
- TRÖHLER, Daniel – OELKERS, Jürgen (2005): *Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems*. In: MATTHES, Eva - HEINZE, Carsten (Hrsg.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 95-107.
- WEBER, Hartmut: Kriterienkatalog zur Analyse und Bewertung von Lehrwerken für den Fremdsprachunterricht.
<http://www.uni-trier.de/~feb/Seminarunterlagen/Lehrwerkabalyse/Krtikat.htm> (Letöltés dátuma: 2013. május. 20.)
- WEINBRENNER, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: OLECHOWSKI, Richard (Hrsg.): *Schulbuchforschung*. Peter Lang, Frankfurt am Main, 1995.
- WIATER, Werner (2003): *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*. In: Hrsg.: WIATER, Werner: *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und*

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

Zukunftsperspektive. beitrage zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

- WIRTHENSOHN, Martin: LEVANTO – Ein Tool zur praxisorientierten Schulbuchevaluation. In: Jörg Doll - Keno Frank - Detlef Fickermann - Knut Schwippert (hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2012. 199-214.
- *Yearbook-Jahrbuch-Annales 2011.* International Society for the Didactics of History. Analyzing Textbooks. Methodological Issues. Wochenschau Verlag.

ABSTRACT

Dárdai, Ágnes –Dévényi, Anna –Márhoffer, Nikolett –Molnár-Kovács, Zsófia

Textbook research and textbook development abroad, part 2*

The institutions and workshops of international textbook analysis research

In the first half of our two-part study, we presented the most important papers published in international textbook analysis research in almost a decade and a half. We directed our search for the selection of papers to those published between 2000 and 2013. We were highly selective in our choice of literature on textbook analysis, and clearly established at the start of our research that we could not strive to be comprehensive. In addition to collecting professional literature, our goal was also to summarise in these sources of textbook analysis tangible development trends and the scope of problems contained therein. In the first part of our summary, we focussed on presenting the developments and activities of some textbook research institutes and workshops. In the second part, published now, we explore content nodes that can be inferred from professional literature, problematic questions and trends with regard to the presentation of the work of individual researchers. After the presentation of typical research topics, we map out for the first time the functions of textbook research. These include, among others, the support of learning theory and learning methodology research; the support of textbook development, qualification and licensing, and research of the formation of social norms. In this context, we show the aspects of textbook research that connect to various sciences, such as to media sciences, sociology, psychology, the study of history, etc. In addition to the short presentation of concrete research and the results produced, we have placed stress on issues raised concerning the research methodology of textbook researchers, too.

** This study is a condensed, reworked version of a study prepared for a project on the topic of "Research development and preparation of professionals for a system of textbook and instructional materials", the third topic of the first sub-project of the second phase of the Social Renewal Operational Programme 3.1.1. entitled "Public education in the 21st century (development, coordination)".*

JEGYZETEK

- ¹ A tanulmány a TÁMOP 3.1.1. „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt 1. alprojekt 3. téma „Tankönyv- és taneszközfejlesztés keretrendszerének kutatásfejlesztése, szakemberek felkészítése” c. projekthez készült résztanulmány rövidített, átdolgozott változata.
- ² WIATER, Werner (2003): *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*. In: Hrsg.: WIATER, Werner: *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. beitrage zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 12.
- ³ STÖBER, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, *Verfahrensweisen und Diskussionen*. Eckert, Beiträge 3.
http://www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Stoeber_Schulbuchzulassung.pdf (2013. május 20.) 5.
- ⁴ STÖBER (2010) 1.
- ⁵ HÖHNE, Thomas (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 2) Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, 9.
- ⁶ BAMBERGER, Richard (1995): *Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick*. In: Olechowski, Richard. (Hg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main, 46-94. 47. Idézi: HÖHNE (2003) 9.
- ⁷ HÖHNE (2003) 9-10.
- ⁸ HÖHNE (2003) 13-15.
- ⁹ HÖHNE (2003) 15.
- ¹⁰ HÖHNE (2003) 16-17.
- ¹¹ HÖHNE (2003) 18.
- ¹² STEIN, Gerd (1977): *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik*. Kastellaun.
- ¹³ WIATER (2003) 12.
- ¹⁴ HEINZE, Carsten (2011): *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung, Pädagogischer Anspruch, Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 20.
- ¹⁵ WIATER (2003) 13.
- ¹⁶ WIATER (2003) 14.
- ¹⁷ WIATER (2003) 14.
- ¹⁸ WIATER (2003) 14.
- ¹⁹ MIKK, Jaan (2000): *Textbook: Research and Writing*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- ²⁰ MIKK (2000) 2.
- ²¹ Idézi: *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Hrsg.: DOLL, Jörg – FRANK, Keno – FICKERMANN, Detlef – SCHWIPPERT, Knut. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2012. 9-10.
- ²² OELKERS, Jürgen: Was entscheidet über Erfolg oder Scheitern von Bildungsreformen? Vortrag auf der Tagung „Schule neu denken!“ am 20. november 2010 in der Pädagogischen Hochschule Bern. Idézi: DOLL – FRANK – FICKERMANN – SCHWIPPERT (2012) 9-10.
- ²³ SHANNON, Patrick (2010): *Textbook Development and Selection*. In: Peterson, Penelope – Baker, Eva – McGaw, Barry (Eds.): *International Encyclopedia of Education*. (Third Edition), Amsterdam: Elsevier Ltd. 397.
- ²⁴ PINGEL, Falk (2010): *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition, UNESCO, Paris/Braunschweig, 7.
- ²⁵ *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*. UNESCO, Paris, 2005.1.
- ²⁶ STEIN, Gerd (1977): *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik*. Kastellaun.
- ²⁷ WEINBRENNER, Peter: *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*. In: OLECHOWSKI, Richard (Hrsg.): *Schulbuchforschung*. Peter Lang, Frankfurt am Main, 1995. 21-45.
- ²⁸ Wiater (2003)
- ²⁹ Weinbrenner (1995)
- ³⁰ DOLL, Jörg – REHFINGER, Anna (ZUSE Hamburg): *Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung*. In: DOLL, Jörg – FRANK, Keno – FICKERMANN, Detlef – SCHWIPPERT, Knut (hrsg.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, 2012. 19-42.
- ³¹ DOLL – REHFINGER (2012) 22.
- ³² WIATER (2003) 14-15.
- ³³ WIATER (2003) 15.
- ³⁴ WIATER (2003) 15-16.
- ³⁵ WIATER (2003) 16.
- ³⁶ WIATER (2003) 17.
- ³⁷ HÖHNE (2003) 29-35.
- ³⁸ HÖHNE (2003) 31.
- ³⁹ HÖHNE (2003) 33-34.
- ⁴⁰ MIKK (2000) 121-140.
- ⁴¹ MIKK (2000) 78-102.

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

⁴² WIATER (2003) 16-17.

⁴³ WIATER (2003) 17.

⁴⁴ WIATER (2003) 17-18.

⁴⁵ HEINZE, Carsten (2011): *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung, Pädagogischer Anspruch, Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 11-35. 15.

⁴⁶ TYACK, David – TOBIN, William (1994): The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* (31.) 3. 454. Idézi: HEINZE (2011) 15.

⁴⁷ HEINZE (2011) 15-16.

⁴⁸ TRÖHLER, Daniel – OEKLEERS, Jürgen (2005): *Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems*. In: MATTHES, Eva - HEINZE, Carsten (Hrsg.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 97.

⁴⁹ Heinze (2011) 16.

⁵⁰ DEPAEPE, Marc – SIMON, Frank (2003): *Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung*. In: WIATER, Werner (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn, 65-77.

⁵¹ HEINZE (2011) 16.

⁵² CATTEEUW, Karl – DEPAEPE, Marc – SIMON, Frank (1998): Forschungsprojekt Pädagogisches Gedächtnis Flanderns. *Internationale Schulbuchforschung. International Textbook Research XX*. 3.313-325. Idézi: Heinze (2011) 16.

⁵³ HEINZE (2011) 16-17.

⁵⁴ HEINZE (2011) 18.

⁵⁵ Wiater (2003) 12.

⁵⁶ LAUBIG, Manfred – PETERS, Heidrun – WEINBRENNER, Peter (1996): *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse*. Bielefeld, 33. Idézi: Wiater (2003)

⁵⁷ WIATER (2003) 18.

⁵⁸ WIATER (2003) 18.

⁵⁹ WIATER (2003) 19.

⁶⁰ DOLL, Jörg – REHFINGER, Anna (2012): *Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung*. In: DOLL, Jörg – FRANK, Keno – FICKERMANN, Detlef – SCHWIPPERT, Knut (hrsg.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, 19-42.

⁶¹ DOLL – REHFINGER (2012) 20.

⁶² KAHLERT, Joachim (2010): *Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?* In: FUCHS, Eckhardt – KAHLERT, Joachim – SANDFUCHS, Uve (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 41-56.

⁶³ DOLL – REHFINGER (2012) 20-21.; Beiträge zur Lehrerbildung: Hrsg.: HEITZMANN, Anni – NIGGLI, Alois – PAULI, Christoine – REUSSER, Kurt – TETTENBORN, Anette – TREMP, Peter (2010); *Bildung & Erziehung* 2011.

⁶⁴ Weinbrenner (1995)

⁶⁵ DOLL – REHFINGER (2012) 21-22.

⁶⁶ DOLL – REHFINGER (2012) 25-26.

⁶⁷ DOLL – FRANK – FICKERMANN – SCHWIPPERT (2012) 9.

⁶⁸ Thomas Höhne már említett munkájában ezeket az olvashatósági (Leseverständlichkeit) kutatásokat erősen kritizálja, főleg a vizsgálati kritériumrendszereket (Leseverständlichkeit-kriterien), mert szerinte ezek nem a megérthetőséget (a diákok számára) vizsgálják, ami pedig kimondott céljuk, hanem egyszerűen a mondatok szerkezetét, komplexitását, bonyolultságát (Satzkomplexität) kutatják. Még csak nem is a szöveg egészének szerkezetét vagy bonyolultságát, hanem csupán a mondatokét. Ez pedig nem visz ahhoz közelebb, hogy a diák valójában megérti-e, és ha igen, hogyan a szövegeket. Ehhez ismerni kellene például a diákok meglévő (előzetes) tudását és képességeit, s azután lehetne valami módon mérni, hogy a tankönyvek hogyan változtatták meg azokat. HÖHNE (2003) 23., 26.

⁶⁹ DOLL – REHFINGER (2012) 22.

⁷⁰ A felsőoktatási intézmények székhelye után kapták a nevüket ezek a raszterek, pl. Bielefelder Raster, Reutlinger Raster stb.

⁷¹ DOLL – REHFINGER (2012) 22.

⁷² DOLL – REHFINGER (2012) 23.

⁷³ DOLL – REHFINGER (2012) 23.

⁷⁴ DOLL – REHFINGER (2012) 23-24.

⁷⁵ DOLL – REHFINGER (2012) 24.

⁷⁶ MIKK (2000) 239.

⁷⁷ MIKK (2000) 240.

⁷⁸ MIKK (2000) 240.

⁷⁹ MIKK (2000) 334.

⁸⁰ MIKK (2000) 197.

⁸¹ MIKK (2000) 44-45.

**Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia:
Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.**

A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései

⁸² MIKK (2000) 47-70.

⁸³ MAHMOOD, Khalid (2011): Conformity To Quality Characteristics Of Textbooks: The Illusion of Textbook Evaluation In Pakistan In: Journal of Research and Reflections in Education, Vol. 5, No. 2, December, 170-190.

⁸⁴ MUTALLES, Abdu (2009): Evaluation of Textbooks and Teacher Guides for Grades 1-3. The University of Sana'a.

⁸⁵ Heinze (2011)

⁸⁶ Heinze (2011) 31.

⁸⁷ BUSCHER-HEER, Nelly (2012): Innovation - Tradition - Praxisauglichkeit: Lehrmittelkonzeptionen und ihre Grenzen. *Babylonia*, 1. 8-11.

⁸⁸ HEER (2012)

⁸⁹ HEER (2012)