

***A TTE Tankönyvelemző Műhelyének
kritikája
a Kísérleti Tankönyvek Történelem 9.
című kötetéről, a hozzá kapcsolódó
digitális tananyagról és Munkafüzetéről***

2015. 10.27.

**A tanulmány a *Tankönyv vagy tankönyvek?* program keretében készült
az EGT/Norvég Finanszírozási Mechanizmus,
illetve az ÖKOTÁRS Alapítvány és partnerei támogatásával**



A TTE Tankönyvelemző Műhelyének kritikája
a *Kísérleti Tankönyvek Történelem 9.* című kötetéről, a hozzá kapcsolódó
digitális tananyagról és *Munkafüzetéről*¹

A műhely tagjaiként az elemzés készítői:

Dupcsik Csaba, Farkas Judit, Hidas Gábor, Lőrinc László, Miklósi László, Repárszky Ildikó

Szerkesztette: Repárszky Ildikó

A bírált mű adatai:

Történelem 9. Kísérleti tankönyvek (2014) Budapest: Oktatókutató 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

Történelem munkafüzet 9-10. Kísérleti tankönyvek (2014) Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Tananyagfejlesztő: Herber Attila és Kampós András

Alkotószerkesztő: Borhegyi Péter és Füzesiné Széll Szilvia

Vezetőszerkesztő: Kojanitz László

Tudományos szakmai lektor: Dr. Závodszy Géza

Pedagógiai lektor: Németh György

A kiadásért felel: dr. Kaposi József, főigazgató

Hozzáférhető: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tortenelem_mf_9-10_web.pdf

¹Az elemzéshez a 9.-es tankönyv nyomtatott változatát használtuk. A külön jelölés nélküli oldalszámok erre a kiadásra vonatkoznak. A hozzá kapcsolódó digitális tananyag és munkafüzet 2015. október 5-én elérhető online formájából dolgoztunk.

Tartalom

I. Bevezetés	4
II. Bevezetés (helyett). Cseppben a tenger	7
III. Általános és koncepcionális(nak vélt) kérdések.....	12
III.1. Fogalomhasználat, írásmód, nyelvezet.....	12
III.2. Fontosabb térségek, kultúrák, vallások történelmének megjelenése, azok arányai	13
III.2.a. Európai régiók	13
III.2.b. A Nyugat és a nem nyugati civilizációk.....	20
III.2.c. A vallások-kultúrkörök megjelenítése.....	21
III.3. A politikatörténet, a társadalomtörténet és az életmód/műveltség/kultúra témakörök arányai és kifejtettségük	32
III.3.a. Az életmód.....	33
III.3.b. A társadalomtörténet	39
III.4. A történettudomány legfrissebb eredményeinek megjelenése	43
IV. A középiskolai követelményeknek való megfelelés	47
IV.1. Megjelennek-e és kifejtettek-e a kerettantervben megjelenő fogalmak, nevek, események és helyszínek?	47
IV.2. Megfelelő-e a tankönyvben megjelenő, a kerettantervi minimumon felüli adatok mennyisége?	48
IV.3. Mennyiben felel meg a tankönyv a kerettantervi tematikának, és mennyiben éltek a szerzők/fejlesztők a kerettanterv adta lehetőségekkel?	49
IV.4. Mennyiben segíti a tankönyv a kompetenciafejlesztést? Mely korosztály, mely diákcsoport számára használható a leginkább?	49
IV.5. Fel lehet-e készülni a tankönyv segítségével az érettségi vizsgára?	50
IV.6. Hogyan kapcsolódik össze a tankönyvi tananyag más tantárgyakkal, illetve az általános iskolában tanultakkal?	51
V. Tanulhatóság, taníthatóság szempontjai	52
V.1. A tankönyv szerkezete és annak átláthatósága	52
V.2. Általános metodikai és tanulásmódszertani problémák	56
V.3. A tankönyvi főszöveg érthetősége, tanulhatósága	57
V.4. A tankönyv didaktikai apparátusa	62
V.4.a. A kérdések és a szöveg – forrás – feladatok kapcsolódásai	62
V.4.b. A főszöveg és a hozzá kapcsolódó forrás ellentmondásai.....	63
V.4.c. A főszöveg és a források tartalmi összhangolatlansága.....	65
V.4.d. A tankönyv és a segédletek egymásra épülése, kapcsolódási pontjai	66
V.5. Konkrét fogalomhasználati problémák	66
V.5.a. Hiányzó fogalmak.....	67
V.5.b. Használt, de nem magyarázott fogalmak:	67
V.5.c. Utóbb, a többedik előfordulásnál magyarázott, értelmezett fogalmak:	68
V.5.d. Nem kellőképpen tisztázott, illetve ellentmondásosan magyarázott fogalmak:	69
V.5.e. Topográfiai fogalmak, amelyeknél a helymegjelölés következtlen és nem magyarázott:	69
VI. A forrásokkal kapcsolatos kérdések.....	70
VI.1. Szöveges források	71
VI.2. A képi források.....	76
VI.3. A térképekkel kapcsolatos kérdések	78
VI.4. Táblázatok és ábrák.....	80
VII. A digitális tananyag használhatóságának kérdései	85

VIII. A <i>Történelem Munkafüzet 9-10.</i> használhatóságának kérdései	89
Zárszóként	93
Hivatkozások	93

I. BEVEZETÉS

A számos más tudományban kissé lenézett ismeretterjesztő műfaj a történelemtudományban – stílszerűen – mély történelmi hagyományokkal rendelkezik: művelői Thuküdidész óta gyakran ötvözik a magas színvonalat a szaktudósoknál szélesebb kör számára is fogyasztható stílussal. A **tankönyvírás** – amely felfogható az ismeretterjesztés egy speciális változatának – **számára is nagy kihívás, hogyan lehet a történettudomány eredményeit érthetően, diákok számára is feldolgozhatóan és érdekesen bemutatni.** Az itt elemzett tankönyv² sikerességére garanciát jelenthetett, hogy mintegy felének szerzője (a fogalomra még visszatérünk), Németh György ókortörténész, egyetemi tanár, aki több évtizedes szaktörténeti munkássága mellett régóta műveli a színvonalas ismeretterjesztés műfaját is (Németh 2002),³ valamint egy ötödikeseknek szánt történelem tankönyv társszerzője (Balla – Németh 2007, illetve Németh – Balla – Katona 2013).

A tankönyvírás **másik, talán még nagyobb kihívása:** elérni, hogy **a könyv ne „csupán” történelmi ismereteket adjon át a diáknak, hanem hozzásegítse az így nyert ismeretek feldolgozásához, megértéséhez, és további ismeretek szerzéséhez.** Vagyis **hogyan tudjuk bőséges és változatos forrásapparátusra épülő, valóban kompetenciafejlesztő módszerekkel keresztül megismertetni a diákokat történelmi folyamatokkal, eseményekkel, személyiségekkel.** Erre is jelenthetett garanciát a kötet másik szerzője, Borhegyi Péter, aki középiskolai tanár és gyakorlott tankönyvszerző (Borhegyi 2010, 2011). Az általa jegyzett középkorral foglalkozó szövegrészek azonban egy **harmadik kihívásról** is tanúskodnak: olyan tananyag feldolgozását kellett megoldani, amelyet korábban két tanév között elosztva, 4-6 fejezetben szoktak kifejteni a tankönyvek is, de most, a kerettanterv módosítása miatt 2 fejezetbe kellett **összesűríteni.**

Úgy látjuk, hogy **a szerzőknek felemás módon sikerült megküzdeniük a fenti kihívásokkal.** Erre utalnak a következő tények: a tankönyv **hemzseg a főszöveg belüli és a főszöveg és a metodikai apparátus (források és kérdések-feladatok) közötti**

² A továbbiakban: *Kísérleti 9.*; a külön megjelölés nélküli oldalszámok a tankönyvre, az „mf.” a munkafüzetre utal.

³ A szerző maga is hivatkozott erre a könyvére a tankönyvről szóló, a TTE által szervezett vitán (2015. március 27.; lásd többek között Kolozi 2015.)

ellentmondásokról, sőt a források és a hozzá tartozó feladatok következtetlenségeiről, tartalmi és módszertani hibákról, ugyanakkor előfordulnak benne érezhetően nem didaktikai célzatú ismétlődések is. Mindennek egyik okát abban látjuk, hogy a tankönyv alkotóit **csak konvencióból nevezhetjük szerzőknek.** A kötetet először kézbe véve még nem értettük, hogy miért „*tananyagfejlesztőként*” szerepelnek és miért csak a szennycímlapon. A tankönyv végigtanulmányozása és a Kísérleti tankönyvsorozat egy másik kötetének tananyagfejlesztőjének nyilatkozata⁴ után világossá vált: ezt a (tan)könyvet nem megírták a szerzők, majd szerkesztették a szerkesztők, s a lektorok megjegyzéseit mérlegelve átírták a szerzők stb., hanem **„összefejlesztették”.** A két „szerző” „tollából” származó szövegeket mások „illesztették össze”, majd hozzátették a vélhetően szintén mások által készített (s nem tudni kik instruálta) „didaktikát”, tehát a forrásokat, ábrákat, térképeket (térképkészítőket megnevezi a szennycímlap), képeket és a hozzájuk kapcsolódó kérdéseket-feladatokat, valamint a digitális tananyagot, illetve az azokra utalásokat a tankönyvben. A probléma mindezzel elsősorban az, hogy az így kialakult **vegyület nem lett „összeírva”, sőt, az elemzésünkben leírt hibák mennyisége és súlya miatt megkockáztatjuk, hogy alaposan összeolvasva sem.** Másrészt a szakmai közönség – beleértve magunkat is – számára nem világos, kiket is illetnek valójában az általunk összegyűjtött észrevételek. Kié a szellemi alkotás érdeme és felelőssége, s kinek a feladata a hibák kijavítása.

Azt azonban „el kell ismerni”, hogy zseniális az a PR, amellyel ezt az összecsapottságot és az ebből következő **utólagos kipróbálási, tesztelési** és átdolgozási **folyamatot „kísérleti jellegként” kommunikálják** és legitimálják.⁵

Egy **valóban kísérleti tankönyv** nem attól kísérleti, hogy több évfolyam diákjain próbálják ki, hanem attól, hogy valami **újat hoz.** Ez a **könyv** azonban sem tartalmában, sem módszertanában, sem koncepciójában, sem forrásanyagában, sem felépítésében **nem ad újat.** Csak egy „újabb”, a legfrissebb tankönyv a sorban, amely annyiban kísérleti, hogy kísérletet tettek a mű lehető legrövidebb idő alatt való összeállítására. A szinte már mitizált „három hónap alatt” kitételt a tankönyv-készítők gyakran úgy emlegetik, mintha büszkék lennének rá,

⁴ "Paksa Rudolf – megadva a kellő alaphangot – a beszélgetés elején világossá tette, hogy nem tankönyvszerzőként van jelen, hiszen az új tankönyveknek már nincsenek a hagyományos értelemben vett szerzői. A mostani rendszerben a szakemberek különféle anyagokat adnak le, amelyeket aztán a szerkesztők illesztenek össze. Mivel a leadott szövegek így nyerik el tankönyvként a végső formájukat, végül nem egy-egy szerző által jóváhagyott elbeszélés kerül nyomtatásba." Fekete Bálint-Pettinger-Szalma Vendel: *Megújul(t)-e a történelemtanár eszköztára?* 2015. 04. 02. <http://ujkor.hu/content/megujult-e-tortenelemtanar-eszkoztara-0>

⁵ 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>. Tehát, magában a tankönyvfejlesztési projektben is előírás a kipróbálás, ez azonban azonban kész, de még javítható verzióra vonatkozik és nem „félkész” termékekre.

hogyan létrehozta egy kezdeti stádiumban lévő könyvet, amolyan „első, nyers változatot” – amelyet már második éve kényszerülnek használni az iskolák.⁶ A kritikákra adott válasz, hogy „*régen is három hónap alatt írtak tankönyvet*”, nem állja meg a helyét.

A kísérleti jelleg tehát elvileg jelenthetne **újszerűséget**, de hogy miért **nem tartjuk e könyvet annak**, egy tünetértékű példát hoznánk. A tankönyv bevezetőjében (4) egy teljes bekezdésben beharangozott (alapvetően támogatandó, ötletes) „**törímozi**”: amely a „*kérdések, feladatok között újra meg újra felbukkanó[nak]*” ígért, **teljesen újnak feltüntetett módszerként** jelenik meg. **Probléma egyrészt az „újdonság varázsával” van⁷**, mivel a „törímozi” semmi más, mint az „ősrégi” „*alkossanak csoportot, vitassák meg vagy játsszák el!*” típusú feladat modernizálva: „*és vegyék fel mobillal vagy tablettel*”, vagyis a „kísérleti jellegű újdonság” nem új. **Másrészt** azért tünetértékű, mert **a bevezetőben példaként említett három törímozis téma egyike sem szerepel a tankönyvben**; csak találgatni lehet, miért: esetleg eredetileg betervezték ugyan ezeket a feladatokat, de az összefejlesztés folyamatában elsikkadtak, és a bevezetés szerzője nem ismerte a végleges tankönyvi szöveget?

A *törímozi* feladatként az őskor és ókori keleti fejezetben két (13, 31), az ókori Hellásról szóló fejezetben három (38, 43, 53) alkalommal szerepel, a Róma-fejezetben egyszer sem, majd a középkori fejezetben egyszer, még hozzá a javasolt projektmunkáknál, egy felsorolás részeként, hogy lehet ilyesmit is csinálni (162). Végül a magyar középkor tárgyalásakor is felbukkan egy alkalommal, bár itt nem történelmi eseményre vagy vitára, hanem az *István, a király* című rockoperára vonatkozik a feladat (174).

Ha viszont **a kísérleti jelleg** alatt az **ideiglenességet értjük**, akkor azt az egyébként örömdetes fejleményt tartjuk **tünetértékűnek**, hogy bár a tankönyv digitális változatában és a digitális tananyagban történetek **javítások**, ezek azonban több esetben **újabb hibáknak jelentettek táptalajt⁸**.

Így arra is buzdítjuk a Tisztelt Olvasót, hogy azon is gondolkodjon olvasás közben, hogy az alább felsorolt és elemzett hibákat, problémákat hogyan lehetne kijavítani úgy, hogy

⁶ Csak ismételni tudnánk Lőrinc László érvelését (2015). Az sem elfogadható érv, amellyel az egyik tankönyvfejlesztő védekezett, hogy a kerettanterv szorította őket, hiszen utóbbi kialakításában részben ugyanaz a kör vett részt, mint a kísérleti tankönyvek fejlesztésében.

⁷ Ezt már Lőrinc László is kifejtette (2015).

⁸ Ezen újabb hibákról [a részletes térképes hibalistában írunk](#).

használható és a diákokat semmiképp nem tévútra vivő könyv legyen ebből a „kísérleti” tankönyvből.

II. BEVEZETÉS (HELYETT). CSEPPBEN A TENGER [\(LINK 5 VISSZA\)](#)

Az athéni demokrácia kialakulása és az athéni demokratikus rendszer működése

A tankönyvben 7 oldalon, de nem egybefüggően tárgyalt téma kiemelését és körüljárását történelmi jelentőségén túl több tényező is magyarázza. Egyrészt a diákok **állampolgári nevelésének** is eszköze, hogy világos képük legyen a mai demokrácia előképéről és az ezzel kapcsolatos fogalmakról, valamint fontos, hogy össze tudják hasonlítani a mai demokratikus normákkal; másrészt ez az a téma, amellyel szinte minden érettségiző találkozhat, akár az írásbelin, de jó eséllyel a középszintű **érettségi szóbeli tételei** között is, tehát ezt a tankönyvrészletet a vizsgára készülve is használni fogja az érettségiző.⁹

Harmadrészt pedig, mint cseppben a tenger mutatja a tankönyv tanulhatóságának nehézségeit; melyek közül a legnagyobb **problémának a fogalmak tisztázatlanságát és a tankönyvi főszövegen belüli, illetve a metodikai apparátus és a tankönyvi szöveg közötti ellentmondásokat, pontatlanságokat tartjuk, valamint a forrásapparátus megértést segítő szerepét** látjuk kritikusnak.

A poliszok kialakulása című leckerészben, a 37. oldalon a téma megértéséhez szükséges **alapfogalmakkal** – *polgár, polgárjog és a politikában való részvétel joga/politikai jog* – találkozunk. **Nem tudjuk meg a polgárjog „tartalmát”** (ez a nők esetében a 48. oldalon kap magyarázatot), a politikában részvétel jogát pedig éppen a tankönyvi szöveg differenciálja: a későbbiekben különbséget tesz csak a népgyűlésben és esküdtbíráson való részvétel (40) valamint a vezető tisztségek betöltése (40, 41, 54) között, sőt kétszer (41 és 42) csak *a hivatalviselés jogáról* van szó. A témához kapcsolódó ábrákon pedig a polgár fogalma helyett a *teljes jogú athéniak* kifejezés szerepel.

A folytatásból kiderül, hogy „*a poliszok társadalmában jelentős vagyoni különbségek alakultak ki, az arisztokraták (nemesek) és a démosz tagjai (egyszerű polgárok) között. Az arisztokrácia kerettantervi fogalom*, amelynek tisztázására nagy szükség lett volna. A tankönyv a fogalom első előfordulásakor ezt a kifejezést egy **társadalmi csoport**

⁹ A Tankönyv munkafüzete is ilyen kiemelt, esszétémának tartja az athéni demokráciát (mf. 117).

megnevezésére használja, ugyanakkor megjelenik a 37. oldal ábráján, mint **államforma**, illetve mint a polgárok egy rétege is. A főszövegből viszont csak annyit tudunk meg, hogy voltak *arisztokratikus poliszok* is. Problémás az arisztokrácia, mint társadalmi réteg magyarázataként a *nemes* kifejezés magától értetődő használata az ókor kapcsán, ahogy az sem okvetlenül segíti a megértést, amikor a „*jobbágyszerű, jobbágyokéhoz hasonló*” (40, 96), vagy a spártai társadalom alávetett rétege, a helóták kapcsán „*középkori röghöz kötött jobbágyok*” (44) kifejezésével él a szöveg¹⁰.

A *Kísérleti 9*-ből megtudjuk, honnan származik a *Minotaurusz* név (35), az *akropolisz* (36) vagy a *holokauszt* (62) kifejezése, megtudjuk, hogy a pajzs neve görögül *hoplon* (37), vagy hogy honnan származik a *zeugitész* (37 és 41 újra) elnevezés stb., azonban **nem tudjuk meg** azt a klasszikus szómagyarázatot, hogy **arisztokrácia = az arisztokraták uralma**. Ráadásul így könnyebb lett volna szulykolni azt is, hogy **a demokrácia = a nép uralma** (az 54. oldalon *népuralom*) görögül. Ehhez azonban a **démosz (szintén kerettantervi fogalom)** kifejezés **értésére is szükség lenne**, bár Szolón intézkedései kapcsán, a 40. oldalon megtudhatjuk, hogy „*a hatadosokból polgárok lettek, akik részt vehettek a népgyűlés és az újonnan létrehozott esküdtbíróság (héliaia) munkájában. Vezető tisztségeket továbbra sem tölthettek be. Földet nem osztottak számukra, így napszámosként, kézművesként vagy a hajókon evezősként kereshették meg kenyerüket.*” Ezzel egyrészt nem jutottunk közelebb a polgár fogalmának megértéséhez sem, mert a 43. oldalon a táblázatban azt olvashatjuk, hogy Szolón reformjai alapján a polgárjog alapja *a származás (nemzetségek)*, másrészt **feleslegesen bonyolódik a történet újabb fogalom használatával**, de leginkább az a probléma, hogy itt **hiányzik a démosz kifejezés használata, így érthetetlen maradt a fogalom**.

A **demokrácia** kifejezés a **kerettanterv tartalmi kulcsfogalmai között szerepel**¹¹ (s nem a konkrét fogalmak között, így a tankönyv fejezet végi fogalomtárából kimaradt). Mivel megkerülhetetlen alapfogalomról van szó, hiába tekinti „ismertnek”¹² a kerettanterv is.

¹⁰ A jobbágy/röghöz kötött jobbágy analógia több szempontból is problémás. Egyrészt a *középkori jobbágy* differenciált fogalom, s az említett röghöz kötöttség sem a nyugat-európai, sem a magyar (jogilag egységes) jobbágyságra nem jellemző, másrészt pedagógiai-módszertanilag probléma, hogy „a jobbágyokról” az általános iskolában tanultakat mennyire lehet tudottnak venni.

¹¹ „A tartalmak értelmezését lehetővé tevő kulcsfogalmak mellett léteznek a történelmi tartalmakat kifejező kulcsfogalmak (pl. társadalom, társadalmi osztály, réteg, állam, államforma, államtípus, kultúra, birodalom), amelyek az egyes jelenségek közös sajátosságainak fogalmi megragadásával segítik a múlt folyamatainak, eseményeinek megértését, rendszerezését, összehasonlítását és értékelését.” Nemzeti Alaptanterv, Magyar Közlöny 2012.évi 66. szám, 10 708-10709. oldal, elérhető: https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

¹² A NAT nem az adott kulcsfogalom értelmezését, magyarázatát írja elő, hanem az azzal kapcsolatos tudás bővítését stb., kérdés számunkra, hogy ezt a tudást mikor és hogyan kellene megszereznie a tanulónak, ha a

Tünetértékű, hogyan „bánik” ezzel kifejezéssel a *Kísérleti 9.* Első előfordulása egy fejezetcím (8. *Az athéni demokrácia kialakulása*, 40), s rögtön ez alatt, bevezető kérdésekként olvashatjuk: „*Fogalmazzuk meg saját szavainkkal, mi az a demokrácia!*” Hiába hivatkoznak a további kérdések „*az általános iskolában megtanult*” tudásra, hiszen a tankönyv korábban ennél alapvetőbb ismereteket is (nagyon helyesen) megmagyarázott. A *demokrácia* többször felbukkan, **végül a tematikai egység végén, A periklészi Athén c. részben kapunk először** egy lakonikus, zárójelbe szúrt egyszavas meghatározást: „**népuralom**” (54), miközben a 43. oldal összegző kérdésében már előfordult: „*Hogyan értelmezhető a népuralom?*”

A *demagógok* kifejezésénél sem ártott volna annak tisztázása, hogy ez mást jelentett az ókori poliszokban, mint manapság, de a kifejezés *egyetlen alkalommal* szerepel a könyvben, egy ábra részeként, amely a poliszrendszer *válságát* próbálja magyarázni (57). A **kerettanterv által megkövetelt demagógia (66) formában egyszer sem találkozunk a kifejezéssel.**

Magáról a **demokráciáról** az 54. és 55. oldalon olvashatunk valamivel részletesebben és csak kissé árnyaltabban. Például megtudhatjuk, hogy „*a demokrácia biztosította mindenki számára a szólásszabadságot.*” Ez utóbbi gondolat alátámasztására az 55. oldalon részlet olvasható Xenophón *Emlékeim Szókratészről* című írásából, amelyben Szókratész demokrácia-kritikáját „idézi”. Az olvasó némi **ellentmondást** azért érezhet, amikor a 64. oldalon Szókratészről megtudja: „*a filozófus gyakori korholásai miatt megsértődött athéniak kivégeztették a bölcset.*” Nyilván a szólásszabadság nevében.

Hasonló **ellentmondás**, amikor az alapfogalmak megjelenésekor a szöveg megemlíti, hogy az arisztokrácia és a démosz tagjai **hoplitaként** (nehézfegyverzetű gyalogosként) harcoltak. Ugyanakkor a katonai beosztást mutató, nehezen értelmezhető táblázatban, amelyről nem tudni, hogy pontosan mely időszakokra vonatkozik, e rétegeknél *lovas katonai szolgálat* is szerepel.

A **Szólón** ideje alatti athéni társadalmat és államszervezetet bemutató szöveg és **ábra mellett Kleiszthenész államának beosztását láthatjuk egy térképvázlaton** (41), amelyhez

fogalom definiálását, értését elvárjuk a diáktól: „A tartalmak értelmezését szolgáló és a tartalmakat kifejező kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás folyamatos bővítése, elmélyítése, valamint újabb és újabb kontextusokban történő gyakoroltatása az értelmes történelemtanulás egyik legfontosabb összetevője.” Nemzeti Alaptanterv, Magyar Közlöny 2012.évi 66. szám, 10 708-10709. oldal, elérhető: https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

semmilyen magyarázat nem tartozik. Még az sem derül ki, hogy a vázlaton Attika beosztását látjuk, illetve az sem, hogy az ábrán „városi” néven említett rész Athén városát mutatja, miközben az első feladat így szól: *Keressük meg a térképen Athént és kikötőjét!* Azt a kikötőt, amely szintén nem szerepel a térképen. Az ábra és a phülé-rendszer magyarázatát a **digitális tananyagban találtuk meg, de ennek létre a tankönyv sehol nem utal.** Az említett **szolóni rendszert bemutató ábra feleslegesen terheli – a politikatörténetet amúgy is túlságosan részletező – tananyagot és ebben a formájában érthetetlen,** ahogy a térképvázlat is, mivel fogalmainak egy részére a szöveg nem ad magyarázatot (négy százak tanácsa, *phülé*, Areioszpagosz), ahogy arról sincs információ, hogy mi volt a feladatköre az ábra által mutatott egyes intézményeknek, hivataloknak. Az ábrához tartozó 3. kérdésre („*Miért csökkent az arisztokraták befolyása?*”) nem lehet az ábra alapján válaszolni. A *phülé* kifejezésre a katonáskodás kapcsán összesen annyi az utalás, hogy „*minden phülé saját csapatot állított...*” A (*phülékre osztott*) területi beosztás lényegét csak annyiban magyarázza meg, hogy „*a polgárjogot – a történelemben először – nem arisztokrata származáshoz vagy vagyonhoz, hanem a lakóhelyhez kötötte.*” Hasonlóképpen nem kapunk választ arra sem, hogy mit jelent a gyakorlatban az a szolóni rendelkezés, mely „*a vagyont tette meg a hivatalviselés alapjának*”, vagy, hogy honnan származik a *cenzus* szó, s milyen egyéb összefüggései vannak a későbbi tananyaggal (ennek magyarázata a római résznél – 70 – is kimaradt).

A témához tartozó második és lényegesen **fontosabb ábra** ([link 29 vissza](#)) (*Az athéni állam Periklész korában*, 54) néhány jelölése **nem pontos**, csak a főszöveggel együtt ad hiteles képet (bizonyos tisztségeket csak a legvagyonosabbak tölthettek be). Az Areioszpagoszról változatlanul semmit nem tudunk meg (a név kétszer szerepel ábrán, a szövegben viszont egyszer sem); az ötszázak tanácsa megnevezésnél sem az ábrából, sem a főszövegből sem derül ki, hogy ez a *bulé* (igaz, a 43. oldalon már megtudhattuk), pedig a tankönyv végi fogalomlista így használja a kifejezést. **A phülék szerepe itt sem derül ki.** Az ábra a hozzá tartozó feladathoz nem ad elegendő információt: „*Vitassuk meg, mennyiben beszélhetünk mai értelemben vett demokráciáról!*” Ez utóbbi leginkább a lecke végére, az összegző feladatokhoz illene, a „*Miért jelentős az athéni demokrácia?*” túl általános kérdése mellé vagy helyett.

„E polisok történetének és államberendezkedésének leírásakor hagyományos politikai fogalmaink (pl. demokrácia, arisztokrácia, oligarchia) használata több félreértésre ad okot, mint ahány problémát megold” – írja Németh György egy tanulmánya záró mondataként

(1996: 31). De éppen ezért, nem e félreértéseket kellene tisztázni elsősorban egy középiskolai tankönyvnek, s nem későbbi korok fogalmaival (lásd a fentebb említett nemes és jobbágy analógiák) magyarázni? Arról nem is beszélve, hogy a példaként sorolt „hagyományos foglmaink” éppen e korszakból származnak, tehát **használatuk kerülése vagy nem kellően magyarázott használatuk** a korszak „történetének és államberendezkedésének leírásakor” **megengedhetetlen**.

Sajnos még a jól sikerült részek sem tökéletesek. Egy részletes, képpel és szöveges forrással is alátámasztott, kifejezetten érdekes és forráskritikai municiót is tartalmazó bő fél oldal szól a *cserépszavazásról* a *Kitekintő* című rovatban. A *Kitekintő* azonban – a tankönyv bevezetője szerint – olyan érdekességeket tartalmaz, amelyeket **nem kötelező megtanulni**, miközben a *cserépszavazás kerettantervi fogalom*.

Probléma mutatkozik a **szöveg más tantárgyakkal való kapcsolatában** is. Egyrészt nem világos, hogyan kerül az athéni állam és társadalom kialakulását bemutató részbe az alábbi tematikailag/logikailag nem odaillő mondat: „*Az arisztokraták a birtokaikon kevésbé munkaigényes olajfa- és szőlőültetvényeket telepítettek, az olajat és bort exportálták, a gabonát pedig olcsón külföldről szereztek be.*” (41). Másrészt közismert, hogy a szőlőművelés legendásan munkaigényes, de az olajbogyó termesztése és feldolgozása se egyszerű. Sokkal valószínűbb, hogy a szőlő- és olajbogyó termesztésnek földrajzi okai vannak, amelyre a könyv nem tér ki, sőt a térképek sem nyújtanak ehhez segítséget, miközben a szerzők/fejlesztők rákérdeznek a térség természetföldrajzi, illetve éghajlati viszonyaira. Harmadrészt félrevezető is ez a mondat, mintha az olajbogyó és szőlő az arisztokraták birtokaira lenne jellemző, pedig a kisbirtokos termelők is ezt kultiválták.

A periklészi demokráciához tartozó **három szöveges forrás** (55) **jó elemzési lehetőségeket nyújt**, amelyeket a hozzájuk tartozó kérdések részben ki is használnak, rákérdezvén például a források közötti ellentmondásokra; ugyanakkor viszont nem aknázzák ki a tartalmakban rejlő lehetőségeket, például a már említett Xenophón-idézetnél Szókratész kapcsán lehetett volna a szólásszabadság értelmezésével is foglalkozni.

Összegzőként: az anyagrészhez szükséges lényeges témák, fogalmak, folyamatok, események, személyek, az érettségig gyakran előforduló ábrák, források mind szerepelnek az említett 7 oldalon, mégis, a fent vázolt problémák miatt azt gondoljuk, hogy a *Kísérleti 9.-ből* tanuló diáknak egy megértési és használhatósági „akadálypályán” haladva kell megismerkednie az athéni demokráciával. Az további kérdés, hogy a tanár hogyan tudja ezeket a nehézségeket áthidalni, kezelni, illetve mit kezd a nyilvánvaló ellentmondásokkal.

III. ÁLTALÁNOS ÉS KONCEPCIONÁLIS(NAK VÉLT) KÉRDÉSEK

III.1. FOGALOMHASZNÁLAT, ÍRÁSMÓD, NYELVEZET

A tankönyvekben használt **fogalmak egy része az átadandó ismeretanyag részét képezi, más része pedig segédeszköz** további ismeretanyagok átadására, tisztázására, részletezésére. A tanítási folyamat egyik leggyakoribb buktatója, ha a tanár/tankönyvszerző ezt a két kategóriát összetéveszti, tehát ismertnek, sőt magyarázó erejűnek tekint – a tanulók számára – magyarázandó fogalmakat. E sorok szerzői egyike kezdő tanárként naivan azt hitte: tanulói érteni fogják, hogy az ókori Egyiptomban az Óbirodalom volt a legrégebbi, az Újbirodalom a legújabb, és a Középbirodalom a kettő között helyezhető el; mint kiderült, tévedett. A példával is érzékeltetni szeretnénk: tisztában vagyunk azzal, hogy a dilemma szinte feloldhatatlan, a tanulócsoporthat jó eséllyel ismerő tanár sem képes minden esetben felmérni a magyarázó/magyarázandó fogalomkör határait, amely gyakorlatilag minden tanulónál különböző és gyakran kiszámíthatatlan ritmusban változik is. A **tankönyvszerző** ebből a szempontból még **nehezebb helyzetben van, hiszen egy nem létező „átlagos” diák fogalmi szintjét kell megcéloznia**. A problémákat fokozza a hatályos kerettanterv, amely elvileg nagyon kevés konkrét fogalom ismeretét követeli meg tételelesen, azonban a tartalmi kulcsfogalmak, a kerettantervi témák és az érettségi vizsga követelményei a „kompetenciákon” keresztül nagyságrendekkel több fogalom ismeretét előfeltételezik – csak éppen az nem egyértelmű, hogy ezeket mikor, hogyan sajátítsa el a diák.

A bevezetőnkben említett „összefejlesztési” probléma érződik a fogalomhasználatnál is: a fogalmakat **vagy** nagyon **részletesen kifejtik** (az esetleges szóösszetétel tagjainak eredeti jelentését is megadva), **vagy** éppen a sokadik előfordulásnál olvashatjuk csak a magyarázatot. Sokszor még ott sem: **ismertnek tartanak és ezért (sem) értelmeznek** fontos kifejezéseket, vagy más tantárgy óráin tanultakra hivatkoznak. Például a mitológia hiába szerepel a történelem tantárgy konkrét kerettantervi fogalmai között, második említésekor¹³ a tankönyv a magyarázó „küldi” a tanulót: „*Mit tanultunk irodalomórán a görög mitológiáról?*” (61, majd gyakorlatilag megismételve: 62). **A történelmi kerettanterv követelményeit a történelem órán (is meg) kell tanítani.**¹⁴ A tankönyv fogalomhasználati problémáinak

¹³ Az első is csak egy utalás a római mitológiára a 8. oldalon.

¹⁴ A más tantárgyakkal való kapcsolatot és az elvárt előzetes tudást a kerettanterv részletezi: minden fejezetnél, egyrészt megnevezi az *előzetes tudásanyagot* (a történelem kerettanterv ezen része görög istenek ismeretét feltételezi, a görög mitológiáét nem), másrészt a *kapcsolódási pontokat* a különböző tantárgyak között, így szerepel a történelem kerettantervben irodalomból a görög mitológia.

részletezése [a IV.1 pontban a kritika 47. oldalán \(link 1\)](#) és a [V.5 pontban a kritika 66-71. oldalán olvasható \(link 2\)](#).

Nem következetes a tankönyv és a munkafüzet **írás módja idegen szavak, nevek** esetében (consul-konzul, 69 és mf. 30; Akkón-Akkó, de helyesen Akkon vagy Akkó 128, 129, 130; amfiteátrum csak fonetikusán szerepel, miközben Róma történeténél használatos kifejezéseket latin formájában használja, 104). Az idegen szavak/nevek **kiejtésének megadása** is inkább **esetleges**, néha egyszerűen „megfejtető” hangalakú szavak (colonia, 73; Circus Maximus, 86) kiejtését olvashatjuk, néha viszont hiányzik a kiejtés megadása ott, ahol ez talán nem olyan ismert (praetor, 73; Verdun, 110; Konstanz, 148; Hagia Szophia, 151).

A tankönyv nyelvezetével kapcsolatban nem soroljuk fel az összes elütést, nyelvhelyességi problémát és szerencsétlen megfogalmazást, egy stiláris megjegyzésünk azonban lenne: nem tartjuk szerencsésnek a többes szám első személy használatát („*nézzünk utána, fogalmazzuk meg, keressük meg, gondoljuk végig*” stb.), helyette a többes szám második személy magázódó formáját tartanánk megfelelőnek („*nézzenek utána, fogalmazzák meg stb.*”). Egyrészt a feladat a diáknak szól, nem „nekünk”, másrészt az érettségin a magázó formával fog találkozni a tanuló, ahogy a munkafüzetet használva is¹⁵. A munkafüzetet és a tankönyvet egyéb szempontból (szóhasználat, írásmód) is szerencsés lenne összehangolni.

III.2. FONTOSABB TÉRSÉGEK, KULTÚRÁK, VALLÁSOK TÖRTÉNELMÉNEK MEGJELENÉSE, AZOK ARÁNYAI [\(LINK 18 VISSZA\)](#)

III.2.a. Európai régiók

A tankönyv az ókori Kelet, az ókori Hellász és Róma kötelezően tárgyalt térségein túl alapvetően Európa-centrikus. Sőt: kifejezetten Nyugat-Európa-centrikus, az „egyetemes” történelemnél nem jelennek meg elég hangsúlyosan a magyar történelmi vonatkozások/utalások, illetve – a magyar történelem szempontjából is fontos – **közép-európai és balkáni kapcsolódási pontok hiányosak, esetlegesek, vagy teljesen hiányoznak**. Pedig ha valahol, akkor itt lenne nagy szükség a szemlélet alapvető megújítására.

Közép-Európa megjelenítése

A Magyar Királyság tágabban vett környezetét, amellyel visszatérően kapcsolatai voltak a magyar államnak, megkerülhetetlen egy tankönyvben bemutatni, ráadásul Közép-Európa eme tankönyvben tárgyalt középkori történelme (kereszténység felvétele, Német-római

¹⁵Valamint a tanárok egy része magázza a diákjait.

Császárság stb.) „nyugati szempontból” is figyelmet érdemelne. **A térséggel, mint régióval „hátradobva”, először** a hanyatló középkor tárgyalása után, **a 145. oldalon** kezdődő leckében ismerkedhetünk meg először: ***Közép- és Kelet-Európa államai a középkorban*** címmel.

Először is **a térség következetes megnevezésének hiányával van gondunk** ([link 25 vissza](#)): a lecke címe alatti feladat földrajzórára küld, ahol „már” jellemeztük **a régiót**, a lecke térképéhez tartozó kérdés csak Közép-Európát használja, a lecke végi összefoglaló első kérdése megint **„a régiót”** kérdezi, majd a másodikban már újra Közép-Európa szerepel. A lecke első alrészének címe: *„Közép-Európa jellemzői”* (145), az első mondatában azonban azt olvashatjuk: **„Kelet-Közép-Európában létrejött a cseh, a magyar és a lengyel állam”**. Majd *„Közép-Európa jellemzői”* alrész negyedik bekezdésében már **„Kelet-Európáról”** van szó, s itt szerepelnek a keleti szlávok, a Kijevi Rusz, illetve az orosz területek és a Nyugat egy félmondatos összehasonlítása. *„Az orosz területeken a nyugati hatások kevésbé érvényesültek (például rendiség és a céhes ipar hiánya)...”* (146). (Ráadásul a félreérthető fogalmazás és a magyarázat kifejtetlensége miatt ezt nem tartjuk érdemi összehasonlításnak.)

A 113. oldal demográfiai táblázatában viszont Közép-Európa Nyugat-Európával alkot közös kategóriát, míg Kelet-Európa értékei külön szerepelnek. Ez a „beosztás” sem segíti a Kelet-Közép-Európának is nevezett térség beazonosítását.

Ráadásul a 10-es könyv egy kivétellel¹⁶ Közép-Európát használja, a 11-es könyv pedig egy új fogalmat vezet be: a Köztes-Európa elnevezést használja arra a térségre, amit a másik két kötet Kelet-Közép-Európának és/vagy Közép-Európának nevez.

Tudjuk, hogy a nyomtatott tankönyv műfajából adódóan **nehéz ilyen tematikus blokkokat elhelyezni**, de talán „kitekintés” jelleggel lehetett volna, vagy átirányítani a diákokat a digitális tananyaghoz (amelyben szintén teljesen elhanyagolt ez a régió, a munkafüzetből meg lényegében kimaradt), vagy tankönyvön belüli utalásos módszerrel élni. Egy 14-15 éves diáktól nem várható el, hogy morzsákból rakja össze önszántából a történetet, legalább némi segítségre szüksége lenne – korántsem mellesleg ez lenne a tankönyv funkciója is. További problémának látjuk, hogy a középkori fejezetben található **mozaikok még tanári kutakodással sem állnak össze**, sőt néhol ellentmondásosra sikerültek, miközben a magyar történelemnél ismertnek, vagy legalább is könnyen kikövetkeztethetőnek tartják ezeket az ismereteket.

¹⁶ Egy kivétellel: *„A felvilágosult abszolutizmus Kelet-Közép-Európában”* című lecke címében; hibásan, mivel a leckében Oroszországról is szó van (10-es tankönyv 98. oldal).

A 112. oldalon *A középkori Európa születése* című leckében a 10. századi **kalandozó magyarokkal** találkozunk, a lecke térképén (címe szerint 9-10. század) a Kárpát-medencében **avarok** vannak, attól nyugatra kezdődik csak a Keleti Frank Királyság (a honfoglaló magyarok ugyanakkor a 169. és 171. oldalon a Dunántúlon keleti frankokkal harcolnak); a szöveg végül eljut a Német-római Császárság megalakulásáig. A 116. oldalon kezdődő *A keresztény világ kettéválása* című lecke **térképén** egész **Európa vallási megoszlása** látszik „*a korban*”; különböző színnel jelölve a nyugati (a térképen római katolikus) és a keleti (a térképen ortodox) kereszténység időbeli terjedését. Egyetlen **népnév nem szerepel**, az ekkor történelmietlen Buda (a 13. század közepén alapították) és Moszkva (első említése: 1147) viszont igen. Magyarázat nélküli nyilak vezetnek Rómából például Budára.

128. oldalon a *Keresztes hadjáratok* című térképen látható a Magyar Királyság (vajon mikori állapotában?) és a Lengyel Királyság, viszont a cseheket sehol nem találunk. A Német-római Császárság ezen a térképen, mint egy egységes állam jelenik meg, ami nem könnyíti majd meg a birodalom szerkezetének megértését, amikor a tankönyv sort kerít erre (135).

A 132. oldalon a *Nyugat-Európa államai a középkorban* című leckében a 11. századi térképen a Német-római Császárságon belül már megjelenik a Cseh Királyság, de hasonló határokkal látható Morvaország is, amely a magyar honfoglalás óta nem volt külön állam, s éppen a 11. században véglegesült a Csehországhoz tartozása.

Ugyanezen a térképen a Magyar Királyság 11. századi adriai határait némileg túlzónak tartjuk. A lecke kronológiailag elmegy egészen *Luxemburgi*¹⁷ *Zsigmondig* **a 135. oldalon**. Eközben megtudjuk, hogy a Habsburgok, mint a Luxemburgiak riválisai kerülnek a képbe, s hogy övék Ausztria, de hogy hogyan került hozzájuk, az nem derül ki. ([link 26 vissza](#)) Ironikus: mellékeltek ugyanis egy Than Mór festményt a *morvamezei csatáról* (térképen a csata csak a 145. oldalon jelenik meg), amely mellett elolvashatjuk az egész történetet Přemysl II. Ottokár cseh királyról és IV. (ezúttal Kun nélküli) Lászlóról, kivételesen még azt is elárulják a diáknak, hogy a festmény 19. századi, majd felteszik a kérdést: *Milyen politikai üzenete lehetett a csata értelmezésének a 19. században?* Remek kérdés, de mivel a szövegből nem derül ki, hogy a magyar segítséggel megnyert csata nyomán szerezték meg a Habsburgok Ausztriát, nem várható el komolyan a helyes „megfejtés”. Azt megválaszolni pedig, hogy „*milyen politikai üzenete lehetett*” a csatának a tankönyv említette „*a 19. században*”

¹⁷ A tankönyv is így írja, viszont: „*Luxemburg-dinasztia*” (135, 148).

(pontosabban néhány évvel a kiegyezés után) igen kérdéses, az általános iskolában tanultak alapján.¹⁸

Luxemburgi IV. Károlyról diák legyen a talpán, aki rájön első olvasásra, hogy ő lett a császár, derült égből villámcsapásként kerül elő a *választófejedelelem* fogalma, és a *cseh király* ilyen szerepe csak a forrásból derül ki (pedig e nélkül néhány történet, például Mátyás harca a cseh koronáért a 213. oldalon is nehezen érthető).

A **136. oldalon** a középkori egyetemeket látjuk térképen, itt meg kissé túlhangsúlyos a közép-európai kép, mivel a rövid életű pécsi és óbudai egyetem¹⁹ is szerepel (igaz utóbbi csak a szöveges részben olvasható, míg a térképen utóbbi helyett Budát jelölték, pedig 1873-ig két különböző településről volt szó), míg a nyugati egyetemeket alaposan kigyomlálták. Így a térkép végül azt a látszatot kelti, hogy az egyetemek 38 %-a Közép-Európában volt, sőt 15%-a egyenesen Magyarországon, ahol néhány évtől eltekintve nem is volt egyetem, a fakultások számáról most nem is beszélve. Ez teljesen félrevezető információkat ad a régiókról. Mindezek után érünk el a már idézett **145. oldalhoz**, ahol értesülünk a **három kelet-közép-európai állam megalakulásáról** és ahol végre megérthetnénk a Cseh Királyság speciális helyzetét a Német-római Császárságon belül. De míg a főszöveg Csehország birodalomba való betagolódását taglalja, eközben a lecke térképén Cseh Királyság függetlennek látszik, a választófejedelemségek közül egyedül (a választófejedelemség kifejezés e résznél nem szerepel). Szerepel viszont a térképen Morvamező, de sem tankönyvi szöveg, sem kérdés nem utal rá. A 13. században *orosz fejedelemségek* léteztek, a térkép által használt egyes számú alak téves. A *német lovagrend* története is itt kerül elő, de a térképen látható csúd-tavi csata és közeli (véltetően Néva melletti, mivel ez nincs jelölve) csatáról még az sem derül ki, hogy ki harcolt kivel, már csak azért sem, mert a tatárokkal vívott csaták is láthatóak.

A **147. oldalon** folytatódik a történet: „**A hódító Mongol Birodalom**” leckerészben (!) szerepel a **Moszkvai fejedelemség megerősödése és III. Iván uralkodása**. Ivánról megtudjuk, hogy kit vett feleségül, s hogy ez – valóban – fontos legitimációs célokat szolgált, de nem csak a „*Moszkva, mint harmadik Róma*” koncepcióhoz, hanem a *cári* címhez (mivel ez a *caesar-Kaiser*-császár orosz megfelelője). **A cár szó azonban egyáltalán nem szerepel a tankönyvben.**

„*A középkor utolsó évszázadaiban a cseh, a lengyel és a magyar állam története többször összekapcsolódott*” – folytatódik a történet a 147. oldalon, csak épp **a visegrádi**

¹⁸ A tankönyv az „*általános iskolában tanultakra*” utal (135).

¹⁹ Az óbudai egyetem 8 évig működött, a pécsiről pedig még azt sem tudjuk, mikor szűnt meg, ami elég árulkodó tény a jelentőségét illetően.

királytalálkozóról nem esik szó, még egy (a 196. oldalra tett) utalás erejéig sem. (Ennek említése a történeti szempont mellett, napjaink V4 együttműködése miatt is célszerű lenne.) A prágai egyetem kiemelve olvasható, a krakkói viszont kimaradt. A lecke főszövegének utolsó mondata így szól: „*Zsigmond halála után a trón [melyik?- a szerk.] lányára és vejére, Habsburg Albertre szállt.*” Igen hasznos lett volna legalább egy mondatban ráerősíteni: Habsburg Albert magyar és cseh király, valamint német–római császár is volt, és az ő révén is formáltak később igényt a magyar trónra a Habsburgok.²⁰ Illetve, ami még fontosabb: ekkor fonódott össze először közel félezer évre Magyar- és Csehország, illetve Ausztria története, amihez képest csak „kísérőjelenség”, hogy ezt az állam-konglomerátumot leghosszabb ideig a Habsburgok uralták.

Mindezek tisztázására azért van (lett volna) szükség, hogy például a magyar történelemnél „ne lógjon a levegőben”, hogy „**a kised uralkodót... a Szent Koronával együtt Bécsbe menekítették, III. Frigyes udvarába**” (207), s hogy megértsük, hogy **miért** vitte „értékes foglyát” V. László „*még Prágába is magával*” (210). Explicit le kellett volna írni, hogy III. Frigyes Habsburg volt – a 211. és a 213. oldal megfogalmazásai jelzik, hogy ezen információ ismeretét a szerzők magától értetődőnek veszik a tanulóktól.

Az utolsó két példa is jelzi, hogy a **magyar történelmi rész megértésénél fontos lett volna támaszkodni a korábbi ismeretekre**, mivel ezeket a magyar résznél sem magyarázza a könyv. Például a Cseh Királyság egyszerűen nem létezik a magyar történelmi rész térképein, egészen addig, amíg Mátyás nem harcol érte. Még a visegrádi királytalálkozó korában sem (196), sőt igazából az sem derül ki, hogy kik találkoztak;²¹ ehhez képest „apróság”, hogy a térképeken (197, 211) Visegrád (a korszak kapcsán megkövetelt 17 topográfiai fogalom egyike, 219) a Duna rossz oldalára került. I. Jagelló Ulászló magyar király előéletét még megmagyarázza a könyv (207), bár utalhatott volna a 148. oldalon már megírt történetre, de például honnan értené a diák Podjebrád György cseh kormányzóságát (211), ott meg biztosan elveszti a fonalat egy tanuló, hogy „*Podjebrád György halálakor a prágai (?) rendek a lengyel Jagelló Ulászlót választották királyukká.*” Mátyás korában (gondoljunk bele, hogy Mátyás szinte biztosan sztenderd érettségi tétel) igazán fontos lenne Közép-Európa hatalmi viszonyait, különböző érdekeit, összefonódásait megérteni, s nem csak az említett

²⁰ Természetesen nem mennénk itt bele abba, hogy Albert nem volt még megkoronázva, s azt meg nem itt taglalnánk, hogy a császári trón elvileg nem öröklődik, illetve, hogy a Habsburg-igény megfogalmazásakor nem csak Albertre hivatkoztak.

²¹ Pontosabban: kikövetkeztethető, hogy a cseh és a lengyel uralkodó. De hogy előbbinek unokája – Zsigmond – lesz majd a második leghosszabb ideig uralkodó magyar király, az utóbbi pedig azonos a többször említett III. Kázmérral – az már nem.

konkrétumokat tisztán látni. De félő, hogy a diák épp Mátyás külpolitikájánál szembesül azzal, hogy ebből semmit nem ért.

A térségbeli dinasztikus összefonódások példája Nagy Lajos korában a *lengyel-magyar perszonálunió* (a fogalom precíz magyarázata olvasható a 147. és a 198. oldalon is), igaz nem értjük, hogy miért Lajos *törvényeiről* szóló leckerészbe került, miközben van egy külön rész az *Anjouk külpolitikájáról* is, amelyhez térkép is tartozik (197). Hihetetlen, mennyire makacs mítosz a „Nagy Lajos idején három tenger mosta...”-toposz – de a *Kísérleti 9.* még erre is rálicitál, négy tengert ad a magyar birodalomnak. A gond az, hogy ebből – Horvátország révén – egyedül az Adria „stimmel”. A perszonálunióval Magyarországgal összekapcsolt Lengyel Királyságnak ekkor nem volt kijárata a Balti-tengerre, a mai Macedóniára is „kiterjesztett” (szerbiai?) befolyás pedig nem ért az Égei-tengerig. A moldvai befolyás pedig igen rövid életű lehetett.²²

Balkáni kapcsolódások

Ha a Magyar Királyság déli, dél-keleti határai menti térséget, **a balkáni kapcsolódási pontokat vizsgáljuk, hasonló következtetésre jutunk, mint Közép-Európa esetében.** Az európai történelem szempontjából is fontos elemek nagyon **későn, erősen hiányosan és hibásan jelennek meg**, a magyar eseményeknél olyanok is előkerülnek, amelyről szó sem esett, ahol meg lehetne alapozni a tanultakra, ott nem történik utalás.

A történet elejével a végén találkozunk: az Oszmán Birodalom európai terjeszkedése, tehát **a balkáni államok, népek** (?), mint *Macedónia* (a szövegben nincs szó máshol a szláv Macedóniáról, a térkép meg Makedóniát ismeri), *Bulgária, Szerbia oszmánok általi elfoglalása (150) után* kezdődik *A balkáni államok sorsa* című leckerész a 152. oldalon. Ez így kezdődik: „*A Balkán-félszigeten letelepedő déli szláv törzsek a bizánci hittérítés nyomán felvették a kereszténységet (9-10. század). A Bizánci Birodalomból a 12. század végén vált ki Bulgária, Szerbia és Bosznia.*” (Ez utóbbi nem szerepel az oldalon látható 3 térkép egyikén sem, de a 197. oldal térképén ez dominálja a déli határvidékünket.) Egyrészt nem sorolnánk a bolgárokat eredetileg a déli szlávok közé, másrészt ebből a

²² A „[leg]gyakrabban a rácok [szerbek] és a moldvaiak ellen harcolt nagy kitartással” – írja Küküllei János Krónikája Lajos királyról az 1380-as években. Zavarba ejtő módon azonban ezután már csak egyszer említi a moldvaiakat (Küküllei é. n.), míg *más forrás egyáltalán nem említi* Moldva elleni hadjáratokat sem (Engel 2001: 144). Az 1369. évi havasalföldi magyar hadjárat leírásakor a krónikás egy, a „*vlachoktól*” elszenvedett kinos vereségről ír, majd átkötés nélkül így folytatja: a „*sereg megmaradt része benyomult Szeverinnél az országba, és elfoglalta*”. A kortárs országimázs-ápoló közvetlenül Havasalföld „*elfoglalása*” után arról ír, hogy milyen magyar várakat emeltek vagy erősítettek meg a két ország határán... Érdekes betagolódás a „*magyar befolyás*” alá.

mondatból az következik, **mintha korábban nem lett volna államuk**. Ugyanakkor a magyar honfoglalás korában Bolgár Birodalom látható a térképen (164, 169, 171), honfoglalók a „*bolgár állammal*” harcolnak (169), a 172. oldal Kitekintője a 7. században alakult „*bolgár államról*” ír.

Visszatérve a 152. oldal ismertetőjéhez: a főszöveg ezután kiemelve vastag betűkkel csak a balkáni országok folyamatos háborúiról, állandó viszályairól, elmaradottságáról és az ott megjelenő eretnek tanokról szól, majd jön a magyar veszély, s végül az oszmán hódítás. Az említett három térkép önmagában is sok hibát tartalmaz és ellentmond a tankönyv más helyeinek. Csak néhány példa: a 11. századi térképen csak vlachok élnek Szerbia térségében és más népekről nincs híradás; a 12-13. századi térképen a Szerbia, Bulgária és Bizánc vonatkozásában az 1204-1261 közötti állapot látható a keresztes államokkal, de hibásan szerepel rajta a független Horvátország, a 14-15. században a Szerb Fejedelemség, Makedónia (sic!) és Epirusz egy államot alkot stb., a 128. oldal térképen a „*keresztes háborúk korában*” (de pontosabban mikor is?) újabb kombináció látható: nincs Horvátország, van Szerb Fejedelemség, nincs Bulgária, de van Bizánc. A 145. oldalon a 13. századi térképen nincs Horvátország, de van Szerb Királyság, Bolgár Királyság (lásd később) és Bizánc, a keresztes államok már eltűntek.

Nézzük, hogy a tankönyv korábbi középkoros részeiben mit tudhatunk meg **összesen a Balkánról**. A 109. oldalon egy **félmondatos és zárójeles** információból megtudjuk, hogy „*Justinianus halála után (mennyivel?) a Keletrómai Birodalom folyamatos védekezésre kényszerült. A támadók a **Balkán-félsziget felől** (?) (avarok és **bolgárok**) ...érkeztek és jelentős területeket foglaltak el...*” A 110. oldalon (és a 145. és 189. oldalon ismét) a **térképen** a 9. század közepén létezik egy *Bolgár Királyság* (valamint külön jelölve ettől nyugatra déli szlávok, magyarázat nélkül), míg a többi térképen (112, 120, 152, 164, 169, 171, 197) *Bolgár Birodalom* látható. A 9-10. századi térképen horvátok és szerbek is láthatók. **A 116. oldal vallási térképén – mivel nincsenek népnevek –, pont a horvát/szerb vallási különbség nem derül ki.** A tankönyvi szöveg **újabb egy mondatban foglalkozik a témával** Róma és Bizánc vallási vitája kapcsán (119): „*Mindezt politikai rivalizálás is kísérte a balkáni népek (szlávok) megkeresztelése során*” – tehát eszerint egyrészt minden balkáni nép „*szláv*”? Másrészt nem biztos az sem, hogy egy tanuló érti, mit jelent (főleg ebben a kontextusban) a politikai rivalizálás, amely értelmezése egyébként fontos adalék lenne, akár az egyházszakadás, akár a magyar államalapítás szempontjából. (A magyar államalapítás

korában létező bizánci vallási kapcsolatokról²³ és azok politikai jelentőségéről nem esik szó a magyar történelmi résznél sem.). Mindezek után jutunk el az oszmán terjeszkedéshez, amely a térképen (150) légüres térben zajlik, egyetlen ellenfél sem került rá.

Drakula szerepeltetése jó ötlet egy Kitekintőben (153), de szerencsés lett volna a címben is jelezni, hogy ebben a részben a románok (kissé hiányos) eredetéről is szó esik. S utalni az előző oldal térképein feltehetően románokra vonatkozó (?) „*vlachok*” feliratra – persze ebben az esetben tisztázni kellett volna a románság különböző megnevezéseit.²⁴ A Sárkányrend megemlékezésével (mivel a hagyomány a Dracula nevet a Zsigmond féle Sárkányrendbe való tartozással magyarázza), pedig a térségen belüli kapcsolatokat lehetett volna érzékeltetni.²⁵

III.2.b. A Nyugat és a nem nyugati civilizációk

Az ókori Kelet korszakának tárgyalásánál az ókori indiai és kínai civilizáció öröksége kissé elnagyoltra sikerült (például az agyaghadzseregről látható kép a 30. oldalon információk nélkül maradt és [lásd még a következő III.2.c pont a vallásokról és kulturális örökségről az elemzés 21. oldalán; link 3\).](#) A középkorban **a nem európai (nem nyugati) társadalmak**, kultúrák csak akkor kerülnek szóba, **ha a Nyugattal érintkezésbe kerültek, egyedül az iszlámról találunk többet.** Az arányokon a történelemtanítás hagyományait ismerve sajnos nem csodálkozunk, de úgy véljük: a kerettantervi szorítást figyelembe véve is sokszor félresikerültek ezen kapcsolatok ábrázolásai.

Például a **reconquista nem szerepel a tankönyv főszövegében**, miközben a tankönyv végén, a „*nem kerettantervi, de fontos*” fogalmak között (222) igen, valamint a 128. oldal **térképén – magyarázat nélkül; Marco Polo neve egyedül a 147. oldal térképén látható.** Ezek a következtetések sokadik bizonyítékai annak, hogy a térképeket nem vetette össze senki sem figyelmesen a főszöveggel.

Japán vagy Angkor nem érte el a tankönyvírók ingerküszöbét, ahogy más távol-keleti középkori civilizációk sem. Afrikának csak az északi sávja létezik, amely a római, majd iszlám hódítás révén kapcsolódott a nyugati világ történetéhez, a szubszaharai régió már nem.

²³ Talán érdemes lenne megemlíteni, hogy a mai magyar címerben is látható kettős kereszt feltehetően bizánci eredetű, vagy Szent László lányát, Piroskát (183) is szentté avatták – a görögkeleti egyházban.

²⁴ Történelmileg és politikailag is úgy lett volna korrekt, ha a tankönyv utal a történelmi azonosságra és megjegyzi, hogy a vlach régi népnév ma már nem használatos a románokra, ugyanakkor ma léteznek magukat vlachnak tartó népek, és azt követően főszövegben valóban csak a román kifejezést használja.

²⁵ http://mult-kor.hu/20081212_a_sarkany_lovagjai ; vagy: <http://www.sanktgeorg.net/content/order-dragon-dracula>

Jellegzetes: **értesülünk róla, hogy a vikingek valószínűleg elérték Észak-Amerikát is (112), míg a Kolumbusz előtti maja, azték, inka, stb. civilizációk megint csak nem léteznek a Kísérleti 9. számára. Megoldásnak tartanánk, ha egy-két, nagyobb korszakot átfogó, tematikus blokkokban jelenne meg az Európán kívüli világ, akár a 10-es kötetben, visszatekintés jelleggel. Azonban a Kísérleti 10. is csak a „hagyományos módon”, röviden, néha csak említés szintjén foglalkozik az Európán kívüli világgal, és csak akkor, amikor az európaiak elérték az adott térséget.**

III.2.c. A vallások-kultúrkörök megjelenítése ([link 3 vissza](#))

Nagyon **jónak véljük, hogy az egyes kultúráknál (India, Kína) vallásokra, világképre próbál koncentrálni a könyv, és nem dinasztiairól, köztörténetről beszél.** Az is öröndetes, hogy foglalkozik azzal, hogy az egyes kultúrák mit hagyományoztak az utókorra, legalábbis a **sumerek** esetében ezt teszi. A mezopotámiai örökség tekintetében bővíthető lett volna a lista a bibliai hatással (pl. özönvíz), vagy a közvetett irodalmi hatással (pl. a *Nippuri szegény ember* és a *Lúdas Matyi*). Érdemes lenne megemlíteni, hogy az első név szerint ismert költő nő volt (Enheduana), hogy megjelent a szerelmes líra, epika, a világirodalom egyik legütősebb epikus szöveg-együttese (*Gilgames*), hogy ismerték – a később elfelejtődött – boltívet és a Thalész-tételt. Ezek sokat mondanának a diákoknak.

Az India vallásai című leckerész (28) a brahmanizmus fogalmat használja, a munkafüzet a hinduizmust (mf. 14), érdemes lett volna e kettő viszonyát tisztázni. **India kulturális hagyatékáról nem esik szó,** pedig érdemes lett volna a sakkot, a helyiértékes számolást („*arab számok*”), a rokkát vagy a házityúkot megemlíteni.

A **kínai vallási irányzatok** tárgyalásánál (30) érdemes lett volna megemlíteni, hogy ezek nem egyszerűen különböző vallások, hanem elsősorban filozófiai eszmerendszerek, amelynek talaján népi vallási irányzatok alakultak ki. Zavaró lehet egy diáknak az a megfogalmazás, hogy a *buddhizmus kínai vallási irányzat*, miközben a 28. oldalon India vallásai között került bemutatásra, ezért a pontosítani kellett volna (indiai eredetű, Kínában meghonosodott vallás).

Az alapvető problémák az egyistenhitű vallások – a kereszténység különböző ágai, valamint a judaizmus és az iszlám – bemutatása és egymáshoz való viszonya **leírásában vannak.**

-1.) a zsidó vallás és a zsidók bemutatása előítéletek megerősítésére is alkalmas.

-2.) a *Kísérleti 9.* a judaizmust egyrészt egy olyan hagyományos keresztény szemüvegen keresztül mutatja be, amely a **két vallás megkülönböztetésére** törekedett, az analógiák és a **folyamatosság mellőzésével**.

-3.) a kereszténység (lásd következő pont is) és az iszlám esetében a tankönyv mintha éppen a „**korrekt**” **leírásra törekedne**, ami önmagában természetesen méltányolandó, sőt **helyeselhető**; jelen esetben **azonban ez a forráskritikai érzék tompulásával** és felületességgel járt együtt.

-4.) A tankönyv hallgatólagosan a **mai katolikus egyházzal azonosítja a keresztény egyházat**.

-5.) **Vallás és tudomány viszonya** időnként **anakronisztikus** megfogalmazást kap.

-6.) A vallások leírása kapcsán további **módszertani és forráskritikai** problémák merülnek fel.

Ad 1.) A zsidó vallás bemutatásánál meglepő módon hiányzik a *tízparancsolat*, mint forrás, és a tankönyvi szövegből sem derül ki, hogy a *monoteizmus* igazi nagy újdonsága nem kizárólag az egyetlen isten, hanem a morális parancsok megjelenése, illetve ezek betartásának jutalmazása-büntetése. Sok a szöveg, forrás, de szisztematikusan úgy vannak összeollózva-megfogalmazva, hogy **csakis az egyistenhitre vonatkozó parancsok jelennek meg** (24-25), **a morálisak nem**.

A fejezethez tartozik egy kép is, „Ábrahám és az emberáldozat”, illetve „Izsák feláldozása” címen. Caravaggio festményén Ábrahám kegyetlenül lenyomja az ifjú Izsák fejét, akinek arca eltorzul a félelemtől, szája kiáltásra nyílik, miközben a nagyszakállú alak éles késsel közelít hozzá. Erős, szuggesztív, megrázó kép, beleég az olvasóba: zsidók, emberáldozat, főleg ha nem néz utána, vagy csak felületesen, hogy **a történet nem az emberáldozásról, hanem az emberáldozat tilalmáról** szól. Azonban, ha a javasolt módon, a digitális tananyagban néz utána (tanári segédanyagnak definiált részében!²⁶), ugyanezen kép melletti bibliai idézetéből az kiderül, hogy az angyal nem engedi a gyilkosságot, de a kérdések („*A forrás alapján létezhetett-e korábban emberáldozat a zsidók körében? Izsák esetében Isten helyettesíti az emberáldozatot egy kos feláldozásával. Milyen szokás megváltozására adhat magyarázatot a történet?*”), megint nem a tilalmat ismertetik az olvasóval.

²⁶ A kép megnézhető a digitális Galériában is, amelyről a tankönyv nem is tesz említést.



A *Kísérleti 9.* által használt 1603-as – tehát már éppen nem „16. századi” (24) – Caravaggio-festmény részlete

(A képről is csak akkor derül ki, ha valaki ismeri a történetet; az angyal gesztusa ugyanis egyáltalán nem egyértelmű, értelmezhető úgy is, hogy épp ő noszogatja Ábrahámot a gyilkosságra. Rembrandt festménye viszont félreérthetetlen illusztráció lenne, nem igazán világos a képválasztás motívuma. Persze megfelelő szöveg a mellé a kép mellé is kellene.)



Rembrandt említett festménye – nem a *Kísérleti 9.*-ből.

Ráerősít erre a 26. oldalon az a szöveg, mely elárulja, hogy a zsidók állatokat áldoztak istenüknek, de „a korábbi időszakban az emberáldozat sem volt tőlük idegen”. Megint kérdés, hogy miért érezték ezt fontosabbnak a szerzők, mint mondjuk a „tiszteld apádat és anyádat”, a „ne kívánd más házát, feleségét” vagy a „szeresd felebarátodat” parancsolatot, illetve az újféle vallásgyakorlatot, a személyes részvételt, gyülekezeti istentiszteletet és sorolhatnánk, vagyis mindazt, amiről elfeledkeztek? Természetesen az állítás igaz. De a tankönyvszerzők nyilván nem légüres térben élnek. Tudják azt is, hogy a tisztaeszleli vérvádba vetett hitnek – megalapozatlansága ellenére – ma is számos híve van Magyarországon, Választott képviselőink már a magyar törvényhozásban is foglaltak állást a legnagyobb magyar vérvádper kapcsán a vádlottakkal szemben.²⁷ Bizonyára olvastak már internetes

²⁷http://www.parlament.hu/orszaggyulesi-naplo-elozo-ciklusbeli-adatai?p_auth=nfveq1bj&p_p_id=pairproxy_WAR_pairproxyporlet_INSTANCE_9xd2Wc9jP4z8&p_p_lifecycle

kommentelőket is, egy-egy zsidóságot érintő cikk alatt. Ilyen körülmények között meglepő, mi több, **felelőtlen a fejezet különös, hiányos és torz szövege, illetve szöveg-kép kombinációja.**

A 159. oldalon **megtudható a könyvből, hogy a vérvád előítélet** („*A zsidókkal szembeni előítéletek a 12. századtól a vérvádak megjelenésével fokozódtak.*”), **de nem mondja ki, hogy teljesen alaptalan.** Az előítélet és a valótlanosság nem ugyanaz. Az, hogy „a tanárok hatalmaskodnak”, az egy előítélet, de ettől még vannak hatalmaskodó tanárok. Rituálisan feláldozott keresztény gyermekről viszont nem tud a történelem. Korábban az őskeresztények ellen, és a történelemben mások ellen is megfogalmazott vád volt, de ezekről nem esik szó. A könyvből az sem tudható meg, hogy a zsidó vallás szigorúan tiltja a vér fogyasztását. (Ezt az egyetlen étkezési tilalmat mindenképp érdemes lett volna megemlíteni, az összefüggései miatt, de erre nem került sor.) A vérvád leírása az Izsákról szóló képpel és a zsidók emberáldozathoz kapcsolódó korábbi hiedelmeinek ismertetésével együtt alkalmas lehet arra, hogy **fokozza az előítéletességet, s ezáltal – a „szerzők” szándékától függetlenül vagy azzal épp ellentétesen - antiszemita értelmezésnek is teret adhat.**

Öröndetes, hogy foglalkozik a könyv a **középkori zsidóság** helyzetével (159), igaz nem értjük miért a *Hétköznapi élet a középkorban* című leckében, de nagyobb gond, hogy itt még a légüres térnél is szerencsétlenebb közegben mozog. „*A kereszténység elterjedésekor egyes egyházatyák a zsidóság elkülönítését hangoztatták, kiemelve a zsidók szerepét Jézus elítélésében*”. Vagyis **a fejezet megerősíti, hogy Jézus elítélésében a zsidóknak, a zsidóság egészének, közösen volt szerepe.** Vagy csak az egyházatyák nem kellően „korrekten” jártak el, mikor ezt emelték ki? (Bár ez sem egyértelmű.) Ugyanis hetven oldallal előbb (90) nem a zsidók, hanem a zsidó **vezetők** felelősségéről esik szó, akik Jézust elítélték volna, de a dolog még így is félrevezető: „*az Újszövetség szerint a rómaiak ellen lázadástól tartó zsidó vezetők... Halálra ítélték, és az ítéletet a rómaiak hajtották végre.*” Mintha az ítélet meghozatalában a rómaiaknak valóban csak annyi szerepe lenne, amennyit a könyv főszövege „elárul”: „*helytartó Pontius Pilatus volt, aki Krisztus perében „»mosta kezeit«*”.

[le=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_pairproxy_WAR_pairproxyportlet_INSTANCE_9xd2Wc9jP4z8_pairAction=%2Fintern%2Fcpql%2Fogy_naplo.naplo_fadat_aktus%3Fp_ckl%3D39%26p_uln%3D177%26p_felsz%3D273%26p_felszig%3D276%26p_aktus%3D17](https://www.tankonyvelemzo.hu/le=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_pairproxy_WAR_pairproxyportlet_INSTANCE_9xd2Wc9jP4z8_pairAction=%2Fintern%2Fcpql%2Fogy_naplo.naplo_fadat_aktus%3Fp_ckl%3D39%26p_uln%3D177%26p_felsz%3D273%26p_felszig%3D276%26p_aktus%3D17)

A keresztény vádakkal kapcsolatban le kellene szögezni, hogy 1.) Jézus és hívei maguk is zsidóknak tartották magukat, és a környezetük is őket, Krisztus gyakran zsinagógákban beszélt, letartóztatásakor pedig épp a pészahot ünnepelték, stb. 2.) Hogy Jézus halála az evangélium szerint isteni terv része, és nem emberi szavazás vagy ítélet eredménye. 3.) Hogy Jézust kereszthalálra Pilátus, a római helytartó ítélte, erről ír a nem keresztény Tacitus és Josephus Flavius is.²⁸

Antijudaizmus (165) – egyrészt érthető, miért így nevezi meg a tankönyv (a Kerettantervet követve) az emancipáció előtti **vallási antiszemitizmust**, megkülönböztetve a későbbi politikai antiszemitizmustól. Másrészt viszont letagadhatatlan a két ideológiának nemcsak a különbsége, de a folytonossága is és pedagógiaiailag is hasznos volna összefűzni a fogalmakat, ahogy például a holokauszt kifejezés már az antik görög vallásnál előrekerül (62, igaz, a kifejezés későbbi konnotációjára tett utalás nélkül), vagy, ahogy középkori megkülönböztető jelzésként a ruhára varrt sárga folt is szerepel (159). Hiszen a „gazdasági” magyarázat, nevezetesen, hogy a módosabb zsidók pénzügyi tevékenysége váltotta volna ki a környezetük ellenérzéseit, önmagában egyik korszakban sem elegendő, gondoljunk arra, hogy számos csoport foglalkozott „uzsorával”.²⁹ Boccaccio novelláiban is találkozhatunk azzal, hogy milyen össznépi megvetés és egyházi szankciók sújtották például „a lombardokat”, akiknek nevét ma is őrzi például Lombardia, a lombardhitel, vagy a londoni City egyik utcaneve – kollektív üldöztetésben azonban csak a zsidóknak volt részük.

Ad 2.)

A kereszténység kialakulását és bemutatását (90-92) a tankönyv erőteljesen **csak a zsidó vallással szembeállítva, ezen ellentétben keresztül mutatja be**, s a közös pontok („a két tanítás sokban őrzi azonos eredetét. Az Ószövetség mindkét vallásban szent könyv...”)

kevésbé hangsúlyosak. A szembeállítás mindkét vallásról torz képet ad. Míg a zsidó Isten itt

²⁸ Tacitus *Annales* XV. 44. Flavius: *Zsidók története* XVIII, 3, 3. (Igaz, Flavius szerint Pilatus az ítéletét a zsidó vezetők vádjaira alapozta, de egyrészt e forráshely eredetisége bizonytalanabb, mivel Krisztusnak is nevezi Jézust, ami későbbi keresztény betoldásra vall, másrészt nem ír zsidó vezetők ítéletéről, csak vádjáról.) Vermes Géza szerint, ha a bibliai Jézus-per az „istenkáromlás” vádjával a Szanhedrin előtt tényleg lefolyt, akkor az eljárás „a Törvény valamennyi rendelkezését megszegte”, vagyis zsidó szempontból törvénytelen volt, de még ha így történt is volna, a rómaiak külön eljárást folytattak le, más váddal („zsidók királya”) (Vermes 1995: 50). Vermes egyáltalán nem áll egyedül, más komoly szerzők is kétségbe vonják a zsidó főpapok előtt lefolyt pert, ezért arról úgy írni, mintha csak az történt volna meg, és a római per nem, végképp félrevezető. Különbösen Vermes hosszan sorolja az evangéliumokból Jézus azon megnyilvánulásait, melyek a nem zsidók ellen irányultak, vagy azt jelezték, hogy nem zsidókat nem kíván befogadni követői közé (Vermes 1995: 64-67).

²⁹ „A fogyasztási cikkek kölcsönzése... uzsorának számított. Ezeket a késő középkorban engedéllyel rendelkező zálogkölcsönzők bonyolították, akik általában idegenek voltak: Angliában a franciaországi Quercyből származó »cahorsini«, Németalföldön és Franciaországban a lombard, a Velence melletti Mestrében a toszkán, Toscanában pedig a zsidó vállalkozók foglalkoztak ilyen pénzügyletekkel” (Spufford 2007: 43-45).

harcos, bosszúálló és kegyetlen, addig „*Jézus a zsidó vallás szigorú Istenét a szeretet istenévé formálta. Büntetés helyett szeretetet, a bűnbánatot és a megbocsájtást hirdette*” (90). Ez eléggé hihetően hangozhat akkor, ha a zsidó vallásból kihagyjuk a szeretet parancsát, a keresztényből pedig az utolsó ítéletet és a pokol tűzét. Márpedig, akármennyire hihetetlen is ez, a tankönyv pontosan így járt el: itt a kereszténység nagy változtatása ez eredeti zsidóhoz képest, vagyis a túlvilág, az utolsó ítélet nem kerül szóba. Az eredendő bűnt ugyan megemlíti, de mint olyan valamit, ami a zsidóknál is létezik, imígyen: „*A keresztény tanítás szerint Jézus kereszthalálával levette az emberiség válláról az áteredő³⁰ bűnt, ami Ádám és Éva engedetlensége óta az emberiség vállát nyomta. A zsidók is várták a Messiást, de Jézust nem tartották igazi megváltónak*” (91). Vagyis a keresztények leveszik az emberek válláról a bűnt, a zsidók meg rajta hagyják, miközben az az apróság elsikkad, hogy a zsidók nem is ismerik az eredendő bűn fogalmát, vagyis nincs is mit levenni. Megváltójuk ember lesz, aki Dávid királyságát állítja vissza. A keresztény túlvilágra utaló fogalmak a keresztény vallás ismertetésétől, tárgyalásától teljesen függetlenül, középkori témáknál, mellékesen bukkannak csak fel. A *végítélet* például a 139. oldalon, a középkori templomok díszítőelemei kapcsán, a *pokol* pedig a 129. oldalon egy forrásban, amely szerint a templomos rend tagja még akkor is „*engedelmességgel tartozik a nagymesternek, még ha a Pokol tüze fenyegeti is*”. Vagyis elég sajátos összefüggésben, félrevezető módon.

Fontosnak tartja a könyv megemlíteni, hogy „*Jézus a legfontosabb zsidó előírásokat, pl. a szigorú étkezési előírásokat nem tartotta fontosnak*” (90). Valóban az étkezési a *legfontosabb előírások* a zsidó vallásban?³¹ Fontosabbak a mellőzött tízparancsolatnál? És vajon a túlvilág nem lényegibb eleme a kereszténységnek, mint a zsidónak az étkezési tilalmak? Mátétól idézi a Hegyi Beszédet, de átugorja azt a kulcsgondolatot, hogy „*Ne gondoljátok, hogy megszüntetni jöttem a törvényt vagy a prófétákat. Nem megszüntetni jöttem, hanem teljessé tenni... egy i betű vagy egy vesszőcske sem vész el a törvényből, hanem minden beteljesedik*” (Máté 5. 17 és folytatása). Nem idézi továbbá azokat a részeket sem, ahol egyértelmű, hogy a kereszténység **folytatója és nem eltörlője a zsidó előírásoknak** (lopás, ölés, hamis tanúvallomás, házasságtörés, feleség elűldözése stb.), pedig ebből valóban jól lehetne kibontani a zsidó és keresztény felfogásbeli különbséget (és folytatólágosságot). Nem, itt azt a két mozzanatot ragadják csak ki, ahol a kereszténység ellentétes(nek látszik) a zsidó vallással: gyűlöld-szeresd ellenségedet, szemet-szemért, kontra

³⁰ A mások által eredendő bűnnek nevezett fogalmat a tankönyv a *katolikus* teológia terminusával nevezi meg, lásd később 4. pont; bár a 158. oldalon az „*eredendő bűn*” kategóriájával találkozunk.

³¹ Egyébként fontosnak tartanánk, ha korábban bármit megtudnánk ezekről az étkezési szokásokról.

megbocsájtás (91). A sorozatból kiragadott részből a diákoknak nem lehet világos, hogy valójában itt is **fokozati** továbblépésről van szó, hiszen a zsidó szemet-szemért elv is korlátozza a bosszú mértékét, illetve a szeresd felebarátodat szigorú parancsa is előrelépés volt a zsidó vallásban, az ellenség szeretetének kiegészítése pedig ehhez képest **továbblépés**. Nem kétséges, hogy éppen ezen a két ponton Jézus radikálisabban lép tovább, ezért fontos is szerepeltetni, de kiragadva a többi közül egyoldalúsághoz vezet.

A fenti szemléletet teljesíti ki az a kérdés, mely annak **webes kiderítésére buzdít**, hogy „*kinek a tanításait követi a mai zsidó vallás: Jézusét, vagy a farizeusokét?*” (92) Utóbbiakról a 90. oldal főszövegében megint csak a jézusi tanításokkal szembeállítva olvashatjuk: „*ezek a tanítások a templomi papság szemében éppen olyan felháborítóak voltak, mint a templom helyett a mózesi, prófétai hagyományokat többre értékelő **farizeusok** számára.*” Ebből ki nem derül, hogy kik a farizeusok, hisz sem a templomi papság, sem a mózesi, prófétai hagyomány nem értelmezhető a könyv alapján, viszont a 92. oldal második forrásából megtudjuk, hogy „*Jézus átlátott álnokságukon*” és képmutatásukon. Vagyis a mai zsidó vallás vagy keresztény, vagy álnokokat és képmutatókat követ. *Tertium non datur*. Nemcsak az a baj, hogy ez **a feladat megoldhatatlan, hanem az is, hogy egy zsidó diákot sérthet, a keresztényekben pedig előítéleteket erősíthet**. A 91. oldal egy másik kérdése („*A farizeusok tanításaira vezethetők vissza a zsidóság rabbinikus hagyományai. Ennek alapján miért nem egyeztethetők össze Jézus és a rabbinikus hagyomány tanításai?*”) Azon túl, hogy fából vaskarika egy a témában nem jártas olvasónak, megint ugyanarra kérdez rá.

A tankönyv (91-92) *A páli fordulat* című leckerésze az, amelyben a zsidó és keresztény vallás útjának szétválását kellene bemutatni, érthetővé tenni. Ez a rész szól a páli fordulaton túl a keresztényüldözésekről, a zsidó felkelés leveréséről (amiről már a 90. oldalon is volt szó), a korai egyházszervezetről is. **A páli fordulat lényege azonban nehezen megragadható** módon kerül elő: „*a zsidó származású* (ezt egy bekezdésen belül másodszor említi, mert Pál „*a keresztények egyik legdühösebb zsidó származású ellenségéből...*”) *de görög műveltségű... apostol kilépett a zsidóság keretei közül, és zsidó szektából egyetemes vallássá tette a kereszténységet*” (91). Vajon mennyire világos itt a szekta kifejezés? De a kereszténység térítő vallássá válása sincs kimondva. S milyen jó alkalom lett volna a katolikus kifejezés eredetével megismerkedni.

Ad 3.) A kereszténység, mint csak a szeretet és megbocsátás vallása – ahogy már írtuk –, **nem hamis, de egyoldalú** ábrázolás (90-93).³² Krisztus evangéliumokban idézett szavai között nem csak a „*tartsd oda a másik orcádat*”-típusúak szerepelnek, hanem olyanok is, amelyek háborút, békétlenséget,³³ büntetést idéznek fel. E többértelműség felidézése nem kereszténységellenes – éppen ellenkezőleg, alapkövetelmény egy olyan könyvben, amely például a keresztre hivatkozó háborúk és üldöztetések soráról is beszámol.

Az iszlám (120-123) esetében: **méltányolandó**, hogy a tankönyv **nem esik** a sokak által osztott **iszlamofóbia hibájába** de a másik végletnek is vannak buktatói. A *dzsihad* (szent háború), mint „békés erőfeszítés” – ez csak az egyik értelmezés, amelynek kizárólagosságát nem érdemes „névértéken” elfogadni. „*A dzsihad... a Korán szavai szerint csak akkor lehet fegyveres küzdelem, ha az iszlámot megtámadják, egyébként a hit terjesztése csak békés eszközökkel történhet*” (121). Egyrészt a Korán legalább annyira bővelkedik a különbözőképp értelmezhető kijelentésekben, mint a Biblia. S akárcsak az előző bekezdés esetében, most is vegyük figyelembe, hogy más a vallási hittétel, és más az erre – akár őszintén – hivatkozó politika: nem gondoljuk, hogy az iszlám védekezésből hódította meg a Hispániától Indiáig tartó térséget.

A morális elem sajnos az iszlám bemutatásánál is háttérbe szorul. A könyv tájékoztat arról, hogy Allah jutalmaz (és büntet), de elfelejti elmondani, hogy mit. (121) Igaz, ők kicsit jobban járnak, mint a zsidók, mert legalább zárójelben mellékesen szerepel később két fogalom: „*(igazságosság, becsületesség stb.)*.” Az iszlám öt alappillérét felsorolja egy táblázatban (ez vajon megtanulandó?), köztük szerepel: „*Alamizsnaadás a szegényeknek a feleslegből*”. Hogyhogy a feleslegből? Amit különben kidobnának? De különben is minden muszlim köteles néhány százalékot adakozni a közösbe, azok is, akik maguk is szegények. Legalább a jótékonykodást és szolidaritást tegye egyértelművé a tankönyv, ha már a muszlimok legtöbb erkölcsi előírását nem említik.

³² Glasenapp vallástörténeti műve talán már nem a legkorszerűbb, de ezt a találó összefoglalást nehéz cáfolni: „A kereszténységre mindig jellemző maradt, hogy a békeszerető és könyörületes érzés, valamint az áldozatkész felebaráti szeretet összekapcsolódott benne a más hitet vallókkal szembeni fanatikus harci kedvvel, és utóbbiaknak, kizárólag azért, mivel nem hajlandók elfogadni Krisztus tanításait, örökké tartó pokolbeli bűnhődést helyez kilátásba” (1975: 259).

³³ „Ne gondoljátok, hogy azért jöttem, hogy békességet bocsássak e földre; nem azért jöttem, hogy békességet bocsássak, hanem hogy fegyvert. Mert azért jöttem, hogy meghasonlást támaszszak az ember és az ő atyja, a leány és az ő anyja, a meny és az ő napa közt. És hogy az embernek ellensége legyen az ő házanépe. A ki inkább szereti atyját, és anyját, hogynem engemet, nem méltó én hozzám; és a ki inkább szereti fiát és leányát, hogynem engemet, nem méltó én hozzám” (Máté 10, 34-38, Károli Gáspár fordításában).

Az iszlám valláshoz kötődő **kultúrtörténeti fogalmak**, mint a *mecset*, *dzsámi*, *minaret*, *müezzin*, *mihráb* szerepelnek ugyan a tankönyvben (122), de csupán egy kép alatti kérdésben. Fontos lett volna az iszlám arab kultúra európai hatásait – az életkori sajátosságokra is tekintettel – tényszerűbben megemlíteni. Érdekes lehet a diákoknak az „arab” számok és a helyiérték közvetítése, a felfedezések idején jelentőséget kapó hajózási ismeretek (asztrolábium, egyéb navigációs eszközök, háromszögletű latin vitorla), továbbá a csiszolt üveg-szemüveg, a rántott hús is és más élelmiszerek, gyümölcsök, valamint az 1001 éjszaka meséi is³⁴. Szerencsés lenne utalni a tankönyvben a vándorló magyarok és honfoglalók arab forrásaira is, s akár „előreugorva”, a törökök által az újkorban hozott muszlim hatást is jelezni.

Ad 4.) A *Kísérleti 9.* összesen 19 alkalommal használja a „*katolikus*” jelzőt, ebből 11 alkalommal a „*római*” jelző kíséretében. Van egy érdekes váltás: a „*római*” nélküli „*katolikus*” kifejezés kivétel nélkül a 119. oldal után található, míg a „*római katolikus*” csak ezen oldal előtt – legalábbis három kivétellel. E kivételek közül kettő (161 és 222) a kerettantervi fogalmak között szerepel, tehát a tényszerűség érdekében jegyezzük meg, hogy **a hibát a kerettanterv megfogalmazói követték el**. Nem kell azonban okvetlenül követni ezt a hibát: például a tankönyvhöz tartozó *munkafüzet* – csak helyeselhető módon – a *nyugati-keleti kereszténység* fogalompárját használja a középkorban, s a katolikus kifejezés először egy forrásban bukkan fel (mf. 9-10: 36), majd a reformáció után kialakult fontosabb felekezetek között (mf. 9-10: 72). Újra felvetnénk, hogy szerencsés lenne a tankönyv és a munkafüzet szóhasználatát egységesíteni.

A **katolikus** szó, amelynek eredete és jelentése nem szerepel a könyvben, a középkorban a kereszténység **egyik** használatos **jelzője volt**, akárcsak az „*ortodox*” – ahogy ez utóbbi ma már csak a *görögkeleti egyház* (amelynek **pravoszláv** megnevezése nem szerepel) megnevezéseként állandósult, úgy a római katolikus jelzőt is érdemes fenntartani a nyugati kereszténység egyik reformáció után kialakult ágára. **Bármilyen elterjedt gyakorlat, nem értünk egyet a római katolikus jelző középkorra való visszavetítésével, egyrészt morális-politikai okokból**, hiszen ez inkorrekt a protestáns egyházakkal szemben, amelyeket akarva-akaratlanul „szakadárként” tüntet fel, **másrészt szakmai okokból** (az újkori protestáns és katolikus felekezet és kultúrkör között a kora újkorban is több közös vonás és kapcsolat maradt, mint a nyugati és a keleti kereszténység által jellemzett vallás és kultúrkör között,

³⁴ Mesemotívumok iszlám eredete vagy közvetítése: pl. a Mátyás történetek közül a cinkotai kántor stb. (lásd Kriza Ildikó: <http://mek.oszk.hu/06500/06599/06599.htm#115>).

illetve a lutheri-kálvini hitújítás erős folytonosságot is mutat a középkori nyugati vallásosság számos jelenségével).

A **kereszténységgel, illetve a nyugati-keleti kereszténység különbségeivel kapcsolatos fogalmakkal, szokásokkal elég csínján bánik a könyv**, vagy magától értetődően használ olyan fogalmakat, mint a *bűnbocsánat* (128), a *purgatórium* (119), a *zarándoklat* (128, 188) vagy a *két szín alatti áldozás* (149). Csupán kérdésben kerül elő például a *keresztelés* eredete (92), a *szentek és ereklyék* tisztelete (149, 181 és Ráadásban 192), vagy kimaradt, mint az oltáriszentség, ahogy a képrombolásról sem olvashatunk. Az ortodox és „római katolikus” templombelsőket minden segítség nélkül kell összehasonlítani a 118. oldalon.

Ad 5.) [\(link 6 vissza\)](#) A 7. oldalon, **Darwin kapcsán a szöveg túlságosan is óvatos**, amikor kijelenti, hogy a **keresztény hívők „joggal úgy érezhették, alapjaiban kérdőjelezi meg a Bibliát.”** Joggal? Böven elég lenne az „*úgy érezték...*” formula, mert a „joggal” itt félreérthető. Hiszen elég hamar, a századforduló tájékán a modernebb egyházak (Magyarországon pl. Prohászka Ottokár) túljutottak ezen a problémán. Mivel egyre jobban terjed a kreacionista tudománytalanság, **egyértelműen kellene fogalmazni: a darwini elmélet nem volt és nincs ellentétben a keresztény vallás tanításainak lényegével, még akkor sem, ha a 19. századi kortársak** (és utódaik) egy része *érezhette is így*. A „joggal” beszúrása azért is érthetetlen, mert a furcsa statusú³⁵ szöveg azzal fejeződik be, hogy a „*hatalmas mennyiségű*” tudományos bizonyíték hatására „*a teológusok változtattak álláspontjukon: a teremtés történetét nem szó szerint, hanem szimbolikusan kell érteni*”³⁶

Ad 6.) A vallások bemutatásánál további módszertani és forráskritikai problémák merülnek fel.

Mind a zsidó, mind az iszlám vallást körüljáró részekben **a tankönyv a netre küldi a tanulókat** (92, 123). Ezek a témák azonban az interneten hamar gyűlölködésbe fajuló kommunikáció középpontjában állnak, oda „tanári kíséret” nélkül gyerekeket küldeni felelőtlenység ([lásd még ezen alponton belül és az V.4.a. pontot a kritika 63. oldalán; link 4](#))

³⁵ Keretes, de nem forrás, és kérdések is tartoznak hozzá.

³⁶ Ironikus: a folytatás a bibliai teremtéstörténet egy olyan ellentmondására mutat rá („*Isten nem 6 mai értelemben vett 24 órás nap alatt teremtette a világot, hiszen a Napot Mózes első könyve szerint csak a negyedik napon hozta létre*”, 7), amelyet a 19. századi anti-darwinisták könnyen „vallásellenesnek” minősíthettek volna. „Joggal?”

([link 21 vissza](#)). Például mind az „Irán” keresőszóra, mind a „zsidók farizeusok” kombinációra könnyen belefuthat a diák gyűlöletcikkekbe.

Önmagában véve üdvözlendő, hogy a diák egy Kitekintőben (123) megismerheti **a szunnita és a síita irányzat eredetét s térképen is láthatja azok mai elterjedtségét**. Ugyanakkor csak a „**muzulmán többségű térségeket**” mutatja és így **elvesznek a jelentős muszlim kisebbséggel rendelkező területek** szerte a világon. Például a muszlimok az indiai népességnek „csak” 13,4%-át teszik ki, ez azonban 155 millió embert jelent, akiknek létezéséről egy diák nem fog tudni, ha csak a *Kísérleti 9.*-re hagyatkozik. A térképészet egyébként ismeri a technikáját annak jelölésének, ha az ábrázolni kívánt népesség jelentős, de nem többségi (sávozás, stb.).

A térkép **elnagyoltan mutatja a téma szempontjából fontos térséget, a Közel-Keletet**, melynek országai közül egyedül Szaúd-Arábia szerepel. A **balkáni vonatkozások lényegében „láthatatlanok”** a térképen, érdemes lett volna ezt a két térséget kinagyítani.

További probléma, hogy semmilyen átkötés nincs a középkori és a mai helyzet között, és nem reflektál a könyv a térkép kapcsán (sem), arra a közkeletű tévedésre, miszerint a muszlim=arab.

Az **internetes feladatmegoldás veszélyeit itt is problémának érezzük**: „*Nézzünk utána Irán [amely nem szerepel a térképen] politikai berendezkedésének az interneten! Mi jellemzi az ország politikai berendezkedését?*” Politikai berendezkedés és vallás között azonban óriási különbség van, még akkor is, ha egyes irányzatok időnként a vallásra hivatkoznak. A feladat folytatódik: „*Vitassuk meg milyen alapvető különbségek vannak a szunniták és a síiták államai között!*” Igen kérdésesnek tartjuk, hogy erre egy kilencedikes diák hogyan tudna válaszolni (még sokszor a tanárnak is nehéz ebben a témában eligazodnia³⁷), ráadásul a válaszadáshoz **sem a Kitekintő szövege, sem a digitális tananyag nem nyújt semmilyen segítséget**.³⁸

Vannak kérdések, amelyekben a történettudomány a jelenlegi ismeretek alapján nem tud egyértelmű álláspontot megfogalmazni. Üdvözlendő tény, ha a tankönyv erre a helyzetre

³⁷ Ugyanis ez a kérdés azt a 1980-as évekbeli felfogást is sugallja, miszerint „fundamentalizmus” (iszlamista politika) = Irán (tehát az egyetlen síita vezetésű állam). Az azóta eltelt mintegy három évtized azonban összezavarta ezt az eredendően is túlegyszerűsített képet: iszlamista pártok kerültek hatalomra vagy a hatalom közelébe számos szunnita országban, nemzetközileg elismert államok léte kezd virtuálissá válni, míg hivatalosan nem létező de facto kvázi-államok világpolitikai tényezőkké váltak, Irakról pedig, vakmerőség kell annak kijelentéséhez, hogy ma ez vajon „síita” vagy „szunnita állam”?

Vö: Borhegyi Péter: „A gyerekek az internetről tájékozódhatnak, és meghökkentő butaságokkal is találkoznak, ami miatt forráskritikára kell őket nevelni. A kitekintő részeknél utaltunk arra, hogy inkább a digitális tananyagból tájékozódjanak, ne az internetről” (idézi: Ónody-Molnár 2015).

reflektálva, két egymással vitatkozó álláspontot mutat be, de ilyenkor ezt jelezze egyértelműen.

Erre egy jellemző példa:

„A Kr. e. 13. században bevándorló zsidóság két csoportból olvadt össze. A Mezopotámia felől érkezők Ábrahám történeteit, az Egyiptomból bevándoroltak pedig Mózes törvényeit, a tízparancsolatot és a Sínai- (héberül: Szináj-) hegyi Jahve alakját hozták magukkal”(24). Ez a szöveg azt sugallja, hogy zsidóság két csoportból alakult ki, és két irányból került Kánaán területére, és ezt erősíti meg a 23. oldal térképe is. Ez azonban nincs összhangban 23. oldal első bekezdésével: „A zsidó törzsek egy része Kr. e. 2000 körül hagyta el Mezopotámiát és érkezett Kánaánba, a mai Izrael területére (Ábrahám kora). A későbbiekben a zsidó törzsek Egyiptom deltavidékére települtek, ahonnan a Kr. e. 13. század folyamán vándoroltak vissza Kánaánba. Ezt a kivándorlást beszéli el a bibliai Mózes története.”

III.3. A POLITIKATÖRTÉNET, A TÁRSADALOMTÖRTÉNET ÉS AZ

ÉLETMÓD/MŰVELTSÉG/KULTÚRA TÉMAKÖRÖK ARÁNYAI ÉS KIFEJTETTSÉGÜK ([LINK 12 VISSZA](#))

Ebből a szempontjából nagyon aránytalannak tartjuk a tankönyvet. **Alapvetően a politikatörténet dominál**, messze meghaladja a kerettanterv és az érettségi követelményekben megadott arányt. A lehetséges **helytörténeti vonatkozások teljesen kimaradtak** (például a Pannónia fejezetből nagyon hiányzik Aquincum, vagy olyan feladat, mely budapesti és dunántúli diákok számára római helytörténeti kutatást, keresgélést navigálna, és hiányzik ugyanez a középkornál is). A helytörténeti „közelvitel” szemléleti kérdés is, legalább feladatszinten meg kéne jelennie.

Az **ökológiai** szempont felbukkanása nagyon **jó, de** ugyanakkor **egyetlenlen**. A 13. oldalon a **sumer túlöntözést** a történelem „*egyik legnagyobb környezetpusztításának*” nevezni talán túlzás (bár ne lett volna később sokkal nagyobb!), noha helyeselhető a megemlézése. Viszont a **késő római válság** fontos **oka** lehetett az éghajlatváltozás (amely a korabeli Kínára is hatást gyakorolt), ez azonban, meglepő módon, csak egy infóábra sarkában **eldugva** jelenik meg (ott is értelmetlenül odaragasztva a „túlnépesedés” fogalmához, igen mellékesen), a szövegben egyáltalán nem (96). Nagy kár, hogy ezt a fonalat a könyv, menet közben elengedi, pedig ezáltal a népvándorlás is érthetőbb lenne. Később, **az ezredforduló gazdasági fellendüléséről** valami miatt két helyen is szó van (113, 124), de egyik helyen **sem**

jelentkezik ez a fontos szempont (vagyis az éghajlat kedvezőbbre fordulása). A **középkor válságánál** azután megint előkerül az ökológia, ismét **alárendelten**, egy bizonytalan, az ok-okozati összefüggéseket összekuszáló zavaros részben, így: „*a korszakot végigkísérték a különböző járványok és háborúk ...a rosszabb minőségű földterületek kimerültek. Egyes térségekben újra felütötte a fejét az éhínség, és a termelésnek az átlaghőmérséklet csökkenése és a csapadékosabb időjárás sem kedvezett*” (141). Valójában az éghajlatváltozás lehetett az a meghatározó ok, ami a termelés csökkenéséhez, ez éhínségekhez, ez pedig járványokhoz vezetett. A háborúk szerepe lehetett járulékos (és lehet, hogy semmilyen: a 16. századot is végigháborúzta Európa, ilyen mértékű válság nélkül), nem pedig az éghajlaté.

III.3.a. Az életmód

Az **életmód** tekintetében különösen a középkori élet esetében maradt hiányérzetünk, ugyanakkor a **görög történelmi** fejezetnél találhatjuk a **legsikerültebb** részeket az **életmódtörténettel, művelődéssel, kultúrával** kapcsolatban. Arányaiban is megfelelő (48-51, 55-56, 60-65), érdekes, a diákok figyelmét felkeltő és informatív szövegekről van szó.³⁹ Ezekkel a részekkel kapcsolatban csak néhány észrevételünk lenne.

A **görög színházlátogatás közösségi szerepe lényegében elsikkad** (politikai szerepéről végképp nem esik szó), kivételesen még a „bevált” módszert, az irodalomórára „küldést” sem alkalmazza a könyv. Ugyanakkor a főszöveg nagyon érzékletesen ír arról, hogy milyen fontosak a görögök életében a közösségi kultuszok: „*megegyeztetette az egyén közösséghez tartozását. Ezért is jelentett a közösség ellen való lázadást a kultuszok elhanyagolása*”(62). Háromszor **utal a főszöveg a színházra**: Peisizisztratosz „*kedvezményeket adott a népnek (például ...a színházi bemutatók támogatása)*”(42), valamint egy Athén ünnepeiről szóló Kitekintőben „*Dionüszosz boristen*” két ünnepén „*komédia-, illetve tragédiabemutatókat (sic) tartottak*” (56), végül az *Olümpia* leckerészben megismételve, hogy „*Dionüszosznak színházi előadásokat ...tartottak.*” (63) **Kép** egyáltalán **nincs** görög színházról. Ugyanakkor a római történelemnél visszautalást találunk: „*A színház nem volt olyan fontos a rómaiaknak, mint a görögök számára.*” (86).

A 48. oldalon látható **rekonstrukciós rajz nem jó**. Északkelet felől kellene tekintenünk az Akropoliszra ahhoz, hogy egyáltalán látszódhasson a tenger a háttérben. Az Agora azonban az Akropolisztól északnyugatra helyezkedik el, ezért a kép alapján feltételezni kell, hogy északnyugat-délkelet irányban látjuk a rekonstrukciós rajzot. Mivel a tengerpart is

³⁹ Az alábbiakon kívül lásd még Trencsényi 2014.

északnyugat-délkelet irányban húzódik, tehát a szemlélődés irányával párhuzamosan, nem látszódhat a háttérben a tenger. A városfal túl közel került az Agorához. Mi az a hatalmas épület, ami az Agora és az Akropolisz közti Areioszpagoszon áll? A Parthenón a fellegvár déli részén helyezkedik el. Ebből az irányból az Eretheion takarná az épület nagy részét. Ha a Parthenón mellett álló kisebbik épület az Eretheion, akkor melyik épületet említi a rajzhoz tartozó mondat: „*A Parthenón mellett áll Niké, a Győzelem temploma*”? Niké temploma egyébként sem a Parthenón mellett áll, hanem a feljárati lépcső és a kapu – a Propüleia – mellett, még a kapun kívül. Ebből az irányból feltehetőleg nem látszana, mivel a hegy túl oldalán van, és amúgy is takarná a Propüleia hatalmas tömbje.

A kérdések nem hozzák a főszöveg színvonalát, időnként kifejezetten szerencsétlenek, például: „*Milyen más történelmi korszakokban volt még vízöblítéses véce?*” (35).

„*Mennyire felelnek meg a valóságnak a leírt esetek?*” és „*Mi történt azzal, aki nem fizette meg a szentélynek a gyógyításért járó összeget?*” („*Vak volt, meggyógyult, de később nem fizette meg a hálapénzt [sic], ezért az isten újból vakká tette*”, 63). A forrásokkal is megközelített téma üdvözlendő, a diákok érdeklődésére is számot tarthat és valóban fontos lenne, hogy megértsék a korabeli „**gyógyítás/gyógyulás**” szemléletét. Azonban a kérdésekkel arra kéne rávezetni a diákokat, hogy a korabeli emberek miért így gondolkodtak, miért hitték el ezeket a gyógyító módszereket, mivel próbáltak hatni az istenekre stb. . Ehhez azt is tisztázni kéne, hogy az idézőjel nélküli hálapénz nem „modern”, hanem rossz fordítás, a tankönyvi kérdésben szereplő „*gyógyításért járó összeg*” hitelesebb megnevezés.

Alapvetően elhibázottnak tartjuk azt, ahogy a tankönyv a **mágia** fogalmával bánik. (65) Ellentétben a szokásos tanítási gyakorlattal, nem az őskornál, hanem a görögöknél kerül elő. Ez önmagában nem lenne baj, ha a bemutatott érdekes konkrét – történetesen görög – példa kapcsán utalás történné arra, hogy ez az ősi logika és gondolkodási mód minden emberi kultúrában megtalálható⁴⁰. Azonban itt a mágianak csak görög és újkori vudu vonatkozása jelenik meg. Egy szerelmi varázsláshoz használt megszürkált görög agyagbaba képéhez tartozó kérdés így szól: „*Ismerünk-e olyan filmet, amelyben babákat szürkálnak egy sötét varázslat során? Melyik vallás fekete mágiját építik be legtöbbször ezekbe a filmekbe?*” (65)? Egyáltalán nem baj, ha a diákok filmélményeit mozgósítjuk történeti ismeretekhez, a kérdés így önmagában mégis meglepő. Melyik vallásra gondolt itt a szerzőgárda? A vudura?

⁴⁰ A mágia lényege, hogy ok-okozati összefüggéseket keres a hasonló és érintkező fogalmak, tárgyak, jelenségek között, illetve a szavak és jelentésük között, és ezen elemek egyikére hatva a másokra is hatást remél gyakorolni.

Mit ért a definiálatlan „fekete mágia” és „sötét varázslaton”? A haiti feketék valamiféle obskurus vallási tevékenységét? És ha kételyeink lennének, hogy a mágiát általánosan valami gonosz dolognak tartják az összefejlesztők, akkor ezt azonnal el is oszlatják **a fogalom rövid ismertetésével**: e szerint az emberek az isteneket mindenféleképpen kérték, „**voltak azonban olyanok is, akik sötét szándékaik miatt ... nem kérték, hanem kényszeríteni akarták őket valamire. Ezt hívjuk mágiának.**” A definíció, és a morális indíték bevonása teljesen komolytalan, és erre már ez a kis tankönyvrészlet is rámutat ellentmondásosságával. Hiszen a képen idézett „sötét szándék” nem más, mint hogy egy szegény férfi el akarta érni, hogy a kiszemelt hölgy belésszeressen. Mi ebben a „sötét szándék”, kérdezhetné egy reménytelenül szerelmes diák? És mi a nemes abban, hogy brutális háborúhoz kéri az istenek segítségét? Ebből a diák csak azt nem fogja megtudni, hogy a mágia milyen mélyen áthatja az európai kultúrát, ezen belül a magyar népi kereszténységet is. Ugyan miféle sötét gonosz „kényszerítés” mágikus varázslattal elősegíteni egy beteg gyerek gyógyulását? És utaljunk itt arra, hogy a világon mi minden bűnhöz *kérték* különféle vallások egyszerű hívei és papjai az istenek együttműködését?

Ráadásul azt a kitételt, hogy a görög hívő „*kapcsolatba akar lépni az istennel*”, **társadalomtudományos szempontból naivnak** kell minősítenünk. Ez inkább a monoteizmusra jellemző. Az ókori politeista vallásokban a hívők kapcsolata gyakran a „do et des” („adj és adatik”) elve alapján alakul, tehát profán, üzleties. Ezen mentalitás ismerete nélkülözhetetlen lenne nemcsak a korszak megismeréséhez,⁴¹ hanem azért, mert ezáltal azt is könnyebben megérthetnénk, hogy milyen „kulturális sokkot” okozhattak az ilyen környezetben megjelenő monoteista vallások, tehát a judaizmus és a kereszténység; valamint, az is érthetőbbé válna, hogy a „globalizálódó” Római Birodalomban miért alakult ki igény szélesebb kör számára egy egyszerre megítéltebb és magasabb hit iránt.

Más irányból, de megint oda kanyarodtunk vissza, hogy a kereszténység kialakulásakor a releváns kontextust csak a judaizmusra szűkíteni – nem (csak) „korrektség” kérdése, hanem szakmai hiba is.

A **római fejezetben** (85-89 és 104) is öröndetesen sok színes **adalékokat** kapunk az **életmódhoz, művelődéshez, családi élethez**, sok modernnek gondolt fogalom (például az emancipáció, pontifikálás, vagy a monetáris – ez utóbbi kétszer is szerepel kérdésben) eredetével is megismerkedhetünk. **A téma megjelenítése azonban** kissé **aránytalan**: például a római névadásról fél oldalon olvashatunk részleteket, amelyhez még három (!) táblázat is

⁴¹ Visszaulva a korábban tárgyalt gyógyítás-témára: „a görög szentély – nagyüzem, amely komoly jövedelmeket termel, s ezt tevékenységét alig-alig rejtik el a rituális cselekmények” (Németh 1996: 43).

tartozik. Ugyanakkor **kimaradnak fontos témák**, például a kultúra és a hitvilág aránytalanul kevés teret kap – főként annak tudatában, hogy az érettségin ez a két témakör maradt: római hitvilág és a kulturális emlékek. A hitvilágot nagyjából egységesnek kezeli a görög hatás után, a keleti kultuszok szerepéről pl. csak Pannónia kapcsán ír.

Rómánál elsikkad a nők szerepe, nincs se kép, se szó az úthálózatról, csak utalás található a fürdőkre (87), szerepel a vízvezeték, de működéséről nincs szó. Ugyanakkor **ismertnek feltételez** (vagy csupán utánanézés tárgyának tart) olyan **kulturális emlékeket**, illetve fogalmakat, mint a lecke címe alatti bevezető kérdésben szereplő palatinus, curia, vagy a **Colosseum**. Ez utóbbiról kép látható ugyan, de semmilyen magyarázat nem tartozik hozzá, sem az elnevezéséről, sem az épület funkciójáról, sem az építmény típusáról, vagyis hogy amphitheatrum. (A Colosseummal a digitális tananyag foglalkozik, de a tankönyv erre nem utal.) Ez utóbbi fogalom Pannóniánál kerül elő (kép és szöveg 104), ahol a városlakók szórakozását „*amfiteátrumok szolgálták, Aquincumban kettő is.*” Magyarázat több nincs, így a tájékozatlanabb diák nem fogja érteni, néhány sorral alább azt sem, hogy „*színházépületet egyelőre csak Savariában találtak*”.

Visszatérve a Colosseumhoz, **a tartalmi és didaktikai átgondolatlanság példája** a már emlegetett „*színház nem volt olyan fontos a rómaiak, mint a görögök számára*” mondat után következő **mondat** is: „*Aki művelődni akart, a Colosseum közelében, a cipészek utcájában találta meg az egymilliós város legtöbb könyvesboltját.*” (86). Azon túl, hogy a Colosseumot ismertnek feltételezi, az, hogy a cipészek utcájában találhatóak a könyvesboltok, annak vajon mi az információ tartalma? Reméljük, nem sikkad el az olvasónak az a fontos tény, hogy Róma ekkor egymilliós nagyváros. S vajon gondoltak-e a tankönyv alkotói arra, hogy a *könyv* kifejezés használatakor milyen alapanyag és formátum ugrik be egy mai diáknak?

A *hellenisztikus kultúra* című Kitekintőben (60) legalább könyvtekercsekről van szó, de magyarázat ott sincs, **a pergamen kifejezést a tankönyv nem használja**, papiruszt igen (a 17. oldalon, de az ott olvasható papirusznád ugyanakkor helyesen papiruszsás).

A Seuso kincs visszavásárlásáról írni tévedés, a magyar állam csak az őrzési jogát vette meg. (105).

A középkori életmódra kevesebb tér jutott, s ez nem magyarázható a középkori témák sűrítettségével, az életmód ismeretét a kerettanterv is, és az érettségi is elvárja. E fejezetben az életmóddal foglalkozó témák háromszor **csak a Kitekintőben** (115, 127, 160), tehát nem megtanulandó anyagként szerepelnek, majd a fejezet legvégén egy leckében, de ott

a szigorúan hétköznapi étellel csak szűk másfél oldal foglalkozik (ide került a középkori iparról szóló Rá@dás és a zsidóság sorsa).

Néhol e témában meglepő dolgokról is értesülünk, például **téves**, hogy a középkori főúri lakomák ételeit „*alig fűszerezték*” (115); épp az ellenkezője igaz, olyannyira jelentős volt a fűszerigény, hogy ez volt a felfedezések motorja. (Étkezés kapcsán a só szerepét is érdemes lett volna kiemelni).

A **tisztálkodási szokások** kapcsán: „*A városokon kívül lakók testi higiéniájáról nagyon kevés ismerettel rendelkezünk, de tény, hogy a 12. századtól már megjelentek a fahamu hozzáadásával főzött szappanok, és mind az egyházi, mind a lovagi szabályzatok előírták a rendszeres tisztálkodást*” (159). Egyrészt a szappant nem „*fahamu hozzáadásával*”, hanem abból főzték, másrészt „*a városokon kívül lakók*” töredékére lehettek csak hatással az említett szabályzatok, harmadrészt pedig forráskritikai minimum, hogy egy publikált normát nem tekinthetünk annak jelének, hogy ez a norma általánosan érvényesült – gyakran éppen ellenkezőleg, azt mutatja, hogy ezen előírás megsértése tömeges és sokak, esetleg a többség által megszokott tevékenység lehetett⁴². Nem csak szappant gyártottak már a korban, hanem pl. drágakövekkel ékesített aranykelyheket is, de egyik tényből sem következik az esetleges tömeges használat. (Arról nem is beszélve, hogy a szappant sem biztos, hogy mosakodásra használták – Magyarországon még a két világháború közötti korban is több szappant használtak mosásra.)

A **városok életéről** mindenképp érdemes lett volna többet írni, mivel érettségi „slágertéma”, de a képekhez még feladat sem tartozik (127).

Nem biztos, hogy a „*meztelenség, férfiak és nők közös fürdése*” miatt mondhatjuk, hogy a középkori nyugat-európai fürdőkben „*lazább erkölcsök*” uralkodtak (127, s nyelvileg is érdemes lett volna tisztázni: *minél* lazábbak). Inkább úgy fogalmaznánk, hogy más erkölcsi normák szerint éltek, amelyre érdemes felhívni a figyelmet, igaz, valóban jelen volt (a tankönyvben nem említett) – részben üzletszerű – szex is. Az „*egyház mindinkább elítélte a fürdést*” – nem lebecsülendő szempont, de ha arra gondolunk, hogy például a házasság templomban való kötése vagy a papi cölibátus érdekében is szó szerint több évszázados „kampányt” folytatott az egyház, míg végül sikerrel nem járt⁴³, akkor nem kellene az ilyen morális dörgedelmeket túlértékelni sem.

⁴² Vegyük példának okáért Erasmus nagy hatást keltő 16. századi illemkönyvét: amikor a szerző előírja, hogy lehetőleg kendőbe fűjjük orrunkat, ne a földre vagy a ruhánkba (Elias 1987: 166), alig lehet kétségünk afelől, hogy ez utóbbi nagyon is elterjedt viselkedés lehetett.

⁴³ Duby (1987)

Carcassonne nem „megmaradt”, hanem helyreállított vár (127), s az különösen nagy hiányosság, hogy a **városfalak** szerepe, egyáltalán, mint városi kritérium teljesen kimaradt az egyetemes történelmi részből, a magyar résznél a 191. oldalon fordul elő először, majd 205. oldalon újra. (A munkafüzet helyesen, városi kritériumnak kezeli, mf. 46).

Meglepő, hogy Nyugat-Európában „*a jobbágyság az ezredfordulón nagyrészt földbe süllyesztett veremházakban húzta meg magát*” – ez legfeljebb Magyarországon igaz (159).

Örömteli, hogy **a nőkről is esik szó** (158), de inkább csak a férfiak nő-képéről, és kevésbé a nők helyzetéről, mindennapjairól. A **divat** nagyon fontos középkori téma (160), hiszen az európai ezredforduló előtti történelemben nem létezett mai értelemben vett divatváltozás, ezért jó hogy szó esik róla, de meglepő, hogy kialakulásának okaival csak egy kérdés foglalkozik: „*Vitassuk meg, mi alakíthatta a divatot?*” Hogyan vitázhatna erről a diák, ha nem tudja meg, hogy a sajátosan középkori mobilitásnak és presztízsnak lehetett ebben szerepe?

„*Középkori divat és illemszabályok*” (160) – az oldal szövegének mintegy felét egy forrás jelenti: „*Részletek egy nyugat-európai illemkódexből; 13. század*” (160). A szöveg Tannhäuser *Udvari nevelésének* prózásított változata, amelyet mi Norbert Elias *A civilizáció folyamata* című könyvében olvastunk⁴⁴. Az utolsó megjegyzést nem bibliográfiai pedantéria diktálta: Elias ugyanis könyve több száz oldalán keresztül bizonyítja, hogy az **illemszokások** a közép- és kora újkorban **nagyon lassan változtak**, még a szűkebben vett udvari társaságban is. A forráshoz tartozó második kérdés („*Hogyan nézett ki egy korabeli lakomázó társaság a tiltásokat megelőzően?*”) azonban azt sugallja, hogy a 13. századi tiltásnak azonnali és direkt hatásai voltak. Pedig az itt idézett egyik 13. századi illemszabály paraszti szokásnak minősíti a megrágott hús közös tálba való visszalökését (160) – 1530-ban Rotterdami Erasmus is „*parasztságnak*” minősíti, ha a – „természetesen” közös edényben tálalt – mártásba nyúlunk a kenyérrel, amelyből haraptunk (Elias 1987: 168-169) – egy 1672-ben kiadott illemkönyv pedig már a meg nem rágott kenyérrel való tunkolást is „*parasztságnak*” nevezi, bár kénytelen megjegyezni, hogy „hajdanán” ez megengedett volt (Elias 1987: 217-218). Feltehetően nem a 13. század előtti korra gondolt. A „parasztság” kifejezés pedig emlékeztethet minket arra, hogy az idézett udvarban kialakult illemszabályok csak a társadalom egy szűk szegletében fejtették ki hatásukat, s a középkorban a népesség mintegy kilencztedét kitevő parasztság más világnak számított. „**A társadalmat**” az **elit-** és

⁴⁴ Manherz Károly műfordításában, 1987: 206-209

középrétegekkel azonosítani, a történettudományban a 20. század első harmada óta vitatható megoldásnak számít.

Meglepődve tapasztaltuk, hogy a magyar történelemnél szinte teljesen hiányzik az életmódtörténet. Miközben a gazdasági és társadalmi változásokkal foglalkozó lecke (203-206) végén (s nem a művelődés-kultúra témájú leckében) található Kitekintő a székely rovásírással foglalkozik, bemutatva és gyakoroltatva a rovásírásos ábécét, addig mindössze három Kitekintőben (tehát kiegészítő anyagrészben) találtunk mindennapi élettel kapcsolatba hozható tematikát: a 177. oldalon Szent István törvényeinek *szokásokkal, babonákkal* foglalkozó részleteit, a 185. oldalon egy ház rekonstrukció képét és Freisingi Ottó krónikájának részleteit, valamint a 218. oldalon a középkori Budával foglalkozó leírást. Mindezt kevésnek gondoljuk ahhoz, hogy a diáknak képe legyen a középkori magyarok életéről.

III.3.b. A társadalomtörténet

A társadalomtörténet – finoman szólva – elnagyoltsága tartalmilag az egyik legfájóbb hiányossága a tankönyvnek. Részben már említettük ([az athéni demokrácia kapcsán a Bevezetés helyett. Cseppben a tenger című részben a kritika 7-11. oldalán; link 5\).](#) hogy a társadalomtörténeti fogalmak definiálását és a meghatározásukhoz, magyarázatukhoz használt fogalmak ismertségét, magyarázó erejét tartjuk problémásnak, másrészt a társadalomtörténeti és **demográfiai folyamatok értelmezései minden leegyszerűsítés dacára – vagy épp ezért, de érthetetlenek.** A társadalmi változások megértését segítő ábrák nem töltik be ezt a szerepüket, részben mert ellentmondanak a tankönyvi szövegnek, részben, mert tartalmilag is hibásak.

A fogalmak tisztázása még ott is **megdöccen**, ahol a szerző érezhetően kimerítő magyarázatra törekedett. Erre példa a **helóta** kifejezés értelmezése a 44-45. oldalon. Említettük már, hogy nem szerencsés a „*röghöz kötött jobbágy*” analógia, ezen kívül érdemes lett volna reflektálnia a könyvnek azokra a helótákkal kapcsolatos tényekre, amelyeket a főszöveg egymás mellé tett, s amelyeket egy diák ellentmondásosnak gondolhat: „*a helóták a spártai hadseregben is szolgáltak*”, „*a birtokokat a helóták művelték*”, a spártaiak hadseregüket „*gyakrabban vetették be saját helótáik megfélemlítésére, mint...*”.

Másik példa: a 77. oldalon a *nobilitas*, mint társadalmi rétegen belüli két *irányzatról* beszélni nem szerencsés, s hogy melyik két „irányzatról” van szó, az is nagyon nehezen derül ki, s ebben az ábra sem nyújt segítséget, mivel nem szerepel rajta a *nobilitas*.

A középkori történelemnél találtunk **nehezen kibogozható társadalmi kategóriát**. A 132. oldalon a rendiség kialakulásánál, mintegy visszatekintve olvasható, hogy „*a hűbéri kormányzás során a bárói réteg befolyása érvényesült.*” **Bárókról** eddig nem volt szó, a forrásként is szereplő Magna Charta grófokról és bárókról is ír, a 134. oldal *Az angol rendiség szerkezete* című ábrában főnemesek, illetve a grófságok követeiként köznemesek szerepelnek. (Az újabb félreértésre ad okot, hogy a rendiségről szóló ábrába a jobbágyság is belekerült.) Az ábra alatti főszöveg magyarázata – „*a felsőházban a főpapok és a bárók..., az alsóházba a megyék 2-2 lovagot...delegálhattak*” (a lovag kifejezést sem ebben az értelemben használta a könyv) alapján már beazonosíthatóak a rétegek, de nem lett volna egyszerűbb ezt korábban és egyértelműen megtenni?

A középkori magyar történelem tanulói szemszögből egyik **legnehezebben megérthető társadalmi kategóriája** a *várjobbágyság*. A diákok természetesen a jobbágyság elnevezésből kiindulva valami paraszti és alávétett népességre szoktak asszociálni (a helótáknál ezért sem volt jó ötlet röghöz kötött jobbágyságra „hivatkozni”), s ezért lett volna fontos, hogy a könyv itt is „belemenjen” (az ókori részeknél tapasztalt módon) a kifejezés eredetébe, erről azonban nincs szó. „*A királyi birtokokon a gazdasági életet a szabad jogállású várjobbágyság szervezték, akik a szolga jogállású várnépek munkáját felügyelték*” (176). Mindebből igen **nehezen derül ki, hogy „jobb-jobbacska”, előkelő rétegről van szó a várszervezetben belül**, a gazdasági élet kiemelése pedig nem informálja a diákot a várjobbágyság katonai szerepéről. Az meg végképp zavaró, hogy az idézett mondat szabad jogállásúnak definiálja a várjobbágyságot, addig a következő oldal ábrájában, mint kötött szabadok (magyarázat nélkül) jelennek meg. A diák számára így mindenképp „meglepetés” lesz, hogy az Aranybulla (1272) 30. pontjában *a nádor, a bán, és a király és királyné udvarbírái jobbágynak* neveztetnek, s nehezebben fogja megérteni, hogy miért kerültek bizonytalan helyzetbe a várjobbágyság a királyi birtokok eladományozása miatt (1272), ahogyan az sem lesz világos, hogy a 204. oldal ábrájában (és csak ott) miért-hogyan lehettek a várjobbágyságból nemesek a 13. sz. végére. Ugyanakkor az sem derül ki az említett ábrából, de még a 204. oldal „*A jobbágyság helyzete*” című lekerészéből sem, hogy a mi köze a várjobbágyságnak a 13. sz. végére (és nem a tankönyvben megadott 1397-ben) egységesülő

jobbágysághoz. A társadalmi **folyamatok tankönyvi megjelenítéséről még alább szót ejtünk.**

Kétségkívül **nehéz feladat társadalomtörténeti magyarázatokat** nyújtani egy középiskolai tankönyv olvasói számára is fogyasztható módon. A *Kísérleti 9.* ilyen magyarázatai azonban sokszor nem egyszerűen leegyszerűsítettek, hanem naivak.

A Római Birodalom terjeszkedésénél olvasható a nagyon is helyeselhető mondat: „**A hódítások valódi oka azonban magában a római társadalomban rejtett**” (74). A folytatás azonban csalódást keltő, mivel a gyakorlatban csak az elit tagjainak – vagy az elitszerepre aspiráló – politikusok egyéni motivációjáról van szó. Többszörös tévedés: egyrészt az, hogy az elitbe jutni a Birodalom bizonyos korszakaiban szinte csak katonai karrier befutásával lehetett, nem oka, hanem következménye a folyamatos hódításoknak. Másrészt, nem pusztán terminológiai szörszálhasogatás megjegyezni, hogy az elit nem egyenlő „a” társadalommal: nem életszerű, hogy Róma hét-nyolc évszázadon át képes lett volna hódítani anélkül, hogy a közép- és az alsó rétegeknek legalább egy része ne lett volna érdekelt.

Az a nagyon is fontos szempont, hogy a római polgárjog egyre szélesebb kör számára volt elérhető,⁴⁵ **kimaradt** a tankönyvi magyarázatokból, a témába kevésbé belemélyedő diák vajon mit válaszolna, ha azt firtatnánk, kik voltak, hol éltek a római polgárok a Kr. e. 1. században?

A középkori feudális társadalom kialakulását külön leckerészben (114) tárgyalja a tankönyv, az itt szereplő alcím-kérdés is erre fókuszál, majd a lecke végi kérdésben is az szerepel, hogy „*hogyan jött létre a feudális társadalom?*” Azonban **magáról a folyamatról**, arról, hogy a változásokat mi, hogyan mozgatta, miért úgy alakult, ahogy stb., ezekről **tudunk meg a legkevesebbet.** A **jobbágyság** kialakulásánál legalább annyi kiolvasható, hogy hosszú folyamat eredménye volt (hogy meddig tartott az már nem), de mozgatórugók itt sem jelennek meg, mint például a városfejlődés és az annak háttérében is álló gazdasági változások. A hűbériség kialakulásához egyetlen adalékot ad a könyv, miszerint „*a nemesség számára mind nagyobb megterhelést jelentett az új típusú harcmódorhoz ...szükséges anyagi fedezet biztosítása*” (114). A koraközépkori gazdasági *decentralizációról* van szó az előző leckerészben, de ennek politikai-társadalmi vetületéről nincs, s a társadalmi folyamatoknál sincs semmilyen utalás ezekre. Sőt a Frank Birodalomnál (110) ismertetett hatékony

⁴⁵ Félreértés ne essék, nem a szövetségesek háborúját, a Lex Juliát stb. hiányoljuk, csak magának a folyamatnak az említését és jelentőségének hangsúlyozását.

közigazgatás, és (véleményünk szerint hibás) **állandó központ** kiemelése nem segít megérteni az általános tendenciákat. Azt, hogy **a hűbériség** nemcsak társadalomszervező erőként jelent meg, hanem lényegében az épp hiányzó központosított államhatalmat pótolta. Ehhez képest történt változás a rendiség korában, ahogy erre a 132. oldalon (vissza)utalás történik (feltéve, hogy a diák ezeket össze tudja kapcsolni): „*A hűbéri láncolatok egyfajta szétagolt politikai szervezetet hoztak létre, a hűbéri kormányzás során a bárói réteg befolyása is érvényesült.*” Igaz, itt meg a hűbériség okként jelenik meg és nem okozatként.

A középkori magyar társadalom változásairól az első összefoglaló egy Rá@dásban (tehát nem kötelező anyagként) szereplő, magyarázatok nélküli ábra (177). Nem csupán az a gond ezzel, hogy a várjobbágyok jogállásáról mást mond, mint a főszöveg, de a várnépeket a szolga (*servus*) szintén nem magyarázott kategóriája alá utalja. A 11. századi folyamatokról mindössze annyit tudunk meg, hogy az ispánok és a vitézek részt vettek a trónharcokban, a köznép nagyobb része kóborolt a szabad földterületek felé, kisebb része lesüllyedt a várnépekhez (?).

Társadalmi folyamatokról ezután az Aranybulláról szóló leckerészben (186) van szó, majd a tatárjárás következményeinél (191) és végül a *Gazdasági és társadalmi változások a 14-15. században* című leckében (203-206) egy folyamatábrában az átalakulás főbb tendenciáit látjuk. Maguk **a folyamatok is hibával jelennek meg, és a változás mozgatórugóiról megint nem kapunk képet.** „*A szolgákat gyakran felszabadították (miért?), de ez csak (?) jogi felemelkedést jelentett, hiszen továbbra is terményjáradékot kellett fizetniük (?)*” (186). Tehát mindegy, hogy egy jobbágy a későbbiekben röghöz kötött vagy szabadon költözködhet, hisz terményjáradékkal úgyis tartozik? Ráadásul a főszöveg megint ellentmond a fent említett táblázatnak, ott nem „emelkednek”. **A jobbágytársadalom egységesülésének folyamata egyáltalán nem érthető**, miközben egy teljes leckerész foglalkozik a jobbágyság helyzetével (204). A változásokat az ábrából kellene megértenünk, itt azonban a jobbágyok „egy szinten” vannak a szolgákkal (de nyíl nem vezet a szolgákból, várnépekből sehova), miközben a főszöveg kiemeli, hogy a jobbágyság „**személyében szabad, költözési joggal rendelkező réteggé vált**”. Nem csak azt **nem értjük meg** a könyvből, hogy **miért „süllyednek le” a várjobbágyok a jobbágyokhoz**, hanem hogy **miért „adják” a nevüket**, ugyanis teljesen kimaradt a paraszti hospesek szerepe az egész folyamatból, pedig e nélkül érthetetlen a szabad költözési jog megszerzése. A táblázatban a városi polgárság is a semmiből jön elő, miközben a betelepítésekről, városi telepésekről többször is esik szó korábban (184 és 191). S az ábrán csak az ispánokból lesznek nemesek a 13. sz. elejére.

Demográfiai folyamatok, adatok értelmezése is része a tananyagnak; például a halandóság, ezen belül is a **gyermekhalandóság** kérdése visszatérő témája a könyvnek. Ezt nagyon támogatjuk, fontos és diákokat is megérintő kérdésről van szó. Ezért is fontos az egyértelmű fogalmazás:

A *gyermekkitétel* nem jelentett gyermekgyilkosságot? Csak „*az istenekre bízta: ha azok akarták, meg is menekülhetett*” (48) – a korabeli öngazolás ilyen névértéken való elfogadása nem szerencsés, legalább hozzá kéne tenni, hogy a spártaiak kommunikálták így.

Egy társadalom tagjainak „*átlagéletkorát*” csak egy pontos népszámlálás alapján lehetne kiszámolni, de a statisztikusok sosem bajlódnak ilyen semmitmondó érték kiszámításával. Amikor az ókori időszakokban élt emberek „*átlagéletkorát*” adja meg egy táblázat (48), aminek alapján a diáknak arra is kellene válaszolnia, hogy „*miért haltak meg korábban a nők?*”, akkor az ábra készítője/megrendelője nyilván a **születéskor várható átlagos élettartamra** gondolt. De ha így van, akkor gyanúsan magas a *Kr.e. 5. századi férfiak* „*átlagéletkorának*” a 43 év – Magyarországon például 1920-21-ben ment fel először 40 év fölé a férfiak születéskor várható élettartama (KSH 1996: 221).

A középkori résznél (115) már helyesen szerepel a *születéskor várható élettartam* fogalma, milyen jó lett volna ezt összevetni az ókori adatokkal... (igaz, ezen részhez egyetlen kérdés sincs, míg ugyanezen az oldalon található lecke végi összegző kérdésben szerepel először a tankönyvben a *demográfia* kifejezés).

III.4. A TÖRTÉNETTUDOMÁNY LEGFRISSEBB EREDMÉNYEINEK MEGJELENÉSE

A tankönyv alkotóinak hangsúlyozott célja volt (Kolozsi 2015, Ónody-Molnár 2015), hogy a **történettudomány jelenleg elfogadott tudására** építsék a tankönyvet, s az elavult, de a tanítási rutinban megkövesedett fordulatokat, közhelyeket kigyomlálják, s helyettük a történettudomány viszonylag **újabb eredményei jelenjenek meg**. Ezen utóbbi törekvés az antikvitás történeténél **néhány ponton** (például Spárta 44-47, nők helyzete 48, Karthágó 74 és a digitális tananyag Kleiszthenészi reformokról szóló része) **valóban érezhető**, azonban az őskorral, az ókori Kelettel és az európai és a magyar középkorral foglalkozó lecekben **találtunk több, ma már korszerűtlennek tekinthető interpretációt és meggyökeresedett tévhitet is**, amelyeken a történettudomány már túllépett.

Az emberré válással is foglalkozó első leckében (6-8) többször feltűnik a *korai emberelőd*, az *emberelőd* és az *ősember* fogalma. **Ha már a tankönyv „belemegy” ezen fogalmak használatába, amelyre ilyen részletességgel (főszöveg, térkép, ábra és számos**

feladat foglalkozik ezzel az érettségien sem szereplő témával) nem is lenne szükség, akkor azt pontosan és érthetően tegye⁴⁶. Ugyanis a fenti kategóriák mellől **hiányzik az előember fogalma**, hiányzik az egyes fajok besorolása ezen fogalmak alá és **keverednek a kategóriák**. Jó példája a 6. oldal térképének jelmagyarázata, ahol a „*korai emberelődök*” pl. az *Australopithecus* és a *Homo erectus* azonos kategóriájaként jelenik meg, holott az *Australopithecus emberelőd*, a *Homo erectus* pedig előember. A fenti fogalmak közül egyedül az *őseember* fogalmat próbálja meg tisztázni a könyv, de helytelenül. „*őseembernek nevezzük a Homo sapiens (bölcs ember) 7 millió évnél fiatalabb elődeit.*” (7). A 7 millió évvel ezelőtti időszak még az emberelődökhöz sorolható *Australopithecus* ideje, amely nem tartozik a Homo nemhez. A 2,5-3 millió évnél fiatalabb leletek (*Homo habilis*, *Homo erectus*) az előemberek közé sorolhatók. A tankönyv által nem említett *Homo heidelbergensis* megjelenésétől (kb. 600 ezer évvel ezelőtt) beszélhetünk ősemberről. Tehát a tankönyv által említett fajok közül egyedül a *Homo neanderthalensis* sorolható az *ősemberek* közé.

Keverednek a fajok és az alfajok. A 6. oldal térképének jelmagyarázatában a *Homo sapiens* néven kívül külön feltüntetésre került a *Homo sapiens sapiens* (mai ember) fogalom is. Ez így megint két kategória összemosása, és olybá tűnik, mintha a *Homo sapiens sapiens* egy fejlettebb faj lenne, pedig nem az, hanem a *Homo sapiens* alfaja. Az alfaj feltüntetésének azonban csak akkor lenne értelme, ha más alfajokat is feltüntetnénk, ám azok a tudomány jelenlegi állása szerint mára már kihaltak. A korábban alfajnak tartott *Homo sapiens neanderthalensis*ről is kiderült, ahogy arra a szöveg a 7. oldalon utal is, hogy önálló faj

„*Az emberré válás utolsó időszakában a Neander-völgyi ember Afrikából kiindulva benépesítette a Közel-Keletet, Európát és Ázsiát.*”(7). **A neandervölgyi azonban nem Afrikából terjedt el.** Maradványait is csak Európában, Közel-Keleten és Közép-Ázsiában találták meg. Ha a 6. oldal térképének jelmagyarázata megfelelő lenne, akkor a térkép sem mutatna egyetlen neandervölgyi leletet sem Afrikában. A neandervölgyi feltehetően Európában alakult ki. **Azt viszont meg kellene említeni, hogy a Homo sapiens 150-200 ezer éve alakult ki Afrikában,** és kb. 100 ezer évvel ezelőtt indult el Afrikából, és népesítette be a Földet.

A történelmi korszerűség kérdéséhez is tartozik a tankönyv (7) az evolúció „elméletéről” már kifejtett kritikánk [\(III.2.c. Ad. 5. pontnál az elemzés 30 oldalán; link 6\).](#)

⁴⁶ Azt pedagógiaiilag sem tartjuk szerencsésnek, hogy a kilencedikes diák már az első lecke, első oldalain zavaros és következetlen terminológiával találkozik.

Az ókori Kelet történeténél egy *Kitekintő* (14) „*a templomgazdaság működése*” című ábra segítségével a **raktári újraelosztás („redisztribúció”)** fogalmát értelmezi, egy **elavult** és leegyszerűsített **modell segítségével** (Komoróczy 1992, Vér 2012). A tankönyvműfaj 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...).

A görög történelemnél hiányoljuk a tankönyvből épp Németh György által máshol már kifejtett (Németh 1996: 58-60) magyarázatot a **phülé-rendszer** szerepéről. A digitális tananyag hiánypótlóan foglalkozik ezzel, de erről a tankönyv nem tudósít.

A római történelemnél olvasható, hogy „*a populares a populus: 'nép' szóból származik, de néppártnak helytelen fordítani, minthogy az ókorban nem léteztek mai értelemben vett pártok*” (76). Ezzel helyre tett a szerző egy közkeletű tévedést, csak azt nem értjük, hogy akkor a tankönyv végi **fogalomtárban (221) miért csak a néppárt szerepel** és a *populares* nem.

A rendi fejlődésnél a francia parlament kifejezés többször is szerepel (134), kiemelve is. Azonban Franciaországban a parlament nem rendi gyűlésként működött, hanem egyfajta „legfelsőbb bírósággént” (Katus 2009).

A magyar őstörténettel kapcsolatban: „*Foglaljuk össze a hunok Attila halála utáni történetét és sorsát! Ki volt Csaba királyfi, és kik tisztelik őszükként?*” (164). Ez a lecke eleji két bevezető kérdés ebben a formában egyrészt a hun-magyar rokonságot sugallja (lásd még 101). Másrészt Csaba királyfit történelmi személyként tünteti fel.

Az Eltérő álláspontok a magyar eredettel kapcsolatban (165) című ábrában azonos „státusban” szerepel a **finnugor nyelvrokonság elmélete** és az egyéb felfogások. Csak figyelmesebb olvasásra derül ki, hogy a sumer vagy etruszk „rokonság” fantazmagóriájához zöld alapon fehér betűkkel beszúrva a „nincs tudományos bizonyíték” szerepel.



Eltérő álláspontok a magyar eredettel kapcsolatban

Pusztán az ábra alapján azt lehetne hinni, hogy a finnugor elméletet csak a „nyelvészet”, míg a törökös elméletet a régészet és az antropológia támogatná (165). Tegyük hozzá: a főszöveg nem ezt állítja (165-166), hanem körültekintően alátámasztja, hogy „*őseink valóban egy finnugor nyelvet örökítettek ráuk*” (166), s hogy a korai magyarok kelet-európai – köztük török – népekkel való intenzív kapcsolatban éltek a honfoglalást megelőzően. Az antropológia DNS kutatásai szerint pedig őseink közel 84%-ban kelet-európai származást mutatnak, s ezért „*a magyarság gyakran hangsúlyozott ázsiai eredetének elmélete embertanilag nem támasztható alá*” (166). A tankönyvi főszöveg tehát nem mond ellent annak a felfogásnak, amely szerint a.) a magyar nyelv finnugor rokonságának elméletét tudományosan bizonyítottnak tekinthetjük, míg b.) a törökös elmélet hihető elemeket tartalmazó, de megcáfolt elmélet, ugyanakkor c.) az egyéb említett „elméletek” annyira „megalapozottak”, mintha A gyűrűk ura róhirjaitól származtatnánk a magyarokat. A főszöveg tehát nem mond ellent ennek a megközelítésnek – de ott van a hibás ábra, amely félrevezető vizuális megoldásaival relativizálja az érvelést.

A honfoglalás és a kalandozások kora

„*A Vereckei-hágó irányába egy igen hosszú menetalakzat bontakozott ki, és a védtelen hátsó sorokra a besenyők rátámadtak. A besenyő támadás miatt a menetoszlop végén lévő családok, súlyos vérveszteségeket szenvedve, az erdélyi hágókon keresztül érkeztek meg a Kárpát-medencébe*”(170). Az újabb kutatások szerint azonban az áttelepülés tervezett volt, és a besenyő támadás ellenére rendezetten történt. A „*szakrális fejedelem, Álmos feláldozása*” – egy tankönyv esetében meg kéne említeni, hogy ennek megtörténte csak feltételezés, nem tény, ahogy a *Kísérleti 9.*-ben megjelenik (170).

Gertrúd királyné meggyilkolásának hat évszázaddal később írt irodalmi feldolgozását mintha forrásként kezelné a tankönyv (186).

Hunyadi Mátyás gazdaságpolitikája kapcsán megjelenik a főszövegben a közismert „füstpénz” (212), mint ami felváltotta a kapuadót, de a témához tartozó kördiagramon már nem szerepel egyik sem, valószínűleg azért, mert a korabeli *rendkívüli hadiadó* (amiről informál a kördiagram) volt az, amit „füstönként” próbáltak beszedni és ebbe „olvadhatott be” a kapuadó is. Ugyanitt olvashatunk a *fekete seregről*, de azt nem tudjuk meg, hogy ez egy későbbi elnevezés.

IV. A KÖZÉPISKOLAI KÖVETELMÉNYEKNEK VALÓ MEGFELELÉS

IV.1. MEGJELENNEK-E ÉS KIFEJTETTEK-E A KERETTANTERVEN MEGJELENŐ FOGALMAK, NEVEK, ESEMÉNYEK ÉS HELYSZÍNEK? ([LINK 1 VISSZA](#), [LINK 15 VISSZA](#))

A **konkrét kerettantervi adatok** – talán az egyetlen, *vaskor* (32) kivételével – **mindegyike megjelenik** a tankönyvben (a kerettantervi *demagógia* a *demagógok* formában szerepel egy ábrán, 57). Valamennyi előírt történelmi személyről, eseményről kapunk információt. A fogalmak és topográfiai adatok kifejtettsége már változatosabb, a **legtöbb kifejezést megmagyarázza a könyv**, igaz előfordul, hogy erre csak az adott fogalom többszörös használata után kerül sor (bronzkor, esküdtbírótság, jobbágyság, erdélyi vajda). Problémának tartjuk még, hogy néhány kerettantervi fogalomnál hiányos, vagy nincs kifejtett értelmezés (régészet, nemzetség, mitológia, demagógia, barbár, egyházmegye, **Szent Korona**, kódex, várjobbágyság, füstpénz, fekete sereg).

Tünetértékű a **Szent Korona** kezelése: noha (anakronisztikusan és reflektálatlanul) még a *Kísérleti 9.* borítóján is megjelenik, illetve az V. fejezet nyitóképeként is látható (163), valamint a tankönyv egy Rá@adásában is megjeleníti képpel, de *A szent korona* [sic] címen kívül semmilyen információ nem olvasható (178) róla. A digitális „akadálypályát” végigfutva ([lásd az elemzés 62. oldalát is; link 7](#)) azonban nem találjuk a szóban forgó anyagot.⁴⁷

A Szent Korona természetesen **kerettantervi fogalom** (219, 222). A többi koronázási jelkép/jelvénnyel és más, manapság is feltűnő, s ezért értelmezésre szoruló magyar történelmi szimbólum (például kettős kereszt, Árpád-sáv, turul stb.) még ennyi „helyet” sem kapott.

A kerettantervben témakörönként szereplő **tartalmi kulcsfogalmak** (lásd 11. és 12. lábjegyzet) megjelenése és kifejtettsége vegyes képet mutat. A kerettantervi elvárások alapján: olyan fogalmakkal kapcsolatos *tudás folyamatos bővítésére, elmélyítésére* van

⁴⁷ <http://etananyag.ofi.hu/konyvek/tortenelem-9/a-magyarsag-tortenete-a-kezdetektol-1490-ig>

szükség, mint például a *társadalom, társadalmi csoport, állam, köztársaság, monarchia piac, város, népességrobbanás, gazdasági válság* stb. Ezeknek a tankönyvben is szereplő fogalmaknak a **definiálását is fontosnak tartanánk, nem csupán a „tudásuk” bővítését.** Ugyanakkor az ókori és középkori témáknál (!) is követelményként megjelenő *migráció, hatalmi ág, szuverenitás, önkényuralom, politikai párt, identitás, társadalmi mobilitás* stb. fogalmai sokszor annyira túlmutatnak a 9-es tananyagon, hogy nem véletlenül nem is kerültek be a tankönyvbe.

IV.2. MEGFELELŐ-E A TANKÖNYVBEN MEGJELENŐ, A KERETTANTERVI MINIMUMON FELÜLI ADATOK MENNYISÉGE?

Események, évszámok tekintetében néhol túlírt a könyv főszövege, például a makedón (58-59) és az arab (121) terjeszkedés eseményei, az eretnekek elleni fellépés (140) adatai, a százéves háború (142-143) története vagy a ghibellin-guelf küzdelem (154). **A térképeken találunk olyan eseményeket, amelyek vagy nem tartoznak a tananyagba** (s ezzel bonyolítják, nehezítik az eligazodást), **vagy kapcsolódnak ugyan a megtanulandókhoz, de nem derülnek ki a kapcsolódási pontok.** Csatákban „bővelkednek” például a görög-perzsa háborúkat (52), Nagy Sándor hadjáratait (57), a pun háborúkat (72), Róma terjeszkedését (76), a százéves háborút (143), és Károly Róbert (az, hogy ki harcol, kivel az nem derül ki) 14. század eleji kiskirályokkal vívott harcait bemutató **térképek.** Jó lenne érteni a csak térképeken megjelenő eseményeket, mint a pirossal is kiemelt reconquista jelentését (128), vagy a szintén pirossal jelölt hastingsi csatát (132), vagy a csúd-tavi csatát és az attól észak-keletre jelölt 1240-es csatát.

A fogalmakkal kapcsolatban: támogatjuk, hogy kifejezetten sok szakkifejezést használ és magyaráz a középiskolai tanulmányokba bevezető 9-es könyv, számos fogalom eredetét, illetve későbbi értelmezését is megadva. Ezeknek csak egy egészen kis részét gondoljuk túlzásnak, ugyanakkor az amúgy bőséges fogalomlistát, kiegészítenénk néhány fontosabbnak tartott kifejezéssel.

Túlterheli a tananyagot és elhagyhatónak gondoljuk: *zeugitész* kétszeri megmagyarázását (37 és 41), a *res publica* háromszori magyarázatát (69 és 82. oldalon kétszer), a *kuriális rendszerű* megnevezését a francia általános rendi gyűlésnek (134), signoria félreérthető magyarázatát (154), a domaniális jövedelem kiemelését (185), ez utóbbi helyett inkább a kétszer is előforduló *ius regale* (185 és 195) kifejezést kellett volna jobban tisztázni a monopólium értelmezésével (184 ábrában kétszer és 196) együtt.

Hiányoljuk például a pergamen, a veterán, a mecénás, a klérus, decima/dézsma, cár és a pravoszláv kifejezéseket.

IV.3. MENNYIBEN FELEL MEG A TANKÖNYV A KERETTANTERVI TEMATIKÁNAK, ÉS MENNYIBEN ÉLTEK A SZERZŐK/FEJLESZTŐK A KERETTANTERV ADTA LEHETŐSÉGEKKEL?

[\(LINK 13 VISSZA\)](#)

A politikatörténet, valamint a társadalom-, és művelődéstörténet, a kultúra, a mindennapi élet témáinak arányait a **kerettanterv** is szabályozza, a korábbiakhoz képest **csökkentve a politikatörténet szerepét**. Tehát a kerettanterv lehetőséget ad ezen témák részletesebb kifejtésére. Például a Római Birodalom történetéhez a kerettanterv az alábbi témákat határozza meg:

- Róma útja a köztársaságtól a császársáig.
- A köztársaság és a császárság államszervezte és intézményei. *Államformák, államszervezet.*
- Gazdaság, gazdálkodás, az életmód változásai.
- A római hitvilág, művészet, a tudomány és a jog.
- A kereszténység kialakulása, tanításai és elterjedése. *A világvallások alapvető tanításai, vallásalapítók, vallásújítók.*
- Pannónia provincia.
- A népvándorlás, az antik civilizáció felbomlása

Miközben tehát a kerettantervi témák lehetőséget adtak volna az arányok eltolására a társadalom-, életmód-, kultúrtörténet felé, a tankönyvben a témakörhöz tartozó 9 leckéből 6 és fél lecke politikatörténet.

IV.4. MENNYIBEN SEGÍTI A TANKÖNYV A KOMPETENCIAFEJLESZTÉST? MELY KOROSZTÁLY, MELY DIÁKCSOPORT SZÁMÁRA HASZNÁLHATÓ A LEGINKÁBB? [\(LINK 11 VISSZA\)](#)

A tankönyv bővelkedik a kompetenciafejlesztéshez szükséges apparátusban, bőséges forrásanyag (szöveges források, képek, adatsorok, táblázatok, ábrák, térképek) és ezekhez tartozó kérdések-feladatok állnak a diák és tanár rendelkezésére. További lehetőségeket rejt a digitális tananyag és a munkafüzet. **Mennyiségre azonban hiába elegendő a muníció,** összességében azt gondoljuk, hogy a történelmi megismeréshez fontos **alapkompenciák** (például az önálló információszerzés, lényeg kiemelés, szövegértelmezés, térbeli tájékozódás, kritikai gondolkodás, források ütköztetése stb.) **fejlesztéséhez nehezen vagy nem**

alkalmazható ez a tankönyv. A jól kiválogatott szöveges forrásokhoz fűzött kérdések sokszor nem erre irányulnak, s igazi kompetenciafejlesztés ezen szövegek alapján csak a tanár által adott további feladatokkal, szempontokkal képzelhető el. A tankönyvnek azonban az önálló tanulást is segítenie kellene, nem csak a bővülő témakörök, hanem a diáktól önálló munkát is kívánó elvárások miatt. Hasonló a helyzet a szép, jól látható képanyaggal: tanári közreműködés nélkül funkciójuk csak az illusztrálás marad. Lényegesen rosszabb a helyzet a térképek és ábrák esetében, ezek gyakran önmagukban is hibásak, problémásak, nem segítik a tananyag megértését, így ezek nem lehetnek alapjai sem a tanórai, sem az önálló tanulásnak. Valamint a térképek és az ábrák rendszeresen inkompatibilisek a főszöveggel.

A tankönyvi forrásanyagot és a didaktikai készletet külön elemezzük ([lásd a kritika VI. fejezetének 70. oldalától, link 8 és V.4. pont 62. oldalától; link 9](#))

A *Kísérleti 9.*, úgy véljük, hogy elsősorban **14-16** éves gimnazisták számára készült ([lásd még a következő IV. 5. pontban a kritika 50 oldalán, link 10](#)).

Vannak könnyebben tanulható és érthető részek, ahol a tankönyvi főszöveg érdekességeket is talál és gördülékenyebben fogalmaz (balzsamozásról, 17; görög gyermekkor, oktatás, 49-50; görög vallás, 61-62; római naptár, 80; római vallás, 88; lovagi értékrend, 130), vagy ahol szerencsésen próbál tömöríteni és magyarázni (cserépszavazás, 43; Octavianus győzelme, 82; a dominatus korszaka, 97; a középkori városi társadalom és céhes ipar, 126; az oszmánok állama, 151-152; az utolsó Árpádok, 192).

A tankönyv szellős, többször „megtöltetlen” hatást keltő szerkezete és színes, látványos képanyaga kedvelt lehet a diákság körében. A lecke eleji és végi **összefoglaló kérdések**, a lecke alrészeinek kérdései, a **kerettantervi fogalmak összegyűjtése** **hasznos** támpontokat ad a diákoknak. **Jól elkülönülnek a különböző funkciójú részek**, ezek mind használhatóvá teszik a tankönyvet a diák számára. A tankönyv tartalmi hibáinak nagyobb része valószínűleg egy kilencedikes diáknak nem tűnik fel, de a problémák egy részével (például a nem érthető vagy félreérthető fogalmazás, ellentmondások a főszövegen belül, illetve a főszöveg és az egyéb anyagok és a kérdések között, nem megválaszolható kérdések stb.) a tanulási folyamat során a különböző képességű diákok is szembesülni fognak.

IV.5. FEL LEHET-E KÉSZÜLNI A TANKÖNYV SEGÍTSÉGÉVEL AZ ÉRETTSÉGI VIZSGÁRA? ([LINK 10 VISSZA](#))

A tankönyv tartalmazza a kerettanterv által megkövetelt konkrét adatokat, amelyek az érettségi vizsga követelményeinek is alapjai. A tankönyv elsősorban a **középszintű vizsgára** készülőknél használható, de nekik is **csak tanári segítséggel**, egyrészt a források

feldolgozásán keresztül történő kompetenciafejlesztés hiányosságai miatt ([lásd előző pontban a kritika 49. oldalán, link 11](#)), másrészt az érettségi esszékhez szükséges folyamatok, értelmezések túlzott elnagyoltsága miatt ([lásd még a III.3. pontban a kritika 32. oldalától, link 12](#)), harmadrészt az érettségi/kerettantervi témakörök aránytalan megjelenése miatt ([lásd IV.3. pontban a kritika 49. oldalán, link 13](#)).

Egy **emelt szintű érettségi vizsgát célzó diákoknak ezt a kötetet nem ajánlanánk**, a kritikánkban részletezett számtalan problémából és hiányosságból fakadóan.

IV.6. HOGYAN KAPCSOLÓDIK ÖSSZE A TANKÖNYVI TANANYAG MÁS TANTÁRGYAKKAL, ILLETVE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN TANULTAKKAL?

A **kerettanterv** minden témakörnél **kijelöli a más tantárgyakkal való konkrét kapcsolódási pontokat**. Ezekre a tankönyv is rendszeresen hivatkozik a lecke eleji és a forrásokhoz tartozó kérdésekben, illetve a **már tanultakra is rákérdez**, tehát feltételezi ezeket az ismereteket. Sajnos azonban számos olyan hivatkozást találtunk, amely nem realitás, vagyis **a diák még nem találkozhatott ezekkel** az ismeretekkel más tanórán, vagy nem tanulhatta általános iskolában. Vagy ha tanulhatta is, illúzió, hogy egy évekkorábban, más életkorban, más fogalmi szinten elsajátított „tudásra” lehetne alapozni.

- Az Aranybulla kibocsátását tárgyaló 41. leckénél a bevezetőben olvasható: *„Idézzük fel az irodalomórán tanultakat Katona József Bánk bán című drámájáról! Hogyan jelenik meg a műben II. András király és Gertrúd királyné? Mivel vádolják Gertrúdot? Milyen személyes indítékkal lép fel Bánk bán a királyné ellen?”* (186) Hogyan idézzék fel, és hogyan válaszoljanak a kérdésekre, amikor ez tizedikes anyag, és az általános iskolában sincs róla szó?
- India, Kína vallásairól, a kínai írásról (27), vagy az arabok (120) történetéről tanultak feleleveníthetőségét is kétségesnek gondoljuk, ahogy nem biztos, hogy „emlékszik” egy diák a reneszánsz irodalmi alkotásokra és *„képzőművészeti remekművekre”* (154).

A *Kísérleti 9.-ben* megjelenő ismeretek több ponton **nincsenek összhangban más tantárgyak/tudományágak ma elfogadott tudásával**. Így például felmerül a **pontatlan fogalomhasználat** problémája (pl. faj, 7; az Elő-Ázsia név a földrajz oktatásában manapság Délnyugat-Ázsia néven jelenik meg, a történelemtudományban és a politikában pedig ez a Közel-Kelet, 9; papírusznád vs. papiruszsás, 17; Közép-Európa vs. Kelet-Közép-Európa – majd 11.-ben Köztes-Európa –, 145; az uráli nyelvcsalád ábrában urali népek szerepelnek, 165, stb.)

A tankönyv térképeivel kapcsolatos földrajzi-térképészeti hibákra (lásd a **tételes térképes hibalista**) részletesen kitérünk, de alapvető probléma a tankönyvi szövegben is **a földrajzi háttér és a földrajzi ismeretek mellőzése**. Egy jellemző példa: „*A túlnépesedő Skandináv-félszigetről érkező népeket (a dánok, norvégok, svédek őseit) főleg a zsákmányszerzés hajtotta*” (112). Észak-Európa rendkívül ritkán lakott. Meg kellett volna említeni, hogy az északi népek a területek déli részét, és elsősorban a partvidéket lakták/lakják az éghajlat miatt. Hasonló okokból kevés a termőföld, ezért népesedett túl a kevés lakott terület. Erre azonban a diák magától nem fog rájönni. Nagyobbik baj, hogy a kérdés se fog benne felmerülni, jó esetben csak be fogja vágni a mondatot.

Ugyanilyen példa a görögök „*kevésbé munkaigényes*” szőlőtermesztése (41), vagy eleink transzhumán pásztorkodása (167). „*A magyarok a vándorlás során legelőváltó állattenyésztést folytattak. Nyáron a hegyek friss fűvét legeltették, télen a síkságon lévő szállásokra vonultak, ahol kevésbé fagyott. A félnomád életmódhoz hozzátartozott a gyorsan fejlődő és learatható növények, mint például a köles vetése, aratása.*” Ebből szövegből az elfogadható, hogy legelőváltó állattenyésztést folytattak eleink, hiszen a nomád, félnomád életformát folytató népek újabb és újabb legelőket keresnek állataiknak. De a hegyek és a síkság között évszakosan váltakozó legelőváltás a transzhumán vagy transzhumáló állattartásra jellemző. Ehhez hegyek is kellenek – ha ránézünk a térképre, akkor hol találunk ilyeneket a magyarok vándorlási útvonalán, a sztyeppe övezetben? A legmagasabb részek is legfeljebb a tengerszint felett 350 méteres magasságot elérő hátságok, dombok. Melyik hegységekbe terelték fel a lovas magyarok az állataikat? A hegyi pásztorkodás ráadásul kifejezetten gyalogos.

V. TANULHATÓSÁG, TANÍTHATÓSÁG SZEMPONTJAI

V.1. A TANKÖNYV SZERKEZETE ÉS ANNAK ÁTLÁTHATÓSÁGA

A **tankönyv bevezetője** (4) csak a diákokat szólítja meg, azonban tartalmilag a használó tanárnak is ad(na) fontos felhasználási útmutatót. Felmerülhet az olvasóban, hogy **vajon készült-e tanári kézikönyv** ehhez a „kísérleti” tankönyvhöz. Részletes tanári kézikönyvet, amely végigkalauzolja és részletes gyakorlati felhasználási tanácsokkal segíti a tanárt, nem találtunk, viszont **digitális formában elérhető az *Útmutató a Történelem 9-10. taneszközök használatához*** című összefoglaló, amely a tanároknak szól, valamint készült Tanmenet a

tankönyvhöz⁴⁸. A Tanmenetben javasolt ütemterv realitását, (azt, hogy az adott mennyiségű és tartalmú tananyag egy-egy órán elvégezhető-e) erősen kérdésesnek tartjuk.

A diákoknak szóló **tankönyvi bevezető** igyekszik eligazítani a tankönyv szerkezetét, felépítését illetően, megtudjuk, hogy a **főszöveg a megtanulandó törzsanyagot tartalmazza, amelyben a fontosabbakat vastag betűvel kiemelték**, (ezek többsége rendben is van, mindössze néhány esetben nem vagyunk meggyőződve, hogy minden vastag betűs rész megtanulandó, például a gaugamélai csata vagy a diadokhoszok). A **Kitekintő** című rovatban (amely kettő kivételével minden lecke végén olvasható) **elvben** azok az **érdekességek** találhatóak, amelyeket **nem kötelező megtanulni**. A gyakorlatban azonban többször megtanulandó anyag is került a Kitekintőbe (például a cserépszavazás, 43; a hellenisztikus kultúra, 60; életmód 115, 127), amit mutat, hogy időnként kiemeléseket találhatunk a Kitekintő szövegében, sőt, forrásában is (84, 98, 102).

Arról is informálódhat a diák, hogy „*kék színnel különböztettük meg azokat a forrásokat, amelyekkel számonkérések alkalmával is találkozhatnak a tanulók*”, ezt a mondatot szürkés háttérszín emeli ki és egy szürkés-kék keretben látjuk. Sajnos akárhogy nézzük, **minden forrást ebbe a szürkés-kék vékony keretbe foglaltak** és szürke háttérszíne nem a forrásoknak van, hanem a kérdéseknek, feladatoknak. Sajnos ebben az esetben is azt tapasztaljuk, hogy aki az előszót írta, az nem „látta át” a tankönyvet.

Kék színnel különböztettük meg azokat a forrásokat, amelyekkel számonkérések alkalmával is találkozhatnak a tanulók.

A tankönyvhöz készült **Útmutatóban** (nem a *leckék felépítését* taglaló részében, hanem rejtélyes okokból a *Digitális tananyag* című részében, az Útmutató 6. oldalán) is a fent idézett mondat szerepel, képileg egy erősebb kék színnel alátámasztva.

A **Rá@dás** című részekről megtudjuk, hogy ezek a tankönyvhöz kapcsolódó **digitális anyagok**, az azonban a tankönyvből sehol nem derül ki, hogy a **Rá@dásban megjelölteken kívüli** hatalmas digitális tananyagban mi található (csak ötletszerű, nem egyértelműen beazonosítható utalásokat találhatunk néhány tankönyvi kérdésben). Néhány Rá@dásban felvillantott témát viszont hiába kerestünk a digitális tananyagban. **Nem értjük, hogy legalább az elektronikusan elérhető tankönyv és a digitális tananyag között miért nem működhetnek az utalások linkként.** (A digitális tananyagot [a VII. fejezetben elemezzük a kritika 85-89. oldalán, link 14.](#))

⁴⁸ <http://etananyag.ofi.hu/konyvek/tortenelem-9>

A leckéket kérdésekkel lezáró **Összegzés** ([link 19 vissza](#)) a „történelmi ’tisztánlátás’ megerősítésében, az összefüggések megértésében, valamint az okok és következmények feltárásában segítenek.” Itt olvashatóak tematizálva (történelmi jelentőség, történelmi forrás, változás és folytonosság, okok és következmények stb.) a lecke lényegét megfogó, összegző kérdések, amelyek **segíthetnek a tanulásban és a számonkérésekre készüléskor**. Az „*okok és következmények*” alcím alatt azonban sokszor nem ezekre vonatkozó kérdések találhatók (például: 71, 75, 89, 119, 127, 140, 202, 206). Az *interpretáció és a történelmi nézőpont* témája nem biztos, hogy érthető magyarázat nélkül egy diáknak. Vannak olyan valóban fontos kérdések, amelyekben azonban olyan kifejezéseket használ a könyv, amelyet addig nem magyarázott el (például: *elsődleges forrás* és *régészet*, 14; *rekonstruálás*, 18, 51; *népuralom*, 43; *demográfia*, 115).

Találtunk olyan kérdéseket is, amelyekre **a választ a tankönyv csak elnagyoltan** vagy csonkán **fejt ki**: „*miért bizonytalan sokszor a kormeghatározás*” (10); *milyen folyamatok vezettek a poliszok világának megszületéséhez* (39); *milyen hamis képet közölnek egyes írásos források a spártai államról és társadalomról* (47); *milyen eltérő stratégiák alapján harcoltak a hadviselő felek a pun háború során* (75); *hogyan jött létre a feudális társadalom* (115); *miért van máig ható következménye az egyházszakadásnak* (119); *miért kell kritikával kezelni minden forrást* (84); *hogyan éltek az átlag római polgárok a császárkorban* (89).

Amiről azonban **nem ejt szót a tankönyvi Bevezető** (ugyanakkor kitér rá a digitálisan elérhető Útmutató, de a diák kézbe véve a nyomtatott tankönyvet, erről vajon honnan értesül?), az egyrészt, a **leckék címe alatti kérdések funkciója** és felhasználási javaslata. Ezek a kérdések bevezető (néha túl általános), ráhangoló, elvileg ismétlő, más tantárgyaknál tanultakra utaló, néha kutatásra ösztönző feladatok, néha azonban csak a lecke anyagából válaszolhatóak meg. Nem tudjuk, hogy vajon otthoni vagy óra eleji munkára szánták őket. Másrészt, nincs szó a leckék **alrészeihez rendelt kérdések szerepéről** sem, ezek vélhetően az adott rész mondanivalójára fókuszálnak, így nagyban segíthetik a mondanivaló lényegének kiemelését.

Kifejezetten **hasznosak** az érettségire készüléskor fázisában a **fejezetek végén** látható táblázatok, amely az adott témához rendelt **kerettantervi adatokat, fogalmakat** foglalják össze. Ezek segítségével diák és tanár is leellenőrizheti, hogy szerepel-e a tankönyvben egy adott kerettantervi adat. Csupán néhány esetben van az olvasónak hiányérzete ([lásd IV.1. pont a 47-48. oldalon, link 15](#)).

Kevésbé látjuk hasznosnak a fejezetek végi **Összefoglalásokat**, amelyek minden fejezetnél **ugyanazt a 4 kérdést** teszik fel, s tartalmukban inkább mechanikus ismétlésre buzdítanak (*Gyűjtsük össze a legfontosabb forrásokat...! Emeljük ki a nevezetes eseményeket, személyeket és a hozzájuk tartozó dátumokat!*) A **folymatábra** készítésre vonatkozó kérdés jó ötlet, de nem derül ki, hogy mely témáknál érdemes ilyeneket csinálni és **mi lenne a minta erre a feladattípusra**. A *Gondoljuk végig az eseményeket az alábbi vázlatpontok segítségével!* feladat nagyot markol és keveset fog, a megadott vázlatpontok sokszor csak ismétlik a tartalomjegyzéket és csak időnként strukturálják újra a tananyagot.

A tankönyvben két oldalon (162 és 220) találunk javaslatokat **csoportos projektmunkára** és rövid eligazítást ennek menetéről. A módszert **nagyon támogatjuk**, mind tanulásmódszertani, mind a történelmi kompetenciák fejlesztése miatt is. A megadott projektmunka-formákra hozott példákban azonban épp a legérdekesebbek maradtak ki: makett, ételkészítés-lakoma, „divatbemutató” stb. Az ajánlott témaköröknél meglepően **kevés az életmódos téma és teljesen kimaradtak a kulturális-művelődési ötletek, valamint** helytörténeti vonatkozások kimeríthetetlen tárházából sem találunk semmit, míg a 220. oldalon kizárólag csak háborúkkal és hadviseléssel foglalkozó projekteket javasolnak.

A **tankönyv legvégén** (221-222) korszakonként és a középkornál témakörök szerint is rendezve, betűrendes felsorolásban láthatjuk a **kerettantervi szakszavakat** (lényegében megismételve a fejezetek végi táblázatokat), a szöveget *„emellett kiemeli az egyes témakörökhöz tartozó egyéb fontos kifejezéseket is”*. A kiemelések azonban leginkább a kerettantervi fogalmakat jelölik, illetve találtunk olyan vastag betűs kifejezést, amely nincs is magyarázva a tankönyvben (reconquista). Számos tankönyvben szereplő fogalom kimaradt a felsorolásból (*köztársaság, közföld, nobilitas, optimaták, evangélium, lovag, parlamentarizmus, klérus, cölibátus, monopólium, görög-keleti egyház, populares, zsoldos hadsereg*), ezek közül néhány kerettantervi is: *barbár, rabszolga, Biblia*. **Hasznos lett volna mutatót is szerkeszteni** a fogalomtárhoz, illetve mutatót készíteni az előforduló történelmi személyekhez is (minderre a digitális felület különösen alkalmas lenne). Egy **áttekintő kronológia** is nagyban **segítené** a diákokat, **különösen mostantól**, miután a kötelezővé tett OFI által kiadott történelmi atlaszban nincs kronológia és a diákok 2017-től már csak ezeket használhatják a középszintű érettségien is.

A **tankönyv szerkezete átlátható, jól elkülönülnek a különböző részek, néhány kivételtől eltekintve a főszöveg és a források szinkronban vannak**. A tankönyv tördelése kifejezetten szellős, bár úgy tűnik, hogy ez nem annyira „konceptió”, mint inkább az „összefejlesztés” következménye. Sok olyan üres hely van ugyanis, ahol épp szükség lett

volna még plusz információra vagy kérdésre egy-egy forrás kapcsán. A képek jól láthatóak, néha luxusnak is tűnik a nagyságuk, miközben szinte semmit nem tudunk meg róluk és kérdés sem tartozik hozzájuk.

A képi forrásanyagot [külön is elemezzük \(a kritika VI.2. pontjában a 76-78. oldalon, link 16\)](#), de jelzésértékű, hogy még a **címlapon** is egy olyan szobor képe látható (a 19. századból) mely anakronisztikusan, Szent Koronával, kezében kettős kereszttel ábrázolja Szent Istvánt, és ez a könyvön belül sincs eldolgozva – a historizmus sok hasonló, történelmileg nem hiteles 19. századi alkotásához hasonlóan.

Hiányolunk a tankönyv elejéről egy általános „bevezetés a középiskolás történelmi tanulmányokba” tematikát. Ennek azért érezzük szükségét, mivel a 9. osztály elején kell megalapozni bizonyos készségeket, **tisztázni** olyan **alapfogalmat** (állam, civilizáció, kultúra, stb.), amelyek egy részét ugyan tanították és használták az általános iskolában, de még elvileg is egész más fogalmi szinten; ekkor ráadásul olyan új alapfogalmak, szakkifejezések (segédtudományok, kronológia, rekonstrukció, forráskritika, társadalom, bürokrácia, stb.) kerülnek 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 lehetne beavatni a tanulókat.

V.2. ÁLTALÁNOS METODIKAI ÉS TANULÁSMÓDSZERTANI PROBLÉMÁK

A legnagyobb problémának azt tartjuk, hogy a **tankönyv nem ad támpontokat a tanulónak a nagy folyamatokban való eligazodáshoz.** Úgy tűnik, mintha nem is érezné feladatának, hogy az összefüggéseket is bemutassa, hogy megpróbálja megértetni, mi miért történik, a legtöbbször csak **megelégszik azzal, hogy közli, mi történt.** Ez több szempontból is probléma: egyrészt, míg a jobb képességű, a megértésre, elemzésre is képes diák számára unalmas, érdektelen a könyv, addig a gyengébbeket is félrevezeti, harmadrészt pedig nem fejleszti megfelelően a kompetenciákat. Majd az érettségin fog kiderülni, hogy ez ténylegesen mekkora probléma, hiszen a 18-20 éves tanuló ebből a könyvből metodikai értelemben nem tud felkészülni. Nem beszélve arról, hogy ha a jelen politikai eseményeit is értően szemlélő diákokat szeretnénk nevelni, ezt el kell kezdeni minél hamarabb.

Ugyanakkor több helyen próbálkozik azzal a könyv, hogy **egy-egy probléma összetevőit a főszöveg mellett táblázatszerűen és/vagy ábrában foglalja össze**, így

csökkentve a megtanulandó rész terjedelmét (pl. 76, 96). Ezek a diák számára nem vagy kevéssé átlátható megoldások ([az ábrákat és táblázatokat külön pontban elemezzük: VI.4. pontban a 80-85. oldalon, link 17](#)), két okból is. Egyrészt, ezek az **ábrák-táblázatok sokszor nem a főszöveget teszik „átláthatóvá”,** érthetővé, hanem pluszinformációkat tartalmaznak (ami nem lenne probléma, ha ezek az ábrák önmagukban megállnának, de nem ez a helyzet). Másrészt, hasznos volna, ha ezekre a **kiegészítő információkra a megtanulandó szöveg megfelelő helyén utalás történné** (például valamilyen ikon segítségével), így a diák tanulás közben beleszöhetné az ott olvasható információkat is, tudná mi hova tartozik. Például különösen zavaró ez a jelenség a 96. oldalon, ahol két 3. századi válságra vonatkozó kiegészítő anyag található: egy szöveges táblázat és egy ábra. A szöveghez odaírták, hogy „*okok és következmények*” (vegyesen, ömlesztve), a másik esetén csak a feladatokból derül ki, hogy a gazdasági válságra vonatkozik. A megtanulandó főszövegben két leckerészben szétszórva találhatóak meg az említett válság bizonyos jelei, okai, de nincs említve mindegyik. Így az ábra és táblázat bizonyos elemei egyáltalán nincsenek magyarázva (például az éghajlatváltozás és túlnépesedés).

A **pontos utalásokat nagyon hiányoljuk a tankönyv egészéből,** a meglévő hivatkozások (elevenítsük fel, gondoljuk végig, idézzük fel mit tanultunk, stb.) nem segítik a diákot a korábban (általános iskolában, más tanórákon vagy már ezen tankönyv korábbi részéből) elvileg megszerzett tudás felelevenítésében és azok beépítésében. Egyetlen egyszer (200) találtunk egy kérdésben konkrét utalást egy korábbi leckére.

V.3. A TANKÖNYVI FŐSZÖVEG ÉRTHETŐSÉGE, TANULHATÓSÁGA

A megtanulandó szöveg ebből a szempontból **vegyes képet mutat,** olykor **nehézkés,** máskor erősen **tömörít** (különösen a középkori témáknál), néha pedig **mesélős-anekdotázós** stílusba megy át. A középút szerencsésebb lenne: legyenek a tankönyvben érdekességek, de csak olyan ismeretekről, amelyek érdemben hozzájárulnak a fiatalok ismeretei gazdagodásához, s nem pusztán felesleges információdarabok. Példának okáért, az nem szükséges ismeret, hogy az etruszk nyelvtani szabályokat nem ismerjük (68), vagy hogy Scipio Africanus hány tonna ezüstöt hagyott a lányára (74), vagy a római névadás fél oldalon keresztül, három táblázat segítségével történő részletezése (86).

Néhol **nehezen érthető** vagy félreérthető a **mondatfűzés,** például nem derül ki, hogy **mi az ok-okozati kapcsolat** két állítás között. Sokszor találtunk **ellentmondásokat** vagy logikai ugrásokat, **kihagyásokat** a főszövegben **vagy épp felesleges ismétléseket.** Ezekből a problémákból szemezgetünk az alábbiakban (míg a főszöveg egyéb tartalmi hibáit a

[koncepcionális problémáknál elemeztük a kritika III.2., 3. és 4. pontjaiban a 13-46. oldalon, link 18\)](#)

- 7: „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.” 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: „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.
- 8-9: a letelepedés a neolitikum előtt vagy alatt történt?
- 14: „Az ókori Mezopotámiában még nem ismerték a vert pénzt.” De aranypénzt verető Dareiosz is birtokolta Mezopotámiát, s még az is az ókorban történt.
- 16: „...Egyiptom önálló története Kr.e. 332-ben, Nagy Sándor hódításával fejeződött be”. Itt hiányzik egy kiegészítő magyarázat, ugyanis a következő leckéből (19-20) azt tudhatjuk meg, hogy évszázadokkal korábban már az asszírok, majd a perzsák is meghódították Egyiptomot.
- 20: „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: *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,⁴⁹ 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: „Az Indus-völgyiek kapcsolatban álltak a sumerekkel.” Ezt jó lett volna valamivel igazolni, de ráadásul így folytatódik a szöveg: „Saját írásrendszert alakítottak ki...”.

⁴⁹ 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 kőtábláját” (24.). Ez utóbbi szövegrész egyetlen mondat az oldal tetején, alatta kezdődik *A zsidó vallás* (24.) alfejezet.

Ez igaz, de az előző mondatból más is következhetne, talán érdemes lett volna egy „ugyanakkor” szóval kezdeni a második mondatot.

34-35 és 39: A tankönyv a korai görög történelem részeként tárgyalja a *krétai civilizációt* (ami természetesen előzményként ide illik), de a diáknak zavaró lehet, hogy utána azt olvassa, hogy *jöttek a görög hódítók*. Így felmerülhet a tanulóban, hogy akkor a krétai civilizációt kik hozták létre, erre azonban nem kap választ.

36: Annak „magyarázata”, hogy miért vált feleslegessé a raktári újraelosztás, zavaros és ellentmondásos.

37: A *polgárjog* értelmezése nem egyértelmű.

41: Az *arisztokraták olajfa- és szőlőültetvényeiről* szóló, amúgy is hibás rész miért ide került?

45: A *spártai polgárok fogyásának* magyarázata egymás után kétszer szerepel.

50: Az ógörög *szümpozionon* „csak férfiak vehettek részt” – valamint a tankönyvi megfogalmazás sejtelmes célzásával: „*zenekíséretet is nyújtó prostituáltak is hozzájárultak az este kiteljesedéséhez*” (50). Emellett talán meg lehetett volna említeni a *hetaira* fogalmát is, valamint azt is, hogy a művelt görög férfiak körében gyakori volt a homoszexualitás is. Mivel félő, hogy a tipikus diákok ritkábban tájékozódnak a témáról ismeretterjesztő cikkekből (pl. Németh 1994), mint inkább a 300 című ismeretterjesztő filmből, ahol a szupermacsó spártai „lebuzeránsozza” az athéniakat – talán meg lehetett volna említeni, hogy a homoszexualitás a kortársak szerint a spártaiak között volt a legelterjedtebb és legelfogadottabb (Dover 2001). De kétséges, hogy a tankönyvből mennyire kapnak a diákok hiteles képet a görögök életfelfogásáról: a szümpozionról tehát megtudjuk, hogy ez egy tipikus „férfibuli” volt – majd a bekezdés hatodik, befejező mondata így szól: „*A legfontosabbnak a család és a barátok együttlétét tartották, amely erősítette a közösség összetartozását*” (50).

55 és 64: A *szólásszabadság* fontosságának kiemelése nehezen egyeztethető össze *Szókratész* kivégzésével.

69 és 82: A *res publica* háromszor szerepel.

77: A *nobilitas* társadalmi réteg, tehát két *irányzatról* beszélni ezen belül nem szerencsés – inkább politikai csoportosulásokról, „pártokról” van szó, de a párt szó használatát a szöveg explicit kizárja. Hogy melyik két „irányzatról” van szó, nagyon nehezen derül ki, s ebben az ábra sem nyújt segítséget.

83: Nem tudjuk meg, ki volt *Maecenas* és mi az eredete a 155 oldalon előkerülő *mecénáskodás* kifejezésnek.

- 90: A lecke főszövegének első mondata így kezdődik:” *A zsidó államot Pompeius foglalta el...*” – a zsidóság történetének taglalása a könyvben a perzsa hódítással ért véget (25), legalább egy félmondat kellene arról, hogy a hellenizmus korában ismét függetlenek lettek. Hogy ez a Nagy Sándor-utódbirodalmak korában nem volt „magától értetődő”, jelzi, hogy például „*Heródes... nem volt zsidó származású*” (90) – a háttér nélkül viszont ez utóbbiról tudósító idézett félmondat érthetetlen információ, egy másról szóló mondatban.
- 91: Akárcsak Heródesről, a tankönyv Pálról is közli, hogy zsidó *származású*, sőt, egy bekezdésen belül kétszer is használja a fordulatot. Mi a jelentéstartalma *a tankönyv által tárgyalt korszakban*, hogy valaki nem zsidó, hanem zsidó származású?
- 101-102: Nem egyértelmű, hogy kik azok a *gótok*, illetve, hogy hogyan viszonyult hozzájuk Róma *keleti birodalomrésze*. A *hunok* történetét részben ismételve, részben ellentmondásosan tárgyalva találjuk. A *Róma bukása* leckerészben, a népvándorlás tárgyalása után tudjuk meg, hogy *Constantinus új fővárost* építtetett.
- 109: Kronológiai zavar és megnevezési következetlenség *Konstantinápoly/Bizánc* tekintetében.
- 109: Nem derül ki, hogy kerültek az *arabok Nyugat-Európába*, csak három fejezettel később (120-121).
- 113: „*A magyar seregek büntető hadjárata kudarcba fulladt: a 933-ban Merseburgnál megvívott csatában már nem érvényesült a nomád taktika*”. A nomád taktikáról eddig még szó sem esett, így nem tudni, miből állt (ez a 171. oldalon kerül elő). Az sem derül ki, hogy mivel szemben nem érvényesült, ez utóbbiról csak a 130. oldalon lesz szó.
- 113: A *legelőváltó/vad talajváltó gazdálkodás* fogalmai tisztázatlanok.
- 115: Az oldal első bekezdése nagyon zavarosan fogalmaz. A majorság, mint ez a 2. bekezdésből kiderül, „*a földesúr saját kezelésű birtokát*” jelentette – miért lenne ez „*hűbéri szolgáltatástól mentes földvagyon*”, ahogy az első bekezdés fogalmaz? Ráadásul az idézet a következő szembeállítással folytatódik: „*míg a [nemesi birtok] fennmaradó részén a jobbágytelkek helyezkednek el*” – ezek szerint a jobbágyteleket hűbéri szolgáltatások terhelték?
- 119 és 132: Kétszer is megtudjuk, hogy a *pápaság nyerte az invesztitúra háborút*, de hogy ez mit is jelent, arról nincs szó. Éppen a „magyarázat” teszi homályosabbá a dolgot: „*Az invesztitúraküzdelemben a pápa kétségbe vonta a királyok isteni eredetű hatalmát, és a legnagyobb világi uralkodónak tekintett német-római császár vereséget szenvedett a*

harcokban” (132) – pont, új bekezdés. Az elemi logika azt sugallná, hogy ezek szerint a királyok ezután a pápa alárendeltségében maradhattak helyükön, a császárság pedig megszűnt – de hát a tankönyv ezt nem támasztja alá, s már az utolsó idézettel átellenes oldalon „*Isten kegyelméből*” uralkodó királyról szól egy forrás (133).

140: „*Miért tekintették veszélyes eszméknek az eretnekek gondolatai [sic]?*” Például „*evangéliumi szegénységet*” hirdettek, akárcsak Husz János (144), de a kolduló rendek esetében is ugyanezt a kifejezést használja a tankönyv (138). Pusztán a dogmatikai újításai nyomán Assisi Szent Ferencből is lehetett volna eretnek, de ő nagyon korán egyenesen a pápához fordult pártfogásért, aki ráadásul a széles látókörű III. Ince volt. Ezt ismerve elvileg kibontható a szövegből, hogy a számos említett tényezőtől az egyházi hierarchia megkérdőjelezése volt a kulcsmozzanat –de ez egy diáknak valószínűleg nehezen „megy át”.

143: Félreérthető Jeanne d’Arc kapcsán *nemzeti öntudatról* beszélni.

164-166 és 169: A *magyar őstörténelem forrásai és a magyarok eredete* című témák keverednek, majd a valódi forrásokkal a 169. oldalon találkozunk a főszövegben és forrásként is.

173: Géza fejedelem alatti – a *külpolitikai változást* – taglaló mondaton belül tudjuk meg, hogy felszámolta a törzsi különállást, és elvette az erdélyi Gyula lányát. „*Az idős I.Ottó császár...*” (173) – valóban tudottnak lehet tekinteni, hogy német-római császár? (Igaz, 60 oldallal korábban volt róla szó, 113).

176: „*Az alsópapság anyagi helyzetét a **tized bevezetése** segítette...*”- ilyen burkolt és nyelvtanilag is hibás félmondatból tudjuk meg, hogy bevezették a tizedet, amely az egyházat illette. Egy külön mondatban kellett volna – esetleg – megemlíteni, hogy kik voltak az ilyen módon befolyó jövedelmek haszonélvezői, illetve mire fordították.

184-185 és 195-196: A *regálejövedelmekről* szóló részek nincsenek összefésülve és hiányosak, pl. korábban már létezett jelenségeket ír le újdonságként, amiről megemlíti, hogy már korábban volt, azt nem említik az előző részben, stb.

185: „*Freisingi Ottó ...művét nem »harag és részrehajlás« nélkül írta*” – minden diák érteni fogja az irodalmi utalást? Másrészt: Ottó előítéletes volt a magyarokkal szemben, ez világos, de ha már ezt megemlítjük, talán azt is hozzátehetjük, hogy az osztrák őrgrof fiáról volt szó. Apjának seregeit az előző évben verték szét a magyarok a Lajta mentén.

V.4. A TANKÖNYV DIDAKTIKAI APPARÁTUSA ([LINK 9 VISSZA](#))

V.4.a. A kérdések és a szöveg – forrás – feladatok kapcsolódásai

A lecke eleji és végi, valamint a leckerészekhez tartozó kérdéseken túl ([amelyeket az V.1. pontban az 54-55. oldalon elemeztünk, link 19](#)), a tankönyv **módszertani eszköztárát** a bőséges **források** (szöveges források, képek, térképek, táblázatok, ábrák) és **a hozzájuk kapcsolódó kérdések-feladatok adják, valamint a digitális anyag és az abban található feladatok, és a Munkafüzet.** (Az egyes forrástípusokat és a hozzájuk tartozó feladatokat [a VI.1. pontban részletezzük a 71-76. oldalon, link 20](#)) ([link 27 vissza](#)) A tankönyvi kérdések, illetve a szöveg – forrás – feladatok viszonya és ezek kapcsolódásai határozzák meg, hogy mennyire használható egy tankönyv a gyakorlatban. Ezen a téren visszatérő problémákkal szembesültünk. Ezek közül a legfontosabb a tanulhatóság-taníthatóság szempontjából, hogy **a különböző didaktikai szintű és célzatú feladatok nem válnak külön,** s így nehéz használni a kérdéseket például differenciálásra. Eme kritikánkhoz Trencsényi Borbála elemzését (2014) vettük alapul, mivel az abban leírtakat a tankönyv egészére nézve jellemzőnek tartjuk.

Nem tudhatjuk, mely kérdéseket szánták az adott forrásból megválaszolhatónak, illetve, hogy ezen kategórián belül is melyek **a szövegértést ellenőrző-segítő** kérdések (amelyeket probléma esetén a szöveg ismételt elolvasásával meg tud válaszolni a tanuló), és melyeket lehet a **forrásból** – a lecke háttértudása segítségével – **kikövetkeztetni.** Nem tudhatjuk, mely kérdések **ismeretfelidézőek,** amelyeknek, ha elfelejtette volna őket a diák, **utánanézhethet/utána kell néznie ebben és ebben a leckében vagy oldalon** – ha nem segítjük őt a lapozgatásban, aligha fogja visszakeresni. Akik (bármilyen okból) csak a papíralapú tankönyv használatára kényszerülnek, azok sem biztos, hogy a „szomszéd néni” fogják kérdezgetni, például, hogy „*Kitől származik a keresztelés szokása?*” (92).

Lapozgatás? A „kísérleti” tankönyv fejlesztői, úgy tűnik, nem vették figyelembe a digitális kultúrában felnövekvő nemzedékek „kutatási módszereit”. Az a diák, aki megteheti és jártas valamelyest a digitális világban, vagy a neten keres rá a válaszra, vagy letölti a tankönyv pdf-változatát és beüti a Ctrl+F kombinációt és rákeres. Maradva a fenti példánál, sajnos sem a 'keresztelő', sem a 'keresztelés' formában keresett alak kapcsán nem fog lényeges információt találni (csak a szlávok megkeresztelésére és a Keresztelő Szent János személyére vonatkozó utalásokat, amelyek leginkább újabb kérdéseket vetnek fel). Ezért is fontos probléma, hogy **a digitális tananyagban nem működik a keresés** ([link 7 vissza](#)), itt csak a tankönyvi leckék szerinti rendezésben lehet anyagokat, s nem konkrét fogalmakat, neveket, helyeket stb. találni.

Nem tudhatjuk, hogy mely kérdések **kutatásra** ösztönzőek (ami nem azonos a „nézzen utána!” felszólítással, lásd alább), s hogy melyek kívánnak **valóban önálló gondolkodásra serkenteni**. Például nyelvileg gondolkodásra szólít fel a „*Gondoljuk végig, hogyan alakult a térség története az ókorban!*” – utasítás, de ez valójában ismeretfelidéző kérdés. „*Miért hívták Jézust Názáretinek, ha Betlehemben született?*”, ez is csak látszólag „gondolkodtató”.

További komoly hiányosság, hogy **kevés a valódi gondolkodtató, elemző kérdés**, a könyv nem kérdez rá miértekre, célokra, okokra, nem kéri a vélemény indoklását.

A kérdések differenciálása **nem csupán a tanár munkáját támogatná, hanem a diáknak is segítséget jelentene**. Ugyanis, ha a különböző didaktikai szintű-célú kérdések nem válnak szét (legalább egy tipográfiai jel segítségével), akkor a diák, vagy olyan dolog nem tudása miatt fog restelkedni, amit nem is kellene még tudnia, vagy sikerélmény reménye híján nem is tesz kísérletet a kompetenciájába tartozó kérdések megválaszolására sem. Egyik magatartás sem fokozza a tanulási kedvet!

A kimondottan **internetes kutatásra**, utánanézésre **szánt kérdésekkel** kapcsolatban komoly **fenntartásaink vannak** ([link 4 vissza](#)) ([lásd még a III.2.c. Ad.6. pont a 30. oldalon, link 21](#)). Önmagában az támogatandó, sőt szükséges is, hogy a diák megtanuljon adatokat, információkat keresni a neten, ehhez azonban 9. évfolyamon még tanári segítségre van szükség. Valamint „kutatható” korrekt témák, forráskritikai szempontok és megoldható feladatok kellenek. **Szükséges lenne** (és technikailag is könnyen megoldható, mivel van digitális változata is a tankönyvnek) egy olyan folyamatosan **kontrollált linkgyűjtemény**, amely alapján nagyobb biztonsággal kereshetne a diák a tanórán kívül is. A digitális tananyag ezt a szerepet nem tölti be ([lásd még a VII. fejezet a kritika 85-89. oldalán, link 22](#)), s mint említettük, keresni sem lehet benne.

V.4.b. A főszöveg és a hozzá kapcsolódó forrás ellentmondásai

A kérdésekre választást is tovább bonyolítják azok az esetek, amikor **ellentmondást tapasztalunk a főszövegben leírtak és a hozzá kapcsolódó, elvileg a megértést segítő forrásból (elsősorban térképek, ábrák, táblázatok) kiolvasható információk között**. Néhány példa:

- 9: A *termékeny félhold* kétfajta értelmezése olvasható ki a főszövegből, illetve a lecke térképéről és a forrásokhoz kapcsolódó feladataiból.
- 23: A főszövegben szereplő *Kánaán* más neveken, következetlenül szerepel a térképen és a feladatokban.

- 34 és 36: A főszöveg említette *attikai nyelvjárás* nincs megjelenítve a térképen, csak a másik három, igaz a térképről nem derül ki a *dórok, iónok és aiolok* kifejezések jelentése sem (csak két oldallal később, a főszövegből).
- 41: A főszövegben *arisztokratikus* Athén a forrás szerint *oligarchikus*, s az arisztotelészi tipológia nincs magyarázva.
- 41: *Szolón államrendszerének 4 phüléje* melletti térképen *Kleiszthenész 10 phüléje* szerepel, magyarázat nélkül.
- 58: Vajon mi lett a sorsa Athénnek és a görög poliszoknak a *khaironeiai csata* után? Az 57. oldal térképe szerint jelentős részüknek semmi közük nem volt Nagy Sándor Birodalmához.
- 69: Az ábra négyféle *római népgyűlést* ábrázol, míg a szöveg egyes számot használ.
- 72-73: A szöveg Korzikát, Szardíniát és Szicíliát nevezi meg, mint „*Róma első provinciái*” (73). A térkép „*Róma első provinciái*” árnyalata egy jókora, három kontinensen áthúzódó tartománycsoportot jelöl (72).
- 77: „*Lovagrend (kereskedők, adóbérlők) politikai tisztséget nem vállalhatott*” – olvasható az ábrában. Még ugyanazon az oldalon a főszövegben olvashatunk „*a lovagrendi származású Marius[ról]*” aki „*összesen hétszer lett consul*”. A lovagrend a következő oldalon tér vissza, amikor a *visszaállított „lovagi bíróságok*” formájában (78).
- 108-109: A térkép szerint Hispánia déli, a szöveg szerint keleti részén vetette meg lábát a Keletrómai Birodalom Justinianus idején. Keletrómai Birodalom – a tankönyv elmagyarázza, hogy a kortársak így tekintettek az államra, s a *Bizánci Birodalom* elnevezést „*utólag, a reneszánsz korban adták a birodalomnak*” (109). A Keletrómai Birodalom elnevezés azonban utoljára az arab hódítás kapcsán (120) szerepel a szövegben, majd a projektmunkák témái között (220). Minden más szöveghelyen a Bizánc(i) Birodalom/Császárság) kifejezésével találunk, beleértve az utolsó idézetnek helyet adó fejezetcímbe is (108).
- 134: Miért szerepel a *jobbágyság* egy *rendiséggel* foglalkozó ábrán, miközben a főszöveg elmondja, hogy a jobbágyság *nem részei a rendi társadalomnak*?
- 145: A térképen a Német-római Császárságtól független *Cseh Királyság* látható, míg a főszöveg a Császárságba való betagozódását részletezi.
- 169 és 112: Két verzióval találkozhatunk arról, hogy közvetlenül a honfoglalás előtt kik birtokolták a dunántúli területeket.

- 171-173: A legtelepedő „*törzs[ek] szállásterületeit utólag már nem lehet megállapítani*” (171). Két oldallal később egy kérdést olvashatunk: „*Mi lett a törzsi szállásterületek sorsa?*” (173)
- 171 és 191: „*A [honfoglaló] magyarok létszámát a kutatók közel félmillió före teszik, a legyőzött népek lélekszáma kb. 200 ezer lehetett. (Igaz, egyes kutatók igen alacsonyra, 100-120 ezer före becsülik a honfoglalók létszámát.)*” (171). 20 oldallal később egy táblázat szerint a honfoglalás kori össznépesség minimum 0,6, maximum 1-1,5 millió volt (191).
- 176 és 177: A két szövegrészben nem egyezik a *várjobbágyok* jogállása.
- 183 és 201: A két szövegrészben különböző a *kancellária* funkciója.
- 183 és 203: A két szövegrészben eltérő a *székelyek* letelepedésének időpontja.
- 186 és 204: A *szolgák* számára felemelkedést jelentett a jobbágyi státus kialakulása, a főszövegből is olvasható ki (186), de az ábrán már nem ez látszik (204).
- 195: A *kapuadó* összege kezdetben 18 dénár volt, majd felemelték 20 dénárra, azaz egyötöd forintra. Ilyen aprólékosan természetesen nem kell megtanítani, de arra azért ügyelni kellene, hogy egyazon oldalon ne legyen más adat a főszövegben, mint a forrásban.
- 207-208: *Hunyadi János* hosszú hadjárata a tankönyv szerint Drinápolyig hatolt (208) – a térkép szerint alig jutott túl Szófián (207).
- 212: *Mátyás bevételeinél* (a diagram címe ugyan gazdaságpolitikát ígér) eltűnt a főszöveg *füstpénze*.

V.4.c. A főszöveg és a források tartalmi összehangolatlansága [\(link 28 vissza\)](#)

Ez a probléma leginkább a térképeket érinti, a térképeken megjelenő információkat érezhetően nem egyeztették a tankönyvi szöveggel. Mivel a tankönyvben az életmódos leckék kivételével minden leckéhez tartozik legalább egy térkép, ezért is **elfogadhatatlan, hogy a tankönyvi szövegben (akár többször is) megnevezett topográfiai adatok tekintélyes része lemaradt a tematikailag és korban hozzá tartozó térképről. Ezen adatok egy része a tankönyv más térképén szerepel** (például: *Assur, Róma, Szürakuszai, Tarentum, Duna, Jeruzsálem, Türosz, Alexandria, Milánó, Nándorfehérvár, Zára, Trau, Dalmácia, Óbuda, Merseburg, Augsburg, Sevilla, Nyitra, Komárom, Kassa, Flandria, Selmecebánya* stb.), **de találtunk igen sok olyat is, amely egyetlen tankönyvi térképen sincs rajta** (például: *Királyok völgye, Sínai-félsziget, Knósszosz, Théra, Sárga-folyó, Taügeton, Kánaán, Latium, Epeirosz, Rubicon, Nicaea/Nikaia, Aquilea, Khaironeia, Pergamon, Canossa, Carcassonne, Irán, Quedlinburg, Reims, Marienburg, Konstanz, Monte Cassino, Barcaság, Galambóc,*

Grünwald, Szerémség, Erdélyi-szigethegység), **miközben mindkét esetben előfordul, hogy kérdések-feladatok vonatkoznak rájuk.**

V.4.d. A tankönyv és a segédletek egymásra épülése, kapcsolódási pontjai

A tankönyv, valamint a digitális tananyag és munkafüzet **kapcsolódási pontjaival** a legnagyobb probléma, hogy csak **töredékéről derül ki, hogy léteznek.** A tankönyv ötletes című **Rá@dás** rovata a digitális tananyagnak csak **kisebb részére utal és felhasználási javaslatot sem rendeltek hozzájuk** az alkotók. Ráadásul ezek jó része **tanári segédanyagként** szerepel, így végképp nem érthető, hogy mit is kell(ene) velük kezdeni, ha már bekerültek a tankönyvbe. A digitális tananyag ([ezt külön pontban elemezzük a VII. fejezetben a 85-89. oldalon, link 23](#)) egy másik, nem jelentős részére néhány tankönyvi feladat hivatkozik.

A digitális tananyag többségére nincs utalás, a diák öntevékenyen aligha fog ebben kutakodva keresgélni (mivel kereső nem működik benne), a tanár pedig, még ha ismeri is, nem kap segítséget a használatukhoz. A Rá@dásban **„beígért” anyagok egy része nem található** meg a digitális tananyagban: bizonyos magyar történelmi leckékre rákattintva semmi nem történik, „üresek”, tehát nem is tudjuk meg, mi lenne bennük; az egyetemes középkori rész látható, megnyitható leckéiből meg kimaradtak a tankönyvben konkrétan utalt tartalmak ([lásd részletesen kritikánk 86. oldalán, link 24](#)).

Míg a munkafüzet utal a tankönyvi forrásokra, főszövegre, addig a tankönyv nem utal a munkafüzet feladataira.

V.5. KONKRÉT FOGALOMHASZNÁLATI PROBLÉMÁK ([LINK 2 VISSZA](#))

A kerettantervi és a fontosnak tartott történelmi **szakkifejezések használatával kapcsolatban több típushibát is találtunk:**

- a.) tankönyvben tárgyalt témákhoz tartozó (és néha kifejezetten szükséges), de nem megnevezett, tehát **hiányzó fogalmak**;
- b.) **használt, de nem magyarázott fogalmak**, amelyeket az alkotók vagy evidensnek tekintenek (amit egy kilencedikes tankönyv esetén nehezen védhető), vagy „csak” forrásban szerepelnek, vagy, tartunk tőle, egyszerűen kifejejtették a magyarázatot;
- c.) utóbb, a **többedik előfordulásnál értelmezett fogalmak**;
- d.) **nem kellőképpen tisztázott, illetve ellentmondásosan magyarázott fogalmak**; és
- e.) **olyan topográfiai fogalmak, amelyeknél a helymegjelölés következetlen és nem magyarázott.** Mindegyik típusra hozunk példákat.

V.5.a. Hiányzó fogalmak

Rassz (6) – a térkép jelöli ugyan a rasszokat, de a kifejezés használata nélkül és hibás jelmagyarázattal [\(lásd a részletes térképes hibalista\).](#)

Pattintott és csiszolt kőkorszak (9) – a szövegben nem beazonosítható, hogy melyik a paleolit és melyik a neolit kor; a *pattintott kőeszköz* kifejezés szerepel ugyan, de nincs összefüggésbe hozva a paleolit korral. A *csiszolt kőszerszámok* a lecke főszövegének utolsó két bekezdésében kerülnek elő.

Kronológia – a 10. oldal összefoglaló kérdése a kormeghatározás problémájára kérdez rá.

Vaskor (19-20) – áttételes módon jelenik meg: az Asszír Birodalom kapcsán, forrásban szerepel a *vasbilincs* és *vaskaloda* kifejezése.

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 (a magyar eredet kapcsán viszont, mint utaltunk rá, előkerül).

Veterán (77) – Marius hadseregreformjánál szerepel, hogy a katonák 16 év szolgálat után birtokot kaptak.

Pergamen (60) – a hellenisztikus kultúránál témába vágó lenne.

Pravoszláv megnevezése az ortodox, görög-keleti egyháznak.

Klérus – igaz van *klerikus*, magyarázat nélkül (13).

Cár – noha van arról szó, hogy III. Iván (cár) Bizánc örökösének tekintette magát (147).

Decima/dézsma (176) – a tized taglalásánál.

V.5.b. Használt, de nem magyarázott fogalmak:

Jégkorszak (6, 9);

régészet (6, 7 és 8);

demográfia (9. oldalról hiányzik, majd kérdésben szerepel, 115, 124, 183);

rekonstrukció, rekonstruálás (a tankönyv képeinek egy része rekonstrukció, de erről ritkán informál a könyv, tipikusan kérdésben kerül elő a fogalom, például: 18, 22, 35, 61, 58 stb.);

szikesezés (13 és 27);

nemzetség (30, 31, Kína kapcsán kerül elő egyáltalán először ez a kerettantervi fogalom);

oligarchikus (forrásban szerepel, 41);

demagógok (egy ábrán, 57);

praetor (ábra, 69, és főszöveg, 73);

amfiteátrum (87, kép és 104, kép és kérdés);

barbár (kerettantervi fogalom, eredeti jelentése hiányzik, először ábrán, 41, majd több helyen forrásban, főszövegben);

ortodox és **katolikus** (eredeti jelentése hiányzik, 108);

apát (forrásban, 117);

mecset, **dzsámi**, **minaret**, **müezzín** (kérdésben, 122);

mór (eredete hiányzik, 122);

levantei (helymegjelölés, eredet hiányzik, 125);

privilégium (forrásban, 135);

bazilika (római bazilikáról van szó a szövegben, így az eredeti jelentése és későbbi jelentése is jó lett volna, 139);

két szín alatti áldozás (144 és 149);

bojár (153);

onogur (eredeti jelentése igen hiányzik, mivel ezzel akar a szöveg magyarázni, 166);

türk (forrásban, jó lenne, ha beazonosítható lenne, 169);

egyházmegye, **megyéspüspök** (175);

alsópapság (181);

monopólium (184. oldalon hiányzik a megnevezés is, 196);

izmaelita (forrásban, 187);

ispotály (forrásban, 188);

királyi adminisztráció (183 és 215);

dekrétum (forrásban, 195, 200, 201, 205);

status quo (213);

gesta és **krónika** (216).

V.5.c. Utóbb, a többedik előfordulásnál magyarázott, értelmezett fogalmak:

Civilizáció (9 és 11);

bronzkor (12, 25 és 34);

közföld (70 és 72);

cliens (77, 86);

városfal (125-127);

erdélyi vajda (195, 199 és 201).

V.5.d. Nem kellőképpen tisztázott, illetve ellentmondásosan magyarázott fogalmak:

„Termékeny félhold” (9);

ékírás (a 13. oldalon olvasható feladat miatt);

polgárjog, polgár (37);

phülé (41-42);

farizeus (91-93);

Szentháromság (100);

pátriarka (100, 108, 116);

vad talajváltó, legelőváltó gazdálkodás (113);

salamoni templom (a templomos renddel kapcsolatban, 130);

signoria (154-155);

várjobbágy (176, 204);

vármegye és várispánság (176, 186);

nemesi vármegye (201);

szabad királyi város (205).

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

Közel-Kelet, Elő-Ázsia – a 9. oldal főszövegében helymegjelölésként szereplő, földrajzi névként ismeretes **Elő-Ázsiát**⁵⁰ érdemes lett volna **azonosítani a tankönyvben többször használt** (7, 15, 19, 109, 128-130) politikai-történeti elnevezéssel, a **Közel-Kelettel**, amely legalább ennyire használatos megnevezése a térségnek. A másik probléma, hogy egyáltalán **mely területeket érti ezen megnevezés alatt?** Elképzelhető, hogy a szerző szűkebb értelemben használja a Közel-Kelet kifejezést, a **Levante**⁵¹ szinonimájaként, erre utal a 15. oldal meghatározása: „*Közel-Keletet (Szíriát, Palesztinát, Föníciát)*” és táblázata („*Egyiptom a Közel-Kelet felé terjeszkedett.*”), valamint a 19. oldal főszövege („*Assíria meghódította szinte az egész Közel-Keletet és Alsó-Egyiptomot*”) is. De ha így van, akkor ezt nem ártott volna tisztázni, mert gyakori a Közel-Kelet tágabb felfogása is. Ha már Szíria is szóba került: az ilyen nevű állam 20. századi képződmény, Szíria, mint tájegység

⁵⁰ Bár az Elő-Ázsia név a földrajz oktatásban manapság Délnyugat-Ázsia néven jelenik meg, lásd az OFI által kiadott hetedikes földrajzkönyv, ezért már ez is magyarázatra szorulna, hiszen a diákok nem tudják egyeztetni a földrajzban tanult területtel.

⁵¹ Ez az elnevezés nincs magyarázva a 125. oldalon.

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 etimológiai értelemben Asszíria 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, pedig kerettantervi fogalom**. Az említett kérdés („*Ma mely országok találhatók ...a zsidó állam és Palesztina területén?*”) is félrevezető, két különböző területről van szó? 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 fejezet összefoglalásához készített digitális térkép az Ókori Kelet államai (sic!) címszó alatt *Palesztinát* kéri klikkelni. A 90. oldalon, a római hódítás és Jézus korában, térkép és leckerész címében is *Palesztina* szerepel, míg a főszövegben zárójelben *Judaea* provinciáról van szó.

Közép-Európa és Kelet-Közép-Európa fogalmát a szöveg felületesen kezeli (ezt már [említettük a III.2.a. pontban is a 14. oldalon, link 25\).](#) A 32. lecke címe *Közép- és Kelet-Európa államait* említi (145). Ám mind természetföldrajzi, mind társadalom földrajzi értelemben Közép-Európához tartozik Németország, Svájc és Ausztria is. Ezeket a területeket azonban Nyugat-Európánál (Német-római Birodalom) tárgyalta a könyv. A fejezet címe helyesen: *Kelet-Közép- és Kelet-Európa államai a középkorban* lenne.

VI. A FORRÁSOKKAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK ([LINK 8 VISSZA](#))

564 „forrást” számoltunk össze. Forrásnak tekintjük nem csak az elsődleges, tehát (közel) **korabeli szöveges** megnyilvánulásokat és bármilyen **későbbi leírást**, hanem a **képeket** (a történettel egykorú és későbbi ábrázolásokat egyaránt), **térképeket, adatsorokat, ábrákat, diagramokat, karikatúrákat** stb., tehát minden olyan segédanyagot, amelyből a diák számára információ nyerhető, amelyek segítik a megértést, elemezhetőek, összevethetőek, és

amelyek segítségével a forráskritikai készségek taníthatóak, fejleszthetőek. Ugyanis a kerettanterv szerint „*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.*”

VI.1. SZÖVEGES FORRÁSOK ([LINK 20 VISSZA](#))

Örömteli, hogy nagyon **sok (159 részlet) a forrásszemelvény, mindegyik feladatokkal ellátva, több jó példáját is adva a forráselemzésnek** (például Augustus politikájáról a 82-83. oldal több forrása, vagy egy középkori városi kommuna jogairól szóló idézet a 125. oldalon, vagy III. Iván utasítása a 147. oldalon, vagy Mátyás levele a pápai udvarba a 213. oldalon stb.). Külön kiemelnénk, hogy a tankönyv – **elvben teljesen helyesen – a főszövegben is foglalkozik a történelmi forrásokkal**, azok hitelességével, így a diákokat mintegy „direktben” is rávezetve a forráskritikára. Azonban gyakran problémákat is találunk, mind a források kezelésével, mind feldolgozásával kapcsolatban.

Az egyik **tipikus hiba**, hogy nem mindig egyértelmű vagy gyakran hiányzik a **forrás születésének időpontja**, ami pedig **elengedhetetlen kiindulópont**. A dátummal ellátott források esetében csak három hibát találtunk: 100, 116 és 196. Jó ötlet az – utóbb déli – harangszót elrendelő pápai irat napra pontos dátumát megadni a 210. oldalon, de ennek csak akkor lenne értelme, ha nándorfehérvári csata napját is megtudnánk, de ennek a hozzávetőleges időpontját csak egy csatarajz tartalmazza a 209. oldalon. Mivel a tankönyv használói valószínűleg nem elemeznek minden forrást, így érdemes lett volna még a visszatérően idézett forrásokat is minden külön részletnél datálni. A forrás dátuma, amennyiben azt meg is adták, **az elemzés szempontjainál nem szerepel**, pedig sok forrás nem korabeli, ami egy diák számára is használható (természetesen nem egyetlen) kiindulópont lehetne (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 Ézsaiás könyvéből vett idézet és egy Kürosz-felirat összevetésénél.

A másik főbb problémakör, hogy **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 csak elvétve található reflektálás**, vagyis az elemzésnél nem jelenik meg szempontként (például a

21. oldalon görög Hérodotosz által írt jellemzés a görög-perzsa háborúk korában a perzsa Kambüszésről). A kérdéseknél **nem válik külön**, hogy melyek azok, **amelyek** adott **forrás szerzőjének a véleményére**, információjára vonatkoznak és **melyek várják el** háttértudás alapján vagy akár szövegből is kikövetkeztethetően vagy épp utánanézéssel a **történelmileg „hitelesebb” választ** (ha egyáltalán lehet tudni a választ). Egy forrás feldolgozásához mindkét féle kérdésfeltevésre szükség van, csak értse a diák a kérdést. **Kevés az igazi aprólékos szövegértési gyakorlat**, pedig a régi (vagy régen fordított), tartalmilag és nyelviileg is nehezen „emészthető” történelmi források értő olvasását csak gyakorlattal lehet elsajátítani. **Kevés a „munkáltató” feladat** is: a szövegben említett helyek megkeresése térképen, személyek-helyek-fogalmak beazonosítása stb. Az sem szerencsés, ha a forrás tartalmát, fő gondolatát (amire a diák magától rájöhetett volna) „lelővi” a kérdés.

Néhány konkrét példa a fenti forrásfeldolgozási problémákra:

Ha a diák nem kap segítséget és nincs forráskritikai előképzettsége, valamint nem ismeri az adott témát behatóbban, miért ne fogadná el a forrásban leírtakat? **Segítheti a forrás megbízhatóságának kiderítését, ha a diák kap információt például a forrás szerzőjének kilétéről.** Jó példák, mikor informálódhatunk a szerzőről: Xenophónról a 47. oldalon, Spártáról írva (bár a forrás születésének a kora nem derül ki), Freisingi Ottóról (bár nem elegendő az információ) a 185. oldalon, Rogeriusról a 190. oldalon és Bonfiniről a 212. oldalon.

Kérdés, hogy más szerzőkről miért nem tudhat meg az olvasó a nevüknél többet, mint például épp a Spártáról is író, és egyébként is gyakran idézett Plutarkhoszról, vagy a szaftos történeteiről is ismert Suetoniusról (79, 80, 82). De az is kérdés, hogy ahol van is használható információ, például az említett Bonfininél, akkor a forráshoz tartozó feladatokban miért nem jelenik meg ez a szempont, például, hogy mennyire lehetett elfogult szerepéből adódóan, mennyire kritikus a szöveg, mikor írta ezt a részt stb.

Még nagyobb gond, hogy a tankönyvi szövegből is gyakran az derül ki, hogy maguk a szerzők is névértéken elfogadják olyan források hitelességét, amelyet némi távolságtartással kellene kezelni.

Jó példa lehet e hibák érzékeltetésére **Anonymus** megjelenítése, akinek a neve **13 alkalommal** szerepel a szövegben. A 9. alkalommal olvashatjuk ezt a kissé eltávolított minősítést: „*A honfoglalás menetét főleg bizánci és nyugati írásos források alapján dolgozták fel, mivel Anonymus műve nemcsak évszázadokkal később keletkezett, hanem szerzője sokszor kitalált történetekkel színezte krónikáját*” (169). **Határozottabban lehetett volna fogalmazni és értelmezni Anonymus művének képaláírásban szereplő latin címét** (164) is, ahogy például

Kristó Gyula teszi: Anonymus műve **nem krónika, hanem „regényes geszta”**. „Egykorú források a 9. század második felében a Kárpát-medence életében fontos szerepet játszott 21 személyről szólnak, és két földrajzi helyet említenek, ám Anonymus mindebből egyetlenegy sem ismer” (Kristó 2002: 56) – ugyanakkor kitalált egy sor szereplőt. Ugyanakkor az utoljára idézett tankönyvi mondat feletti bekezdésben **tényként olvashatunk a vérszerződésről** (169), míg két oldallal korábban az óvatos „Anonymus szerint” kitételt szűrték a vérszerződés megkötéséről szóló mondatba (167). Maga a kifejezés mindkét szöveghelyen vastagon kiemelve szerepel.

Ha Anonymust hiteles forrásnak tekintjük, akkor érdemes megjegyezni, hogy a dákoromán kontinuitás elméletének hívei is hivatkozhatnak rá (érdekes, az ezzel foglalkozó Rá@dásban nincs Anonymus-szemelvény).⁵²

Félreértés ne essék: a vérszerződés vagy a fehér ló része a történelmi hagyományainknak, de sosem fogjuk biztosan tudni, hogy mennyi a valóságalapja, azon analógián túl, hogy ez „rég szokás a sztyeppe népei körében”.⁵³

A vérszerződés történetét Németh György sem tartja hitelesnek, mint egy kitűnő „babona”-cáfoló cikkében bizonyítja is (A vérszerződés, Németh 2002: 181-193.).

Anonymustól idézetet is olvashatunk a 165. oldalon, itt már szerepel, hogy **mikor születhetett** ez a forrás és magyarul adták meg a mű címét, kérdés, hogy a diák magától azonosítani tudja-e a latin címmel (ezt a tankönyv jóval később, a 216. oldalon teszi meg). A forráshoz tartozó **kérdéseknél** előjönnek a tipikus hibák, vagy nem lehet válaszolni a kérdésre, vagy nem világos, hogy mire vonatkozik a kérdés és nincs továbbgondolva a lehetséges válasz: „*Létezett-e Anonymus előtt magyar történelmi munka?*” A történelmileg hiteles választ honnan tudhatja a diák? Ha a szöveg alapján kell válaszolni, vagyis, hogy mit mond erről Anonymus, akkor ennek ki kéne derülnie a kérdésből és az így szerzett információval mit kezdjen a diák? Másik kérdés: „*Felhasználja-e Anonymus a magyar néphagyományt?*” A diák a tudása, logikája alapján válaszoljon vagy próbálja kibogozni a szövegből (jó szövegértési gyakorlat lenne, ha lenne ilyen feladat), hogy mit is gondolt erről a forrás szerzője? Forráskritikai kérdés csak Anonymus földrajzi értesüléseivel kapcsolatban merül fel. „*Mennyire lehettek pontosak a szerző földrajzi értesülései?*”

⁵² Ezt „könnyen” leellenőrizhetjük: az interneten rákeresünk az „e-tananyag történelem” kifejezésre → a megnyíló OFI-honlapon a *Kísérleti 9.* ikonjára → itt rákattintunk a III. fejezetre (Az ókori Róma) → rákattintunk a 22. fejezetre (A Kárpát-medence a rómaiak korában) címsorra, s itt megkeressük a megfelelő anyagot. Keresni nem lehet a honlapon, részletes tartalomjegyzék nincs, a tankönyvben, beleértve az elektronikus változatot is (105) nincs útmutató, hogyan jutunk el ideig.

⁵³ Lásd Sudár 2015: 172, de ugyanezen kötet a 167 oldalon hitelesnek fogadja el Anonymust ezen a ponton is, a *Kísérleti 9.*-hez hasonlóan sokat hivatkozik Anonymusra.

Másik példa az ókori Kelet kapcsán is sokszor idézett **Hérodotosz**, ami részben természetes, de talán nem ártott volna egy kis óvatosság azzal a szerzővel kapcsolatban, akinek a hiteleségét az ókortól napjainkig oly gyakran megkérdőjelezzük. 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 tankönyv **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 zikkurat⁵⁴ (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 ilyennek. Az ezt követő kérdésre ezek után milyen választ várnak a szerzők? „*Mennyire állhatott távol a megnyúzott bíró esete az ókori keleti uralkodók ítélkezési gyakorlatától?*” (21).

Páros források összevetése nagyon jó gyakorlási terep (például Démoszthenész és Iszokratész 58, Szent László és Kálmán törvényei¹⁸⁰), de például **Géza fejedelemről írt két ellentétes vélemény ütköztetésének céljaival nem értünk egyet** (174): „*Melyik lehet a hitelesebb forrás, és miért?*” – szegeznek nekünk a nyers kérdést, egy nagyon kritikus és egy nagyon elismerő forrás kapcsán, amelyekről nem derül ki, hogy mikor születtek, pedig enélkül nem is lehetne a kérdést megválaszolni. Nem tudjuk elfogadni ezt a megközelítést, **nem inkább arra kellene rávezetni a diákokat, miért elfogult az egyik forrás az egyik, a másik forrás a másik irányba?**

Ugyanarról a személyről/személyekről született két forrás összevetésére másik példa **Caesarról és Kleopátráról szóló** Suetonius és Plutarkhosz idézet a 79. oldalon; itt is a kérdésekkel van gondunk, pedig az első támpontot is ad: „*Kleopátra sokat tett Egyiptom függetlenségének megőrzéséért. Hogyan ítéltük meg az általa alkalmazott eszközöket?*” A

⁵⁴ Hérodotosz 8 szintet számolt össze, a rajz 6 szintet ábrázol, miközben nehéz elképzelni, hogy a babiloniak ne a szent hetes számot álmodták volna köbe...

forrás melletti Kleopátra-szobor képaláírásából az egyiptomi trónviszályokról és arról is tudomást szerzünk, hogy Kleopátra Caesar segítségével lett ezeken úrrá, ahogy arról is értesülünk a képaláírásból és a forrásból is, hogy gyermekük is született. Tehát a **kérdés mire is vonatkozik, arra, hogy a függetlenség megőrzése (?) érdekében Róma szövetségese lett és ezt hogyan érte el?** Ha erre vonatkozik a kérdés, akkor elég **kétértelműre sikeredett**, mivel a forrásokban arról van szó, hogy hogyan jutott Kleopátra Caesar közelébe egy ágyneműtartó zsákban és ezzel hogyan bájolta el Caesart, majd mennyit lakomáztak együtt Kleopátra hálótermes hajóján stb. Erre a kétértelműsége erősít rá a forrásokhoz tartozó második és egyben utolsó kérdés, amely biztos népszerű a diákok körében: „*Miért kedvelte Caesar Kleopátrát?*” Kíváncsiak vagyunk, vajon hány tanár fogja ezt megvitatni a tanórán a gyerekekkel, s hogy milyen ötletek merülnek majd fel...

Szimptomatikus, hogy a **huszita táboríták radikális nézeteit egy mérsékelt, kelyhes** forrás mutatja be (149) – ez **módszertanilag** még akkor is **vitatható**, ha a forrás végére a tankönyvszerző vagy szerkesztő odaírta, hogy a krónika szerzője „*művébe eredeti táborita szövegeket is illesztett, amelyeket a történettudomány hiteles forrásnak tekint.*” Amennyiben a történelmi források használatát, egyáltalán a történelmi megismerés alapjait szeretnénk a diákokkal megismertetni, akkor hiányzik egy ehhez hasonló feladat: „Ha tudjuk, hogy kelyhes szerző alkotta, és hogy táborita szöveget is beillesztett/felhasznált, akkor mit kell vizsgálnia a történésznek (más források bevonásával), ha a táboritákról és ha a kelyhesekről akar információt szerezni?”

[\(link 30 vissza\)](#) „*Mi alapján igazolható* (László Gyula) *állítása*” a **kettős honfoglalásról?** – szól egy kérdés (172) egy Kitekintőben, ahol részletet olvashatunk a régész saját elméletét kifejtő írásából. Túl azon, hogy a tankönyv itt irreálisan sokat vár el a tanulótól, ez a **sugalmazó kérdés** klasszikus esete. Miközben arra nem vonatkozik kérdés, hogy lehetne esetleg (nem cáfolni, de legalább) kritikusan viszonyulni hozzá, ha már **elméletről van szó, amelyet a szakma napjainkban nem fogad el.** László Gyula a csak közvetett bizonyítékokkal szolgál, közvetlen bizonyíték nem támasztja alá a „kettős honfoglalás” elméletét; az elmélettel nem, vagy csak nehezen összeegyeztethető tények száma pedig az elmélet megfogalmazása óta eltelt négy és fél évtized alatt csak gyarapodott – jórészt a régészetnek köszönhetően (Sudár et al 2014, Langó 2007).⁵⁵

⁵⁵ László Gyula készségei a tudománynépszerűsítő előadásban, iskolateremtő képessége, illetve a vulgármarxista támadások keltette nimbusz (Langó 2007: 117-124), úgy látszik, napjainkig elfedik, hogy az elméletnek immár csak a tudománytörténetben van relevanciája. Jellegetes, hogy az MTA által rendezett 2014. évi konferencia kiadványa, amelyben 37 szakmai szerző előadása vagy hozzászólása szerepel, egyedül Szentpéteri József viszonyul László elméletéhez – de ő is cáfolja, hogy lett volna kontinuitás a 7. századi betelepülők (akiket ő

Kiváló értelmezendő forrás a **Constantinus-féle adománylevél** a 116. oldalon. Az első kérdésben („*Mire alapozta utóbb a római egyház az elsőbbségét?*”) megfogalmazott állítást a diák is kitalálhatta volna a forrásból, arra viszont egyáltalán nem vonatkozik kérdés, hogy miért akkor készült, amikor? Igaz a diák valószínűleg bajban lett volna a válaszadáskor, mivel a tankönyv szerint ez egy **9. századi hamisítvány, ami hibás állítás**⁵⁶. A Donatio Constantini 750 körül születhetett, s ha ennek alapján tennénk fel kérdést, akkor a válaszhoz ott is van a segítség a könyv 117. oldalán.

Az sem mindig szerencsés, ahol **megjelenik a forráskritika**. A Theodóra császárnővel kapcsolatos kérdés félrevisz: „*Vitassuk meg, mennyire lehetett életszerű ez a látványos felemelkedés! Vegyük figyelembe, hogy a többi kortárs történetíró egyáltalán nem említi Theodóra erkölcsi romlottságát!*” (111). Egyrészt a diák nem tudja megállapítani, mennyire életszerű ez, még a történészeknek is nehéz. Másrészt joggal merülhet fel, hogy más nem merte megírni a császárné dolgait, így a másodjára felvetett szemponttal itt keveset lehet kezdeni. A kérdésnek csak akkor van relevanciája, ha külföldi krónikaírókra vonatkozik, de erről itt nem esik szó.

VI.2. A KÉPI FORRÁSOK [\(LINK 16 VISSZA\)](#)

A tankönyv impozáns, látványos, egy-két kivételtől eltekintve jó minőségű és jól látható képanyaga (250 kép és 1 karikatúra, valamint a fejezetnyitó képek és a címlap) inkább illusztráció, mint a tananyag része, ugyanis 113 képhez és a karikatúrához egyáltalán nem tartozik kérdés, feladat. Természetesen nem szükséges minden portréhoz kérdést rendelni, de a képek többsége ad elemezni valót, és a fent említett „szellős” tördelés miatt hely is lett volna bőven a feladatoknak. Ahol találunk kérdéseket, azok is sokszor (20, 43, 65, 71, 73, 74, 78, 94, 95, 97, 101, 105, 122, 127, 138, 145, 168, 170, 176, 181, 182, 184, 192, 197, 199, 210) „alibi” kérdések, amelyeket nem a kép alapján kell megválaszolni, például egy szobor

ráadásul avaroknak tart, tehát éppen a László-elmélet lényegét tagadja) és a magyar honfoglalók között (Sudár et al 2014: 43-53). A konferencia egyik elnöki zárszavában Sudár Balázs László Gyulát egyedül a híres rekonstrukciós rajzai miatt méltatja: „*Ha ezek nem lennének, akkor valószínűleg a romantikus festészet oszmán időket idéző viseletei dominálnának ma is, és még erősebben érvényesülne a mozifilmek hatása: még többet látnánk A gyűrűk ura rohir lovasaiból*” (Sudár et al 2014: 425). Kár, hogy „*László professzor... nem sok hiteles régészeti megfigyeléssel rendelkezett a rekonstrukciók elkészítésének idején. A leletanyagon kívül ezért szinte mindig felhasznált bizonyos néprajzi, középkori és belső-ázsiai analógiákat is. Később azonban – László Gyulától függetlenül – mind több jel utalt arra, hogy a feltételezett analógiák nem kapcsolhatók a 10. századi Kárpát-medence emlékeihez*” (Langó 2007: 119-120).

⁵⁶ <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/kozepkori-egyetemesek/ch03s16.html#id548092>

kapcsán az ábrázolt személy politikájáról szól a kérdés (78, 94), vagy magából a kérdésből is kiderül, hogy más forrás alapján kell megválaszolni (20, 95), vagy más, nem vizuális elemre kérdeznek rá (71: „*Hogy hívták a kelták vezérét?*”). Félreértés ne essék, annak természetesen **van létjogosultsága**, sőt kifejezetten segíti a megértést, **ha egy képi forrás kapcsán, akár ürügyén a tananyagra is rákérdenek** (sőt még hasznosabb, ha a feladat összeköti a különböző forrásokból és a tankönyvi szövegből származó „tudást”), **de a fent felsorolt oldalakon található képi forrásokhoz egyáltalán nem tartoznak az adott képhez kapcsolódó feladatok.**

A képi forrásoknál is hiányoljuk a forráskritikai momentumokat. Sokszor **hiányzik, vagy nem következtethető ki a képen megjelenő forrás kora**, anakronisztikus ábrázolások sokszor évszám nélkül szerepelnek, a diák azt hiheti, egykorúak. Előfordul, hogy maga a tankönyvszerző vezet félre: Szent László hermájáról például (181) annyit árul el, hogy „*szentté avatása (1192) után, valószínűleg III. Béla portréja alapján készült*”. 1192-ben valóban III. Béla uralkodott, csak hogy a nyilvánvalóan késő gótikus remekműről egységes vélemény, hogy 15. századi (az eredeti fa erekljetartó 1406-ban tűzvész áldozata lett).

Ahol **ki is derül, hogy későbbi** ábrázolásról van szó (7 kép 19-20. századi festmény és 22 számunkra egyértelműen későbbi interpretáció), **arra sincs reflexió**, egyetlen kivétel a 135. oldalon látható Than Mór festmény kevésbé sikerült kérdése ([lásd a III.2.a. Közép-Európa megjelenítése rész a kritika 15. oldalán, link 26](#)). A képek közül **23** vélhetően **rekonstrukció** (nem számítva az átépített várakat, városokat), ezek közül csak 5-ről (22, 35, 48, 50, 185) árulja ezt el a könyv, így a reflexiók is elmaradnak. Az is kérdés, helyes-e szakmailag olyan torzító ábrázolásokat alkalmazni, mint például a 71. oldalon? Így is elképzelhetjük a keltákat, de valószínűleg nem forrásértékű a kép, vagy ha már bekerül, akkor fejlesszük vele a forráskritikai kompetenciát és kérdezzünk rá a problémára.

Elvértve, de előfordul, hogy nem derül ki, hogy mit ábrázol pontosan vagy minek a részlete az adott képi forrás. Például: Uruk rekonstruált zikkurátja? (12); Hammurapi törvényoszlopának teteje? (13, ehhez egyébként a Munkafüzet ad segítséget, esetleg arra lehetett volna utalni); az idézett forrás illusztrációja? (182). Vannak olyan források, amelyről a diák lényegében semmit sem tud meg a tankönyvből sem, például a Halottak könyvéről (16); a Holt-tengeri tekercsekről (25); az agyaghadzseregről (30); tarsolylemezről (171), a kogge hajótípusról (125).

Előfordul, hogy értelemzavaróan **hiányos**, pontatlan a képi forrás **címe vagy leírása**. Például az óbudai amfiteátrum esetében jó lett volna megemlíteni, hogy melyik a kettő közül

(104); *A négy evangélium egy könyvszekrényben* című képről nem árulják el, hogy ez egy mozaikábrázolás (91); *Theodorik ravennai síremléke* című képpel mit kezdjen egy diák, mivel nem tudja meg, ki az a Theodorik (108); *Raffaello: Aquinói Szent Tamás (részlet)* című kép fő alakja III. Ince pápa, Aquinói Szent Tamás fél arca lemaradt, ahogy Bonaventuráé is, ez nem csak látványra zavaró, hanem mert nem derül ki melyik alak Aquinói Szent Tamás, a „részlet” megjegyzés a freskóra vonatkozhat (138); vajon vagy mit ért a könyv „*vatikáni freskón*” a *nikai* zsinat ábrázolásánál, amikor Vatikán sem a zsinat, sem a festmény ezer évvel későbbi születésekor nem létezett (100); vagy egy fotóról azt tudatja a könyv, hogy az a velencei Szent Márk teret mutatja, de az nem a Szent Márk tér, hanem a hozzá kapcsolódó Piazzetta (154).

A képekhez (is) tartozó kérdésekkel-feladatokkal kapcsolatos problémákat [az V.4. pontban a kritika 62-63. oldalán elemeztük, link 27\)](#)

VI.3. A TÉRKÉPEKKEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

Külön pontként kezelését az is indokolja, hogy a tankönyv **58 térképéből** (ezen belül 3 csaterekonstruktív rajz és egy térképvázlat) csupán **4 nem hibás vagy problémás**. Ugyanakkor a kerettanterv és az érettségi szabályzat kompetencia leírása szerint is **fontos a térképek használata**, mind az **ismeretszerzésnél**, mind a **térbeli tájékozódásnál**. **Ennek a kerettantervi követelménynek a teljesítéséhez azonban ezek a térképek nem alkalmasak**. Sőt a mai diákok számára rendkívül fontos vizualitás következtében komoly a **veszélye, hogy a hibás térképi tartalom fog rögzülni**.

[Az egyes térképek részletes elemzését itt találja](#), míg a térképekhez fűzhető általános megjegyzéseink a következők:

A térképeknek **nincs egységes arculata**, kivitelezésük ízléstelen, csúnya. A térképek elnagyoltak, vonalaik és rajzolatuk durvák, színeik rosszul megválasztottak, neveik rossz típussal és mérettel kerültek feltüntetésre. Sok esetben erősen **torzulnak**, nem a valós képet mutatják. A **földrajzi háttérrel nem jelölik**, vagy téves információkat közölnek. A földrajz tananyaggal nincsenek összhangban. A legtöbb esetben indokolatlanul sűrű folyóhálózat következtében elvesz a lényeg, nem látszanak a jelentős folyók. A **vízrajz** számtalanszor **nem az adott korszaknak megfelelő állapotot mutatja**, mai partvonalat, víztározókat tüntet fel. Gyakori a rossz irányba tartó, tengert el nem érő, hibás futású folyó. Kevés kivétellel a térképekről **hiányoznak a folyók nevei**, amely egyrészt kizárja, hogy a térképek használata során rögzüljenek a nevek, másrészt lehetetlenné teszi a folyókra támaszkodó térképi

tájékozódást. A **domborzatábrázolás következetlen**, és nem felel meg semmilyen domborzatábrázolási módszernek. Szinte **alig** jelennek meg **földrajzi nevek**, ezért nehéz az eseményeket a földrajzi környezetbe ágyazni, valamint a történelmi események szempontjából legfontosabb földrajzi neveket elsajátítani. A **települések** és **határok** esetében **gyakori a topográfiai hiba**, ezek sajnos így rögzülhetnek a diákokban. Hasonló a helyzet a helytelen **névhasználattal**. Nem ritka a **pontatlan**, megtévesztő, a térkép tartalmával nem egyező **cím**. A **jelmagyarázatok hiányosak**, a térképi elemek sokszor nincsenek megmagyarázva. De arra is van példa, hogy a jelölt, érthető információkat más jelzésekkel is rávezetik a térképre, nehezítve az eligazodást.

A térképek tartalma (földrajzi és történelmi értelemben is) sok esetben súlyosan **hibás**, néhol **történelmietlen adatokat tartalmaz**. A térképek egy része hosszabb történelmi időszakot és **folyamatokat próbál bemutatni, sokszor sikertelenül**, egy-egy állóképben több korszak eseményeit sűrítik össze, miközben a határok ezen térképek szerint nem változtak, vagy jelzik ugyan a határok változását, sőt még az időbeliséget is (például egy birodalom terjeszkedésénél), de mindez „légüres térben” zajlik, vagyis nem jelennek meg az ellenfelek. 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** ([lásd V.4.c. pont a főszöveg és a források tartalmi összehangolatlanságáról a 65-66. oldalon, link 28](#)), pedig ezekre jó néhányszor kérdések is vonatkoznak; **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. Gyakori, hogy a térképhez konkrétan kapcsolódó **kérdés megválaszolása** az adott térkép alapján **nem lehetséges, és ez nem derül ki a kérdésből**.

A **digitális térképek** egy része a tankönyvi térképek mása, hibáikkal együtt (ezek egy részét már javították, de kreáltak újabb hibákat is [\(lásd a teljes térképes hibalista\)](#); 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 sokszor **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).

A térképek alkalmatlansága, a téves információk mennyisége önmagában is elfogadhatatlanná teszik a tankönyvet.

VI.4. TÁBLÁZATOK ÉS ÁBRÁK ([LINK 17 VISSZA](#))

A tankönyvben 6 diagram, 43 táblázat (adatsorok, összefoglalók, kronológiák) és 47 ábra kapott helyet, s néhány kivételtől eltekintve mindegyikhez kapcsolódnak kérdések-feladatok. Alapvető funkciójuk, hogy segítsék a tananyag megértését, és információhordozóként elemzés-értelmezés tárgyai legyenek. A táblázatok nagyobb része alkalmas ennek a feladatnak a betöltésére, az ábrák tekintélyes része azonban nem, sőt néhol kifejezetten zavarják a megértést.

Általános probléma, hogy főleg az ábráknál gyakran pontatlanok a címek, s ez az önálló feldolgozást (amelyre az érettségire felkészülés miatt is szükség van) nagyban nehezítik.

36 – A *palotaközpontok hanyatlásainak következményeinél* az okokkal is találkozunk (36);

48 – a *nők és férfiak átlagéletkorának változásai* címszó alatt valószínűleg a születéskor várható élettartam jelenik meg;

70 – a *plebejusok törekvéseinél* a patríciusok ellenérdekeiről is szól az ábra;

137 – a *középkori egyetem felépítése* mellett a jellemzőit, tananyagát is ábrázolja;

184 – III. Béla *bevételei* szerepel a címben, de az ábrázoltak csak a regálejövedelmek és becslésen alapulnak;

191 – az ország *össznépessége* az Árpád-korban táblázatban a tatárjárás embervesztesége is szerepel;

208 – a *belpolitikai helyzet* Habsburg Albert halála után című ábra lényegében csak külpolitikai eseményeket tartalmaz, stb.

Szintén nem segíti a tanulást, ha az **ábra/táblázat** valamely **információja** ellentmond a **főszövegnek** (például: 41, 43, 167, 191 stb.).

Népességszámok esetében nem mindig derül ki, hogy becslésekről van szó.

Jól sikerültek az összefoglaló jellegű táblázatok és kronológiák, de nem derül ki, hogy megtanulandó anyagról van-e szó. Több esetben vélelmezzük, hogy igen, például a *római és a görög istenvilág* (88); *az iszlám alappillérei* (121); *a keresztes hadjáratok okai* (129); vagy a *zsidó történelem kronológiája* (23), ez utóbbi nélkül a főszöveg érthetetlen. De

mire szolgál például a politikatörténet túlsúlyát tovább erősítő, a *plebejusok egyenjogúsításának főbb lépéseit* bemutató táblázat (70), vagy a *3. századi válság okairól és következményeiről* szóló összefoglaló (96), vagy a *hét szabad művészetet* felsoroló és értelmező táblázat (136)? A *római provinciák megszerzésük időpontjával* (74) vagy a *magyar történelem családfái* feltételezzük, hogy tájékozódást segítő adalékként kerültek be a tankönyvbe, de ezek esetében is hasznos lett volna jelölni mely elemek megtanulandók. Vannak kifejezetten az érdeklődést felkeltő és kérdésekkel is ellátott táblázatok, mint például a *római naptárt* bemutató (80) vagy a *görög versenyjátékokról* szóló áttekintés (63).

Néhány ábra teljesen **feleslegesen túlrészletező**, olyan témákat érint, ami biztosan nem alapkövetelmény. Például a *Százéves háború menete* (143) című ábra, amelyen rengeteg adat szerepel, csak az nem derül ki, hogy melyek vonatkoznak az angol, és melyek a francia félre; a háború két okából az egyik okként Flandria birtoklása szerepel, mely terület hiányzik az ábra alatti térképről. Ráadásul véletlenül levágták az ábra alját, az alsó sor félbe van vágva.

Hasonlóan értelmetlen *Velence államberendezkedésének* részletezése a 155. oldalon. A *céhes ipar jellemzőiről* készült ábra (126) viszont **semmit nem ad hozzá a főszöveghez** és nem is szemléletes.

Alább **konkrét példákkal** támasztjuk alá az ábrák tanulást-megértést nehezítő szerepét. A **példaként elemzett ábrák** mind olyanok, amelyekkel **az érettségis is találkozhat a diák.**

54 – *Az athéni állam Periklész korában* című ábráról már írtunk ([lásd II. Bevezető 10. oldal, link 29](#)), itt csak röviden jeleznénk a problémákat. Nem tudjuk meg, hogy mi az az Areioszpagosz és mi értelme a 10 phülének. Az ábra szerint a 10 sztratégoszt és a kincstárak felügyelőit bármelyik vagyoni csoportból választhatták, ez hibás és ellentmond az oldal főszövegének és egy másik táblázatának is.

77 – *A Társadalmi rétegek a köztársaság korában* (77) című ábra **kronológiailag felborult**, alul szerepel a kora köztársaság kora és fentebb a hódítások hatásai, s itt már politikai csoportokat is látunk, **nem csak a társadalmi rétegződést**. Ugyanakkor nem látszódik a társadalmi hierarchia (a patríciusok – cliensek – plebejusok egy szinten szerepelnek), semmi utalás sincs az arányokra, s arra, hogy a két korszak társadalmi csoportjait valahogyan összekapcsolja, az átalakulást érzékeltesse. A *lovagrend* magyarázatánál apró egyeztetési hiba van és **ellentmondás a főszöveggel**, valamint a *lovagrendtől* egyik politikai csoportosuláshoz sem vezet nyíl. A *plebs* felirat és a *POPULARES* felirat közötti nyíl szövege (*politikai érdekszövetségek*) értelmezhetelen egy diák

számára. A *cliens* magyarázata 9 oldallal **később olvasható**. A *nobilitas és proletariusok kifejezés nem szerepel*, míg a főszöveg vastagbetűvel kiemeli.

A *rabszolgaságról*, annak gazdasági és társadalmi szerepéről csak nagyon nyomokban ad információt a tankönyv. Az ábrán való helyüket nagyjából a tipográfia határozhatta meg, mert más magyarázat nemigen lehet arra, hogy egyszer a sor végén, egyszer pedig a *plebs* „alatt” szerepelnek. A *plebs*nél odaírt két réteg esetlegesnek hat, mert pl. nem minden iparos élt a nagyvárosokban.

69 – *A köztársasági Róma politikai berendezkedése* című ábrával kapcsolatban fő probléma, hogy (bizonyos intézményeket feleslegesen részletezve, mint például a négyféle népgyűlés) **sokat markol és hogy nem érthető az egyes tisztségviselők és intézmények szerepe és hogy kik tölthetik be az adott hivatalt vagy kik lehetnek tagjai egyes testületeknek**. A patríciusok és plebejusok egy zöld téglalapban szerepelnek, a belőlük kiinduló nyilaknál nem érthető, hogy mi vonatkozik csak a patríciusokra és mi csak a plebejusokra és melyek mindkettőre.

Részletesen kérdések formájában jeleznénk a problémákat: Mi az egyes *népgyűlések* szerepe, egymáshoz való viszonya? (A tankönyvi szöveg csak egy népgyűlésről beszél, ami bőven elegendő lenne). Mit jelez a népgyűlések kapcsán az évszám? Kik vesznek részt az egyes népgyűléseken? (Ez teljesen homályban marad az ábrán, holott ez volna az egyik kulcselem ahhoz, hogy megértsük, miért volt egyáltalán ennyi népgyűlés, ha már szerepelnek az ábrán. Ráadásul erre vonatkozik az utolsó kérdés is – vagy csak annyit vár el válaszul, hogy olvassa le: nemzetségi, területi, vérségi stb.? Ennek mi értelme 9. osztályban?) A *néptribunusok* pontosan kikből, hogyan kerülnek ki? Hol gyakorolják a *vétójogot*? Ha a többi tisztségviselőnél van létszám, a néptribunusnál miért nincs? Mivel foglalkozik a *praetor*? (Ezt a főszöveg sem adja meg.) Mivel foglalkozik a *ensor*? (Ezt a következő oldal táblázata magyarázza, de ezt vajon tudni kell? A *magistratus* kifejezés a 80. oldalon szerepel a főszövegben először.) Elég lenne a „feladatköröket” megadni a megnevezett tisztségviselők helyett, de ha már „nevesítették” őket, akkor miért nem kötődik hozzájuk valami funkció, így csak újabb, megmagyarázatlan idegen kifejezéseként jelennek meg. A patrícius-plebejus emberkéik száma arányt akar kifejezni? A később előkerülő *cliensek* miért nem szerepelnek itt? A vallás leckében, valamint Caesar és Augustus kapcsán is kiderül, hogy a *pontifex*eknek fontos szerepe volt, akkor miért nem kerültek fel a magistratusok közé? (Ha már egyszer ezt a fogalmat úgylát megköveteli a tankönyvi szöveg.) A *senatus* tagjai honnan kerülnek ki? Ez utóbbit valóban fontos lenne tudni. Mi az ábrával kapcsolatban is követni javasoljuk az „inkább kevesebb dologról többet, mint többről semmit” elvet.

- 151 – *Az Oszmán Birodalom felépítése (151)* című ábrából úgy tűnik, mintha a **tartományok** (Anatóliai vilajet és Ruméliai vilajet – és nem a táblázatban használt többes számú vilajetek alak) **nem fednék le a birodalom egészét**, a hász birtokok és a szolgálati birtokok ezeken kívül vannak. A szpáhi birtokosokat összeköti egy nyíl és színezés a szandzsák alatti török kisbirtokosokkal, de ez nem teszi helyre az említett hibát. A janicsároktól megy egy „zsold” feliratú nyíl megy az adószedőkhöz, mintha a **janicsárok fizetnék a zsoldot** az adószedőknek. A különböző katonai alakulatokat összekötötték a szultánnal az adószedőkön keresztül, ez vajon hogyan értendő? Értelmszerűen az ábrához tartozó kérdésekre sem lehet válaszolni az ábra alapján.
- 176 – *A királyi vármegye felépítése* című ábrán a *királyi vármegye* jelmagyarázat mellől **hiányzik a jelzés, amit magyaráz**. A főszöveg sem segít megérteni az adókra vonatkozó jelölést, ráadásul ebben a korban még az ispáni jövedelem elsősorban nem adókból származott. Az **udvarbirtokok nem jelennek meg**, ez „legalább” konzisztens a főszöveggel, ugyanis ott összemosódik a várispánsággal, így viszont érthetetlen a (kiemelve látható) nádor feladatköre.
- 184 – *III. Béla bevételei (184)* című kördiagram közvetlen közelében a főszöveg elmagyarázza, hogy a királyi jövedelemnek két nagyobb forrása volt, a domaniális és a regále és ezek arányáról is szól. A diagram azonban **csak a pénzbeli/regálejövedelmeket ábrázolja**. Így az első kérdésre (*miből származott a királyi bevételek jelentős része?*) más a válasz a főszöveg és más a diagram alapján. A diagram tételei közül hiányzik az *urbura*, magyarázata is csak a 195. oldalon olvasható. A tételek közül a sómonopólium sincs értelmezve. A „*vármegyék ispáni jövedelmének kétharmada*” megfogalmazás rossz, itt a vármegyékből származó bevételekről van szó, amelyek a királynak „járnak”, de annak egyharmadát megkapja az ispán jövedelemként, vagyis a kétharmada megy valóban a kincstárba.
- 196 – *Az I. Károly (Károly Róbert) gazdaságpolitikája (196)* című ábrát megpróbáltuk érthetővé tenni a főszöveg alapján:

212 – A *Mátyás gazdaságpolitikája* című diagram Mátyás **regále bevételeit** ábrázolja; **nincs megadva, hogy a számok forintot jelentenek.** Nem biztos, hogy érthető a bányakamara és sójövedék kategóriája. A főszövegben kiemelve olvasható füstpénz nem szerepel a diagram tételei között.

VII. A DIGITÁLIS TANANYAG HASZNÁLHATÓSÁGÁNAK KÉRDÉSEI ([LINK 14 VISSZA](#), [LINK 22 VISSZA](#), [LINK 23 VISSZA](#))

A digitálisnak nevezett tananyag már az elnevezése is problémás. Ha bármi, amit a tanításhoz használunk, tananyag, akkor ez is az, de ebben az esetben egy **tananyaghoz mért didaktikai elvárásoknak is meg kéne felelnie.** Ebből a szempontból **kétséges** a tananyag használhatósága. A **digitális jelző is kétségbe vonható,** ugyanis sem attól nem lesz digitális tananyag valami, hogy a képernyőn/kivetítőn nézzük, sem attól, hogy internetről letöltjük és kinyomtatjuk a diákoknak, hogy meg tudják oldani a – többségében álinteraktív – feladatokat. Az **e-tananyag** egy módszertani kategória, ami alapvetően **más metodikát kíván,** mint amit itt látunk. Az sem az interaktivitás lényege és főleg semmi kreativitás nincs benne, hogy ha rákattintunk valamire, akkor az megjelenik. A valóban interaktívnak szánt térképek, animációk és a mutatóban előforduló interaktív feladat sem használják ki a műfaj adta lehetőségeket.

A digitális tananyag, még a tankönyvhöz képest is **összehangolatlan.** Egy része egyértelműen ehhez a tananyaghoz készült, más részeit meg hol tudni, honnan vették át, hol nem. A célzottan a tankönyvhöz készülőkénél is látszik, hogy egy-egy típusú anyagot is több ember készítette, nincsenek grafikai és módszertanilag sem egységesítve. Az elkészült anyag vegyes színvonalú, teljesen **eltérő célzatú tartalmak tárháza.** A tankönyv Rá@dás részei utalnak a digitális tananyag egy részére, bár az egyetemes középkori résznél a tankönyvben (111, 114, 118, 132, 139, 156) beharangozott digitális anyagok nagyobb része nem található meg. A Rá@dáson kívül az **e-tananyagra** csak **elvétve,** néhány tankönyvi kérdésben **történik utalás.**

Tartalmilag kiegyensúlyozatlan, egyes anyagrészekhez egyáltalán nem készült, illetve nem illesztettek digitális anyagot (vagy valamiért nem jelennek meg). A diákok számára a hibás tankönyvi térképek és problémás ábrák jelennek meg az interaktivitás lehetősége nélkül. Mi értelme ugyanazt betenni, ha a tankönyv is elérhető digitálisan? **Technikailag sok esetben bizonytalan a „digitális” működése,** vegyes a gyorsasága, a

prezentációk nem nyithatóak meg, csak letölthetőek, **bizonyos fejezetek és térképek mögött mintha semmi nem lenne** ([link 24 vissza](#)), illetve a térkép nem „működik” (például az Oszmán-török Birodalom terjeszkedése a mai országok területén).

Példának okáért: a magyar középkori rész 13 leckéjéből 7-hez egyáltalán nem tartozik, vagy nem nyílik meg digitális anyag (utoljára ellenőrizve: 2015. 10. 05.). A 13 leckére jutó összesen 11 megnyitható anyag – három kivételével – hadtörténeti. Szimptomatikusnak tűnik, hogy miközben a Szent Korona a „digitális” tananyag magyar fejezeténél is nyitókép, mint a tankönyvben is – az egyik Rá@adásban erről ígért anyag (178) hiányzik.⁵⁷

A „digitális” előnye lehetne, egyrészt, ha egyszerűen lehetne benne keresni (de nem lehet), másrészt, hogy valóban konkrétan a tankönyvhöz készült, ellentétben mondjuk az általánosságban használható SDT-vel, de a netes **kezelhetősége iskolai környezetben erősen kérdéses.**

Nézzük a kategóriákat külön-külön.

Tanári segédanyag és kiegészítő anyag: nem jöttünk rá, hogy mi a lényegi különbség a tanári segédanyag és a kiegészítő anyag funkciója között. Ezek nagyobb részére Rá@adás címmel a tankönyv is utal, időnként csak szöveggel, de legtöbbször figyelemfelkelő képpel is. Ezen két kategóriába források, kiegészítő szövegek és kérdések kerültek. A Rá@adásban a tankönyv bevezetője szerint valóban a kiegészítő anyagrészek kaptak helyet, ötletes megoldással tágítva a tankönyv műfaj szűk kereteit és bővítve a diákok információszerzési lehetőségeit. Azonban **nem értjük**, hogy a **Rá@adások többsége miért „tanári segédanyag”**, amikor egyrészt a tankönyvben szerepelnek, időnként tankönyvi kérdések is tartoznak hozzájuk, 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. A tanárok számára akkor lenne valóban segédanyag, ha a tankönyvi tananyaghoz csatlakoztatva tartalmaznának feldolgozási javaslatokat, módszertani ötleteket.

A digitális tananyag 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 licensz-jelzését is! Ennek megfelelően hol van magyarázat hozzá, hol nincs, ha van, akkor viszont angolul is. Feladat azonban egyetlen egyhez sem tartozik.

⁵⁷ <http://etananyag.ofi.hu/konyvek/tortenelem-9/a-magyarsag-tortenete-a-kezdetektol-1490-ig>

A digitális tankönyvhöz kapcsolódik egy *Galéria a Történelem 9. tankönyvhöz*⁵⁸ című képtár, amelybe néhány tankönyvben is látható, illetve néhány tankönyvből kimaradt kép került, összesen 17 darab. A képeknél szerepel, hogy a tankönyv mely oldalához kapcsolódnak, viszont a tankönyvben semmi nem utal ezen Galéria létezésére.

Térképeknél visszaköszönnek a tankönyv hibás térképei, még azokat sem javították ki, amelyeket a tankönyv webes változatában már igen.⁵⁹ A többi térkép sem tartalom, sem interaktivitás tekintetében nem ad pozitív többletet, újabb ellentmondásokat a tankönyvvel viszont igen. Az a néhány térképes összefoglaló feladat, amelyben meg kell keresni a tanult földrajzi és történelmi helyeket, esetlegesen tartalmazza a megtanulandó topográfiai adatokat, illetve szerepel olyan is rajta, amit a tankönyv kifelejtett.

Videóból három típus került be, a saját készítésű „múzeum-óra”, a zanza.tv filmjei és játékfilmrészletek.

A **múzeumi felvételeken** történész, levéltáros vagy régész mutatja be kiállított tárgyak (vagy még egyéb háttérképek) segítségével a tananyag egy-egy szeletét. Ezek **pozitívuma**, hogy **közelebb hozza a forrásokat és felhívja a figyelmünket a számunkra is elérhetőbb múzeumi gyűjteményre**. Ezek között is vannak sikerültebb, rövid bejátszások, amelyek valóban felhasználhatóak egy tanórán, de készültek hosszabb, inkább hagyományos előadásra emlékeztető videók. Azt gondoljuk azonban, hogy a mai múzeumpedagógia több módszertani lehetőséget kínál ezeknél.

A **zanza.tv** filmjei (amelyek nem az OFI, hanem az Eduweb Multimédia ZRt. produkcói) speciális céllal készültek, **erősen leegyszerűsítőek** (erre utal a zanza név is), képekkel illusztrált tömörítések eredetileg más célközönségnek. Azt csak üdvözölni lehet, hogy az órai munkába filmet is bevonjunk, ám a **középiskolai felhasználhatóságuk kérdéses**. A gyerekeket nagyon félrevezethetik, hiszen ezek minimális „középszintet” alig teljesítő filmek, komolyabb tudás közvetítésére nem is vállalkozhattak a készítők. Szakmailag is erősen eltérő színvonalúak és akad olyan is, amiben az elhangzó szöveg nem azt a szemléletet képviseli, mint a tankönyvszerző. A filmek feldolgozásának módjáról sem tudunk meg semmit, de semmiképp nem helyettesíthetik a forrásfeldolgozáson alapuló tananyagfeldolgozást. Például a középkori városról szóló videó megfelelkezik tárgyának lényegéről (a kiváltságokról menet közben, mellékesen esik szó, a városvezetés választásáról egyáltalán

⁵⁸ <http://etananyag.ofi.hu/konyvek/tortenelem-9>

⁵⁹ E sorok írása az 2015. szeptember végi helyzetet tükrözi.

nem), s a képeken keverednek a keleti és nyugati városok, „a városi népgyűlést” a bolognai egyetem előadótermét ábrázoló közismert kép illusztrálja, stb.⁶⁰

A játékfilmes illusztráció diákbarát ötletnek tűnik, de **nem ártott volna** ezekhez is **feldolgozási ötleteket adni, valamint némi forráskritikai kiegészítést**, például a női pápa megválasztásának sztorijához, a narrációban erről elhangzó egy mondat kevés. Vajon mi a pedagógiai haszna, hogy egy középkori „*lakoma a Német Lovagrend közreműködésével*” címet kapó (az 1960-as *Keresztesek* című lengyel filmből vett) részletben semmi más nem látszik, minthogy ruhájukon keresztet viselő férfiak részegre isszák magukat?

A 3D videók és animációk egy-két kivétellel (például az *Egy római fiatal egy napja* című **angol feliratos** animáció telitalálat) nem használják ki azt a lehetőséget, hogy szemléletesen illusztrálják a különböző korok embereinek életét. Hosszúak és a korosztály számára feltehetőleg unalmas, például percekig egy-egy épület külső részét nézegetni, néhány makettnél hallunk legalább narrációt, de olyat is találtunk, ahol még az sincs. A csaták egysíkú, semmitmondó feldolgozása sem hinnénk, hogy tanórán bevethető. Az animációk csak letöltve nézhetőek meg folyamatosan.

Folyamatokat bemutató prezentációk: ezek többsége a tankönyvi ábrák néhány lépésből álló prezentációjával akar folyamatot bemutatni; csak azok adnak pluszt a tankönyvi változathoz képest, amelyekhez **filmrészletek, képek, néhány esetben kérdések** tartoznak. Tartalmilag ugyanazok a problémák, mint a tankönyvi ábrákkal: alig néhányat tett csak a prezentáció grafikailag kicsit hitelesebbé, érthetőbbé (például az investitúra értelmezése, a középkori egyetem jellemzése, a százéves háború menete, az angol és francia rendi állam, társadalmi rétegek a római köztársaság korában stb.). Az athéni demokrácia kialakulását szemléltető ábra teljesen használhatatlan. Az egyetemes középkori fejezetnél találtunk **új prezentációkat**, ezek vegyes színvonalúak. Például kifejezetten **ötletes és jól felhasználható** tanórán is *a középkori város kialakulásáról*, vagy *a reneszánsz világképről* szóló bemutató.

Sok érdekes információt és mini animációt tartalmaz *a középkori technikáról* szóló ábra, de nem kapcsolódik a tananyaghoz és nem érthető a technikai/műszaki forradalom kifejezés és az sem, hogy miért a nyomásos földművelésből, az önellátó szerzetesrendekből és éghajlati felmelegedésből következik. A tankönyvből nagyon hiányzó információkat is tartalmaz *a középkori egyház kialakulása* című prezentáció, amely inkább a kettéválást és a két egyház jellemzőit mutatja, de kissé szerencsétlenül jelenítve meg az 5 püspökség, (a

⁶⁰ http://tenyleg.com/index.php?action=recordView&type=places&category_id=3115&id=1096411

tankönyv 100. oldala szerint és szerintünk is helyesen: 5 pátriárka) székhelyét és azok sorsát. Kevésbé sikerült például a *Frank állam* bemutatása (mivel nem ad többletinformációt a tankönyvi szöveghez), illetve a *feudális társadalom kialakulása* prezentáció (ezen a hűbériség jól kiegészíti a tankönyvi szöveget, de a jobbágysággal kapcsolatos információk éppúgy nem érthetőek, mint a tankönyvben).

A prezentációkat **csak letöltve lehet elindítani**, nem értjük, miért szerepel opcióban a „megnyitás”. Miért csak a lézermutató funkció aktív? Nagyon jól jönne a problémák kiigazítására a toll funkció is. Persze, ahol interaktív tábla van, ott a tanár megoldja, de ha a prezentáció alapból is tudja, miért nem lehet használni?

Feladatokból három típust találtunk: munkafüzet jellegű feladatok, interaktív és projekt feladatok.

A **munkafüzet típusú** megoldás semmit nem használ ki az IKT lehetőségei közül, kinyomtatható feladatok, így interaktív tábla nélkül, csak projektorral tanórai felhasználásuk nehezen képzelhető el, mivel szavakat kell beírni vagy ikszelgetni.

Valódi **interaktív feladatból** az összefoglaló térképes feladatokon kívül **egyet találtunk**: *Árpád-kori templomok* képeihez kell megtalálni a helynevet. Ezzel csak az a baj, hogy a legtöbb találgatás útján megy, néhány templom kivételével, nem elvárható ezek felismerése.

A **projekt-feladatoknál nem derül ki, hogy miért azok**. Nem csoportot szólítanak meg és nem céloznak meg konkrét produktumot. Feltételezzük, hogy azért, mert nagyobb internetes kutakodást igényelnek, de ezek típusukban munkafüzet feladatok.

VIII. A TÖRTÉNELEM MUNKAFÜZET 9-10. HASZNÁLHATÓSÁGÁNAK KÉRDÉSEI

A **munkafüzet a tankönyvre épül** annyiban, hogy konkrét tankönyvi forrásokra (szövegek, képek, térképek vagy ábrák) és/vagy tankönyvi főszövegre vonatkozik a feladatok egy része.

A **munkafüzet alkotói azonban érezhetően más szemlélettel, fogalmakkal közelítik meg a tananyagot és a felhasználót**. Ez utóbbira jó példa a magázódó megszólítás, amit támogatunk, hiszen az érettségien is ezzel találkozik a diák.

Tematikailag lényegében kimaradtak életmóddal kapcsolatos feladatok és a középkori nem nyugat-európai témák: a tankönyv 32-33-34. és 40. leckéjéhez egyáltalán nem találtunk feladatokat. Talán terjedelmi korlátok miatt: a munkafüzet terjedelme

(oldalszám alapján) a tankönyvének mintegy 57%-a, ugyanakkor két tanév anyagát fogja össze.

A bevezető felhívja a figyelmet arra, hogy „a *feladatok gyakorlás, nem pedig dolgozat céljából készültek, éppen ezért megoldásuknál sokszor egyéb segédeszközt – térképet, internetet – is igénybe lehet venni...*” (mf. 4)⁶¹. Ez szintén támogatandó, de jó lenne, ha a használó ennél pontosabb segítséget is kapna, a tanár azért, hogy tudja, mely feladatok milyen célt szolgálnak (melyek összegző, melyek ismétlő, melyek adnak új ismereteket, melyekhez kell utánanézni... stb.), a diák pedig azért, hogy megtalálja a segítséget.

A fenti idézettel némileg ellentmondásban van a munkafüzet bemutatkozása ugyanott: „*elsősorban olyan feladatok találhatók benne, amelyek a tanórán elsajátítottak átfogó, összegző ismétlését teszik lehetővé*” (4). Ezt úgy értelmeztük, hogy ezek **a feladatok a tankönyvi anyagra épülnek**, azonban a munkafüzet feladatainak **többsége nem ilyen összegző-ismétlő** jellegű. Amelyek igen, azok között **vannak a tankönyvvel többnyire összhangban lévők**, például (görög gyarmatosítás, 15; athéni fogalmak, a démosz kivételével, 16; Marius és Sulla, 29; középkori városok, 46; rendi gyűlések, a francia tartományi gyűlés definíciója kivételével, 50; Géza fejedelem és István uralkodásának kronológiája, 56; Aranybulla cikkelyeinek értelmezése 57, stb.). **Vannak nagyon jól használható áttekintő**, a tanultakat újra strukturáló és kreatív feladatok, **de kevés hozzájuk a tankönyvi háttér** vagy nincsenek összhangban a tankönyvi tartalommal (például Hammurapi törvényei, 9-10; görög-perzsa háborúk, 18; római társadalmi piramis, 28; középkori adófajták, 61, stb.). Ez utóbbi esetben **a tankönyv** általunk is elemzett **hiányosságaival szembesültünk újra**, mint például a hiányzó fogalmak, vagy hiányos magyarázatok (például csiszolt kőkorszak, hinduizmus, nyomáskényszer, vad talajváltó gazdálkodás, román-gót stílus sajátosságai, városfal szerepe stb.) vagy a követhetetlen időrend (10 és 12) vagy éppen a rossz térképek (22, 30, 45, 54, 58). Ez utóbbit azért tartjuk komoly gondnak, mivel **így a hibás információk rögzülnek**.

A **másik típus a „forrásközpontú” feladatok**, amelyek „*megoldásával a megszerzett készségek felhasználására helyeződik a hangsúly, aminek később az érettségien is nagy szerepe lesz...*” (4). Ebből a feladattípusból nagyon sokat találunk, ezek **egy része szövegértelmező**, elemzettető feladat, **nagyobbik része egy-egy tankönyvben tárgyalt témát további bőséges forrásokkal körbejáró feladat**. Ezek megoldásával valóban „gyakorolhatunk” az érettségire, viszont a **tanórai felhasználásuk korlátozott** a források mennyisége és hosszúsága miatt (például az ókori nők megítéléséről 13 forrást is olvashatunk egy feladatban, kétséges

⁶¹ A VIII. fejezetben az oldalszámok a Tankönyv munkafüzetére vonatkoznak.

pedagógiai és módszertani haszonnal, 19). Itt is azt tapasztalhatjuk, hogy **nagy szüksége lehet a diáknak tankönyvön kívüli segítségre** (sőt a középkori magyar törvények felismerése még internetes segítséggel se könnyű, 58-59 és 61), amelyet az érettségien nem fog megkapni (középszinten egyedül az atlaszt hívhatja segítségül).

A forrásközpontú feladatok legnagyobb hiányossága, hogy **nem jelennek meg a forráskritikai szempontok**, valamint találtunk egy feladatot, ahol hiányoznak a források lelőhelyei, ugyanakkor a kérdések nem ezek kitalálására vonatkoznak (60-61).

A **harmadik feladattípus** „*a tanórán vagy a tankönyvből megszerzett ismeretek kiegészítését szolgálja, oly módon, hogy az ott csak nagy vonalakban említett mozzanatok részleteinek felfedezésére, továbbgondolására, esetleg a téma önálló feldolgozására mozgósít.*” A feladatok nagyobb részét mi ide soroltuk, az új tartalmak arányai miatt. A szép számmal előforduló, ebbe a típusba sorolható feladatok azonban **nemcsak kiegészítik** a tankönyvi anyagot (például mezopotámiai gazdaság, 9; Róma alapítása, 23; barbárokról, 37; céhes ipar, 47; pestisjárvány, 51 stb.), hanem időnként **teljesen új témákat is körüljárnak** (görög államformák Arisztotelész szerint, 20-21; római ünnepekről,⁶² 30; szerzetesrendekről 50; Lehel-kürtje,⁶³ 55; Nagy Lajos külpolitikája,⁶⁴ 59; Hunyadi János hadjáratai,⁶⁵ 62, stb.).

Megkockáztatjuk, hogy **a munkafüzet feladatai sokszor pótolják, korrigálják a tankönyv hiányait** (például rabszolgaság, 20; makedónellenesség/makedónpártiság, 21; keresztény tanítások, 35; nyugati és keleti kereszténység⁶⁶ jellemzői, 43; román és gótikus templomok, 52) Néhány esetben viszont feleslegesen túlterhelik a tanulnivalót újabb fogalmakkal, definíciókkal (démosz újabb értelmezése, 16; municipium, 25-26; census, terrágium, 61). Viszont a diák egy forrásból hiába kap új információt, ha a feladat megoldásához nem feltétlenül kell elmélyülnie benne, mert sokszor „kieséses alapon” vagy a forrás „kulcsszava” segítségével is megtalálhatja a megoldást.

Csak egy-egy példát találtunk vaktérképes (58), forrásokat összevetésre buzdító (54) és miníesszé-jellegű feladatokra (56-57).

A munkafüzet végén az **esszéíráshoz kap segítséget** a diák, általános szempontokon és konkrét példákon keresztül. Ezek nagyon **üdvözlendő megoldásai** a munkafüzetnek, egyetlen gondunk van: **a tankönyv problémás ábrái, térképei kerültek ide is forrásként.**

⁶² De ebben az esetben maga a feladat „kevés”, hogy ismereteket adjon át.

⁶³ A feladatot – az instrukciókkal ellentétben – nehéz a források alapján megoldani.

⁶⁴ Itt nagy szükség lett volna egy térképre.

⁶⁵ Itt a gubernátor fogalom magyarázata jól jött volna.

⁶⁶ A *Munkafüzet*, szerintünk helyesen *nem* római katolikusnak nevezi a nyugati egyházat, mint a tankönyv és a keletre használja a pravoszláv megnevezést is.

Tartalmilag és módszertanilag a munkafüzet magyar történelemmel foglalkozó részében találtunk néhány problémás feladatot.

Az **53/1. példátlanul kártékony feladattal** kapcsolatos eddigi kritikákat, vitákat nem ismételjük meg.⁶⁷

Az **54-55/3. feladat a „kettős honfoglalás” elméletéről szól**, első pillantásra kifogástalan stílusban, jobban szemügyre véve azonban kissé kiegyensúlyozatlan a források itt prezentált gyűjteménye. Három forrás származik László Gyulától, az elmélet megfogalmazójától, a témában nem tájékozott olvasó, tehát az ideáltipikus kilencedikes diák számára akár meggyőzően-értehetően érvelve, és ami még fontosabb, hogy a B forrás utolsó mondatában és a C forrás egészében, **mint tény jelenik meg ez a történészek-régészek szakmai konszenzusával ellentétes elmélet** ([lásd még kritikánk VI. 1. pontjában a 75. oldalon, link 30\).](#)

A 2 „*contra*” forrás Györffy Györgytől származik: „*A kettős honfoglalás elmélete elsősorban régészeti leletekre épül*” – így szól a D forrás első mondata, amelyet kihagyást jelző, zárójelbe tett három pont választ el a forrás második részétől, amely egyszerűen azt állapítja meg, hogy a 7. századi onogurok tudomásunk szerint nem magyarul beszéltek. Az E forrás Györffy-idézete pedig lényegesen bonyolultabb és a benne szereplő bolgár-szláv párhuzam a diák számára (mivel a bolgárok eredetével a tankönyvben sem találkozott) érthetetlen. Ha a diák a feladat idézetei alapján próbál dönteni, akkor nem is kétséges, hogyan fogja látni a vitát:

-László Gyula megalapozott, tényekre alapozott elmélettel állt elő, míg
-vitapartnere egyrészt elismerte, hogy a „kettős honfoglalás” régészeti leleteken alapul,
-másrészt, ellene érvel ugyan valamivel, ami nehezen érthető és nyelvi vonatkozású, tehát semmi köze a régészethez; így a feladat harmadik mondatában felkínált értelmezést (amelyről el kell dönteni, hogy igaz-e *„A bolgár analógiára (hasonlóságra, párhuzamra) történő nyelvcseré valószínűvé teszi László Gyula elméletét*”) fogja elfogadni.

Néhány feladat kifejezetten nem kedvez a forráskritikai attitűd fejlesztésének: a **62/14.** feladat csoportosítást kíván bizonyos szempontok szerint, de leginkább egy nagyon leegyszerűsítő tartalmi kiemelés alapján kell azonosítani a szöveget. Forráskritikát úgy lehetne gyakoroltatni, hogy 2-3 szerzőről ad elegendő infót maga a feladat. A 14/b feladat nem a megjelölt forrásra vonatkozik.

⁶⁷ A feladat elemzése és a vita összefoglalása: Lőrinc 2015.

A **63-64/15.** feladatban Mátyás királyról különböző értékeléseket olvasunk, adja magát a forráskritika gyakorlása, de mivel semmit nem tudunk a szerzőkről ezt a b.) feladat erősen megkérdőjelezhetően teszi. „*Mi befolyásolhatta az első három szerzőt az eltérő Mátyás-képek megalkotásában? Húzza alá a helyesnek vélt választ! – eltérő műveltségük – eltérő személyiségük – koruk eltérő társadalmi/politikai környezete.*” Vitát érdemes lehet erről folytatni felkészült diákokkal tanórán, de egy válasz kiválasztása a háromból nem ér célt.

ZÁRSZÓKÉNT

Elemzésünk 93 oldalának (plusz a térképekről szóló részletes hibajegyzék) végére érve, újra feltennénk a kérdést a Tisztelt Olvasónak: hogyan lehetne a felsorolt és elemzett hibákat, problémákat kijavítani úgy, hogy használható és a diákokat semmiképp nem tévútra vivő könyv legyen ebből a „kísérleti” tankönyvből? Másképpen: lehet-e javítani, átírni, átszerkeszteni, ezt a könyvet, vagy újragondolva az egészet, újat kellene írni?

Abban biztosak vagyunk, hogy ebben a formájában nem lett volna szabad 9-es diákok kezébe adni.

HIVATKOZÁSOK

Balla Árpád – Németh György (2007) *Történelem az általános iskola 5. osztálya számára.*

Budapest: Korona

Borhegyi Péter (2010) *Történelem a középiskolák 9. évfolyama számára.* Budapest: Apáczai.

Borhegyi Péter (2011) *Történelem a középiskolák 10. évfolyama számára.* Budapest: Apáczai.

Dover, Kenneth James (2001) *Görög homoszexualitás.* Budapest: Osiris.

Duby, Georges (1987) *A lovag, a nő és a pap: a házasság a középkori Franciaországban.*

Budapest: Gondolat.

Durkheim, Emile (2003) *A vallási élet elemi formái.* Budapest: L'Harmattan.

Elias, Norbert (1987) *A civilizáció folyamata.* Budapest: Gondolat.

Engel Pál (2001) *Szent István birodalma: a középkori Magyarország története.* Budapest:

História – MTA Történettudományi Intézet.

Fekete Bálint-Pettinger-Szalma Vendel: Megújul(t)-e a történelemtanár eszköztára? 2015. 04.

02. Hozzáférhető: <http://ujkor.hu/content/megujult-e-tortenelemtanar-eszkoztara-0>

Glasenapp, Helmuth von (1975) *Az öt világvallás: bráhmaizmus, buddhizmus, kínai univerzizmus, kereszténység, iszlám.* Budapest: Gondolat.

Katus László (2009) A francia államfejlődés. *Rubicon*, 11. Hozzáférhető:

http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/a_francia_allamfejlodes/

Kolozsi Ádám (2015) Csoda, hogy csak ennyi a hiba a tankönyvekben. *index.hu* 2015. március 27.

[http://index.hu/tudomany/tortenelem/2015/03/27/tortenelem_tankonyvek_vita/.](http://index.hu/tudomany/tortenelem/2015/03/27/tortenelem_tankonyvek_vita/))

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.

KSH (1996) *Múlt és jelen: Magyarország népessége és gazdasága.* Budapest: KSH.

Küküllői János és a Névtelen Minorita krónikája (é. n.), hozzáférhető:

<http://mek.oszk.hu/05500/05564/05564.htm>

Langó Péter (2007) *Amit elrejt a föld... A 10. századi magyarság anyagi kultúrájának régészeti kutatása a Kárpát-medencében.* Budapest: L'Harmattan.

Lőrinc László (2015) Töröknyelvek légüres térben. *tenyleg.com*. Hozzáférhető:

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

Németh György (1994) Ganümedész nyomában. Fiúszerelem, homoszexualitás az ókori Athénban. *Rubicon*, 6. Hozzáférhető:

http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/ganumedesz_nyomaban_fiuszerelem_homoszexualitas_az_okori_athenban/

Németh György (1996) *A zsarnokok utópiája: antik tanulmányok.* Budapest: Atlantisz.

Németh György (2002) *Karthágó és a só: az ókortörténet babonái.* Budapest: Korona.

Németh György – Balla Árpád – Katona András (2013) *Történelem 5.* Budapest: Műszaki.

Ónody-Molnár Dóra (2015) Három hónap alatt dobták össze a tankönyveket. *nol.hu*. 2015-03-29. Hozzáférhető: <http://nol.hu/belfold/kiserleti-tankonyvek-csoda-hogy-eddig-csak-ennyi-hiba-jott-szembe-1524903>

Southern, R. W. (1987) *A nyugati társadalom és az egyház a középkorban.* Budapest: Gondolat.

Spufford, Peter (2007) *Hatalom és haszon: kereskedők a középkori Európában.* Budapest: Scolar

Sudár Balázs – Szentpéteri József – Petkes Zsolt – Lezsák Gabriella – Zsidai Zsuzsanna (szerk.) (2014) *Magyar őstörténet. Tudomány és hagyományörzés. MTA BTK MÖT Kiadványok I.* Budapest: MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont.

Sudár Balázs (szerk.) (2015) *Magyarok a honfoglalás korában*. Budapest: Helikon.

Sz. Jónás Ilona (szerk.) (1999) *Középkori egyetemes történelmi szöveggyűjtemény*.

Budapest. Osiris Kiadó. Elérhető:

<http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/kozepkori-egyetemes/ch03s16.html#id548092>

Trencsényi Borbála (2014) Egy magyartanár elemzése a 9. osztályos kísérleti történelem tankönyv két fejezetéről. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8 73-78. Elérhető:

<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/egy-magyartanar-elemzese-a-9-osztalyos-kiserleti-tortenelem-tankonyv-ket>

Vér Ádám (2012) Távolsági kereskedelem az Újasszír Birodalomban. *Ókor* XI. (2012) 4. 3-

12. Hozzáférhető: [http://okorportal.hu/wp-](http://okorportal.hu/wp-content/uploads/2013/07/Okor_2012_4_nyomdanak_03.pdf)

[content/uploads/2013/07/Okor_2012_4_nyomdanak_03.pdf](http://okorportal.hu/wp-content/uploads/2013/07/Okor_2012_4_nyomdanak_03.pdf)

Vermes Géza (1995) *A zsidó Jézus: ahogy egy történész az evangéliumokat olvassa*.

Budapest: Osiris.