



KERESZTY ORSOLYA

A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben

Bevezetés

A tankönyvek általában a gyerek mindennapjait hivatottak megjeleníteni: identitások, érdeklődési körök, attitűdök, élmények, tapasztalatok olyan palettáját kínálják, melyek előírják, illetve megjelölik a gyerek mozgásterét és pozícióját. A tankönyvek az olvasó világ megtestesítői, fontos kapcsolódási pontok iskola, szülő és gyerek között. Megmutatják azt, hogy mit jelent gyereknek lenni, vagy pontosabban a gyerek adott környezetében, adott kontextusában hogyan kell gyereknek lenni. A nemi identitást is a szocializáció során sajátítjuk el: megtanuljuk a nemekhez tartozó viselkedések szabályait, és ebben nagyon fontos szerepet játszik a család, iskola, kortárs csoport, stb. Mindezek jelentősen behatárolják a gyerek mozgásterét és pozícióját.

A nemi szocializációban rendkívül fontosak a tankönyvek. Különösen fontosak az alapvető készségeket fejlesztő, és alapvető ismeretanyagot tartalmazó alsó tagozatos tankönyvek, mert jelentősen befolyásolják a gyerek világmésképe alakulását, és fontos befolyásuk van a gyerek nemi szocializációjára, a nemi sztereotípiák és egyenlőtlenségek reprodukálására. Mindezekon kívül a nyelvtankönyvek az anyanyelvi nevelés fontos részét képezik, az irodalomkönyvekkel együtt (Thun, 1996).

Tanulmányom két főbb részből tevődik össze. Egyrészt összefoglalja, és kritikusan elemzi a meglehetősen kevés, magyarországi kutatásból született, a nemek tankönyvi reprezentációjával foglalkozó tanulmányokat. A tanulmány második része egy elemzés, mely az alsó tagozatos nyelvtantankönyveket tárgyalja családkép és nemi reprezentáció szempontjából.

A tankönyvek funkcióiról

A tanulási-tanítási folyamat egyik fontos összetevői a tankönyvek, melyek irányíthatják a tanár munkáját, másrészt pedig a tantárgyak megtestesítői, olyan eszközök, melyek által a gyerekek a leggyakrabban találkoznak az iskola által közvetíteni kívánt tudással és értékekkel. A tankönyvek az olvasó világ megtestesítői, fontos kapcsolódási pontok iskola, szülő, gyerek, és a környezet között. A tankönyvek elsődleges célja valamilyen tantárgyspecifikus készség kialakítása, ezen kívül a rejtett tanterv részeként közvetítik a társadalom értékrendjét, világnézetét, elvárásait. A rejtett tanterv elemeinek feladata az is, hogy reális képet szolgáltatassanak a világról, és a létező társadalomról. A tankönyvekben bemutatott világ hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyerekekben kialakult sztereotípiák megerősödjenek, kioltódjanak, vagy esetleg újak alakuljanak ki. Csupán ezen a példán keresztül is látható a rejtett tanterv identitásformáló szerepe: mindkét nem számára közvetíti a társadalom nem-specifikus elvárásait, és értékrendszerét, így indirekt módon járul hozzá a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez. A társadalom által közvetített sztereotípiákon kívül, a tantárgy iránti érdeklődés



kialakítása is a tankönyv egyik funkciója. Mindez természetesen függ attól, hogy szöveg mindkét nem képviselőihez az adott könyv, így elősegíti-e a kötődés kialakulását. A kötődés kialakulásánál figyelembe kell venni, hogy a szövegek jelentése és későbbi használata nagyban függ az adott közösség, tanár és diák különböző személyes elkötelezettségeitől.

A tankönyv tehát tartalmán és szerkezetén keresztül testesíti meg, és jelöli a valóság egy-egy darabját.

Feltehetjük tehát a kérdést, hogy mennyiben differenciálja és módosítja a tanórán az erőviszonyokat az a tényező, hogy a tankönyvben egyféle megközelítésmód és értékrendszer létezik. A valóság egyféle reprezentációja konkrét érdekeket, értékítéleteket, és értelmezéseket jelent, mely elsőbbséget ad bizonyos tudásformáknak, míg másokat a láthatatlanságba taszít (Sleeter és Grant, 1991). Kérdéses továbbá az is, hogy ezek az erőviszonyokban megkonstruálódó tapasztalatok és értelmezések mennyiben kínálnak azonosulási pontokat, modelleket olyan identitású tanulók számára, akiknek élményei kirekesztődnek a tankönyv világából. Folytatva a gondolatmenetet, a rejtett tanterv részeként a könyv nagy hatással van a már kialakult vagy kialakulóban levő társadalmi és osztálytermi erőviszonyokra, hierarchikus kapcsolatokra, melyeket erősíthet, újraformálhat, vagy akár transzformálhat is.

A tankönyvek mindig egy szelekciós folyamat eredményei, ami azt jelenti, hogy valakinek a választása, és elgondolása arról, hogy mi számít legitim kultúrának és tudásnak. A tankönyv a tanterv részeként részt vesz a társadalom által legitimnek gondolt tudás létrehozásában, ideológiák és ismeretelméletek megkonstruálásában, és olyan referenciapontokat hoz létre, melyek segítséget nyújtanak abban, hogy meghatározhassuk, hogy mit jelent a tudás, kultúra, vagy a moralitás (Apple és Christian-Smith, 1991). Azt azonban még mindig nem szabad elfelejteni, hogy mindennek háttérében a tankönyv formáját és tartalmát megalkotó szerző áll, akinek saját világnézete, értékrendszere, és érdekei vannak, melyek jelentősen és elsősorban befolyásolják a tankönyv szerkezeti és tartalmi felépítését. Karlovitz János Tibor doktori disszertációjában (2000) tankönyvszerzőkkel készített interjúk alapján vizsgálta mélyrehatóan a tankönyvírás folyamatát, ezen kívül alapos összefoglaló képet ad a magyar tankönyvhelyzetről, tankönyvelméletekről. A tankönyv funkcióit kilenc pontban foglalja össze, melyek közül elsősorban kiemelném azt, hogy a tankönyvnek nem csupán ismeretkövetítő szerepe, hanem fontos hatása van a gyermeki személyiség alakulására. A tankönyv a szociális modelltanulás egyik lehetséges eszköze, az indirekt modellkövetítés sajátos megnyilvánulási formája.

A tankönyv alkotásának egyik végpontja nyilván az, amikor eldöntik, hogy kiadják-e az adott tankönyvet. A kérdéskörben több magyarországi tanulmány is született az elmúlt években, ezért tanulmányom nem foglalkozik a magyarországi tankönyvpiac helyzetével, a tankönyvkiadás lehetséges kérdéseivel (Müller, 2001) (Szabados, 2001). A kérdéskörnek egy szeletét mégis érdemes problematizálni, mely több pontban kapcsolódik a tanulmányom kérdésfelvetéseihez. Érdekes megvizsgálni azoknak a személyeknek a pozícióját a tankönyvkiadóknak, akik eldöntik, hogy melyik könyvet érdemes és megfizetendő kiadni, és melyiket nem. Apple foglalkozott a kérdéskörrel részletesen, és arra jutott, hogy ezeknek a személyeknek a nézetei, értékei, és világlátása is jelentősen befolyásolják a döntési folyamatot (Apple, 1991).

Összefoglalásként Apple és Christian-Smith (1991) felvetését érdemes megvizsgálni, minek során arra hívják fel a figyelmet, hogy természetesen nem lehetünk biztosak



abban, hogy ami a tankönyvben szerepel, azt a tanárok ténylegesen „meg is tanítják”, és ugyanúgy abban sem, hogy ami valójában elhangzik az órán azt a tanulók valóban megtanulják. A tanulók különböző identitásaikból fakadóan (nem, etnicitás, társadalmi osztály, vallás, stb.) eltérő tapasztalatokkal rendelkeznek a világról, melyek jelentősen befolyásolják azt, hogy hogyan értelmeznek, utasítanak vagy fogadnak el tankönyvi szövegeket, társas kapcsolatokat, vagy osztálytermi történeteket, mások által legitimnek értékelt tudásokat. Így minden egyes tanulónak individuális és kollektív identitásából fakadóan egyéni értelmezései, és olvasata van szövegekről, vagy az őt körülvevő világról. Sleeter és Grant (1991) rámutat arra a fontos tényezőre, hogy az egyenlő, „mindent bemutató” reprezentációs formák a tankönyvekben nem vezetnek eredményre, hiszen már csak mennyiségi alapon sem megoldható a probléma. A megoldás az lenne, hogy a tanulók kritikusan értelmeznék a tankönyvekben szereplő tudásanyagot és értékeket. A hangsúly tehát azon van, hogy az iskolai és iskolán kívüli tanulás során tudatosítsuk a szövegek és jelenségek lehetséges plurális kritikus olvasatait, és így a különböző hatalmi pozíciójú és identitású értelmezéseknek teret biztosítsunk. Ehhez fontos referenciapontokat, értelmezési lehetőségeket kellene, hogy kínáljanak a tankönyvek.

Miért fontosak a tankönyvek a (nemi) szocializáció során?

A magyar nevelés elméletében és gyakorlatában számos, a tankönyvekkel foglalkozó munka született már. Kutatásom azonban több szempontból is innovatív: egy ma Magyarországon kevésbé kutatott témát – a nemek reprezentációját – teszi a fókuszba, s mindamelllett egy teljesen más megközelítési és tárgyalási módot, más értelmezési keretet választ: a társadalmi nemek tudományát.¹

Az iskolai tanulásnak nem csak és kizárólag a kognitív nevelés a feladata, hanem hasonlóan fontos a személyiség fejlesztése, és a tanuló identitástudatának alakítása is. A bevezetőben már említettük, hogy a tankönyvek modelleket kínálnak a gyerekeknek különböző élethelyzetek megélésére, valamint mintákat kínálnak egy-egy probléma, vagy kérdés megoldására. Kérdés az, hogy a tankönyvekben szereplő modellek és minták mennyiben tükrözik a valós életet? Milyen problémákat vetnek fel, és mennyiben készítetik kritikus gondolkodásra a tanulókat? És vajon a modellek, viselkedési minták, és szerepek ugyanazt „üzenik” a fiúknak, mint a lányoknak? Megjelenik e mindkét nem helyzete, tapasztalatai, mozgástere, és a társadalomban betöltött feladatai a tankönyvekben? Mindkét nem ugyanolyan mértékben van reprezentálva a tankönyvekben?

A tankönyveknek nagyon fontos szerepük van a társadalom által meghatározott identitások kialakításában. Ahogy Czachesz Erzsébet, Lesznyák Márta és Molnár Edit Katalin tanulmányukban (1996) rámutatnak, az emberi élet során felgyülemlett tapasztalatok és azok feldolgozása nem független attól, hogy ki melyik nemhez tartozik. Azonban mind a pszichológia mind pedig a közvélemény jelentős különbségeket lát abban, hogy hogyan és mit élnek át a különböző nemű emberek társadalmi tapasztalataik, szocializációs mintáik következtében. A társadalmi sztereotípiák, melyek személyiségjegyekre, viselkedésre, teljesítményre, képességekre, testi megjelenésre, érdeklődésre egyaránt vonatkozhatnak, és nagyban befolyásolják a gyermek (nemi) szocializációját. A sztereotípiák azért veszélyesek, mert újratermelik a társadalmi egyenlőtlenségeket. Jellemző sztereotípiaként említhetjük meg, mely sztereotípiákkal a tankönyvekben is találkozhatunk, például a férfiak/fiúk agresszivitását, objektivitá-



sát, önállóságát, racionalitását, versenyszellemét, vagy a nők érzelmességét, önállótlanlanságát, háziasságát, gondoskodó magatartását, vagy szépségét.

Kutatásokból tudjuk, hogy a tankönyvek elsősorban a fiúk és férfiak élettapasztalatait jelenítik meg, azok jelentik a normát, a lányok gondolkodásmódja és tapasztalatai ehhez képest az eltérőt jelenti. A tankönyvek nem építenek a lányok „valós” tapasztalataira, valamint kevés, elenyésző számban fordulnak elő női írók vagy művészek alkotási is a tankönyvekben. Ez azért problematikus, mert ezek a tárgyalási formák a nők számára kicsi, és mindenképpen jól behatárolható teret juttatnak. Ezen kívül ez a fajta ábrázolási mód az emberi tapasztalatok nagy részét így elhallgatja, melyeket általában a nőkkel szokás társítani, de mind a két nemnek szerves részei (Czachesz, Lesznayák, Molnár, 1996).

A nemi identitás mellett meg kell említeni egyéb, az identitás alakítása szempontjából lényeges elemeket, úgy, mint társadalmi osztály, etnicitás, kor, testkép, stb. Elemzésünkben egyértelmű volt az, hogy a tankönyvekben a szereplők kivétel nélkül fehér bőrűek, középosztálybeliek, egyféle magasságúak, egyféle súlyúak, a fiúk és a lányok ábrázolása pedig teljesen különvállik, minden esetben megállapítható például egy-egy rajzról, hogy milyen nemű a gyerek. Itt is ugyanazt a metódust figyelhetjük meg, mint a nemek egyenlőtlen reprezentációjánál is, hogy az emberi tapasztalatok nagy része, mely nem illik bele a fentebb tárgyalt sztereotip tankönyvi megjelenítésbe, nem nyer legitim teret a tankönyvekben.

A tankönyvekben található nemi szerepekre vonatkozó kutatások Magyarországon

A magyarországi kutatások vizsgálták a nemi reprezentációt is a tankönyvekben, azonban a téma rendszerező vizsgálata még nem történt meg. Kevés kivétellel jellemző az, hogy a szerzők eljutnak alapvető megállapításokig, – mint például kevés a lány, nem életszerű a bemutatás, vagy csak a nukleáris családban jelennek meg a szereplők –, de ezen túlmutató, mindezeket elemző és problematizáló kijelentésekre nem vállalkoznak.

Dálnokiné Pécsi Klára (2001) a 6-10 éves gyermekeknek szánt könyvekben a család reprezentációját, szűkebb és tágabb fizikai környezetét, a családi kapcsolatrendszeret, az együtt töltött időt, és a család társadalmi helyzetét is vizsgálja. Elemzése rimel tanulmányunk, és a tanulmányban elemzett szakirodalom megállapításaival. Kijelentései közül egyet említek, melyben arra hívja fel a figyelmet, hogy „külön vizsgálat tárgya lehetne – itt érintőlegesen említem –, hogy nincsenek az átlagostól eltérő beteg vagy fogyatékossgban szenvedő szülő, gyerekek”. Ez a mondat, bár felületes tartalmát tekintve fontos hiányra hívja fel a figyelmet, ilyen formájú megjelenítését mégis problematikusnak gondolom. Érdemes megvizsgálni a kutatást végző személy pozícióját, kérdésfeltevéseit, és szemléletmódját. Ezen az úton haladva rögtön felvetődik a kérdés, hogy mit tekintünk „átlagosnak”? Ugyanez a probléma vetődik fel akkor is, amikor a szerző azt teszi fel kérdésként, hogy a bemutatott család az ideális vagy valóságos családot reprezentáljon. Végül arra jut, hogy „Mivel a 6-7 éves gyerek erősen kötődik a mesevilághoz, az álmvilághoz, hajlok arra, hogy a jó tankönyvekben a mérleg nyelvénél inkább az idealizált család felé kell billennie: Ezáltal egy követhető, elérendő családkép kialakulását segíthetjük”. De vajon ki határozza meg azt, hogy milyen az ideális? A tankönyvszerző? És ki határozza meg egy társadalom számára, hogy mi az ideális és követendő?



Hasonló problémákat említhetünk Ligeti Csákné (2001) cikke kapcsán is. Bár a szerző csak érintőlegesen, a nevelési lehetőségek kapcsán érinti a család témakörét, eredményeit leginkább csak számszerű adatokban fejezi ki. Három tankönyvet vizsgálva, leszögezi: „A szülők „hagyományos” szerepei természetesen megjelennek a rajzokon.” Most már csak azt az egy kérdést kell feltennünk, hogy miért természetes az, hogy megjelennek ezek az úgynevezett hagyományos szerepek? És pontosan mik ezek? Gondolatmenetét a szerző a következőkkel folytatja: „Az anyák hagyományos szerepköréből a legkedvesebbet, az esti mesélést csak az NTK könyvében találtam meg két képen.” Megint csak felvetődik a kérdés, hogy milyen értéktartalmat hordoz az a kijelentés, hogy a „legkedvesebb”? És ki ruházta fel az egyértelműen az egyik nemhez kötött tevékenységet mögöttes értéktartalommal? A kérdéseket folytathatnánk is, messzemenően. Tanulásképpen a szerző pozíciójának és szemléletmódjának a meghatározását tartom szükségesnek, hiszen az elemzés kapcsán többször előfordult az, hogy normatív, homogenizáló és erősen általánosító kijelentéseket tettek. Egyértelműen észrevehető, hogy gyakran saját véleményüket, „ideálisként megfogalmazott családtypusokat” gondoltak egy – egy reprezentáció elemzésekor kiindulópontnak, melyhez a „többi” viszonyították. Ezt a megközelítést problematikusnak gondolom, nem csak normatív jellege miatt, de egyoldalú megközelítése miatt is.

Tanulmányom előzményének Háber Judit és H. Sas Judit (1980), Czachesz Erzsébet, Lesznyák Márta, és Molnár Edit Katalin (1996), valamint Thun Éva (2001) tanulmányait tekintem, akik tudatosan felvállalják egy – egy szemléletmód és módszertan használatát, és kérdésfeltevéseikkel és kritikus elemzéseikkel újabb tereket alkotnak meg a tankönyvelemzés számára.

Általános iskolai nyelvtankönyvek nemi reprezentációjának elemzése

Kutatásom középpontjában az általános iskolai alsó tagozatos nyelvtankönyvek nemi képének vizsgálata áll. Az elemzés során több szempontból vizsgáltam a nyelvtankönyveket, melyek közül kettőt emelek most ki. A szempontrendszernek egyik átfogó kérdése az volt, hogy a tankönyvek világa milyen módon, hogyan, hányféleképpen mutatja be a világot? Mennyiben törekszik különböző helyzetek és alternatívák bemutatására? Ezt leszűkítve a fókuszban a két nem előfordulási arányának vizsgálata állt, valamint az, hogy a megjelenés során milyen tevékenységeket végeznek a könyv szereplői. Mindezeket továbbgondolva megnéztem, hogy a két nemet hogyan ábrázolják térben és időben. A nemek reprezentációin kívül vizsgáltam a család ábrázolását is, konkrétan azt, hogy kik vannak jelen a családtagok közül, amikor családról van szó a tankönyvekben, valamint hol vannak ezek a szereplők, és milyen interakciókban vesznek részt egymással.

Kutatásom elsődleges célja az volt tehát, hogy megvizsgáljam a férfi – nő reprezentációt az alsó tagozatos nyelvtan tankönyvekben. Vizsgáltam a női és férfi szerepek ábrázolásának módjait és megjelenési formáit. Kérdésem az volt, hogy milyen módon jelenik meg a társadalmi nemi szerepek elemzése és értelmezése a tankönyvekben. Ezeken kívül vizsgálom azt, hogy milyen mértékben jelenítik meg a tankönyvek a társadalmi és kulturális értékek változásait, valamint milyen társadalomképet közvetítenek a gyermek felé.

A vizsgált nyelvtan tankönyvek:

- *Bacsó Mónika – Vas Zoltánné: Anyanyelvünk világa 3. I. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. (B-V 3/I)*



- *Bacsó Mónika – Vas Zoltánné: Anyanyelvünk világa. 3 II.* Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. (B-V 3/II.)
- *Antalné dr. Szabó Ágnes – Bacsó Mónika – Vas Zoltánné: Anyanyelvünk világa 4.* Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. (A-B-V 4.)
- *Adamikné dr. Jászó Anna – dr. Hangay Zoltán: Édes anyanyelvünk 4.* Dinasztia Kiadó, 1998. (A-H)
- *Csizmazia Sándor – Csizmazia Sándorné – Orosz Zsuzsa: Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás 3-4.* Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001. (Cs-Cs-O)
- *Ketler Istvánné: Anyanyelvünk. Munkatankönyv 3.* Mozaik kiadó, Szeged, 2001. (K)
- *Dr. Galgóczi Lászlóné: Magyar nyelv kisiskolásoknak 3.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1998. (G)

A nemek reprezentációja

Az általam vizsgált tankönyvekről általánosan megállapítható, hogy a fiúk ábrázolása egyértelműen többszörös arányban fordul elő, mint a lányábrázolások. A kezdeti vizsgálódások során számomra egyértelművé vált, hogy ez manapság egy általánosan jellemző tendencia. Egy idő után feleslegessé vált azt elemezni, hogy melyik nem hány-szor, vagy milyen arányban van reprezentálva a tankönyvekben, így az eltérő példákra és megjelenési módokra figyeltem, olyan példákra, melyek a mainstream reprezentációtól eltérően mutatják be, például a két nemet, vagy akár a családot. Az egyik nyelv-tankönyvben (G), melyben, ha egy szövegben nem volt megjelölve a szereplő neve (pl. egy közmondásban, szólásban, stb), akkor azt egy kivétellel végig férfiakkal/fiúkkal illusztrálták. Tehát az „én” magától értetődően csak egynemű lehet, ezáltal is növelve a lányok láthatatlanságát is a tankönyvekben (Czachesz, Lesznyák, Molnár, 1996).

Általában megállapítható, hogy a nem és a kor két olyan kategória, melyek nagyon fontos jelölői egy embernek a tankönyvek szerint, hiszen mind a kettőt hangsúlyosan jelölik. A sztereotip fizikai megjelenésből egyértelműen következtethetünk arra, hogy milyen nemű a szereplő, hiszen minden fiú/férfi nadrágot visel, esetleg bajuszos vagy szakállas, és általában minden lánynak hosszú haja van, és szoknyában van.

Ritkán fordul elő, hogy nem lehet megállapítani, hogy milyen nemű a szereplő, ám az egyik tankönyvben (B–V 3/II.) egy érdekességet említhetünk a 3. oldalról. A kettes feladat a következőket kéri: egy kép alapján kell megállapítani a diáknak, hogy mit csinálnak, miről beszélgetnek az emberek. A kép alapján nem lehet megállapítani azt, hogy milyen nemű emberek vannak a képen. Ilyen ábrázolásmód csak ritkán fordul elő, mert a tankönyvek általában a hagyományos ábrázolást preferálják: a nőket / lányokat szoknyában, hosszú hajjal, a férfiakat / fiúkat pedig nadrágban, rövid hajjal, és bajusszal.

Egy másik tankönyvben (A–H) már az első lapon nyilvánvaló, hogy a fiúk magasan felül lesznek reprezentálva, mint a lányok, mert a tankönyv főszereplője hat fiú és a tanító néni. Minden illusztrációban ők szerepelnek, ők mutatják be a problémákat, ők lépnek interakcióba egymással. Azonban a hat fiú között, aki mindegyik más-más nyelvtani problémakörért felelős, komoly hierarchikus viszony van: a hat fiú közül Péter az igazgató, aki nélkül a többi gyerek semmit sem ér. Ez a fajta megjelenítési mód a nőket a láthatatlanságba süllyeszti, az ő nézőpontjaikat és élményeiket így nem jeleníti meg, így nem kínál azonosulási lehetőségeket a lányok számára, mely az identitás fejlődése szempontjából fontos lehet. Felvetődhet a kérdés, hogy ez a fajta megközelí-



tés nem azt sugallja-e, hogy a férfiak vagy a fiúk jelentik minden esetben a normát. Külön problematikus az a fajta hierarchikus helyzet, ami a hat főszereplő fiú között van, hiszen egyetlen, a legmagasabb pozícióban levő fiútól függ az összes többi szereplő legitimitása. Versengő viszonyuk nem segíti elő az együttműködést a diákok között.

Még egy figyelemreméltó példa (B–V 3/II.) az, amikor hét sportoló vadmalacról kell tulajdonságokat mondaniuk a diákoknak. Ez azért érdekes, mert a vadmalacok megjelenítése nagyon differenciált, van kövér, vékony, túl magas, nagyon alacsony, öreg és fiatal. Ilyen reprezentáció az emberek ábrázolásánál nem fordul elő. Általában minden ember egyféle magasságú, egyféle testfelépítésű, fehér bőrű, és középosztálybeliként van ábrázolva. Ennél a vadmalacos példánál (bár nem emberekről volt szó) alternatív ábrázolásokkal is találkozhattunk. Czachesz Erzsébet, Lesznyák Márta és Molnár Edit Katalin (1996) kutatásai is arra hívták fel a figyelmet, hogy a tankönyvek előszeretettel használnak humoros gyermekmeséket, vagy szereplőként nem hús – vér embereket, ezáltal is színesebbé, érdekesebbé és vonzóvá kívánják tenni a tankönyveket. Ugyanakkor ez azt is jelenti, hogy ennyivel kevesebb idő van a nők/férfiak lányok/fiúk valós élethelyzetekben való bemutatására. Ez a probléma jelentkezik ennél a feladatnál is, amikor valóban egy fontos probléma kerülhet a középpontba: a sztereotip testi megjelenítés, a társadalom elvárásai az „átlagos” testi méretekre, és az ezek hiányából fakadó problémák kerülhetnek terítékre.

Szerepek

Mint említettük, a tankönyvek többsége megmarad a hagyományos és sztereotip ábrázolásoknál: már a képről lehet tudni, hogy milyen nemű gyermekről van szó. A lányok, nők általában szoknyát viselnek, és hosszú hajuk van, míg a férfiak általában bajuszosak és magasak. A tevékenységi köreikről elmondható, hogy a nő általában vásárol, gondoskodik a gyerekekről, betegeket ápol, házimunkát végez. A férfi tevékenységi körök széles palettáját műveli, ő az, akihez bármilyen tevékenység társulhat. A nemek általában megmaradnak „tradicionális” munkáiknál a férfiak a „férfiasnál”, a nő a „nőiesnél”, ezen belül is a férfiak nagyobb számban dolgoznak a közsférában, mint a nők. A nők gyakrabban jelennek meg a privát sférában limitált tevékenységek között, míg a férfiak általában izgalmasabb, érdekesebb és mozgalmasabb munkát végeznek.

A sztereotip foglalkozás-repertoár azért jelent problémát, mert hiányoznak a mindennapi életet jobban reprezentáló minták, és így nem nyújt kapcsolódási és azonosulási pontot a gyermekek számára, ami probléma lehet például a későbbiekben a pályaválasztásnál. Mindenképpen problémafelvető az irreális ábrázolás, mely a nőket kizárólag otthon láttatja, hiszen ez általában teljesen ellentmond a való világban szereshető gyermeki tapasztalatoknak, mely ellentmondásokat idézhet elő a gyerekekben a női szerepet illetően. Láthatatlanná teszi a nők kettős terhét, melyet egyrészt a nem fizetett, a privátszférában végzett munka, másrészt pedig a közsférában teljesített fizetett munka jelent. Mivel nem találkozhatunk más szempontú megközelítésekkel a társadalmi nemek a munka világában betöltött szerepeit illetően, a fentebb tárgyalt, a nőket elsősorban a privát sférában, vagy „hagyományos” nő foglalkozások körében bemutatott szerepek és viselkedések megkérdőjelezhetetlenek és átjárhatatlanok (Thun, 2001). A vizsgált tankönyvek közül egyetlen egyben (A–B–V 4.) jelenik meg például a „tanító bácsi” mint foglalkozás, mégpedig indirekt módon, egy versben. Ugyanebben a tankönyvben olvashatunk „várandós anyukáról” is, amely ábrázolással szintén nem találkoztam egyetlen másik tankönyvben sem. A kép kapcsán nagyon sokféle téma



szóba kerülhet: szülés – születés, testvérek, család, stb. Mind a két, fentebb bemutatott esetben a tanáron múlik az, hogy mennyire tudja kihasználni a tankönyv adta lehetőségeket. Mind a két példa – a tanító bácsi és a várandós anyuka alakja – a nyitottságra való nevelés fontos eszköze lehet, és a való életben megvalósuló szituációkat vet fel.

Gyakran előfordul a tankönyvekben, hogy egy – egy feladatnál híres emberek neveivel és szövegeivel kell dolgoznia a gyerekeknek. Az általános tendencia természetesen az, hogy a magyar történelemből és irodalomból kizárólag férfiak nevei kerülnek elő, bár előfordulnak női szerzők is egy-két tankönyvben. Számuk elenyésző, általában egy és hat között mozog. A női történelmi személyiségek, írók, költők, stb. ilyen mértékű figyelmen kívül hagyása is nagyban hozzájárul a nők láthatatlanná tételéhez, hiszen nem jelenítődik meg sem például az irodalomból sem a történelemből legitim női tapasztalat. Feltehetjük tehát a kérdést, hogy miért nem tudunk adott tudományágakban megemlíteni egyetlen egy nőt sem? A történelem tanulás során hány női történelmi személyiséget tudunk megemlíteni? Az első lépés mindenképpen a kánonba tartozó tudástartalmak felülvizsgálata lenne, melynek során alkalom adódik a tankönyvi szövegek kritikus felülvizsgálatára, egyoldalú szempontjainak feltárására, kiegészítésére, vagy esetleg megváltoztatására annak érdekében, hogy hűen tükrözze a valóságokat, és ne csak és kizárólag egy domináns csoport értékeit, érdekeit és tudását képviselje.

Egyetlen egyszer jelenik meg a tankönyvekben például a „cigány szó” (Cs–Cs–O), és akkor is indirekt módon, egy népmese keretében. Láthatatlan tehát minden olyan személy, aki nem illik bele a sztereotipizált ábrázolásmódokba, vagyis nem középosztálybeli és fehér bőrű. Ha tudjuk azt, hogy egy személy identitását több dolog is meghatározza, melyek közül három legfontosabb a társadalmi neme, etnicitása, és társadalmi osztályba való tartozása, láthatjuk, hogy a különböző identitású gyermekek közül csak egy domináns csoportnak kínálnak a tankönyvek kapcsolódási és azonosulási szituációkat. A téma kerülése is láthatatlanságot eredményez (Czachesz, Lesznay, Molnár, 1996).

Család

A szerepköröknél külön kitérek a család fogalmára, hiszen a szocializáció lényeges színtere a család, így lényeges az is, hogy a tankönyvek, melyek a valóságot hivatottak bemutatni, hogyan tárgyalják ezt a témakört. A családok ábrázolása a tankönyvekben általában a hagyományos és sztereotip megközelítést tükrözi, tehát hangsúlyosan az anya, apa és egy/két gyerek jelenik meg. Már a tanulmány elején szó volt arról, hogy a tankönyvek megmutatják a gyerekeknek azt, hogy hogyan kell, és mit jelent gyerekek lenni, valamint modelleket, lehetséges szerepköröket, és azonosulási helyzeteket kínálnak számukra. A tankönyvekben található egységes családábrázolás felveti azoknak a gyerekeknek a helyzetét, akik nem tudnak az általában bemutatott hagyományos és sztereotip családdal azonosulni, valamint az is megkérdőjeleződik, hogy mennyiben mutatja be valóságként a tankönyv a ma létező, különböző családmodelleket. A feltűnően idealizált családmodellekből fakad az a hiányosság, hogy a nem vér szerinti szülők, testvérek, vagy akár a nagyobb család nem jelennek meg a tankönyvekben.

A kommunikáció a családon belül általában az anya és a gyerek között zajlik. Az apa a privát szférában, családi körben általában nem jelenik meg, kivétel a következő



pár esetben: „Este van. Apa olvas. Anya főz. Marci tanul. Öcsi aludna.“ (A–H). A családbázisnál is megfigyelhető, hogy jól körülhatárolható, „hagyományos” szerepekről van szó. Szigorúan külön választódik tehát az anya és az apa szerepköre is a családban. Az anya kislányával üzen a tanító néninek, lehûti az italt, míg az apának általában foglalkozása is van. Jellemzőek tehát a „tradicionális” családmodellek: „Anyu finom vacsorát főzött. Zitát kérte, hogy terítsen meg. Tányért, kést, villát tett az asztalra. A szalvétát én készítettem oda. Öcsénk szólt apunak. A család asztalhoz ült. Mindenkinnek ízlett a sült hús és a zöldborsófőzelék. Utána süteményt ettünk. Vacsora után én mosogattam el. Az edényeket anyu rakta a szekrénybe.“ (G) Egyértelműen az anya az, aki főz, az ő tere a konyha. Az apa másik térben tartózkodik, nem tudjuk mit csinál, de nem vesz részt az étel készítésében. A gyerekek segítenek az anyának az étkezés előtt és után is. Az apa teljesen kivonja magát a főzés tevékenységéből, és a konyha tereből. Felvetődik a tankönyvszerző pozíciójának kérdése, hiszen a családmodellek és a nemi szerepek jól körülhatárolható értéktartományt tükröznek. Láthattuk, hogy a rejtett tanterv részeként milyen fontos szerepe van a tankönyveknek a gyerek személyiségformálása és identitásának kialakulása szempontjából, ezért megkérdőjelezhető, az egyféle nézőpontot és értékeket reprezentáló bemutatás.

Egyetlen egy tankönyv (G) mutat be alternatív családmodelleket, bár azokat is közvetve, egy szempontból. A 16. oldalon például található egy rajz, melyen egy család található. A rajz érdekessége, hogy hiányzik róla az anya. A család éppen főz a szabadban: az apa az irányító, ő adja az utasításokat, ő főz. Neki segít a lánya, aki mellette áll az asztalnál. A fiú pedig fát hord a tűzhöz. Felbomlanak tehát a hagyományos értelemben vett szerepdefiníciók. A tanár megfelelő kreativitással nagyszerűen használhatja ezt a rajzot, nagyon sok dolgot megbeszélhetnek az órán, a rajz kapcsán. Beszélhetnek például a hagyományos családmodell felbomlásáról, a magyarországi helyzetről. Ez azért nagyon fontos, mert így a gyerek más értékekkel, más megközelítési módokkal is szembesül. Ez a kép tehát megfelelő lehetőség arra, hogy a gyereket kritikus gondolkodásmódra és a nézőpontok sokféleségének lehetőségére neveljük: nincs egyetlen egy jó út, az útértelmezések, vagyis az életnek az értelmezése jórészt az egyéntől függ.

A 34. oldalon (G) szintén egy olyan kép van, mely – nyilván interpretációtól függően – akár egy családot is ábrázolhat: egy kertben egy vadásznak öltözött férfit és két kisgyereket találunk. Ha család megint a következő kérdést tehetjük fel: Hol az anya? Ha nem család, akkor a következő probléma vetődik fel: Ki a férfi? A családhoz tartozik? Idegen? A 40. oldalon a 2. feladatban szintén egy család jelenik meg, amelyből megint hiányzik az anya: „Zsófi a szobájában játszik. Testvére berakja ruháit a szekrénybe. Apu a konyhában vacsorát készít.” A 49. oldal 3. feladat szintén egy olyan családot mutat be, melyből az anya hiányzik. „Károly és Orsolya új társasjátékot kapott. Édesapjuk adta át az ajándékot. Selyempapírba volt becsomagolva.”

Pozitívnak értékelhetjük ebben a tankönyvben azt, hogy élt a különböző család-reprezentációk adta lehetőségekkel, bár felvethetjük a kérdést, hogy mennyire reprezentatív az a fajta ábrázolási mód, melyben az apa neveli egyedül a gyereket. Úgy tűnik, hogy nyit az alternatív bemutatások irányába, de mégis megáll egyfajta nézőpontnál.

A család alatt a tankönyvek általában a nukleáris családot értik. A nagyszülők, mint a gyerek életének aktív résztvevői csak nagyon ritkán jelennek meg, és akkor is elesett, segítségre szoruló, ápolást igénylő és öreg emberekként ábrázolják őket,



például: „Nagyszüleim vidékiek. Nagypapa nyugdíjas. Nagymama dolgozik. Van egy házuk. A kertjük nagy. Sok a gyümölcs. Érdekes a lekvár főzés. Segíték.” (Adamikné dr. Jászó Anna – dr. Hangay Zoltán). Vagy a dr. Galgóczi Lászlóné- féle tankönyvben: „Anyu elment otthonról. Attila a nagymamához megy. Nagymama lassan megy ajtót nyitni. Óvatosan megy, mert rosszul lát. Unokája segít neki. Gyorsan elmegy bevásárolni.” Szintén hiányoznak a tankönyvekből a nem vér szerinti családtagok, csakúgy mint a család távoli szereplői.

Zárszó és a lehetséges utak kijelölése

A tanulmányt összegezve megállapíthatom, hogy a nemi szerepeket általában „hagyományos” és sztereotip módon jelenítik meg az általam vizsgált nyelvtankönyvekben. Éppen ezért ebben a tanulmányban leginkább a problémafelvető, a mainstream gondolkodástól és társadalom-felfogástól eltérő utakon járó, az alternatív bemutatásokat megemlítő (még nem tudatosan hangsúlyozó) példákat emeltem ki. Ez persze nem jelenti azt távolról sem, hogy ezek a példák általános jelenségeként értelmezhetők, vagy akár tudatos szemléletmódot tükröznének. Kutatásom rámutatott arra, hogy a nyelvtankönyvekben még mindig a „hagyományos” és sztereotip, a világot egy szemszögből néző megközelítésmód dominál. Ez azt jelenti, hogy általában minden szereplő fehér bőrű, középosztálybeli, egyféle magasságú, egyféle ruhát hord, egyféle testalkatú, és mindannyiuknak elsődleges jellemzője kora és neme. A családmodelleknél is dominál a hagyományos megközelítés, vagyis az a fajta látásmód, mely az apa, anya és gyerek(ek) felállást hangsúlyozza. Lezárásképpen elmondható az, hogy általános tendencia az, hogy az egyik nem hangsúlyosan túlreprezentált, mint a másik; a férfi az, aki látható, ő a társadalmilag aktív, és aki társadalmilag fontos tevékenységet végez. Valamint a nemeken belül is hangsúlyozottan egyes csoportok alul, illetve felülreprezentáltak.

Felvetődik egy, a plurális megközelítésmódokat, többféle reprezentációt hangsúlyozó könyv igénye, mely felhasználja a már meglevő kutatási eredményeket. Általánosan megállapítható ugyanis, hogy a nemi szerepeket vizsgáló elemzések nem jelölik meg egy alternatív, a kutatási eredményeket figyelembe vevő tankönyv elkészítésének igényét. Kivétel Czachesz Erzsébet és munkatársainak a cikke (1996), mely Lengerke és munkatársai módszerét idézik. Lengerke és munkatársai azt javasolják, hogy a női szereplőket férfire, a férfiakat meg nőire cseréljük ki a tankönyvekben. Ha az így keletkező történet komikus, akkor majdnem biztos, hogy sztereotípiával állunk szemben. Általános javaslatként jelenik meg az, hogy a problémákat explicitté tegyék, és megbeszéljék a tanítási órán (Czachesz, Lesznyák, Molnár, 1996).

A projekt keretében készülő tankönyvnek természetesen figyelembe kell majd vennie a szakirodalom eredményeit, kérdésfeltevéseit, és a kevés a jövőbeni módszereket kijelölő próbálkozásait. Pozitív tényező az, hogy a tankönyvelemzés, különös tekintettel a nemi szerepekre, a rejtett tanterv, vagy a NAT-ban előforduló esélyegyenlőségi problématerületek egyre több fórumon szerepelnek, és elősegítik azt, hogy a társadalmi nemek kritikája, megközelítési módszerei, kritikus kérdésfeltevései a neveléstudományban Magyarországon előtérbe kerüljenek.



Bibliográfia

- Apple, M. W. and Christian-Smith, L. K. (szerk) (1991) *The Politics of the Textbook*. New York and London, Routledge.
- Apple, M. W. és Christian-Smith, L. K. (1991) The Politics of the Textbook. In: Apple, M. W. and Christian-Smith, L. K. (szerk): *The Politics of the Textbook*. New York and London, Routledge. pp. 1-21.
- Apple, M. W. (1991) The Culture and Commerce of the Textbook. In: Apple, M. W. and Christian-Smith, L. K. (szerk): *The Politics of the Textbook*. New York and London, Routledge. pp. 22-40.
- Baker, C. D. and Freebody, P. (1989) *Children's First School Books. Introductions to the Culture of Literacy*. Oxford and Cambridge, Basil Blackwell.
- Bourdillon, H. (szerk.) (1992) *History and social studies. Methodologies of Textbook Analysis. Report of the Educational Workshop Held in Braunschweig, 11-14. Sept. 1990*. Amsterdam.
- Christian-Smith, L. K. (1991) Readers, Texts and Contexts: Adolescent Romance Fiction in Schools. In: Apple, M. W. and Christian-Smith, L. K. (szerk): *The Politics of the Textbook*. New York and London, Routledge. pp. 191-212.
- Czachesz, E., Lesznyák, M., Molnár, E. K. (1996) Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio* 3. szám pp. 417-430.
- Dálnokiné Pécsi K. (2001) Családkép a kisiskolások tankönyveiben. *Új Pedagógiai Szemle* Január pp. 100-104.
- F. Dárdai, Á. (1994) Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra* 4. szám 44-53.
- Karlovitz, J. (2001) Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. *Új Pedagógiai Szemle* Január pp. 80-87.
- Karlovitz, J. T. (2000) *A tankönyv funkciói és a tankönyvírók koncepciója*. Doktori Disszertáció. ELTE BTK.
- Karlovitz, J. T. (2001) Az iskolai tankönyvválasztásról. *Új Pedagógiai Szemle* Január 69-79.
- Koller, B. (2001) Tankönyvek az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle* Január pp. 63-68.
- Ligeti Csákné (2001) Miért más? Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle* 2001 Január pp. 89-99.
- Mihály, O. (2000) Értékluralizmus és nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*. Február pp. 18-23.
- Müller, A. (2001) A tankönyvpiac alakulásának főbb tendenciái. *Új Pedagógiai Szemle* Január pp. 47-56.
- Rostás, R. – Fodorné Bajor B. (2003) „...Könnyebb a lányoknak, mert a fiúk elevennek születtek” *Új Pedagógiai Szemle* December pp. 95-106.
- Shamaris, C. (1990) Deepa's Story: Writing Non-Sexist Stories for a Reception Class. In: Tutchell, E. (szerk) *Dolls and Dungarees. Gender Issues in the Primary School Curriculum*. Milton Keynes, Philadelphia, Open University Press. pp. 52-61.
- Sleeter, C. E. és Grant, C. A. (1991) Race, Class, Gender and Disability in Current Textbooks. In: Apple, M. W. and Christian-Smith, L. K. (szerk): *The Politics of the Textbook*. New York and London, Routledge. pp. 78-110.
- Sunderland, J., Cowley, M., Abdul Rahim, F., Leontzakou, C., és Shattuck, J. (2002) From representation towards discursive practices: Gender in the foreign language textbook revisited. In: Litosseliti, L. and Sunderland, J. *Gender Identity and Discourse Analysis*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company. pp. 224-255.
- Szabados, L. (2001) Gondolatok a tankönyvek jóváhagyásának eljárásáról. *Új Pedagógiai Szemle* Január pp. 57-62.
- Thompson, A. and Gitlin, A. Creating Spaces for Reconstructing Knowledge In Feminist Pedagogy. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/EducationalTheory/Contents/45_2_Thompson_Gitlin.asp.
- Thun É. (1996) Hagyományos Pedagógia – Feminista Pedagógia. *Educatio*. pp. 404-416.



- Thun, É. (2001) Gender Representation in Educational Materials in the Period of Transition in Hungary In: Webber, S. and Liikanen, I. (szerk): *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries*. Houndmills and New York, Palgrave. pp. 124-141.
- Turcsán G. (1998) Olvasókönyvek tartalomelemzése. *Új Pedagógiai Szemle* 1998. 3. szám pp. 33-43.

1. A tanulmány a Soros Alapítvány pályázatára készült

KERESZTY, ORSOLYA: The Representation of Gender in School Textbooks

The study summarizes the results of Hungarian and international research concerning the problem of gender representation in school textbooks. It also analyses the portrayal of gender roles and family life in the Hungarian grammar textbooks used in primary schools. The final conclusion of the author is that school textbooks usually present gender roles in a traditional way.

ORSOLYA KERESZTY: Die Untersuchung der Repräsentation der gesellschaftlichen Geschlechter in den Lehrbüchern.

Der Aufsatz summiert die bis jetzt erschienenen in- und ausländischen Untersuchungen über das Thema und analysiert die Grammatikbücher der Grundschulen in Anbetracht des Familienbildes und der geschlechtlicher Repräsentation. Letzte Konklusion der Untersuchung: die Lehrbücher stellen die geschlechtlichen Rollen meistens in traditionellen Form dar.



Varga Krisztián, 11. osztályos, 16 éves
Csokonai Vitéz Mihály Református Gimnázium, Általános
Iskola és Kollégium, Csurgó
Felkészítő tanár: Hirka Monika
II. helyezett a nagy korcsoportban

