

Dupcsik Csaba – Repárszky Ildikó:

„Régi vackok”, új vackok

Kritikai megjegyzések a *Kísérleti Tankönyvek Történelem 9. c. kötetéről* és a hozzá kapcsolódó digitális tananyagról¹

Történelem 9. Kísérleti tankönyvek (2014) Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Tananyagfejlesztő: Dr. Németh György egyetemi tanár (I., II., III. V/36.) és Borhegyi Péter középiskolai tanár (IV., V.)

Alkotószerkesztő: Füzesiné Széll Szilvia

Vezetőszerkesztő: Kojanitz László

Tudományos szakmai lektor: Dr. Závodszy Géza főiskolai tanár

Pedagógiai lektor: Németh György középiskolai tanár

A kiadásért felel: dr. Kaposi József, főigazgató

Hozzáférhető: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/tortenelem_9_web.pdf

Miért írtuk ezt a tankönyvkritikát? Mondhatnánk, részben azért, mert a mi kislányunk már szeptemberben ötödikes lesz, s már előre borzongunk attól, milyen tankönyvből kell történelmet tanulnia. Részben pedig azért, hogy érdemben válaszoljunk Németh Györgynek, aki a Történelemtanárok Egylete által szervezett vitán² az ún. kísérleti tankönyvek létrehozóinak egyik szószólójaként, a *Történelem 9.*³ szerzőjeként, pardon, tananyagfejlesztőjeként ezzel a gondolattal nyitott: azért írt tankönyvet, mert „*kislányom 3 év múlva ötödikes*”,⁴ és nem akarta, hogy „*a korábbi vacak tankönyvekből*” tanuljon. A *vs.hu* tankönyvlistáról szóló cikkében⁵ fényképen is látható a kivetített diára mutató professzor; a prezentáción az említett fiatal hölgy fényképe látható, valamint a régi könyveket *an bloc* „*vacaknak*” minősítő kijelentése, csak éppen finomabb megfogalmazásban.⁶ Mivel az

¹ Az elemzéshez a 9.-es tankönyv nyomtatott, a hozzá kapcsolódó digitális tananyag 2015. május 3-án elérhető online változatát használtuk.

² 2015. március 27.; lásd többek között Kolozi Ádám: Csoda, hogy csak ennyi a hiba a tankönyvekben. *index.hu* 2015. március 27. http://index.hu/tudomany/tortenelem/2015/03/27/tortenelem_tankonyvek_vita/.

³ A továbbiakban *Kísérleti 9.*; a külön megjelölés nélküli oldalszámok erre a kötetre vonatkoznak.

⁴ Mivel középiskolai tankönyveket írtunk, s a vitán is a *Kilencedikes* került „terítékre”, a továbbiakban ezzel foglalkozunk, nem pedig az *Ötödikes* kötettel.

⁵ Schulz Antal: Megfelezett listával sem szűnnek a tankönyves bonyodalmak. *vs.hu*. 2015. április 10.

<http://vs.hu/kozelet/osszes/megfelezett-listaval-sem-szunnnek-a-tankonyves-bonyodalmak-0410#!s1>

⁶ *Szóban* viszont ez a „*vacak*” jelző hangzott el, nem csak mi emlékszünk rá: Lőrinc László kollégánk írásában „*régi vackok*” kifejezés szerepel, amelyekben „*súlyosan fertőző dolgok*” (Lőrinc László: Tankönyvek: a baj, hogy a tökéletessel kívánták elsöpörni a „sok régi vackot”. *hvg.hu* 2015. április 07.

http://hvg.hu/itthon/20150407_tortenelem_tanknyv és Lőrinc László: Töröknyvek légüres térben.

Tényleg! Hogy volt, hogy nem volt...

http://tenyleg.com/index.php?action=recordView&type=places&category_id=3115&id=1096411)

olvashatók. A *nol.hu* jelenlévő újságírója „*meghökkenítő butaságokat tartalmazó [régi könyvekről]*” írt Ónody-Molnár Dóra: Három hónap alatt dobták össze a tankönyvet. *NOL*. 2015. március 29.

<http://nol.hu/belfold/kiserleti-tankonyvek-csoda-hogy-eddig-csak-ennyi-hiba-jott-szembe-1524903>.

általunk írt hét és fél⁷ tankönyv/forrásgyűjteményből már csak egy szerepel – minden bizonnyal az idén utoljára – a tankönyvlistán, a minősítés célpontjai közé soroljuk magunkat. (Bár Németh György a mi könyvünket – mint Lőrinc László kollégánknak a vita után elismerte – nem ismeri).⁸

A „vacak” jelző értelemszerűen azt sugallja, mintha a **tankönyvpiac területén** szakmai szempontok alapján, **minőségi csere történt** volna (vagy legalábbis – a vita utolsó fázisában abba az irányba mozdult el az új tankönyv-készítők hangsúlya – minőségi csere lenne folyamatban). Alábbi írásunkban **ezen állítás minden elemét cáfolni szeretnénk:**

- 1.) a **tankönyvcsere folyamatában nem szakmai szempontok érvényesültek**,⁹ másrészt
- 2.) a **„csere” részben látszólagos**: az „új, kísérleti tankönyvek” tavalyi jogszerűtlen¹⁰ benyomása a tankönyv-„piacra” eltakarja, hogy korábban is jelentős tankönyvpiaci pozíciókkal rendelkező szerzői-szerkesztői csoportok megőrizték, vagy akár növelték is példányszámaikat.

Végül:

- 3.) nem tudjuk, tapasztalataink mennyire általánosíthatóak, de az itt elemzett *Kísérleti 9.* tankönyv **újító jellegűnek**, a szó **módszertani értelmében kísérletinek nem tekinthető**; s ami még fontosabb: úgy látjuk, hogy **a tankönyvcsere nem tekinthető minőséginek**.

Sőt.

Az 1.) ponthoz: **nehéz lett volna pusztán szakmai okokból „tiltólistára” tenni több száz érvényes engedéllyel rendelkező tankönyvet**,¹¹ s azt tulajdonképpen maguk az érintettek sem tagadják,¹² hogy az új rendszert nem szakmai szempontok alapján alakították ki. „*Mindannyian tudjuk, ki rendelte meg az új tankönyveket*” – hangzott el a vitán.¹³ Egy korábbi, 2014. május 31-én az ELTE-n tartott vitán Kaposi József OFI-főigazgató így fogalmazott: „az állam, mint a legnagyobb iskolafenntartó azt a döntést hozta, hogy lehetőleg az iskolák az állami kiadók tankönyvét vegyék...”.¹⁴

Az *Élő történelem* című sorozat tizenegyedik kötetét elkészült, szerkesztették, betördelték, és a Műszaki Kiadó kinyomtatta – 20 példányban, próbatanításra.

⁸ http://hvg.hu/itthon/20150407_tortenelem_tanknyv

⁹ Erősnek szánjuk a fogalmazást: nem „*másodlagosként kezelték*”, hanem teljesen mellőzték a szakmai szempontokat. Legalábbis a tankönyvcsereéről szóló döntésben – az már más kérdés, hogy *a döntést követően*, a tankönyvkészítők „*próbálták a legjobbat kihozni a helyzetből*”, ahogy a vitán egy mentegetőző fejlesztő megfogalmazta.

¹⁰ 2014-ben ezek a könyvek úgy kerültek fel az „ajánlott” listára, hogy nem készültek el, nem voltak engedélyezve, a hivatalos listára a tanév vége, így a listára felkerülés határidejének lejártá után kerültek.

¹¹ Ez még akkor is jogszerűtlen, ha ezen az engedélyeztetési rendszeren néha kifejezetten „káros” könyvek is átcsúsztak, mint például az ominózus nyolcadikos Bánhegyi-könyv (Miklósi László: *A zsidóság helye a magyar tankönyvekben 1920 és 1945 között*. Budapest: Közép és Kelet-Európai Történelem és Társadalom Kutatásáért Közalapítvány. 2013. 9-11. Hozzáférhető:

http://www.tte.hu/media/pdf/zsidok_tankonyvekben_vegl.pdf), amely ráadásul a 2015-16-os tanév tankönyvlistáján is szerepel.

¹² http://hvg.hu/itthon/20150407_tortenelem_tanknyv;

http://tenyleg.com/index.php?action=recordView&type=places&category_id=3115&id=1096411;

<http://nol.hu/belfold/kiserleti-tankonyvek-csoda-hogy-eddig-csak-ennyi-hiba-jott-szembe-1524903>

¹³ http://index.hu/tudomany/tortenelem/2015/03/27/tortenelem_tankonyvek_vita/.

¹⁴ http://tortnelmitarsulat.hu/esemenyek/mp3/tankonyv_mtt.mp3

Mielőtt a továbbiakban kifejtjünk, hogy **miért nem osztjuk** Németh György **jó véleményét** az általa is írt tankönyvről, reflektálnunk kell kritikai hozzáállásunkra: mint nyilván kiderült, hogy **nem vagyunk elfogulatlanok** – ugyanakkor azzal is tisztában vagyunk, hogy milyen **nehéz műfaj a tankönyv**. Képzésünk és szakmai pályánk több mint negyedszázadából – mindketten 1987 őszén kezdtük az ELTE történelem szakát – eddig több mint másfél évtizedet tett ki a közös tankönyvírás korszaka. A közös indulás után részben más szakmai pályán mentünk tovább, így részben eltérő szemszögből vettük szemügyre egymás szövegrészleteit, majd a kettőnk által sokszorosan átrágott szövegeken aztán a szerkesztő, a lektorok, az olvasószerkesztő, a tördelő dolgozott; minden menet után visszakaptuk az aktuális szövegváltozatot, olvasták a kéziratot szakmai és „laikus” ismerősök, barátok, volt lehetőségünk informális és formalizált próbatanításra is a véglegesítés előtt, stb. stb. Mégis, előfordult már, hogy a frissen megjelent kötetbe lapozva ugrott a szemünkbe egy addig senki által észre nem vett hiba. Sőt, diákjainknak „*hibavadász-versenyt*” is hirdettünk. ☺ Nem csak közhelyként hangoztatjuk tehát, hanem a zsigereinkig átérezzük azt a kijelentést, hogy **nincs tökéletes tankönyv**.

Itt érkezünk el a fenti 3. ponthoz. Felszólalóként kaptunk szót az említett március végi vitán, amikor kijelentettük: a szakmai vitával tulajdonképpen csak **legitimáljuk** a tankönyvcseréről – **a szakmai szempontok negligálásával** – **született döntést**. Az időhiány és felszólalás-műfaj kereteinek nyomása alatt szerzőpárosunk ezt kijelentő tagja ezen a ponton sajnós „ugrott egyet gondolatban” és így elsikkadt a folytatás, pedig ez sem lényegtelen: **mégsem tehetünk mást**, mint hogy nyitott szemmel belesétálunk ebbe a csapdába. Szakmai identitásunk és tudásunk jelenti a legnagyobb beruházásunkat, s ha nem akarjuk ezt a beruházást nullára leírni, akkor jelen helyzetben egyetlen módon tudjuk hasznosítani az ilyen kapacitásainkat: ha **szakmai alapon kritizáljuk** az új könyveket. Némi cinizmussal: mint kiderült, nem volt nehéz dolgunk (lásd alább).

A *Kísérleti 9.* kapcsán eddig is zajlott szakmai és módszertani vita,¹⁵ de csak egy viszonylag szűk téma (magyar őstörténet) kapcsán, az említett szóbeli vitán is, a felkért hozzászólók főleg a magyarság eredetére és nyelvrokonságára koncentráltak, erősen szaktörténeti vagy nyelvészeti szemszögből (ráadásul időnként egymással is vitatkozva). Ugyanakkor a tankönyvkészítők eme szaktörténeti kritikák élet azzal is próbál(hat)ják csökkenteni, hogy „A magyar nép őstörténete” című lecke csak egy a könyv 48 leckéjéből, az eredet/nyelvrokonság kérdése is csupán egyike annak a szó szerint több száz történeti kérdésnek, amellyel egy tankönyvszerzőnek foglalkoznia kell.¹⁶

Szerintünk egy átfogó „**szakmai kritikának**” **egy tankönyv** kapcsán elsősorban arra kell koncentrálnia, hogy az adott könyv mennyire **tanulható-tanítható, didaktikailag**

¹⁵ Lásd a *Nyelv és tudomány (nyest.hu)* blog vitaindítóját: Mítoszok a török eredetről? Kísérleti őstörténet, hozzáférhető: <http://www.nyest.hu/renhirek/kiserleti-ostortenet>, majd Németh György válaszát a TTE honlapján: <http://tte.hu/toertenelem/tenyleg/8030-valasz-a-mitoszok-a-toeroek-eredetl-kiserleti-stoertenet-c-irasra>, valamint Lőrinc László az 5. lábjegyzetben hivatkozott cikkeit.

¹⁶ Még akkor is, ha ez látenciában marad, mert a szerző végül úgy dönt, hogy a kérdés – helyhiány miatt – nem kerül be a könyvbe. Eme mentegetőzés azonban igen ironikus, ha összevetjük Németh professzornak a vitán hangsúlyozott céljaival miszerint a történelmi téveszméket helyre kell tenni, az új eredményeket be kell építeni, amire saját könyvét hozta példának.

mennyire **korszerű**, ugyanakkor mennyire veszi figyelembe a diákok életkori sajátosságait, mennyire készít fel a kimeneti mérésre, stb. A **szaktörténelmi pontosság és korszerűség, bár fontos, sőt elengedhetetlen, de talán mégsem a legfontosabb szempont** egy középiskolai tankönyvben.

A *Kísérleti 9.*, amelyet lassan egy éve használnak az iskolák, egy kezdeti stádiumban lévő könyv, amolyan „első, nyers változat”, tele hibákkal, amelyek kritikájára elfogadhatatlan az a „válasz”, hogy csak 3 hónap volt a megírására.¹⁷ **Még az új tankönyveket morális alapon kritizáló kollégák, illetve a közvélemény sem biztos, hogy szembesült a kötet ilyen mértékű szakmai hiányosságaival** – nem csoda, mert magunk sem hittük volna, mielőtt a mikroszkóp lencséje alá nem helyeztük a kötetet.

A továbbiakban azt a stratégiát választottuk, hogy **nem szemeztünk** a *Kísérleti 9.* hibáiból, hanem kiválasztunk **egy fejezetet**, amelyről igyekszünk **teljes képet** adni (szem előtt tartva, hogy a TTE égisze alatt, több szerző bevonásával készül egy átfogó elemzés az összes megjelent kötetéről). A „szemezgetés” ugyanis maga után vonhatná azt az ellenérvet, hogy csak kimazsolázzuk a hibákat – fent magunk is elismertük, hogy nincs hibátlan tankönyv, tehát ilyen alapon bármely tankönyvről „be lehet bizonyítani”, hogy rossz. A választott megoldásunk hátránya viszont a bő terjedelem – ezt a kisebbik rosszként vállaltuk.

A választott fejezet az első, az őstörténettel és az ókori Kelettel foglalkozó rész. Ez a fejezet nemcsak mint cseppben a tenger, mutatja az egész könyv didaktikailag gyenge pontjait, de egyúttal az első, amolyan bevezető tankönyvrészlet is, amellyel a tanulók a középiskolai történelemtanítás négy éve alatt találkozhatnak.

Előljáróban nem árt tisztázni, hogy mit is kérünk számon ezen a köteten; másképp feltéve a kérdést: **Milyen is legyen a jó tankönyv, amely megalkotására kísérletet tettek az alkotók?**

Erre a kérdésre Kojanitz László és Borhegyi Péter is kitért a tankönyvvitán, s ez volt a vita egyetlen része, ahol teljesen egyetértettünk az alkotókkal, **ugyanazokat a gondolatokat fogalmazták meg, amit mi magunk is vallunk és amelyeket a kerettanterv is kiemelten kezel**, többek között: „*A középiskolai történelemtanítás a források önálló feldolgozásán alapuló, elemző jellegű, ami az összefüggések egyre önállóbb feltárását jelenti. (...) Ez azért is szükséges, hogy a tanulók képessé váljanak önálló ismeretek szerzésére, értelmezésére, azokkal kapcsolatban önálló vélemény megfogalmazására.*”

Egy tankönyvben lehetőleg „legyen benne minden”, amit a kerettanterv, az érettségi követelmények, a tanárok, a diákok, a szülők és a történettudomány friss eredményei elvárnak – ugyanakkor „ne legyen túl terjedelmes” sem, hiszen mind a tanítási idő, mind a diákok „terhelhetősége” véges. Legyen érdekes, figyelemfelkeltő, a főszöveg önmagában is érthető/tanulható, ugyanakkor „forrásközpontú”, a források (beleértve a szöveges forrásokat, adatsorokat, ábrákat, képeket, karikatúrákat, diagramokat és nem utolsósorban a térképeket) ne illusztrációk legyenek, hanem valóban kompetenciákat fejlesszenek (forrásértelmezés,

¹⁷ Csak ismételni tudnánk Lőrinc László érvelését, lásd http://tenyleg.com/index.php?action=recordView&type=places&category_id=3115&id=1096411. Az sem elfogadható érv, amellyel az egyik tankönyvfejlesztő védekezett, hogy a kerettanterv szorította őket, hisz’ utóbbi kialakításában gyakorlatilag ugyanaz a kör vett részt, mint a kísérleti tankönyvek fejlesztésében.

forráskritika, térbeli-időbeli tájékozódás, információszerzés bármilyen forrásból, beleértve az internetet és digitális tananyagot is, stb.), hogy alátámasszák – ha szükséges árnyalják és kiegészítsék – a főszövegben elmondottakat, önálló gondolatokra is sarkalljanak. Szervesen illeszkedjenek hozzá a munkafüzet feladatai és a digitális tananyagok. A tankönyvi feladatok jelentsenek segítséget a tanulóknak és a tanároknak egyaránt.

Míg **mindezen célokban egyetértettünk**, addig az alábbiakban annak járunk utána, **ennyiben sikerült/nem sikerült** az alkotóknak e célokat **megvalósítaniuk**.

Minket is meglepett, hogy az érdemi kritika gyakorlatilag egy rendkívül hosszú hibalista tételeinek sorba vételét is jelenti, de mivel ennek elolvasását talán túlzás a nálunk kevésbé megszállott olvasóktól elvárni, ezért a következő olvasási tanáccsal szolgálunk: a továbbiakban **félkövér betűtípussal emeltük ki a főbb problémaköröket és az azon belüli típushibákat**. A részletes hibajegyzéket vagy a típushibák alatt találhatják a tankönyvi lelőhelyük **(oldalszámok és kiemelések kékkel)** sorrendjében vagy néhány forrástípus (térképek, táblázatok) esetében minden érintett elemet indokoltnak tartottuk külön-külön is elemezni szintén a tankönyvi lelőhelyük sorrendjében.

I. Konceptcionális problémák

1. E pontban olyan alapvető, az egész könyvvel kapcsolatban felmerülő problémáinkról lesz szó, amelyeket a későbbiekben – mivel, mint említettük, az első fejezetre koncentrálnak – nem részletezünk:

- **alapfogalmak**, különös tekintettel a társadalomtörténet fogalmainak **elnagyoltsága, tisztázatlansága**;
- bizonyos térségek történelmének elhanyagolása, különösen a magyar történelem szempontjából is fontos **közép-európai** és balkáni kapcsolódási pontok **hiányoznak**, az ókori Kelet korszaka után a nem európai (nem nyugati) társadalmak csak akkor kerülnek szóba, ha a Nyugattal érintkezésbe kerültek;
- a **politika-történet túlsúlya** az életmód-kultúra rovására, még akkor is, ha minden fejezetben találunk 1-1 hétköznapi élettel, kultúrával, művelődéssel kapcsolatos leckét.
- A tankönyv alkotóinak hangsúlyozott célja volt, hogy a **történettudomány legfrissebb eredményeit** is beépítsék a tankönyvbe, ezen törekvés a görög történelem, különösen Spárta esetében valóban érezhető, míg az **őskorral, az ókori Kelettel és az európai középkorral foglalkozó leckéknél** ennek épp **ellenkezőjét tapasztaltuk**.
- A tankönyv bevezetője „*teljesen új módszereknek*” aposztrofálja a „**törmozit**”, amelyben egy-egy történelmi vitáról kell a diákoknak 5 perces videót készíteniük. Ez egy üdvözlendő ötlet, de **korántsem ezen tankönyv alkotói találták ki**. Ugyanígy támogatandó, hogy a tankönyv szorgalmazza az internetes kutatást, de ezeknél a feladatoknál különösen fontos lenne, hogy a tankönyv biztos támpontokkal is szolgáljon és ne hagyja magára a diákot az internetes „rengetegben”.

2. **Hiányoljuk a „bevezetés a középiskolás történelmi tanulmányokba” tematikát**, mivel az első fejezetet amolyan bevezető, alapozó szakasznak is gondoljuk, ahol viszonylag kevés a „megtanítandó” tényanyag, viszont annál több olyan **alapfogalmat** (állam, civilizáció, kultúra, stb.) **kellene tisztázni**, amelyek egy részét ugyan tanulta és használta a diák az

általános iskolában, de még elvileg is egész más fogalmi szinten (azt pedig, hogy a tipikus tanuló gyakorlatilag milyen hatékonysággal sajátította el ezeket 5-8. évfolyamon, senkinek sem kell magyarázni, aki látott már középiskolásokat). Kilencedikben ráadásul olyan új alapfogalmak, szakkifejezések (kronológia, rekonstrukció, forráskritika, társadalom, bürokrácia, stb.) kerülhetnek elő, amelyek pontos ismeretét – tapasztalataink szerint – nem lehet evidensnek tekinteni. A középiskolában **önállóbb ismeretelsajátítási módszerekre** (különös tekintettel a forrásértelmező-forráskritikai készségekre) van szüksége a tanulónak, ennek rejtelseibe is itt kéne beavatni a tanulókat.

3. Az első fejezetben (*Az őskor és az ókori Kelet*; 6-32. oldal) mintegy **70** tágabb értelemben vett **forrást** (szövegek, képek, térképek, ábrák, táblázatok, kronológiák) találhatunk, a **szöveges és képi források** kiválogatása kifejezetten **gazdag tárházát** adja az elemzési lehetőségeknek. Úgy tapasztaltuk azonban, hogy egyrészt, a mintegy **33 kép és 1 karikatúra** többsége inkább **illusztráció** (lásd később a források elemzésénél), másrészt sem a képek, sem a szöveges források „használatában” **nem** jelenik meg a **forráskritika**.

Az első fejezethez tartozó 8 tankönyvi és 12 digitális **térkép többsége kifejezetten hibás és mindegyik problémás**. A térképek „halmozottan hátrányos” helyzetét nem akarjuk koncepciónak látni, de egyszerűen nem értjük, hogy a nyilvánvaló hibák miért nem szűrtak szemet senkinek, sem a térképraajzolóknak, sem a tankönyv és a digitális tananyag fejlesztőinek, sem a szerkesztőknek, sem a szakmai és pedagógiai lektoroknak.

II. A fogalmi problémák

„Történelmi fogalmak azonosítása, helyes használata. Közép: Legyen képes a fontosabb történelmi fogalmakat meghatározás alapján felismerni. Legyen képes az egy témához vagy korhoz kapcsolható fogalmakat kiválasztani, rendszerezni. Emelt: Legyen képes a történelmi szakszókincset használni. Forrás alapján legyen képes történelmi fogalmak meghatározására.

A történelmi fogalmak jelentésváltozásainak ismerete. Csak emelt: Tudja, hogy bizonyos fogalmak (pl. rabszolga, gyarmat, vármegye) a különböző történelmi korokban eltérő jelentéssel bírtak. Legyen képes e különböző jelentéseket források segítségével értelmezni.”

Részletek a még érvényben lévő érettségi követelményekből
A felismerendő, használandó, meghatározandó, értelmezendő fogalmak, szakkifejezések listáját a kerettanterv részletezi, ezeket a tankönyvben minden fejezet végén és a könyv legvégén is megtalálhatjuk (a továbbiakban dőlt betűvel jelöljük). Ezekon kívül azonban számos fogalom, kifejezés ismerete nélkülözhetetlen a történelmi tananyag elsajátításához és megértéséhez, ezek egy része is szerepel a tankönyv végén. Nézzünk a továbbiakban néhány fogalomhasználati típusibát:

II.1. Hiányzó fogalmak:

rassz (6. oldal) A *rassz* kifejezés használata és magyarázata – különböző régi emberfajokról írva – mindenképp szükséges lett volna, hiszen a hétköznapi szóhasználatban gyakran összetévesztik a *faj* kifejezésével. A 6. oldal **térképe jelöli ugyan a rasszokat, de a kifejezés használata nélkül** és hibás jelmagyarázattal (lásd később a térképeknél).

pattintott és csiszolt kőkorszak (9.) – a szövegben nem beazonosítható, hogy melyik a paleolit és melyik a neolitikus kor; a 'pattintott kőkorszak' kifejezés szerepel ugyan, de a paleolitikus korszakkal összefüggésbe nem hozva a keretes „*forrásszövegben*”. A csiszolt kőkorszakok a lecke főszövegének utolsó két bekezdésében kerülnek elő, miközben a Munkafüzet az eszközkészítés technikájára kérdez rá az egyetlen őskorral foglalkozó feladatában, valamint a digitális segédanyagban is szerepelnek pattintott és csiszolt kőkorszakok;

kronológia – a 10. oldal összefoglaló kérdése a kormeghatározás problémájára kérdez rá;

vaskor (19-20.) – az Asszír Birodalom kapcsán, forrásban szerepel a 'vasbilincs' és 'vaskaloda';

sémi nyelvet beszélő népek – a 20. oldalon megtudjuk, hogy a médek és perzsák indoeurópai nyelvet beszélnek, adná magát a kérdés, hogy a többi ókori-keleti nép nyelve hova sorolható be, a sumer civilizációval külön leckerész foglalkozik, de a nyelvük beazonosításának problémájáról nem esik szó;

II.2. Nem magyarázott fogalmak, amelyeket az alkotók vagy evidensnek tekintenek (amit egy Kilencedikes tankönyv esetén nehezen védhető álláspontnak tartunk), vagy egyszerűen elfelejtették a magyarázatot:

jégkorszak – a 6. oldal térképén jelenik meg a kifejezés, majd a 9. oldal főszövegében 'az utolsó jégkorszak';

régészet – a 'régészek' megnevezés a 8. oldalon kerül elő először, miközben a 6-7. oldalon az őstörténet kutatását segítő tudományokról, csontleletekről, fosszilis maradványokról, kőkorszakokról stb. van szó); az első lecke összefoglaló kérdései között szerepel először maga a kifejezés: „*Milyen régészeti leletek segítik a kutatók munkáját a múlt feltárásában?*”

rekonstrukció, rekonstruálás – a 6., a 10. és a 12. oldal képei rekonstrukciókat ábrázolnak, anélkül, hogy ezt a szöveg elárulná, tehát a diákok logikus módon azt hihetik, hogy ezeket ilyen formában ásták elő a földből. A lecke végi kérdésben szerepel a kifejezés a 18. oldalon, vagyis ismeretét adottnak tekinti a tankönyv. A 22. oldalon a képaláírás végre „beismeri”, hogy rekonstrukciós rajz, a kifejezést a képaláírás is megismétli, amikor arra szólít fel, hogy vessük össze a képet Hérodotosz leírásával (apropó: Hérodotosz 8 szintet számolt össze, a rajz 6 szintet ábrázol, miközben nehéz elképzelni, hogy a babiloniak ne a szent hetes számot álmodták volna kőbe...);

szikésedés (13. és 27.);

nemzetség – a 30. és 31. oldalon, Kína kapcsán kerül elő egyáltalán először a fogalom;

II.3. Utóbb, a többedik előfordulásnál magyarázott, értelmezett fogalmak:

civilizáció – a 9. oldalon egy, a 'termékeny félholdhoz' kötődik kérdésben kerül elő először. Így félreértésre ad okot, azt sugallja, mintha az első letelepült és termelőtevékenységet folytató közösségek azonosak lennének a civilizációval. „*A sumer civilizáció*” című leckerész, amely értelmezi a fogalmat a 11. oldalon kezdődik;

bronzkor – 12. és 25. oldalon is szerepel, míg a fogalmi és az időbeli meghatározása a 34. oldalon.

II.4. Nem kellőképpen tisztázott, illetve ellentmondásosan magyarázott fogalmak:

'termékeny félhold' – „Az élelemtermelés legkorábbi és egyik legfontosabb központja a »**termékeny félhold**« volt: Elő-Ázsia felföldjei és sivatagjai közé ékelődött félhold alakú, művelhető terület (a mai Törökország, Szíria, Irak, Jordánia, Palesztina és Izrael területén)” – írja a főszöveg (9.), szerintünk helyesen. Olvashatunk jó halászatot biztosító területről, vadon termő növényekről termesztésének, majd nemesítésének és vadon élő állatok házasításának szerepéről, vagyis ebben térségben alakulhattak ki az első élelemtermelő települések. Viszont a főszöveg mellett látható térkép, a hozzá kapcsolódó kérdésekkel, valamint az alatta látható – címmel nem rendelkező – táblázathoz tartozó kérdés **más koncepcióra** enged következtetni. Nevezetesen arra, hogy a **'termékeny félhold'** **az első közel-keleti civilizációk területe, amely időben már későbbi fejlemény:** így kerülhetett a félhold a térképen a Tigris és az Eufrátesz Perzsa-öbölhöz közelebb eső területére, illetve attól dél-nyugatra és ezért ível át Egyiptomba, bár annak csak az észak-keleti csücske látszik. A térkép kérdései is erre utalnak: „*mely nagyobb folyók mentén húzódott az övezet?*” (9.) Az említett táblázat térségenként foglalja össze a vadon termő növényeket, illetve a vadon élő állatokat házasításuk idejével együtt, majd a táblázathoz kapcsolódó utolsó kérdés is ebbe az irányba viszi a gondolkodást: „*mivel magyarázható, hogy a civilizáció első központjai Mezopotámiában, Indiában és Kínában alakultak ki?*” (9.);

ékírás és hieroglifa – a 13. oldalon olvasható feladat („*Nyomjuk és karcoljuk gyurmába az ékírás jeleit!*”), valamint a 17. oldal („*Az épületek és síremlékek falain található hieroglifa (szent véset) írásjeleket...*”) főszövegének információi alapján arra juthat a diák, hogy az ékírást vésték;

II.5. Topográfiai fogalmak, amelyeknél a helymegjelölés következetlen és nem magyarázott:

Közel-Kelet, Elő-Ázsia – a 9. oldal főszövegében helymegjelölésként szereplő földrajzi névként ismeretes Elő-Ázsiát érdemes lett volna azonosítani a fejezetben többször használt, politikai-történeti elnevezéssel, a Közel-Kelettel, amely legalább ennyire használatos megnevezése a térségnek. Elképzelhető persze, hogy a szerző szűkebb értelemben használja a Közel-Kelet kifejezését, a Levante szinonimájaként, erre utal a 15. oldal meghatározása: „*...Közel-Keletet (Szíriát, Palesztinát, Föníciát)...*” – de ha így van, akkor ezt nem ártott volna tisztázni. Ha már Szíria is szóba került: az ilyen nevű állam 20. századi képződmény, Szíria, mint tájegység gyakorlatilag ismét a Levante egyik szinonimája – használatával kár terhelni a szöveget. Főleg ilyen formában: „*...asszírok hódították meg a szíriai-föníciai partvidéket*” (25.) – ironikus, mert a későbbi Szíria elnevezés Asszírnia nevéből származott. Arról nem is beszélve, hogy a 23. oldal térképén Szíria mintha csak a Golan-fennsík vidékét jelölné, és nem is tűnik úgy, hogy lenne tengerpartja.

Palesztina, Kánaán, Juda, Izrael – a 23. oldal főszövegében a zsidó törzsek letelepedési helyeként, majd a zsidó állam területeként 'Kánaán' szerepel – a mai 'Izrael' területével azonosítva, ami nem pontos –, a leckerészhez tartozó térkép címében 'Izrael' olvasható, míg a térkép kérdéseiben meg csak 'Palesztina', amelynek sehol nincs magyarázata. A térképen nincs jelölve sem 'Palesztina', sem 'Kánaán'. A digitális tananyag ide tartozó videójában 'Palesztina' a terület neve, a digitális

térképen viszont pontosan a tankönyvi térkép köszön vissza, egyébként hibásan elhelyezve Jeruzsálemet a kettészakadás utáni ókori Izrael államban és nem Judában. A digitális kronológiában, térképen jelölve a salamoni zsidó állam neve Izrael. A fejezethez összefoglalásához készített digitális térkép az Ókori Kelet államai (sic!) címszó alatt Palesztinát kéri klikkelni.

III. A tankönyvi főszöveg érthetősége, tanulhatósága (a fogalmi problémákat külön részleteztük)

- 1.) Néhol nehezen érthető vagy félreérthető a mondatfűzés, például, hogy mi az ok-okozati kapcsolat két állítás között.
 - 2.) Ellentmondások vagy logikai ugrások, kihagyások a főszövegben.
 - 3.) A főszöveg és a hozzá kapcsolódó forrás ellentmondásai.
 - 4.) Stílári problémák, néhol szerencsétlen megfogalmazások, a lényegkiemelés problémái.
- A fenti problémák megemlítése keckeckedésnek tűnhet, de tapasztalataink szerint a diákok szeretik kicsemegezni ezeket...

III.1. Néhol nehezen érthető vagy félreérthető a mondatfűzés, például, hogy mi az ok-okozati kapcsolat két állítás között

7. oldal: „Az emberré válás utolsó időszakában a Neander-völgyi ember Afrikából kiindulva benépesítette a Közel-Keletet, Európát és Ázsiát”. Mivel a legkorábbi afrikai *Homo sapiens*-maradványok 100 000 évesek, ma már egyértelmű, hogy a *neander-völgyiek nem lehetnek a Homo sapiens ősei*.” Elképzelhető, hogy bennünk van a hiba, de **nem értjük**, hogy a megadott információk alapján **mi következik miből**. A lecke további forrásanyagai, mint a táblázatos adatsor vagy a térkép ebben nem adnak több fogódzót.
8. oldal: „Az őskőkor végén megjelent a *Homo sapiens* egy olyan tevékenysége, amelyet *ma művészetnek nevezünk, a szobrocskák és barlangrajzok készítése*.” A szerzők – gondoljuk, ezzel azt szerették volna kifejezni, hogy bár ma művészetnek gondolnánk ezt a tevékenységet, de akkor nem ezt a funkciót látták el, erre utal a további tankönyvi szöveg és a könyvhöz készített digitális tananyag is. Nem szörszálhasogatni akarnánk, csak belegondoltunk diákjaink szövegértési kompetenciába és arra jutottunk, hogy, az, amit nem mondunk ki egyértelműen, illetve nem tagadunk egyértelműen, tehát, hogy a barlangrajz nem művészet, az biztos nem megy át. A diáknak az fog megmaradni, hogy művészetnek tartjuk.

III. 2. Ellentmondások vagy logikai ugrások, kihagyások a főszövegben

12. oldal: Hammurapi törvényeiben is szereplő **talio elv** kapcsán: „*Ez a nomád népek primitív jogrendjét mutatta. A mezopotámiai városok korábbi törvényei ennél fejlettebb jogrendet tükröztek*” (12.). – Akkor miért is ezzel foglalkozunk?
14. oldal: „Az ókori Mezopotámiában még **nem ismerték a vert pénzt**” Majd a 21. oldalon: Dareiosz aranypénzt veretett. Egyáltalán: mi értelme az elsőként idézett mondat területi megszorításának („*Mezopotámiában*”), ha a Kr. e. 6. századig sehol sem ismerték a vert pénzt? Talán érdemes lett volna azt megemlíteni, hogy „*Krózus*”, azaz a *Kísérleti 9.* által is említett Kroiszosz (64.) Lüdia uralkodója a vert pénz „feltalálója”. Legalábbis, ha Hérodotosznak hinni lehet...

16. oldal: „...*Egyiptom önálló története Kr.e. 332-ben, Nagy Sándor hódításával fejeződött be*”. A következő leckéből (19-20. oldal) viszont megtudhatjuk, hogy mind az asszírok, mind a perzsák meghódították Egyiptomot. Másrészt viszont Alexandrosz rövid életű birodalma után a Ptolemaioszok *egyiptomi* államának évszázadai következtek.¹⁸
20. oldal: „*Az asszír főváros Kr. e. 612-ben elesett...*” Azt csak feltételezni lehet, hogy Ninivéről van szó; a leckéhez tartozó térképen Asszíriában csak Assur látható.
- 23-25. oldal: *A zsidók története* és *A zsidó vallás* című leckerész szövege részben **ismétli önmagát**, miközben vallásilag fontos fogalmak (frigyláda, jeruzsálemi templom) csak a történetnél szerepelnek; **a szöveg időrendben ugrál**,¹⁹ fontos információk csak a táblázatos kronológia címéből (a cím? helyén és betűtípusával szereplő 23 szavas szöveg) derülnek ki, így nagyon nehéz összerakni a történetet.
27. oldal: „*Az Indus-völgyiek kapcsolatban álltak a sumerekkel.*” Ezt jó lett volna valamivel igazolni, de ráadásul így folytatódik a szöveg: „*Saját írásrendszert alakítottak ki...*”. Ez igaz, de az előző mondatból más is következhetne, talán érdemes lett volna egy „ugyanakkor” szóval kezdeni a második mondatot.

III. 3. A főszöveg és a hozzá kapcsolódó forrás ellentmondásai

9. oldal: A fogalmaknál és a térképeknél már részleteztük, hogy a „**termékeny félhold**”-nak kétfajta értelmezése olvasható ki a főszövegből, illetve a lecke térképéről és a forrásokhoz kapcsolódó feladataiból.
23. oldal: A topográfiai fogalmaknál már jeleztük, hogy a főszövegben szereplő **Kánaán** más neveken, következtlenül szerepel a térképen és a feladatokban.

III.4. Stílus problémák, néhol szerencsétlen megfogalmazások, a lényegkiemelés problémái.

9. oldal: a letelepült életmód, az élelemtermelésre való áttérés, valamint az ezekkel a folyamatokkal összefüggő népességnövekedés magyarázatánál nem biztos, hogy első helyen említenénk, hogy „*az anyáknak nem kellett a hátukon hordozniuk gyermekeiket, hiszen már házakban laktak*” Persze, hisz’ a mai anyák is „a házakban hagyják” a gyerekeket...
15. oldal: „...*Az egyiptomiak is eltanulták a harci szekerek használatát...*” Kiktől?
19. oldal: „*Asszíria... hódításokba fogott. Erre azért kényszerült (?), mert a kereskedelmi utak az újabb bányák megnyitása miatt elkerültek*”. Első érzésünk a szájalom: szegény asszírok „kényszerültek” hódítani. Utána viszont elbizonytalanodunk a fent vázolt oksági reláció magyarázóerejében: mintha hallottunk volna már olyan államokról, amelyeket „*elkerültek a kereskedelmi útvonalak*”, mégsem álltak neki hódítani, meg

¹⁸ Arról nem is beszélve, hogy akármikor fejeződött be „Egyiptom önálló története”, kell egy másik időhatár, vagy legalább az „ókori” megszoritás, hisz’ pl. ma is létezik egy ilyen nevű 82 millió lakosú önálló állam.

¹⁹ Kr. e. 10. század, Dávid, majd Salamon → Dávid → asszírok (Kr. e. 8. sz.) → babiloni fogság (Kr. e. 6. sz.) → a lap legalján: „*Salamon halála után...*” (23.) → a következő oldal tetején: „*Salamon az adóbevételekből és a kereskedelem hasznából építette fel az első jeruzsálemi templomot, és ott helyezte el a frigyládjában a Tízparancsolat két köztábláját*” (24.). Ez utóbbi szövegrész egyetlen mondat az oldal tetején, alatta kezdődik *A zsidó vallás* (24.) alfejezet.

olyanokról is, amelyek a kereskedelmi útvonalak gazdag bevételeiből finanszírozták hódításaikat.

21. oldal, egy új bekezdés elején: „Mivel *testvéreit már korábban megölette, a trónra egy másik családból származó perzsa előkelő emelkedett, I. Dareiosz.*” Mármost ki kiét? Az új bekezdés miatt az talán kiderül, hogy Dareiosz a gyilkos, de hogy a saját testvéreit vagy Kambüszészt, az nem. Ez utóbbi variáció nyert.
21. oldal: „...Perzsa és a görög államok *felosztották befolyási övezeteiket*...” – pontosabban a térséget osztották fel befolyási övezetekre.
29. oldal: a következő idézetben aláhúzással jelöljük a betoldásokat, amellyel értelmessé tehetjük a szöveget: „*A kínai történelmet hagyományosan dinasztiákról elnevezett korszakokra osztjuk. Az egyes dinasztiák hatalma eleinte nem terjedtek ki egész Kína területére...*” Pedig olyan reménykeltő volt, hogy a dinasztia kifejezése első előfordulásakor (15.) el lett magyarózva.
28. oldal: **Buddha**, mint vallásalapító ugyan Indiánál kapott egy egész bekezdést, de a buddhizmus szó két oldallal később olvasható először, akkor viszont egy bekezdésen belül is háromszor, ilyen kontextusban: „*A három nagy kínai vallási irányzat, a konfucianizmus, a taoizmus és a buddhizmus...*” (30.)

IV. A forrásokkal kapcsolatos problémák

Az első fejezetben mintegy **70 „forrást” számoltunk össze + 3 kronológiát és két név/elnevezés magyarázatot**. Forrásnak tekintjük nem csak az elsődleges, tehát (közel) korabeli szöveges megnyilvánulásokat, hanem a képeket (a történettel egykorú és későbbi ábrázolásokat egyaránt), térképeket, adatsorokat, ábrákat, karikatúrákat stb., tehát minden olyan segédanyagot, amelyből a diák számára információ nyerhető, amelyek segíti a megértést, elemezhetőek, összevethetőek és amelyek segítségével a forráskritikai készségek taníthatóak, fejleszthetőek.

IV.1. A szöveges forrásokkal kapcsolatos problémák:

a.) Nem mindig egyértelmű a forrás születésének **időpontja**. Mivel a tankönyv használói valószínűleg nem elemeznek minden forrást, így érdemes lett volna a visszatérő forrásokat is minden külön részletnél datálni. A forrás dátuma, amennyiben azt meg is adták, az elemzésnél is fontos szempont lehetett volna, mivel több forrás nem korabeli (például a **16. oldalon Hérodotosz** a piramisépítésről, vagy a **28. oldalon Manu törvényei**). A datálásból fakadó értelmezési kihívásokra pozitív példát is találtunk: a 22. oldalon Ézsajas könyvéből vett idézet és egy Kürosz-felirat összevetésénél.

b.) Az utoljára említett példa ellenére **ritka a különböző források, forrástípusok összevetése**, és az ebből fakadó **forráskritikai hozzáállás** mind főszövegben, mind a források feladataiban. Szintén forráskritikai hiányosságnak tartjuk, hogy a **forrás szerzőjének motivációira, hozzáállására, szempontjaira, esetleges elfogultságaira nincs reflektálás**, vagyis az elemzésnél nem jelenik meg szempontként (például a **21. oldalon görög Hérodotosz által írt jellemzés a görög-perzsa háborúk korában a perzsa Kambüszésztől**).

Az ókori Kelet kapcsán alapvető forrás a sokszor idézett Hérodotosz, ami részben természetes, de talán nem ártott volna egy kis óvatosság az ókortól napjainkig oly gyakran „le hazugozott” szerzővel kapcsolatban. Példának okáért: „*Vitatják az építők számát, mivel Hérodotosz szerint legalább százezer ember vett részt a munkában. A szám hatalmasnak tűnik, de a görög történetírónak feltehetőleg igaza volt*” (15.). Tehát, szokatlan módon a főszövegben erősíti meg, hogy Hérodotosz megbízható forrás a saját kora előtt mintegy 2000 évvel korábbi piramisépítésekkel kapcsolatban. Olcsó poén lenne megkérdezni, hogy a görög szerző vajon akkor is „*feltehetően igazat mond*”, amikor a saját korában többmillió perzsa seregekről ír? De fontosabb, hogy a fent említett eseteken túl Hérodotosz a **hivatkozási alap** a **balzsamozás** (18.), **Kambüszész és Dareiosz adórendszere** (21.), a **babiloni zikkurat** (22.) kapcsán is. A forrásokhoz kapcsolódó **feladatok** is megbízhatóságát sugallják: „*Milyen 'gépekre' gondolhatott Hérodotosz?*” (16.) „*Hérodotosz Kambüszészt őrző zsarnokként ábrázolja*” (21.), valóban, de miért egy kérdés felvezetéseként olvassuk ezt az értelmezést, miért nem feladat, hogy a diákok ilyen értelmezésekre jussanak Hérodotosz szövege alapján? És miért nem gondolkodunk el azon, hogy vajon miért ábrázolta ilyenek. Azt ezt követő kérdésre ezek után milyen választ várnak a szerzők? „*Mennyire állhatott távol a megnyúzott bíró esete az ókori keleti uralkodók ítélkezési gyakorlatától?*” (21.) Releváns információ ha a diák talál választ a következő kérdésre? „*Nézzünk utána, milyen büntetésre számíthat ma egy megvesztegetésen ért bíró!*” (21.)

c.) Minden szöveges forráshoz tartozik kérdés, ezek többsége szövegértelmező, elemző feladat; különösen tetszenek a „számolós” feladatok, több feladat a digitális anyagra utal, illetve internetes kutatásra ösztönöz. Ugyanakkor a **feladatok** többször **nem merítik ki** az adott **forrás adta elemzési lehetőségeket**, másrészt néha egy másik kérdésben már megválaszolt dologra kérdeznak rá, vagy fordítva, néhány kérdésnél nem vagyunk biztosak abban, hogy a diák a „kompetens” a válaszadáshoz.

13. oldal: **Hammurapi törvényeinél** érdemes lett volna a **nők helyzetére** és a **gazdálkodásra** rákérdezni, illetve rávezetni a diákot a *muskénum* kifejezés értelmezésére (amellyel egyébként a munkafüzetben is találkozhat a diák).
14. oldal: óbabiloni **orvosi tábla javaslatairól** kell eldönteni, hogy melyek „*lehetnek hatékonyak*”. Inkább: melyikről feltételezhető, hogy hatékony.
20. oldal: az egyiptomi felkelés asszír leveréséről szóló forrás nehezen érthető, mivel a szövegből a rövidítés során kimaradt: az Egyiptomban állomásozó asszír helyőrség hajtotta végre a vérengzéseket. Assur-ban-apli tehát ezért használ újra meg újra harmadik személyt – ő maga ugyanis nem volt jelen (éppen ezért a forrás megnevezése is pontatlan, mivel nem az asszír uralkodó hadjárata volt).²⁰ Ez az egyetlen szövegrész a fejezetben, ahol megemlítik a „vas” kifejezést (noha a vaskor a fejezet végi fogalomtárban is szerepel), mégis, ehhez a forráshoz lényegében egyetlen „értelmező” kérdés társul: Mivel magyarázható a büntetés kegyetlensége?
22. oldal: perzsa hódításról van szó Babilonban, ehhez kérdés: „Beváltotta-e Kürosz a reményüket, lerombolta a várost? Miért nem pusztította el Babilont Kürosz?”

²⁰ Harmatta János (szerk.) *Ókori keleti történeti chrestomathia*. Budapest: Osiris. 2003. 210.

28. oldal: Manu törvényeinél nincs kérdés a forrás „hitelességével” kapcsolatban, pedig a forrás címéhez illesztettek némi segítséget ehhez. Felesleges volt a forrás mellé táblázatba kigyűjteni a kasztokat, ez jó feladat lett volna a forráshoz.
31. oldal: A *Dalok könyve* részletéhez csak közvetett kérdést találtunk, pedig lehetett volna magát a szöveget is értelmeztetni, ugyanakkor ezt a tankönyvi szöveg már részben megtette, funkciótlaná téve a kérdést.²¹ Egy tankönyv esetében legitim módszer, hogy egy forrásból levonandó következtetés a főszövegben is szerepel, ha az megtanulandó, de jelen esetben ez a forrás és szöveg az ún. Kitekintőben szerepel.

d.) Nem források forrásként feltüntetése

7. oldal: itt található egy (alig láthatóan) kék színű keretes rész, amelyről a tankönyv bevezetője azt ígéri, hogy olyan forrásokat tartalmaz, amellyel számonkérések alkalmával is találkozhatnak a tanulók. Ez a keretes rész [Darwin műveiről, elméletéről és fogadtatásáról](#) szól. Nem derül ki a „forrás” műfaja, nem tették idézőjelek közé sem, nincs szerzője, és persze datálva sincs, tehát akkor ez tankönyvi szöveg? Kérdések (amelyek a tankönyvben vagy forrásokhoz kötődnek, vagy a lecke végén olvashatóak összefoglaló céllal) viszont kapcsolódnak hozzá.
10. oldal: „Kitekintő” című rész az [állatok háziiasításához](#) ad érdekes adalékokat. Az ott látható adatsor mellett kérdések is találhatóak, az első azonban a kitekintőben szereplő szöveget is forrásnak minősíti, amely egyértelműen tankönyvszerzői szöveg.

IV.2. Képi források

A koncepcionális problémáknál már jeleztük, hogy a tankönyv első fejezetének impozáns, látványos, **képanyaga** (33 kép és 1 karikatúra) **inkább illusztráció**, mint a tananyag része, ugyanis

a.) több mint a feléhez (19 képhez és a [Darwin- karikatúrához a 7. oldalon](#)) **nem tartozik kérdés**, feladat. Maguk a képek szép nagyok, de még számottevő kicsinyítés nélkül is bőven lett volna hely feladatoknak, a könyv főszövege és egyéb forrásai is sokszor adnának elegendő „muníciót” a válaszokhoz. A [fordítottjára](#) is találtunk példát: a [17. oldalon Nofretété szobrához 5 kérdés tartozik](#), mindegyik görög vagy római és fáraószobrokkal összehasonlítást kér. [Utalás sincs arra, hogy hol nézheti meg a diák ezeket a szobrokat](#), a digitális tananyagban egy videóban látható egy fáraószobor. Egyáltalán: a szobrok *mai állapotával* kell összehasonlítani? A Hellász-szakértő Németh professzor nyilván nálunk is jobban tudja, hogy a görög-római szobrok csak az évezredek alatt váltak színtelenné, s a lekopott festékréteget csak a modern vizsgálatok mutatták ki – de vajon honnan fogja ezt megtudni egy tanuló, ha nem a tankönyvéből?

b.) Különösen **hiányoljuk a forráskritikai momentumokat**: sokszor hiányzik vagy nem következtethető ki a képen megjelenő forrás kora, illetve

²¹ „A könyvégetés célja az volt...” – két sorral lejjebb kezdődik a forrás, amelynek első kérdése: „Miért rendelték el a régi könyvek megsemmisítését?”

c.) bizonyosan legalább 6 **rekonstrukció** (6., 9., 10., 12., 22. oldalon két kép is) látható a fejezetben, amelyek közül ez csak egynél derül ki, így kérdés sem vonatkozik erre; illetve a későbbi, **reneszánsz** ábrázolásokra (23-24.oldal) reflektálás is problémás.

d.) Néha ki sem derül, hogy **mit is látunk** a képen (a 12. oldalon Uruk? rekonstruált zikkuratját?), illetve minek a részletét láthatjuk (a 13. oldalon Hammurapi törvényoszlopának teteje, ehhez egyébként a munkafüzet ad segítséget, esetleg arra lehetett volna utalni). Vannak olyan források, amelyről a diák lényegében semmit sem tud meg a tankönyvből: a 16. oldalon kép a Halottak könyvéről, a 25. oldalon kép a Holt-tengeri tekercekről (apropó: a Holt-tenger neve nem szerepel a térség térképén, 23.), a 30. oldalon az agyaghadsereg kapcsán pedig az internethez utalja a könyv az olvasót. Jó példa a tankönyv hanyag megszerkesztésére: utóbbi kép mellett, a kérdések felett legalább 9 1/3 hasábos üres sor tátong.

IV.3. A térképekkel kapcsolatos problémák

Külön pontként kezelését az is indokolja, hogy ez igazi katasztrófa sújtotta terület: itt nagyságrenddel több hibával találkozhatunk, mint a fejezet többi forrásánál. Ugyanakkor a kerettanterv és az érettségi szabályzat kompetencia leírása szerint is fontos a térképek használata, mind az ismeretszerzésnél, mind a térbeli tájékozódásnál.

Az első fejezet **8 térképet tartalmaz, az őskori és ókori keleti témákhoz még 12 digitális térkép, térkép-animáció vagy térképes feladat is tartozik**, bár a digitális térképek közül 5 térkép azonos a tankönyvben is látható térképpel. Az egyes térképeket külön-külön is elemezzük, mivel **mindegyikkel** komoly problémáink vannak, de megfogalmazható néhány típushiba:

- konkrét **topográfiai tévedések**;
- konkrét **történelmi tévedések**;
- az ábrázolni kívánt történelmi jelenségek, események és folyamatok megismerését a térkép nemhogy nem segíti, hanem a **főszöveggel** sokszor **ellentmondásba** kerülve zavarossá teszi;
- sokszor **hiányoznak** a főszövegben szereplő, tehát **megtanulandó topográfiai adatok**, helyhez köthető történelmi események a témáról készített térképről;
- **vagy épp fordítva**, olyan **adatok** kerültek a térképre, amelyekről nem esik szó a tankönyvben és legtöbbször teljesen **irrelevánsak**, s ezzel nehezítik a tanulást, a lényeg kiemelését;
- a térképhez konkrétan kapcsolódó **kérdés megválaszolása** az adott térkép alapján **nem lehetséges**; itt nem azzal van problémánk, ha egy feladat úgy kezdődik, hogy „nézzen utána...”, az teljesen elfogadható, sőt támogatandó, ha például földrajzi térképpel összevetésre buzdít;
- a **digitális térképek** egy része a tankönyvi térképek mása, hibáikkal együtt; a nyomtatott térképekhez **nem adnak hozzá új információt**, s nem teszik szemléletessé sem a tanultakat, nem jelenítenek meg térbeli-időbeli folyamatokat;
- a térkép-animációk a műfaj adta lehetőségeket nem használják ki, és **hibáik** miatt **nem segítik** a történelmi folyamatok jobb megértését;
- a digitális térképekhez 4 kivétellel **nem kapcsolódik egyéb feladat**, mint hogy „*Kattintsd a helyükre a foltokat és a jeleket!*”, amelyeket igazából nem kell megkeresni, mert a

kattintás automatikusan oda jelöli be ezeket, ahova a térképrajzoló tervezte (és ez nem mindig a történelmileg hiteles hely).

IV.3.1.²² A Homo sapiens szétrajzása (6.)

A címben jelzett szétrajzást zöld nyíl jelöli Afrikától indulva Közel-Keleten át egyrészt Kelet-Ázsiába, onnan át Amerikába, másrészt Délkelet-Ázsián át Ausztráliáig. *A nyíl nem vezet át Európába.*

Míg a főszöveg – helyeselhető módon – csak a mai embert és a Neander-völgyit nevezi meg, a térképen (illetve a 8. oldal ábráján és táblázatában) még három további ősember és „korai emberelődök” is szerepelnek; nagyobb gond azonban, hogy a térkép a „mai ember” szinonimájának a *Homo sapiens sapiens*-t tartja – helyesen, de a főszöveggel inkonzisztens módon.

A térképen számos ősember maradvány lelőhelyét láthatjuk; a jelek nagyon picik, néhol nehezen megkülönböztethetők.

A tankönyv főszövegéből megtudjuk, hogy „*a Neander-völgyi ember Afrikából kiindulva benépesítette a Közel-Keletet, Európát és Ázsiát*” Ugyanakkor a térkép kizárólag európai lelőhelyeket ábrázol (viszont éppen Neander-völgy neve kimaradt), ráadásul a táblázathoz tartozó egyik feladat „*az emberelődök szétvándorlásának menetére*” kérdez rá a lecke térképe alapján.

A térkép a *Homo sapiens* *rasszait* különbözteti meg színárnyalatokkal, anélkül, hogy ezt a kifejezést a könyv használná, amit hiányosságnak tartunk (lásd a fogalmi problémáknál). A jelmagyarázatban ábrázolt négy rassz nevéből kettőt sikerült rosszul írni („*negridek*” és „*mongolidok*”). A térkép a rasszokat jelölő négy színen kívül – ha jól látjuk – további négy színt/színárnyalatot használ, de az már nem derül ki, hogy ezek mit kívánnak ábrázolni. A térkép az eljegesedés határát is ábrázolja, amelyre kérdés is vonatkozik.²³

IV.3.2. Az őskori dunántúli kovakő-kereskedelem (digitális térkép)

A térképpel önmagában nincs gond, de nem értjük, hogy ebben a formájában mire használható. A térképen rá lehet klikkelni a „*kovakőbánya*” felíratra, és megjelennek bányapiktogramok, továbbá a „*nagyon ritka*”, „*ritka*”, „*kevésbé sűrű*” stb. kategóriákra, amelyek színes foltokként tűnnek fel. A térképhez *semmilyen segédanyag, információ nem tartozik.* Ezeket a háttéranyagokat és feladatokat az általános iskola 5. osztályának szánt tankönyv 14. oldalán találhatjuk meg – ugyanezen térkép mellett.

IV.3.3. A „termékeny félhold” (9.)

„*A mai Törökország, Szíria, Irak, Jordánia, Palesztina és Izrael területén*” – írja a főszöveg (9.), szerintünk helyesen, bár nyilván nem a felsorolt országok teljes területe értendő ide.

²² Saját számozásunk.

²³ Szerzőpárosunk egyik fele (RI) szerint a kérdés didaktikailag jó, míg DCs nincs meggyőződve arról, hogy a „*milyen körülmények segítették elő, hogy az ember benépesítse Amerikát?*” kérdésre átlag diák kapásból tudni fogja: „*mert átmenetileg szilárd jég borította a Bering-szorost*”. Főleg, mivel a térképről nem derül ki, mikor ért Eurázsia északkeleti csücskére a zöld nyíl (a szövegben csak az *utolsó* jégkorszak hozzávetőleges datálása olvasható, 9. lásd fent).

A térkép színezéssel jelöli a „termékeny félhold” területét, a vadbúza és vadárpa elterjedését, valamint ábrákkal is díszítve körvonalazza a szóban forgó állatok eredeti elterjedésének térségeit? (a főszöveg utal arra, hogy ezeket a térségben vadon élő állatokat háziásíthatták leghamarabb). A fogalmi problémáknál már jeleztük, hogy a [tankönyvi főszövegben leírt és a térképen jelölt 'termékeny félhold' területe nem esik egybe](#), alapvető értelmezési zavart okozva.

Nem tudjuk azt sem, hogy milyen választ várt a szerző a térkép következő kérdésére: „*miért itt alakult ki az élelemtermelés?*” A térkép alapján válaszoló diák csak a nagy folyóvölgyekre fog hivatkozni magyarázatában,²⁴ a főszöveget használó diák viszont gondban lesz, ha ott vadon termő növényeket és vadon élő állatokat is keres. A zavart tovább fokozza, hogy a [térkép 3 jelzett települése \(amelyek valóban a legkorábbi élelemtermelő települések lehettek\), nem a térkép „termékeny félholdjában” találhatóak](#). A leckében olvasható főszöveg és a hozzá tartozó térkép kérdéseinek „összefésülése” máshol is problémás. Erre utal a térkép első kérdése: „*nézzünk utána, mely mai országok területén fekszik a »termékeny félhold«?* Ha azt várja a szerző, hogy a diák a térkép alapján beazonosított területnek „néz utána”, akkor többségében más eredményt fog kapni, mint, ami a térképtől 4 centiméterre olvasható főszövegben szerepel.

IV.3.4a. Az ókori Mezopotámia (11.)

Majd' az oldal felét,²⁵ azt teljes szélességében elfoglaló, természetföldrajzi alapszínezéssel készült ez a térkép, ehhez képest azonban kevés információt láthatunk rajta, és azok vagy feleslegesek a lecke szempontjából vagy kifejezetten hibásak.

A térkép összesen 5 várost ábrázol, ebből négyet Mezopotámiában, melyek közül [Ur és Uruk biztos nem a Tigris partjára való](#), Agade (az akkád főváros) pontos helyét – ha jól tudjuk – még mindig nem ismerjük, és a leckében nincs is szó az akkádokról. Nem vagyunk térképészek, de nagyon furcsának látjuk a [két mezopotámiai folyó folyását és Babilon elhelyezkedését](#) is. Azt viszont egészen biztosnak mondhatjuk, hogy a [térképen jelölt Türosz az a valóságban Búblosz](#). A térképhez tartozó egyik feladat négy város [megkeresését kéri](#), amivel egyrészt hibás információt rögzített a diákban, másrészt „nehezített feladat”, mert a feladatban kért Assur nem szerepel a térképen (Asszíriáról két leckével később lesz szó, 19-20.).

A térkép 3 állam (Akkád, Babiloni, III. Uri Birodalom) határvonalait ábrázolja, míg a tankönyvben a sumer államról és Óbabiloni Birodalomról tanulhatnak a diákok.

IV.3.4b. Ókori Mezopotámia (digitális térkép)

Itt már sikerültebb a Tigris és az Eufrátesz ábrázolása, Ur és Uruk is – helyesen – az Eufrátesz partján látható, igaz [Uruk kissé' észak-nyugatabbra került, közelít Babilonhoz](#). A jelölt városok egy részéről későbbi leckékben esik szó, például: Ninive, Szúsza. Ezen kívül 'termékeny területet' lehet még bezöldíteni, ami csak a folyóvölgyeket színezi át (ennyit a „termékeny félholdról”...). Egyetlen feladat tartozik a térképhez: „*Mezopotámia jelentése*

²⁴ A IV.3.4b. térkép rajzolója is erre gondolhatott (lásd lent).

²⁵ A megjegyzést az magyarázza, hogy ekkora térkép ebben az esetben egyáltalán nem indokolt. E sorok szerzői rengeteget „harcoltak” a szerkesztőkkel és tördelőkkel, akik újra meg újra húzásokat, rövidebb átfogalmazásokat, kisebb formában is élvezhető képeket, stb. követeltek – ezek után „szinte fáj” látni, hogyan pazarol a terjedelemmel a *Kísérleti 9*.

'folyóköz'. Olvasd le a térképről, hogy miért!' Ezt a térképet megtaláltuk az 5. osztályosoknak szánt tankönyvben is.

IV.3.4c. Ókori Mezopotámia (digitális térképes feladat)

Azonos az előző térképpel; felsorolt folyó- és városneveket kell a helyére húzni, marad néhány kakukktójás, például a Gangesz, vagy a Nílus, sőt Szúsza is, mert itt nincs a helye bepöttyözve; [Urukot az előző térképnél is tapasztalt rossz helyre kell behúzni](#).

IV.3.5a. Az ókori Egyiptom, Kr. e. 4. évezred – Kr. e. 332 (15.)

Teljesen korrekt térkép, fontosabb helyekkel, Alsó- és Felső-Egyiptom elhelyezésével, piramisokkal, termőterülettel, sivataggal, az Óbirodalom és Középbirodalom déli határaival.

[Probléma az időbeliség ábrázolásával van](#), főleg mivel a térkép jelmagyarázata szerint Nagy Sándor hódításáig terjedő időszak Egyiptomáról van szó. Így [fontos lett volna legalább az Újbirodalom kiterjedését megjeleníteni](#), a tankönyv ugyanis szövegszerűen szól a Kr. e. 2. évezred közepi hódításokról, konkrét területi változásokról, megállapítva, hogy „*ez volt az ókori Egyiptom virágkora*”; igaz, az már kimaradt a főszövegből, hogy ez az Újbirodalom kora, de ez az tankönyvi táblázatból kikövetkeztethető.

A tankönyv északról érkező hükszoszokról is ír az említett táblázatban, a főszövegből csak azt tudjuk meg, hogy az egyiptomiak „*eltanulták a harci szekerek használatát*” (15.), de hogy kiktől, az megint csak a táblázatból következtethető ki. Szerencsés lett volna akkor őket is ábrázolni vagy kérdésben utalni rá, hogy vajon pontosan honnan jöhettek...

A térkép kérdéseit a térkép alapján könnyen meg lehet válaszolni, talán egy „*Miért hívják a Nílus torkolatvidékét deltának?*” (15.) Érdemes lett volna hozzátenni, hogy a diákok ennek nézzenek utána.

IV.3.5b. Az ókori Egyiptom, Kr. e. 4. évezred – Kr. e. 332 (digitális térkép)

Ugyanaz, mint a tankönyvi térkép, csak a tankönyves jelöléseket kell bekattintani.

IV.3.5c. A Nílus völgye (digitális térkép)

Ez térkép részben valamivel többet nyújt, mint az előző, mert több piramis és település van rajta (ezek egyikéről sincs külön szó a tankönyvben), de kevesebbet is, mert ezeken kívül csak a termékeny területet jelzi és Alsó-és Felső-Egyiptomot. [Feladat nincs hozzá. Nem értjük mi szükség volt erre a térképre](#). Viszont megtaláltuk az 5. osztályosoknak szánt tankönyvben, igaz ott csak egy piramist nevesítettek.

IV.3.6a. A Perzsa Birodalom (19.)

A térkép a Perzsa Birodalom terjeszkedését és uralkodóinak hadjáratait ábrázolja. Az, hogy a [Tigris folyó lemaradt](#), apróság ahhoz képest, hogy a térkép [26 településneve „lóg a levegőben”](#) (tehát nincs mellette jelölés); ráadásul [rossz helyen](#) úsznak, érezhetően mindegyik elcsúszott, némelyik csak kicsit, de például Ninive majdnem beleesik a Földközi-tengerbe. Az elcsúszás miatt például Arábia Damaszkusztól északra (!) került. Médiáról és Elámról nem derül ki, hogy nem településnevek.

[Kambüszész és Dareiosz hadjáratait jelölő színes nyilak felcserélődtek](#), tehát a Hellász-szakértő szerző által írt fejezet térképe hamis információt ad meg arról, melyik perzsa uralkodó katonái harcoltak Marathónnál. Az már apróság, hogy Dareiosz Birodalma szerepel egy színezett sáv (valószínűleg az általa hódított terület) magyarázatában, s hogy a

jelmagyarázatban egy sárga vonal (nem nyíl) mellett csak ennyi van. Kr. e. 490. Több magyarázatlan világoszöld foltot is látunk, de ez már lehet a mi hibánk.

IV.3.6b. Perzsa Birodalom (digitális térkép)

A tankönyvi térképpel azonos, annak hibáival együtt.

IV.3.7a. Izrael és Fönícia (23.)

A térképen ábrázolt térség megnevezésének kuszaságára a topográfiai fogalmaknál már utaltunk. Így **nem világos**, hogy a térkép címében jelzett **Izrael mely terület neve**, a tankönyvi főszöveg csak a mai Izraelt említi, a tankönyvi táblázatos kronológia címéből/aláírásából derül ki, hogy Salamon halála után az állam két részre szakadt és az északi rész lett Izrael, a térképen berajzolva ez látható. További gond, hogy **Jeruzsálem becsúszott Izraelbe, miközben a tankönyv Júda kapcsán említi**. Askelón és Gáza látható a térképen elhatárolva, de **nem tudjuk meg, hogy ez filiszteus terület**, amelyet szerencsés lett volna magyarázni is, ha már a térképhez kapcsolódó feladatokban kétszer is Palesztina szerepel a térség nevéként és a főszöveg is említi a filiszteusokat. A tankönyvi szövegben szereplő Ciprus, illetve a Sínai-félsziget – bár látható, nincs megnevezve. Örömhír, hogy Ur városa és a föníciai városok a helyükön vannak.

IV.3.7b. Izrael és Fönícia, digitális térkép

A tankönyvi térképpel teljesen azonos.

IV.3.7c. Palesztina és Fönícia (térkép-animáció a digitális tananyagban)

Ez az animáció a zsidó állam **időbeli és térbeli változásait** is mutatja az állam kettéválásig, **viszont Fönícia és városai csak a zsidó állam kettéválása után jelennek meg a térképen, ami időben korábbi fejlemény** volt. Jeruzsálem itt már Judába került. Érdemes lett volna időben előrébb haladni, s megmutatni, hogy mely birodalmak részévé vált a zsidó állam területe, erősítve az animációhoz tartozó ismétlő, összefoglaló kérdéseket, amelyekre a válasz részben az animációról leolvasható, részben háttértudás kell hozzá.

IV.3.7d. A zsidó állam kronológiája (digitális térkép-animáció)

A **kronológia a tankönyvi szöveg kivonata**, az első esemény a lecke első mondata: „*A zsidó törzsek egy része Kr.e. 2000 körül hagyta el Mezopotámiát....*” (23.), ezt a digitális térképen nyíl mutatja, a második eseménynél, az **egyiptomi kivonulásnál** már **elmaradt a nyíl**, a zsidó állam térképi megjelenítésénél **hiányzik Jeruzsálem**. A továbbiakban a kronológia a tankönyvi táblázat bal oszlopát másolja a jobb oldali magyarázatok nélkül, tehát azt megtudjuk, hogy Kr.e. 722-ben (a tankönyvben 721-ben) Izrael elpusztult, de hogy **kik pusztították el, azt nem**. Kr. e. 586-ban Júda törzseit **Dél-Mezopotámiába telepítették, de kik?** A perzsa hódítás már teljesen kimaradt, majd a kronológia itt véget ért. Kérdés nem tartozik a kronológiához.

IV.3.8a. Az ókori India (27.)

Címével ellentétben **csak az Indus-völgyi civilizációt** (Mohendzsodáro és Harappa) és az árja bevándorlást mutatja, mindezt feleslegesen nagy méretben.

IV.3.8b. Az ókori India (digitális térkép)

Ugyanaz, mint a tankönyvi térkép.

IV.3.9a. Az ókori Kína (29.)

Látványra a többi térképtől eltérően tele van **színes piktogramokkal** (fák, rizs, ló, aranypénz, rabszolga, selyem, papír, porcelán, lőpor stb., mely két utóbbi kicsit későbbi találmány). Első pillantásra azt hittük, hogy ez is az 5-es könyvből került ide, de tévedtünk, így nem értjük, miért vannak a helyes kis piktogramok ebben, és csak ebben a térképben. **Kína folyóinak a nevét** azonban **nem találtuk** meg a térképen, a könyvben is csak a Sárga-folyóról esik szó, ugyanakkor a térképhez tartozó első kérdés épp „*Kína nagy folyóira*” kíváncsi.

A térkép **Kína területének változásait** is mutatja (első kínai állam, Csin Si Huang-ti idején és a Han-dinasztia idején), de időpontok megjelölése nélkül, ami kicsit **nehezíti a tájékozódást**, mert a Han-dinasztiáról nincs szó a könyvben. „Vallások” (terjedésére?) és „technológiák” (átadására?) is enged következtetni ezen két szó felírása a térképre, igaz, hogy kérdés csak arra vonatkozik, hogy „*mit szállítottak a távolsági kereskedelmi útvonalon?*” Az apróság, hogy a Selyemút menti városok és így az útvonal kicsit nyugatra húznak.

IV.3.9b. Az ókori Kína (digitális térkép)

Azonos a tankönyvi térképpel.

IV.3.10. Az Ókori Kelet államai és vízrajza (összefoglaló digitális térképes feladat)

A teljes képernyős változatban egy „láthatatlan” (név nélküli jelek) listából kell kiválasztani és a helyére húzni a jelecskéket, az egyes jelekhez tartozó megnevezés csak a térképre érve jelenik meg. Itt már megtaláltuk az eddig hiányolt két kínai folyót is. „**Államként**” szerepel **Mezopotámia, Fönícia és Palesztina**. Ezt a térképet megtaláltuk az 5. osztályosok tankönyvéhez készített digitális anyagban.

IV.4. Ábrák és táblázatok

6 ábra látható az első leckében, 6 pedig a következő 5 leckében összesen.

a.) Az ábrák (a továbbiakban ideértve a táblázatokat is) **alatt** időnként **címszerű megnevezés** olvasható, máskor egy mondatnyi vagy még **hosszabb magyarázat** (?) vagy kommentár (?), amelyekben **időnként fontos**, szerintünk megtanulandó **információ** is olvasható, azonban ezen **szövegek funkciójára a tankönyv bevezetője nem tér ki**.

6. oldal: „*Az őskor két szakasza a 19. században kapta a nevét, amikor a csontmaradványok mellett még csak a kőeszközöket ismerték, így más lehetőség nem volt az elkülönítésükre.*” A táblázatból megismerjük (nagyon helyesen) a **paleolitikum** és a **neolitikum** kifejezéseit, majd azt a 3 görög szót is, amelynek összetételeiből e szavakat megalkották (csak azt nem, hogy ezek a görög kifejezések). A fogalmi problémáknál már jeleztük, hogy itt azt nem tudjuk meg, hogy az előbbit *pattintott*, az utóbbi *csiszolt* kőkornak is nevezzük, a domináns eszköz-megmunkálási technika alapján.

8. oldal: Egy ábra és egy táblázat közösen kapott egy 56 szavas aláírást. A táblázat a „**sorbaállított**”, egyre nagyobb koponyaméretű **humanoidokkal egyrészt azt a régi unilineáris fejlődésmodellt állítja elénk**, amellyel az előző oldal főszövegének utolsó mondata (igaz bújtatva és logikailag nem érthető módon) vitatkozik; másrészt pedig azt sugallja, mintha a **koponyaméret lenne a döntő** tényező az intelligencia fejlődésében. Miközben a neandervölgyiek (akikkel kapcsolatban „keveselljük”, hogy csak 150 ezer éve jelentek volna meg) átlagos koponyatérfogata nagyobb volt, mint a Homo sapiens-é (a 20. század elejéig). Nyilván nem véletlen, hogy a táblázatban nem

szerepel a Homo sapiens. A multilineáris fejlődésmodell, tehát hogy az emberősök több vonalon fejlődtek egymás mellett, elágazásokkal, s egészen 35 ezer évvel ezelőttig mindig egyszerre több emberfaj élt a Földön, a táblázaton nem, csak az ábrán kezd felsejleni, de didaktikailag semmiképp nem elég hangsúlyosan.

23. oldal: a zsidó történelemhez egy háromsoros táblázat tartozik, amely bal oszlopában egy dátum és egy esemény rövid leírása olvasható: „Kr. e. 721: Izrael pusztulása”, (a digitális tananyagban helyesen Kr. e. 722) „Kr. e. 586: Júda törzseit Dél-Mezopotámiába telepítették” és „Kr. e. 586–539: a zsidók babiloni fogsága”. Ez a 3 esemény – magyarázat nélkül – szó szerint szerepel a digitális tananyag kronológiájában. A jobb oldali sorban pedig az események magyarázata, pontosabban: a „babiloni fogság” „részletezése” azzal kezdődik, hogyan ért véget a fogság. Ezt követően, a táblázat alatt, azzal a betűtípussal, amellyel máskor az ábrák címe (?) szokott szerepelni, ez olvasható: „Salamon halála után az állam két részre szakadt: az északi törzsekből (pontosabban: törzsek területéből) alakult ki Izrael, délen pedig létrejött Júda (ebből származik a 'zsidó' népnév)”. Enélkül azonban sem a főszöveg, sem a térkép nem érthető.

b.) Problémás a táblázatokban szereplő **adatok pontossága** és relevanciája a történelmi **jelenségek megértése és a feladatmegoldások szempontjából**, miközben a bevezető szerint ezek is a „tananyag könnyebb megértését” segítik.

9. oldal: Két táblázat egymás mellett, egy címmel („*Termeszthető növények eloszlása területenként*”), amely valójában inkább csak a baloldalra illik. Az adatok forrása feltehetően Jared Diamond *Háborúk, járványok, technikák...* című könyve (Typotex, 2000), egy apró „változtatással”: Diamond a „*nagymagvú, de nem bambusz fűfajtákból*”²⁶ sorol fel térségenként ennyit, amennyit a táblázat „*termeszthető növény*” fedőnév alatt.²⁷ Miközben ott van mellette a **másik, cím nélküli táblázat**, amely csak növényekből 16-ot sorol fel, nagy többségében nem gabonákat.²⁸ A jobb oldali táblázat „**állat**” oszlopából megtudjuk, hogy a *tengerimalacot* Dél-Amerikában domesztikálták – de a **ló vagy a szarvasmarha nem szerepel** ebben a táblázatban.

10. oldal: szerepel viszont a következő oldal „*Nagytestű emlősök házasítása*” táblázatában. A táblázatot körülvevő főszöveg jelölése „*Kitekintés*”, noha gyakorlatilag az előző oldal **növénytermesztésről szóló szövegének folytatása**, az állattenyésztés terén. Az oldal főszövege egyébként egyetlen bekezdés, amelynek lényege így fogalmazható össze: nem minden nagytestű növényevő állat házasítható, lásd például a gazella példáját. A táblázatban felsorolt 11 állatfaj (5 átfedéssel az előző oldal jobb oldali táblázata „állat” oszlopával), a szelídítés akkurátusan megadott évezredével és helyével helyett talán elég lett volna ez az adatsor: összesen 148 olyan nagytestű növényevő állatfaj volt, amelynek házasításával elvben megpróbálkozhatott az ember, de ebből csak 14 fajt sikerült valóban háziállattá változtatni. A legnagyobb jelentősége

²⁶ A főszöveg is használja „*a nagymagvú fűfélék, a mai gabonák ősei*” elnevezést.

²⁷ Vö. Diamond i.m. 140.

²⁸ Ha már e második táblázatnál tartunk: valóban releváns információ, hogy Egyiptomban honosították a szikomórfát, Nyugat-Európában pedig a mákot?

mindössze 5 fajnak van: ezek a juh, a kecske, a szarvasmarha, a disznó és a ló (az elsőként háziásított kutya még nem járt életmódváltással).²⁹

14. oldal: a *Kitekintőben* „*A templomgazdaság működése*” a raktári újraelosztás („redisztribúció”) fogalmát értelmezi, egy elavult és leegyszerűsített modell segítségével.³⁰ A tankönyv-műfaj természetesen megkíván bizonyos leegyszerűsítéseket, de ez a modell árnyalható lett volna, például a könyvben is szereplő Hammurapi törvényei segítségével is. Az ábrához tartozó 3. kérdésre, miszerint „*mi nem létezett még Mezopotámiában?*”, nem tudjuk milyen válasz az elvárható (bár a diákok fantáziáját biztos megmozgatja...)
15. oldal: cím nélküli táblázata egyszerűen összefoglalja az ókori Egyiptom három fontos korszakát; pontosabban: mind az Óbirodalom, mind a Középbirodalom leírása a bukás leírásával kezdődik. Miközben a munkafüzet a Középbirodalom kapcsán fontosabb eseményt és kulturális örökséget kér a diáktól, a tankönyvi főszöveg (amellyel egyetértünk) nem részletezi ezt a korszakot. Viszont a szerintünk fontos Újbirodalom korabeli változásokat a főszöveg nem köti az Újbirodalomhoz.
25. oldal: „*A föníciai, a görög, a latin és a héber ábécé*”. Az első ábra, amellyel nincs semmi problémánk, de a kérdésekre a táblázat alapján nem biztos, hogy az a válasz fog „kijönni”, mint amire a szerzők gondoltak. A görög és latin e és o betű megfelelője a föníciaiban is hasonlóan néz ki, tehát ha kérdéssel („*Mi az alapvető különbség a föníciai és a görög, illetve a latin írás között?*”) a diákokat a föníciai 'abc'-ben a magánhangzók hiányára szeretnénk rávezetni, akkor ehhez még kellett volna valamilyen segítséget adni.

c.) A táblázatok egy része kifejezetten ürügyjellegű, funkciótlan

28. oldal: „*Az indiai nagy istenhármasság*” összesen 20 szavas jellemzése. Mindezt a „*táncoló Siva*” szobrának képe mellett, tehát simán mehetett volna képaláírásba.
28. oldal: a táblázatba foglalt négy kaszt megnevezése a mellette lévő forrásból is kiolvastatható.

V. A digitális tananyag problémái

A fejezethez 6 tanári segédanyag, 11 kép, 3 háromdimenziós modell, 12 térkép, térkép-animáció, térképes feladat és 3 múzeumi kiselőadás felvétele tartozik.

1.) A „tanári segédanyagokra” Rá@dás címmel a tankönyv is utal, időnként csak szöveggel, de legtöbbször nagy, figyelemfelkelő képpel is. A többi digitális tananyagra csak elvéve, néhány tankönyvi kérdésben történik utalás, hiányoljuk a digitális tananyag felhasználásának, a tanítás-tanulás folyamatába beépítésének javaslatait, mind tankönyvből, mind a digitális tananyagból. A Rá@dásban a tankönyv bevezetője szerint a kiegészítő anyagrészek kaptak helyet, ötletes megoldással tágítva a tankönyv műfaj szűk kereteit és új

²⁹ Diamond i. m. 160-170.

³⁰ Komoróczy Géza (1992) [1986] Polányi Károly történeti utópiája. Rövid vázlat. In: *Bezárkózás a nemzeti hagyományba. Az értelmiség felelőssége az ókori Keleten. Tanulmányok ókori keleti szövegek értelmezése köréből.* Budapest: Századvég. 383-389. vagy Vér Ádám (2012) Távolsági kereskedelem az Újasszír Birodalomban. *Ókor* XI. (2012) 4. 3-12. Hozzáférhető: http://okorportal.hu/wp-content/uploads/2013/07/Okor_2012_4_nyomdanak_03.pdf

bővítve a diákok információszerzési lehetőségeit. Azonban **nem értjük**, hogy a **Rá@dás miatt „tanári segédanyag”**, amikor egyrészt a tankönyvben szerepel, időnként tankönyvi kérdések is tartoznak hozzá, másrészt a digitális anyagnál olvasható kérdések is inkább a diákoknak szólnak. Tartalmilag viszont nehéz eldönteni kiknek szánták: időnként túl evidens információkat olvashatunk, máskor pedig ismertnek feltételeznek a diákok által bizonyára nem ismert-tanult fogalmakat.

Például, a tankönyv 7. oldalán *A Mitokondriális Éva* (idézőjel nélkül) egy figyelemfelkeltő mondat, a digitális tananyagban pedig néhány magyarázó mondat után a tanár szempontjából evidenciának számító mondat következik: „*A Homo sapiens rendkívül sikeresnek bizonyult. Míg a többi Homo-fajok kihaltak, ő sikeresen benépesítette Európát és Ázsiát, Ausztráliába mintegy 50 000, Amerikába pedig 15 000 évvel ezelőtt jutott el.*” Majd a rövid összefoglaló így végződik: „*Sikerét valószínűleg minden korábbi Homo-fajt meghaladó agyméretének (átlagosan 1350 cm³) köszönhette*” – ezzel meg nem csak mi vitatkoznánk, hanem a tankönyvi adatsor (8.) is.

8. oldal: a Rá@dás képekkel illusztrálva az **őskori vadászmágiával** foglalkozik. A mellékelt **forrás** szerzője André Leroy (helyesen: Leroi)-Gourhan; **nem tudjuk meg, hogy mikor született ez a forrás**, a kapcsolódó kérdésben a szerzőt „ősregésznek” titulálják. Feltehetően a részlet a francia tudós *Az őstörténet kultuszai* címmel lefordított kötetéből való, amelyet 1985-ben adtak ki magyarul a Kozmosz Könyvek sorozatban, az eredeti 1964-ben jelent meg.

17. oldal: a **hieroglifák megfejtése és a rosette-i kő feliratai**. A digitális tananyag **magyarázat nélkül** említi meg a rosette-i kő **démotikus jeleit**, ez a fogalom a tankönyvben sem szerepel, viszont egy tankönyvi kérdésre ez a válasz. A **hieroglif jelekről sem kapunk információt**, a tankönyv csak annyit ír, hogy bonyolultak voltak, míg a digitális olvasmányból azt tudjuk meg, hogy az segítette a megfejtésben, hogy „*ha tehát a hieroglifák valamilyen módon a hangokat jelölik...*” Nincs utalás egy másik digitális anyagra, amelyben Németh György történész épp az egyiptomi írásról (többek között a démotikus, népi írásról is) beszél. Igaz itt azt tudjuk meg, hogy „*a hieroglif jeleknek különböző hangértékük volt, tehát vannak szótagjelek és összetett jelek...*”

21. oldal: a **perzsa vallás** című Rá@dás és **kép**: „*I. Dareiosz perzsa király győzelmeit megörökítő dombormű és felirat egy kb. 100 méter magas sziklafalon*” aláírással. A **digitális tanagnak és kérdéseinek semmi kapcsolódása nincs a domborműhöz**, ahhoz semmilyen kérdés sem tartozik, pedig eléggé „adná magát” néhány kérdés.

2.) A digitális tananyag képeit,

mint például egy őskori korsó, csiszolt kőbalta, pattintott kőeszköz, szoptató Izisz-szobor, Macska ülő szobra, Ápisz-bika szobra stb. képeit 3D-ben is élvezhetjük. Mindegyikről megtudhatunk minden olyan **információt**, amelyet a tárgyat őrző/tulajdonos **múzeum leltári katalógusa tartalmaz**, tehát a pontos méretét, a leltári számát, sőt még a licenz-jelzését is! Ennek megfelelően hol van magyarázat hozzá, hol nincs, ha van, akkor viszont angolul is. **Feladat azonban egyetlen egyhez sem tartozik**. Mindegyik kép megtalálható az ötödikes tankönyv digitális anyagában.

3.) 3D-modellek

a.) **Egy neolitikus őskunyhó bemutatása;** nagyon látványos és informatív, a probléma az, hogy a narrációs szöveg felvezetője egyedül Catal Hüyüköt említi, mint a legjelentősebb Kr. e. 7. évezredi települést, ami igaz, viszont **eme település házai bizonyára nagyon nem úgy néztek ki, mint a bemutatott modell.**³¹

b.) **Elforgatható piramis,** keresztmetszeténél jelölve és jelmagyarázatban megnevezve a különböző járatokat. Feladat: „*Az alábbi leírás szerint hajtsd végre az utasítást! (sic) Forgasd meg a piramist, és figyeld meg a keresztmetszetét. Mit tudsz a járatokról és kamrákról?*” Néhányról keveset: „zsákutca járat”, „földalatti kamra”, „19. kősor helye” stb., így ezekhez **több információ kellett volna** a nevükön túl.

c.) **Térbeli, forgó piramis,** kívülről és „kettévágva”, még az előbbinél is kevésbé informatív. **Semmilyen magyarázó szöveg nincs hozzá, sem szóban, sem írásban,** viszont szép zene szól alatta és a képernyő 1/3-t reklám foglalja el. A „kamera” ráközelít a piramis keresztmetszetére, ahol néhány vonalnak tűnő járaton kívül semmi nem látszik. Viszont 3 kérdést olvashatunk utána, amelyek megválaszolásához egyáltalán nem szükséges ez a 62 mp-es videó.

4.) A digitális térképeket a térképek elemzésénél kommentáltuk

5.) Három múzeumi kiselőadás videója

Mindhárom a **Szépművészeti Múzeumban készült és Németh György történész professzor,** a fejezet tananyagfejlesztője mutatja be a **mumifikálást,** az egyiptomi írást és a **fáraókat** (bár ez utóbbi, 61 mp-es videó nagyobb része a Dzsószer piramisról és Imhotepről szól). A videók pozitívuma, hogy a professzor **mesélése** (ez a stílus valószínűleg nem véletlen, mivel mindhárom videó megtalálható az ötödikeseknek szánt tananyagban) érdekessé teszi a tanultakat, közelebb hozza a forrásokat és felhívja a figyelmünket a számunkra is elérhetőbb múzeumi gyűjteményre. Félve jegyezzük meg, hogy a mai múzeumpedagógia azért kicsit többet kínál annál, minthogy egy tanár egy vitrin előtt állva-ülve mesél...

Zárszóként még visszatérnénk egy, a bevezetőben is felmerülő kérdésre: **miért „kísérleti” ez a – szakmai-módszertani szempontból nem újszerű tankönyv:** azért mert a törvénybe iktatott és rendeletben részletezett³² „kísérleti tankönyvfejlesztési program” számos **hatástanulmányt, „gyakorlati alkalmazhatósági vizsgálatot”** (interjúkat, óralátogatásokat, kérdőíveket, diákok és szülők megkérdezését stb.), majd ezek összegzését, értékelését, javaslatot a továbbfejlesztésre, majd a tankönyv **átdolgozását** írja elő. Mindez **valóban hasznára van egy készülő, valóban fejlesztés alatt álló tankönyvnek,** de mennyire van hasznára azoknak a diákoknak-tanároknak, akiken „élesben” „ki...próbálnak”?

³¹ Lásd az ásatás honlapját: <http://www.catalhoyuk.com/>.

³² Az emberi erőforrások minisztere 17/2014. (III. 12.) EMMI rendelete a tankönyvvé, pedagógus-kézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről, 11.§ (3): <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14037.pdf>.