

**Babeş–Bolyai Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar**

**„Rettenetes vitéz támadott belőle,
Kalász-módra hullt az ellenség előtte”**

– Férfi-sztereotípiák a Tulit Ilona-féle tankönyvekben –

Témavezető :

dr. Selyem Zsuzsa
adjunktus, Magyar
Irodalomtudományi Tanszék

Szerző :

Kántor Emese
I. év, magyar nyelvészeti és
irodalmi tanulmányok mesteri

**XIII. Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia
Kolozsvár, 2010. május 14–16.**

1. Bevezetés

Ha kezünkbe vesszünk egy tankönyvet (vagy bármilyen könyvet), vajon mi ötlük először szemünkbe? Nyilván a borító, azon is leginkább az illusztráció. S mire következtetünk belőle? Én mondjuk arra, hogy ezek a rajzok valamiképp a tankönyv fő mondandóját, témáját próbálják megfogalmazni, kedvet kelteni a diákokban a tankönyvhöz. De vajon milyen hatása van annak, ha mondjuk a borítón a nagyerejű Toldi Miklós díszleg, amint épp emeli a malomkövet? Ez lenne ezek szerint a tankönyv egyik fő mondanivalója? Vagy ettől kellene kedvet kapjanak a gyerekek? De ne ragadjunk le a borítónál vagy az illusztrációknál! Nézzünk is bele a tankönyvekbe! Néhány példa az V–VIII. osztályos magyar tankönyvek tematikájából: történelmi mondák, kurucnóták, a *Toldi*, az *Egy katonaének*, csatajelenetek *A kőszívű ember fiaiból*, Kőrösi Csoma Sándor tanulóévei, amikor erejét megfeszítve készül a rá váró nagy feladatra, és így tovább. A szerzők mind férfiak, a szereplők is nagyrészt, s ez arra készítetett, nézzem meg alaposabban, milyen férfikép is van jelen ezekben a tankönyvekben¹, s ezek vajon mit sugallnak a mindennapi életről a kisfiúknak-kislányoknak (hiszen bármilyen nemű is a diák, ugyanazokból a tankönyvekből tanul).

2. Hány és milyen férfiakkal találkozunk a tankönyvekben?

2.1. Hány?

Rövid válasz: nagyon sok. Bővebb válasz: ahogy fentebb írtam, ezekben a tankönyvekben döntő többségben férfiak vannak jelen.

Nézzük legelőször is a tartalomjegyzékeket! Mind férfinevek szerepelnek, azaz egyetlen női szerzőtől sem találhatunk szöveget (csupán a népművészetről szerepel a VIII. osztályos tankönyvben néhány női néprajztudós véleménye, s Nemes Nagy Ágnesnek egy rövid gondolata a szó kapcsán²).

Hát magukban a tankönyvbeli művekben? Vannak olyan szövegek és fejezetek, ahol nem egyértelmű, s nincs is jelentősége, hogy milyen nemű személyekről van szó, vagy egyenesen nem is személyek szerepelnek (pl. a legtöbb tájleíró versben, fabulában és hasonló helyeken), ahol viszont ismert a szereplők neve, azok (néhány kivételtől eltekintve³) fiúk

¹ A Tulit Ilona által szerkesztett *Magyar nyelv és irodalomolvasás* tankönyvsorozatot néztem végig, mert ez a gimnázium valamennyi osztályán végigkíséri a diákokat. A hivatkozások esetében azt tüntettem fel, hogy hányadik osztályos tankönyv hányadik oldalán (esetleg azon belül melyik feladatban) található az adott szövegrészlet vagy illusztráció (néha odaírtam zárójelben azt is, hogy kitől idéz ilyenkor a tankönyvíró).

² VIII. 108 (Gyarmathy Zsigáné), 109 (Szentimrei Judit, Gazdáné Olosz Ella), 15/14 (Nemes Nagy Ágnes).

³ A női főszereplők nagyon ritkák (a balladákban szerepelnek; tréfás mesékben pl. *Az okos leány*; mondákban pl. *A halál anyja*, *Maros és Olt*; *A néhai bárányban* és néhány olyan történetben, ahol a főszereplő kisfiúhoz való viszonyuk a döntő, mint például a *Bölcső és bagoly*-részletben, a *Hét krajcárban*, a *Február, hol a nyár?*-ban vagy *Az ebecki délutánokban*). Emellett inkább csak mellékszerepekben fordulnak elő nők (nagyrészt mint anyák, feleségek vagy a férfiak szerelmének tárgya), sokszor nevük sincs.

vagy férfiak. Férfiak a katonák, a királyok, a tanárok, sőt a legtöbb szövegbeli gyerek meg iskolás is fiú. Sőt, igen jellemző, hogy maga az *ember* szó szinte mindig férfit jelent, férfiak értendők alatta, pl.: „Ember ez magáért!”, „Most akadt emberre”, „Úgy beszélt, mint emberekkel szokott, felnőtt emberekkel.”, „még külön vadászok lesznek ezek a fiúk, ha embernyi emberré nevedednek”⁴. Az otthon megnevezése „apai ház”, s az számít, hogy ki kinek a fia.

Ebből kiindulva nyilván nem meglepő, hogy az illusztrációk is leginkább férfiakat vagy fiúkat ábrázolnak, a nők legtöbbször csak a háttérben jelennek meg (persze itt is vannak kivételek). Az viszont már érdekesebb, hogy a feladatokat kísérő kis ábrák is miért inkább fiúk vannak.⁵ Hiszen a férfi szerzők és férfi szereplők túlsúlyát lehet avval magyarázni (ezt mondjuk a tankönyvek nem teszik meg, további társadalomtörténeti ismeretek kellenek hozzá), hogy régebb nagyrészt férfiak írtak, s nagyrészt férfiak jártak iskolába – mert csak nekik volt ez lehetséges – (később meg lettek ugyan külön leányiskolák, de ezekről férfi író nyilván nem nagyon írt), ma viszont egyértelműen jelen van mindkét nem (együtt) az iskolákban, így valamennyi feladattípusban is.

Mit tehet ebben az esetben egy kislány? Vagy úgy gondolkozik, hogy úgysem róla szólnak ezek a szövegek, semmi közük életéhez, nincs miért velük foglalkoznia, vagy eltekint az emlegetett nemektől, s úgy próbál belehelyezkedni a szerepekbe – vicces példa erre az V. osztályos tankönyv utolsó fejezetében szereplő egyik gyerekrajz: egy kislány leányfejeket rajzolt a sárkányra, aki szemmel láthatóan egy kislánnyal vív⁶.

2.2. Na de milyenek is ezekben a tankönyvekben a férfiak?

Nagyon sok mindenben hasonlóak egymáshoz. Szinte mindig ők az aktívak, nem elmélkednek, hanem cselekednek. Legtöbbször ők vannak hatalmi helyzetben, övük a döntés joga. A *Téli virágzásban* például az apa még betegágyáról is irányít, a család retteg tőle, s az, hogy végül nem megveri a gyerekét, hanem befogadják az erdőn talált madarat és énekelnek, egyedül az ő döntése, egyedül rajta múlik (ráadásul a madarat is végül ő éleszti fel). Sőt, még a közös éneklésben is ő az, aki „mintha szárnyain tartaná a többi vékony hangot”⁷.

⁴ VII. 57, 83, 152; V. 98.

⁵ Az V. osztályos tankönyvben az egyéni feladatot egy, a csoportmunkát három gyerekfej jelzi (sematikus, de elég nyilvánvalóan fiúkat ábrázoló rajzok), az írott feladatot egy író fiú, csupán a párbeszédet jelző két fej közül lehet egyikre ráfogni, hogy esetleg lány is lehet. A VI-os tankönyvben szerepel mindkét nem: a csoportmunkát két fiú és két lányfej, a beszédet, gondolkodást és olvasást egy-egy fiúfej, az emlékeztetőt és az írásbeli feladatokat egy-egy író lány jelzi (el lehet gondolkodni azon is, vajon miért épp ezekhez az inkább memorizálást és szorgalmat, mint kreativitást igénylő tevékenységekhez került lányarc), a VII-VIII. osztályos ábrák egyneműbbek (itt eleve kevesebb feladattípushoz kapcsolódó ábra van): az írást író kéz, a beszédet két beszélgető fiúfej jelzi (a megjegyzendő tudnivalókat pedig valamennyi tankönyvben baglyok).

⁶ V. 253.

⁷ VII. 154.

Igen jellemző, és sokban az előbbihez hasonló Kosztolányi vallomása apjáról („Hegyláncnak láttam őt, sötét őserdőnek. Hangja mennydörgött. Reszketve imádtam”), illetve az, ahogy Palinak a szokványos, sztereotipikus jellemzőket lediktálja a fogalmazáshoz („Magas, izmos, férfias.”, „Mindig egyenes, határozott. A szigort bölcsen egyesíti a jósággal. Ha elfárad az élet harcaiban, esténként családjá körében találja meg a vigasztalást...”⁸). Az, hogy mennyire gördülékenyen ment ez neki, jelzi, hogy mennyire egyértelmű volt, milyen is kell legyen egy apa, milyen jellemzőket kell róla leírni.

Ehhez a férfiképhez ugyanakkor hozzátartozik a testi épség is, a tankönyvbeli vitézek mind délceg, nyalka legények, a mesteremberek egészséges, tagbaszakadt férfiak, aki pedig beteg, az legtöbbször kiszolgáltatottá is válik (például a *Husztai beteglátogatókban* Tallóssy uram, a várkapitány⁹).

2.2.1. Erő, bátorság, hazafiasság

Erő, bátorság

Talán a legfontosabb érték, ami szinte mindenik férfi kapcsán felmerül, a bátorság és erő. Hunor és Magyar a legerősebb, legbátrabb legényeket viszik magukkal, a nőket csak elrabolják; Fehérlófia úgy fogadja szolgálatába Fanyűvőt, Kömorzsolót és Vasgyúrót, s úgy pusztítja el a sárkányokat, hogy birkózásban legyőzi őket; a *Taligás királyban* a lázadás vezére Nagyerejű János; sőt Kőrösi Csoma Sándorról sem mulasztja el életrajzírója megemlíteni, hogy mennyire erős volt¹⁰. És bár jellemzésük ennél árnyaltabb (akárcsak a fentebb említett szereplőknek – például legtöbbjükhöz hozzátartozik a jószívűség, erkölcsi tartás is), azért nyilvánvaló, hogy testi erő nélkül sem Toldi Miklósnak, sem a nagyenyedi diákoknak nem lenne esélye, harcban, párviadalban szerzett diadalaik nélkül nem olvashatnánk róluk.¹¹ Toldi egyenesen bikához, vadkanhoz, sőt Sámsonhoz hasonlít, egyetlen mozdulatával emberéletet tud kioltani.

A kérdések szerencsére reflektálnak arra, hogy „igazolódhat a nyers erő, az elkövetett gyilkosság?”¹², de arra már nem, hogy Miklós felmentését, győzelmét szintén egy gyilkosság hozza (a cseh vitéz megölése), ez ráadásul szándékos is, eleve eldöntött, hogy egyiküknek meg kell halnia. A tankönyvíró az akaratlan gyilkosságot is és a párviadalt is beválogatta könyvébe, nincs viszont kérdés arról, hogy mindezt mi mennyire tekinthetjük eszménynek,

⁸ VII. 114.

⁹ VII. 76–78.

¹⁰ V. 99, 102, 55, 58–59, 176–179; VIII. 33.

¹¹ Gondoljunk csak itt a Toldi sokat idézett bevezetőjére a főhős „termetes növéséről”, „súlyos”, „rettenetes”, már nem is embermértékű fegyvereire. (A *Toldiból* és *A nagyenyedi két fűzfából* a VII. osztályos tankönyben olvashatunk részleteket.)

¹² VII. 72/2c, 2e, 6.

sőt efféle feladatokkal találkozhatunk: „Meséljétek el részletesen a párviadalt.”, „Olvassátok fel úgy, hogy a hallgató is a pillanat izgalmának részesévé válhasson!”¹³

S gondolom „a pillanat izgalmát” szeretnék bemutatni az illusztrációk is, pl. amikor Toldi felmagasodik a malomkövel (sőt, ez került a VII.-es tankönyv borítójára is, mint már említettem). De máskor is, ahányszor csak csata, párviadal vagy verekedés szerepel, láthatjuk ezeket a rajzokban is (pl. a királyerdei csatát, vagy a jeleneteket, amikor János vitéz kövel dobja meg az óriáskirályt, az óriás összeroppantja a boszorkányokat, a Pál utcai fiúk csatáznak a vörösingesekkel, Lúdas Matyit megverik – szinte krisztusi helyzetben látjuk őt –, majd ő veri meg Döbrögöt)¹⁴, s még a végkimenetel elképzelésével sem kell fantáziánkat fárasztanunk: láthatjuk amint János vitéz kettéhasítja a török basát, amint Toldi kardra szúrva felmutatja a megölt cseh vitéz fejét, vagy Fehérlófiát a sárkány testével és levágott fejeivel¹⁵. Mintha szándékosan vonzódnának az illusztrátorok¹⁶ a morbiditáshoz: láthatjuk Fehérlófiát levágott kézzel-lábbal, a nagy hegyi tolvaj feleségének szüleit a becsavart emberfejjel, a cseh vitéz kézszorítástól kicsepegő vérét, vagy a *Barbárok* kapcsán az eltemetés jelenetét (pedig nem is azt a részt idézi a tankönyv). Sőt, a *Bűntárgyalás*nál a két lehajtott fejű gyerek fölött akasztófát, a tűz szóval kapcsolatos szólások illusztrálására pedig egy máglyán eléggő alakot láthatunk¹⁷. Szintén elég ijesztő a vastrónon ülő, láthatóan izmos, hatalmas erejű, de leláncolt Dózsa György alakja, ami az erőt statikusabb állapotban bemutató ábrázolások sorába illeszkedik (akárcsak az, amelyiken Toldi hatalmas fegyverét hárman emelik; amikor ugyanő vitézi páncélzatban, szinte szoborszerűen áll a vár előtt; amikor a katonaruhás János vitéz kirántott karddal megüli a lovát; amikor Szent István áll az országalmával és a jogarral; vagy amikor a nagydarab István bácsi belép az ajtón, majd nekilát a sonkának)¹⁸.

S az erőhöz általában bátorság is kapcsolódik: Fehérlófia az egyetlen, aki le mer menni az ismeretlen alvilágba, Botond az, aki ki mer állni a hatalmas göröggel. S Páll Mózsa is azt kérdi unokájától a nagy feladat előtt: „Bátor vagy-e?”¹⁹

Vitézi élet

A tankönyvíró megemlíti ugyan az időbeli távolságot „az események kora és a mi olvasásunk ideje között”²⁰, ezt azonban tovább nem értelmezi, általában nem beszél a korabeli

¹³ VII. 90/2a, 2b.

¹⁴ VIII. 182; VI. 95, 100, 220; VIII. 127, 130.

¹⁵ VI. 115; VII. 82; V. 59.

¹⁶ Az V.-es tankönyv sejtetőbb rajzait Ütő Gusztáv, a további könyvek jóval explicitebb, pontosabban megrajzolt illusztrációit Csutak Levente készítette.

¹⁷ V. 60; VII. 31, 81, 128; VI. 130, 160.

¹⁸ VI. 211; VII. 52, 89; VI. 69; VIII. 164; VI. 176, 178.

¹⁹ V. 57, 112, 210.

²⁰ VII. 91/3b.

eszményekről (egyetlen kis feladat kérdez rá, hogy: „Történelmünk melyik korszakából szól felénk a lírai üzenet? Mi jellemezte ezt a korszakot? Abban a korban mit tartottak az élet legfontosabb értékeinek?”²¹), s teljesen kihagyja a megírás idejének horizontját.

Pedig a vitézi életet, a harcot úgy látjuk a tankönyvben, ahogy mondjuk Arany János annak idején megírta, mint Toldi vágyainak tárgyát, dicsőséges feladatot. Ez hozta el neki a hírnevet, hogy „Rettenetes vitéz támadott belőle, / Kalász-módra hullt az ellenség előtte”²² (s ennek létjogosultságát mi magunk is visszaigazoljuk azzal, hogy történetét évről évre felelevenítjük, tanítjuk). De a katonaság, a vitézi élet nemcsak a *Toldinak*, hanem a gimnazista tankönyvek számtalan más műfajának és szövegének központi eleme: néha maga az életmód a kíváncsú (l. „Be örömet mennék én is katonának” – *János vitéz*; „Csak jó kedvéből is / Vitéz próbálni indul”, „Az jó hírért-névért, az szép tisztességért / Ők mindent hátrahagynak” – *Egy katonaének*; „Hej élet, be gyöngy élet, / Ennél szebb sem lehet” – *A jó lovas katonának*²³), máskor az általa szerezhető győzelem számít (pl. a *Botond legyőzi a görög óriást* vagy a *Szent László-mondák*, *A nagyenyedi két fűzfá*, a királyerdei csata *A köszívű ember fiaiban*²⁴), vagy legalábbis a hősiesség, a mindhalálig való kitartás (l. „fektében is rendíthetetlenül markolta a puskát” – *A rendíthetetlen ólomkatona*, „Mindent megtettünk, amit / Kívánt a becsület...” – *Négy nap dörgött az ágyú...*, „Ott essem el én, / A harc mezején” – *Egy gondolat bánt engemet*, „Bénán esünk koporsóba, / De: így éltünk vitézmódra.” – *Bujdosó kuruc rigmusa*²⁵).

Hogy mivel is jár mindez együtt? Van, ahol a nehézségekről nem is szerzünk tudomást, annyira elragadja a vitézeket a lelkesedés (l. *A jó lovas katonának*), máshol viszont nyilvánvalóak ennek az életmódnak nehézségei, a rengeteg áldozat, amivel jár („Soha-soha hites vágyban, / Soha-soha vetett ágyban”, „Hullasztottam meleg vérem, / Rágódtam dobott kenyéren” – *Bujdosó kuruc rigmusa*; „Búval eszem most kenyerem / [...] / Szívem tele bajjal, búval” – kuruc dal; „Mindenik lankadt s fáradt”, „Csatán való éhség, / Szomjúság, nagy hévség”, „Viadalhelyeken / Véresen, sebekben / Halva sokan feküsznek” – *Egy katonaének*)²⁶. Nagyon gyakori a vér szimbolikája („Homlokán vér lecsordul”, „Sok vérben ferteztén” – *Egy katonaének*; „és neked, ó Haza, vér!” – Kölcsey Ferenc; „omlott a piros vér” – *Négy nap dörgött az ágyú...*; „a geszt sarjadékiban hősök piros vére szivárog”, „Tudod jól, hogy ennek a vérnek ki kellett folyni, hogy ezt a kint végig kellett szenvedni.” – *A köszívű ember fiait*²⁷).

²¹ VIII. 58/10a.

²² VII. 88.

²³ VI. 68; VIII. 54–55; VI. 25.

²⁴ V. 112, 114–115; VII. 173–178; VIII. 181–182.

²⁵ V. 74; VIII. 68; VI. 209; VIII. 73.

²⁶ VIII. 73, 54, 56.

²⁷ VIII. 54, 56, 63/3, 68, 181, 184.

Az *Egy katonaének* kapcsán felveti a tankönyv a kérdést: „Lehet-e szép az élet a halállal való mindennapos találkozásban, ahol ölnek, vagdalkoznak, sebeket osztanak, és sebeket kapnak?”²⁸, s arra próbál rávezetni, hogy inkább az életformához társuló erkölcsi tartás volt az érték. Ezt szerintem lehetne még tovább elemezni és vitatni, s hasonló kérdést feltenni a többi katonaságról szóló szöveg kapcsán is.

Hazafiasság

Bárkiben (különösen a kisdíjakokban) felmerülhet a kérdés: ha ennyi áldozattal jár a vitézi élet, miért vállalják mégis annyian (főleg azok közül, akikről olvasunk)? Mit lehet erre válaszolni? A szövegek szerint elsősorban a nemzetért, a hazáért, a haza szabadságáért. Na megint helyben vagyunk! Hiszen mi is az a *haza* vagy a *nemzet*? Lehet, hogy számunkra nagyon természetesnek tűnik erre a válasz, de elképzelhető, hogy sok gyerek az iskolában hallja először ezeket a szavakat.²⁹ S mit tudnak meg róluk?

Hogy valami titokzatos, távoli dolgok, amikhez születésünk miatt tartozunk, s amiket mindennél előbbvalóknak kellene tartanunk: „*A haza minden előtt.*”, „*A hazáért élni, szenvedni, s jót tenni, / [...] / S minden áldozatra mindenkor kész lenni*”, „*A néppel tűzön-vízen át!*”, „*A földműves elhagyta ekéjét, a tanuló elhagyta iskoláit, a családapa boldog tűzhelyét, s ment a zászlók alá.*”³⁰ stb. Van ugyan másféle hozzáállás is: „*Hass, alkoss, gyarapíts: s a haza fényre derül!*”³¹ – de ezek nincsenek egymással összevetve, hiszen ez utóbbi részlet csupán mellékesen, a disztichon példázásaként jelenik meg.

Nézzük meg most ezt a biztató részletet: „*Itt mindenki a hazát védi. Ha vér kell, vérrel. Ha élet kell, étellel. [...] Aki többre becsüli a bőrét, mint a nemzet jövődjét, nyitva még a kapu. Nekem férfiak kellene.*”³² – Ezek szerint a haza védelme, mint ami ennyi bátorságot és kitartást követel, egyértelműen férfifeladat. Ha jól megkeressük, találhatunk egy szöveget a VII.-es tankönyvben, ami megmutatja, vajon hogy is gondolkozhattak erről iskoláskorú kisfiúk – valamikor Karinthy ifjúkorában: „*miért csak mi a hazát meg kell védeni aki nem kockáztatja életét a hazáért gyáva és becsstelen hát ők miért nem gyávák és becsstelenek [...] vihognak és pipiskednek mégis senki se mondja hogy ők gyávák és becsstelenek sőt inkább eszményül állítják elének meg kell védeni a nőket a gyenge nőket [...] miért miért miért*”³³.

²⁸ VIII. 57/1b.

²⁹ Van erre vonatkozóan egy nagyon jó idézet a VII.-es tankönyvben – kár, hogy csak mellékesen, egy nyelvhelyességi feladat példajaként (ki kell tenni a hiányzó írásjeleket), s nem biztat a tankönyv az elgondolkodásra: „*Tudod fiam mit jelent a honvágy igen éreztél már ilyent igen mikor az iskolában voltam.*” (VII.106/2a.)

³⁰ VIII. 61 (Kölcsey Ferenc), VIII. 61 (Batsányi János), VIII. 89 (Petőfi Sándor), VIII. 174 (Jókai Mór).

³¹ VIII. 62 (Kölcsey Ferenc).

³² VIII. 59.

³³ Karinthy: *A lányok*. In VII. 123/ 2. (ez is nyelvhelyességi feladat, ki kell tenni a hiányzó írásjeleket)

Nem véletlen, hogy hiányoznak az írásjelek, hiszen épp ezek kitevése a feladat a tankönyvben, ehhez csupán munkaszöveg a fenti részlet – tehát nyilvánvalóan nem is kell odafigyelni arra, hogy mit is mond, nem kell választ keresni a miértekre.

A haza megvédésének kérdése kapcsán újra jó lenne hangsúlyozni az időbeli és kulturális távolságot, ehelyett megint csak mit találunk? Ilyen feladatokat, mint: „Írjatok haditudósítást az isaszegi csatáról...”, vagy: „Írj lelkesítő hangú beszédet a »vagdalkozni« induló katonákhoz!”³⁴ (S vajon miért van idézőjelben a *vagdalkozni*? Nem szó szerint kellene érteni? Vagy csak eufemizálni próbál az idézőjel?)

Nemzetiségek

S még mindig nincs vége a lehetséges kérdéseknek. Például: ki ellen kell megvédeni a hazát? A szövegekből elég egyértelmű: az ellen, aki megtámadta vagy gyalázza. Ez lehet egyszerűen a meg nem nevezett ellenség (l. „Jaj, régi szép magyar nép! / Az ellenség téged miképp / Szaggat és tép!” – *Rákóczi-nóta*³⁵), máskor nevesítődik is – mint görög, török, tatár, osztrák vagy éppen cseh. A velük való harc teljesen természetesnek tűnik (akárcsak a népmesékben a sárkány megölése). *Toldi* például úgy öli meg a csehet, hogy közben maga megfogalmazza „Te sem bántál soha, én sem sértettelek”, azaz a párviadal előtt személyesen nem is volt közük egymáshoz³⁶.

A haza efféle védelme lehetett eszmény egykor („aki nem kockáztatja életét a hazáért gyáva és becsstelen”), de ma már érdemes lenne megkérdezni a gyerekektől, mit gondolnak ők erről, a harc szükségességéről, a hűséget követelő, megvédendő hazáról. Mindennapjainkban ugyanis valószínűleg kevésbé (vagy legalábbis másként) jelenik meg (ha egyáltalán megjelenik) a haza kérdése, s ha erre nem utalunk, azzal vagy eltávolítjuk a diákot a szövegektől (úgy gondolhatja, olyasmikről tanulunk, amiknek az ő életéhez semmi köze), vagy akaratlanul is erősítjük benne a túlzott nacionalizmust meg az idegengyűlöletet.

A nemzetiségi kérdés nem mellékes, mert Toldinak vagy a végvári vitézeknek az idegen (a cseh, a török, a tatár) ugyan mind ellenfél, Mikszáthnak a tót egy kedélyes vicc tárgya („ha bocskorban járt, okvetlenül tót volt a boldogtalan”³⁷), de diákjaink számára az „idegen” (általában a román) talán épp a barát vagy szomszéd, akihez nem ellenségként kellene közelednie.

³⁴ VIII. 177/8a, 58/8.

³⁵ VI. 29.

³⁶ VII. 80.

³⁷ VII. 96.

Hihetnénk azt, a katonaélet régi korok tartozéka, ma már mások az eszmények. De ha arra gondolunk, hogy a Pál utcai kisfiúk is úgy védték a grundot, mint a hazát (Nemecsek bele is halt ebbe)³⁸, vagy hogy még az alig két éve meghalt Sánta Ferenc történetének kisfiú főhőse³⁹ is vitéznek képzeletét magát („magam hatalmas vitéznek képzeltem, a botomat karnak [...] a ruhámat pedig csillogó páncélnak, milyent nem látott még a világ, amit semmi át nem űthet, s ami engem sérthetetlené tesz”), s a faágakkal úgy harcol, úgy próbálja őket leverni, mint az ellenséget („ha fáért voltam, mindig csatát vívtam”, „és szentül hittem, mire öcséim megnőnek, s mind az apró gyerekek, én elpusztítom az utolsó szálig, az utolsó ágig az erdőt”⁴⁰) – akkor nem is olyan egyértelmű, hogy ez ma már nincs jelen.

Fizikai munka, akarat

Emellett jelen van az erő követelménye a mindennapokban is. Nemcsak a harcban kell erősnek lennie a férfinak, hanem neki kell végeznie a több fizikai erőt igénylő munkákat – pl. a *Téli virágzásban* a fiú kiskorától azt tanulja, hogy a férfifeladatokat végezze (fahozás az erdőről, záruk-cipők javítása stb.), akkor is, ha azok nagyon nehezek („Szinte kétrét jártam, úgy nyomott a súlya.”⁴¹).

Vörösmarty így foglalja össze a *Szózatban*: „ész, erő / És oly szent akarat” – a férfi erejének tehát lelkieken is meg kell nyilvánulnia, akarata erős kell legyen, túrnie kell a kellemetlenségeket, fájdalmakat, sebeket (ezért hangsúlyozza a tankönyvbéli részlet Kőrösi Csoma Sándorról, hogy nagy akaratereje miatt tudott felülkerekedni a fizikai megpróbáltatásokon, lelki és anyagi nehézségeken; s ez a lelkierő, meg a hozzá társuló bölcsesség és határozottság az, ami a *Harmat és vér* Páll Mózsáját megmenti a vadkantól). „Van valami a világon, mit leláncolni nem lehet: a bátor, erős, meggyőződéstől vezetett férfiakar.” – írták 1933-ban, szintén Kőrösi Csoma Sándorról. S azt sem mulasztják el megemlíteni róla, hogy mennyire mértéktartó és szerény volt, s mennyire tartózkodott attól, hogy kimutassa érzelmeit.⁴²

Ez általában véve egyik elvárt jellemzője a férfiaknak, pl. a rendíthetetlen ólomkatonának is „arcizma se rándult” (főleg mivel ólomból készült), „nem tartotta illendőnek a kiabálást”, s bár nagyon meghatotta a táncosnő rendíthetatlensége, mégsem sírt, mert „a sírás nem illett volna hozzá”⁴³. Szent Istvánról hasonlóképp írt Kós Károly: „Mert nem szabad tudni arról senkinek, hogy mit lát, és mit gondol, és mit tud a király. És nem

³⁸ VI. 219–221.

³⁹ Érdekes ez a szóhasználat is, hogy a különböző szövegek főszereplőit *főhős*nek nevezzük.

⁴⁰ VII. 148, sőt ezt a részletet később a szövegtípusok példázására újra beidézi a tankönyvíró (VIII. 13/2B).

⁴¹ VII. 150.

⁴² VIII. 65, 33–37; V. 205–212; VIII. 45/C, 34.

⁴³ V. 73, 72, 75.

szabad tudni arról senkinek, hogy mi fáj a királynak, olyan kegyetlen fájással, s mi vérzik ott belül.” A *Téli virágzás*beli kisfiú meg egyenesen azt mondja: „Nem féltem én soha élőtől, sem holttól”. József Attila *Gyöngy* című versének lírai énje pedig kedvese kezét „gyenge csillag”-nak nevezi, míg a magáét „vaskos göröngy”-nek.⁴⁴

Mindezek nem is annyira különleges jellemzők, elég szétnéznünk környezetünkben, s rögtön látjuk, hogy bizony így nevelődnek a gyerekek már a legkisebb kortól (gondoljunk csak az „A kisfiúk nem sírnak”-típusú, kisgyermekekhez intézett figyelmeztetésekre).

És ha nem erős?

Na de mi van akkor, ha valaki nem egészen felel meg ezeknek az eszményeknek? Ha valaki nem olyan erős vagy bátor, miért kellene szükségszerűen gonosznak lennie? Ezt nem tudjuk, de a tankönyvek tanúsága szerint mégis ez a helyzet: aki gyengébb vagy gyávább, az általában más módokat igyekszik találni arra, hogy kiegyenlítse a hatalmi viszonyokat. Toldi György például öccsétől félve méltatlanul neveli őt, provokálja, majd be akarja árulni, a cseh vitéz meg szemből nem tudva győzni, hátulról akarja leszúrni ellenfelét. A *Téli virágzás*beli beteg apa pedig testi ereje híján szintén még erőteljesebben igyekszik érvényesíteni hatalmi pozícióját. („Sosem bántott volna, s mióta beteg lett, hányszor megütött már.”, „minél jobban izzadt, mind többet parancsolt”). Nem marad el a leki terror sem: „pillantásomat úgy befogta a maga tekintetébe, hogy mozdulni sem tudtam”, „nem tudtam elbírní, hogy hagyja már abba, kiáltson vagy üssön”⁴⁵.

Még a kedves Csipikének is fáj, „hogyan olyan kicsi”⁴⁶, s hogy a nagyok nem hallgatnak rá, ezért is határozta el, hogy azontúl példátlanul gonosz lesz, s rémuralmat vezet be az erdőben (ehhez folyton az ismeretlen, láthatatlan Rettenetes Réz Úrral fenyegette a többieket).

(Egyetlen kivétel *A Négy szögletű Kerek Erdő*, itt találkozhatunk gyenge, megöregedett, feledékeny, lassú észjárású, de mégis kedves, pozitívként feltüntetett szereplőkkel.⁴⁷)

2.2.2. Tudás, tanulás, tollforgatás

Egyetlen más érvényesülési lehetőséget mutat meg a férfiaknak a tankönyv, és ez a tanítás, a szellemi vezérség, a hírnév keresése a tudáson, tollforgatáson keresztül (l. *szellemóriás* szavunkat), ami persze szintén férfispecifikus („férfias bölcselkedés”, „tanférfiak” stb.)⁴⁸. Sőt, gyakran a hazafiasság eszményével együtt jelenik meg: Körösi

⁴⁴ VIII. 165/6b; VII. 150; VIII. 7.

⁴⁵ VII. 147, 152.

⁴⁶ V. 160.

⁴⁷ V. 138–151.

⁴⁸ VIII. 43/8; VII. 123, 94.

Csoma Sándorról például ezt olvashatjuk: „Dicső pálya az olyan férfié, ki magas célért áldozza életét.”, ill. „Így s ilyen férfiak teremtenek hazát a magasban.”⁴⁹, sok nagy költőnk pedig egyben katona is volt (pl. Balassi, Zrínyi, Petőfi). Ezt példázza a VIII.-os tankönyv *Költői szerepvállalás* fejezete, s talán legerőteljesebben a Petőfi kapcsán sokszor idézett kép: „egyik kezében lanttal, másik kezében csatabárdal”⁵⁰ – itt láthatóan a férfiakkal szemben támasztott mindkét elvárás teljesül (erős, bátor vitéz, illetve költő). Máskor a furfang, talpraesettség jelenik meg úgy, mint ami az erőt, fizikai munkát kiegészíti (pl. a *Fából vaskarika* mesterember főszereplőjénél⁵¹) – de ez a tulajdonság mondjuk nőknél is előfordulhat (l. *Az okos leány, A halál anyja*).

Tudás

Jellemző példa a *Szikra fia* Ambrusának gondolkodása, aki olyan tudós akar lenni, „aki a tüzeket uralkodik”, a tudás tehát számára hatalmat jelent. Ez a tudás szerinti hierarchia néha föléje helyezheti a diákot akár felnőtteknek is (l. „Ennek tudnia kell!”⁵²).

Itt szintén elvárt, hogy jól teljesítsenek, ezért a tudatlanságot leplezni kell. Evvel kapcsolatban idézi a tankönyv Móra Ferenc egy remek önreflexív mondatát („– Mi közöd hozzá? – *bújtattam tudatlanságomat ösztönösen az apai tekintély hangjába.*”⁵³ [kiemelés tőlem –K.E.]) – újra csak egy nyelvhelyességi feladat példaszövegeként.

A nyelv fogalmának bevezetésekor ezt írja az V.-es tankönyv: „Az alig beszélő kisgyerek, az V. osztályos tanuló, a magyartanár, a nemzetközileg elismert nyelvtudós azonos nyelv jeleit használja.”⁵⁴ Érdekes a felsorolás, fokozatos, mintha rejtett hierarchiát jelezne (bár nyilvánvalóan nincsenek egy szinten, mégis azonos nyelv jeleit használják).

Az iskola

Bár talán ez az a terület, amire maga a tanár is legkevésbé szívesen gondol, az iskola is hatalmi helyzetet jelent. Itt ugyanis a döntő szó a tanáré, ő irányítja a gyerekeket („Rosszabb munkát ne merj felhozni, mert akkor meggyűlik velem a bajod.”), az ő kiváltsága a művek magyarázata („nagyra becsült tanárunk oly szépen magyarázta el a költemények rejtett szépségeit”), s tulajdonképpen ráerőlteti saját szabályait a gyerekekre (l. „Az édesapa szerkezete a következő”).⁵⁵

⁴⁹ VIII. 45/C (újságcikk), 41 (Sütő András).

⁵⁰ VII. 123.

⁵¹ V. 77–79.

⁵² VII. 138, 137.

⁵³ VII. 132/2.

⁵⁴ V. 43/4.

⁵⁵ VII. 98, 122, 112.

Kosztolányi *Házi dolgozata* valamiképp épp ezt sugallja, hogy az életben/iskolában boldoguláshoz el kell sajátítani a felnőtt nézőpontját, szabályait. Az író meg is fogalmazza: „Az életre neveltem. Megtanítottam hazudni.”⁵⁶ Persze, mikor ezt olvassuk, nevetünk rajta, de érdemes ezen mélyebben elgondolkodni. A tankönyv el is indul ebben az irányban: „Az elbeszélő szerint az efféle jellemzés nem felelne meg iskolai dolgozatnak. Mi a ti véleményetek?”, „Mi hiányzik ebből a jellemzésből?” (na és mi van pluszba?), „Az édesapát csak a dolgozatot diktáló felnőtt nézőpontjából ismerjük meg. Vajon ilyennek látta a gyermek is az édesapját?” (vajon a felnőtt, vagy inkább az elvárt szabványok nézőpontjából látjuk az apát?), „Véleményetek szerint miért volt ennyire nehéz feladat az édesapa jellemzése?”⁵⁷ – ez viszont szerintem nem elég, főleg hogy a tankönyv a következő oldalon a jellemzést – ugyan kicsit másféle és tágabb, de – szintén szabályok alapján határozza meg. S ami szerintem leginkább megerősíti a diákokban a sablonszerű fogalmazást, az az, hogy ráadásul nyomtatékosan fel is hívják figyelmüket a jellemzés kapcsán az objektivitás fontosságára. Ha így nézzük, akkor valóban nem nagyon kerülhetnek be a gyerek saját gondolatai a fogalmazásba. Újabb kiindulópont az a feladat, amelyben különböző célokra kell jellemzést készíteni⁵⁸, de innen is hiányzik a megjegyzés, hogy tudatában kell lennünk annak, hogy ezek a célok eleve meg fogják határozni jellemzésünk őszinteségét, hitelességét.

A jó tanuló

A tudás-nem tudás viszonylatában kialakuló hierarchiát is nagyon jól mutatják a tankönyvek szövegei, különösen Karinthy humoreszkje, *A jó tanuló felel*.

A tanár után pozíció tekintetében ugyanis rögtön következik a jó tanuló. Ezt mutatja a tanárral való elbeszélgetés, amiből a többiek semmit sem értenek, kettejüknek a gróffal és grófnővel (azaz arisztokratákkal) való összehasonlítása, na meg a jó tanuló eltúlzott, abszolúttá tett tudása (neve szimbólum, „mindent tud előre”, „ahogy Steinmann tudja, az a biztos, az az egyedül helyes, az az Abszolút”, „a Steinmann, a legjobb tanuló is mondta”). Felelése „ünnepélyes pillanat”, padtársa csak „néma és mellékes, dekoratív szereplője egy nagy eseménynek”.⁵⁹

A tankönyv felteszi a kérdést, hogy „Mi a szerepe a *gróf* és *grófnő* megnevezésnek?”⁶⁰, s ezzel lehetőséget ad az iskolai hierarchiára való rápillantásra. Az egész kérdésnek viszont van egy másik vonulata is, amit a „Véleményetek szerint egy jó tanuló igazi képét vagy

⁵⁶ VII. 114.

⁵⁷ VII. 115/6, 117/1a, 115/4b, 115/4a.

⁵⁸ VII. 117/5.

⁵⁹ VII. 117–119.

⁶⁰ VII. 119/2b.

torzképét, karikatúráját alkotta meg az író?”⁶¹ kérdés csupán érint, mégpedig az, hogy „a jó tanuló”-féle meghatározások, beskatulyázások hatással vannak a jó tanulóra is, társaival való kapcsolataira, pedig egyáltalán nem biztos, hogy amit a többiek fensőbbes lenézésként élnek meg, azt ő valóban úgy is gondolja. Ilyen értelemben elég sarkítottan érzem a „Rokonszenves vagy ellenszenves ez a jó tanuló?”⁶² kérdést.

Az irodalmi kánon

De ne csak azt nézzük meg, ki kitől tanul az iskolában! Nézzük meg azt is, hogy kiknek a szövegeiről lehet egyáltalán tanulni. A tankönyvben szinte mind csupa híresség, csupa nagy nevek szólalnak meg (azt már említettem, hogy mind férfiak), még amikor diákok fogalmazási stílusát akarják bemutatni, akkor is nagy író által írt paródiaként jelennek meg ezek⁶³. Még a nyelvtani részekben is sokkal többször szerepelnek híres művekből származó idézetek, mint a mindennapokban is előforduló mondatok.

Az idézett művek értékét, kiválasztásuk szükségességét egyáltalán nem kérdőjelezi meg a könyv, sőt jelzőivel meg a beidézett értelmezésekkel visszaigazolja ezt (ellenvéleményeket például egyáltalán nem szerepeltet): „A beküldött munkák közül kétségtelenül Toldit illeti az elsőbbség.” (Vörösmarty), „Toldiért mindent szívesen odaadnék, amit életemben írtam és írni fogok.” (Eötvös József), „oly nagy költői hatást idézett elő” (Riedl Frigyes), mestermunkáit (Szilágyi Domokos)⁶⁴, vagy általában idéz szép szövegeket az egész irodalom értékéről: „irodalmunk örökéletű hőseinek védelmező testőrsége” a kisdíák mögött⁶⁵, „A jól megírt könyvek biztosabb adatokat adnak az életről, mint maga az élet.”⁶⁶ (ez utóbbi szerencsére érzelmezendő gondolatként jelenik meg, amit össze kell vetni a saját tapasztalatokkal).

Néha pedig nagyon erősen kultikus, egy-egy műfajt feldicsérő, de eléggé érthetetlen szövegeket találunk. Ilyen például Faragó József részlete a mondókáról, amit Hamupipókéhez hasonlít⁶⁷, vagy Nagy László hatalmas lelkesedése a balladák kapcsán (mit ért belőle egy gyerek, ha ilyeneket olvas: „Verjétek meg a temetőt! Támasszátok föl anyátok, árvák!”⁶⁸). Hasonlóan pátoszos sokszor az anyanyelv dicsérete is: „Mint kagyló testébe fogadott gyöngyét / [...] / óvom a szót, a hazulról hozottat”⁶⁹, „Dörmögj testvér egy sor Petőfit, / Köréd

⁶¹ VII. 119/2a.

⁶² VII. 119/1b.

⁶³ VII. 122–123.

⁶⁴ VII. 92, 93.

⁶⁵ VII. 93 (Sütő András).

⁶⁶ VIII. 53 (Móricz Zsigmond).

⁶⁷ „gyermeki maszatosságával és egyszerű ruhcskájával a tűzhely hamujában vagy az út porában játszadozik” (V. 119)

⁶⁸ VII. 7.

⁶⁹ Magyarai Lajos: *Csoma Sándor naplója* (VIII. 39) – érdekes, hogy pont ezt a részletet idézi a tankönyv a versből.

varázskör teremtődik.”⁷⁰, „Milyen magasságokba szárnyalhatnak a szavak, hová emelhet fel a nyelv, az anyanyelv?”⁷¹

S ezt a kanonizációt erősítik a tankönyvek rajzai is. A VI.-os tankönyvben például a *Bölcső és bagoly* egyik részlete kapcsán azt láthatjuk, amint a kisfiú épp mászik fel a fára, miközben Tamási arcképe lenéz rá⁷². A VII-VIII. osztályos tankönyvekben aztán szinte egyeduralkodó lesz ez a képtípus, majd minden szöveg esetében azt láthatjuk, amint a szerző arcképe följe magasodik szövegének, ill. a szöveg alapján rajzolt kis jelenetnek (ezek az arcképek általában jóval nagyobb méretűek is, mint a rajz többi szereplője, mintha a szerzőhöz képest szereplői teljesen mellékesek lennének). Ilyen képek például a VII.-es tankönyvben: Arany és a Toldi buzogányát emelő, Kosztolányi és az asztal mellett görnyedő Pali, Tamási és Moha meg Ambrus gazda, Jókai és a nagyenyedi emlékmű, Petőfi és a háborgó tenger, vagy a VIII.-os tankönyvben Radnóti és egy tájrészlet; Ady és a burjánzó indák (rajtuk halálfej), Balassi és a végvári vitézek, Kós Károly és egy szimbolikus erdélyi táj (a Varjúvár, egy kopjafa meg néhány fenyő), Jókai képkeretben és a három Baradlay fiú, Móricz és Nyilas Misi⁷³. S ezek csak kiragadott példák, még több hasonló szerkezetű kép van, inkább csak a kevésbé ismert szerzők kivételek (pl. Sánta Ferenc), vagy amikor egy mű kapcsán több illusztráció is van. S ha a képekről beszélünk, sose képzeljük őket csupán ártatlan, színes kiegészítőknak! Mindig gondoljunk arra, hogy ez az, amit a gyerek legelőször észrevesz, s ez az, ami legmélyebben megmarad emlékezetében (főleg, hogy napjainkban sokkal inkább a képek olvasása elsődleges, mint a szövegé, ezt tanulja meg leghamarabb a kisgyerek).

Hát a tankönyvek nyelvezete mit sugall?

A kérdések legtöbbször a művek műfaji jellemzőire, szerkezeti egységeinek megkeresésére, esetleg más művekkel való összehasonlítására, a szöveg értelmezésére vonatkoznak, nagyon ritkán közelítik őket mindennapjainkhoz. Időnként megjelenik ugyan a saját vélemény, de mindig csak hátul, szinte mellékesen (l. a mű üzenete ma, „A novella olvasása nyomán támadt gondolataim”, „a mű hozzám szóló üzenete”⁷⁴).

Ehhez járul hozzá az is, hogy gyakran a nyelvezet nagyon irodalmias, eltávolító (annyira szép kifejezésekkel fogalmaz, hogy szinte biztos, nem értik a gyerekek) – azaz elitista. Néhány példa: „Magyarázzátok a kapcsolatot a gyermek nyelvhasználatának minősége és gondolkodásának fejlettsége között!”, „A te emlékezeted mit hagyományoz tovább, mint a

⁷⁰ VIII. 40 (Illyés Gyula verséből idézi Sütő András).

⁷¹ VIII. 199/9a (Beke György).

⁷² VI. 139.

⁷³ VII. 52, 113, 135, 172, 192; VIII. 22, 30, 55, 167, 170, 194.

⁷⁴ VII. 92, 141/11c, 157/15c.

monda legfontosabb tanulságát?”, „Miféle igazsága van hát a költői műnek? De kíván-e bizonyítást a vers »belső igazsága«?”, „Mi módon válhat rabunkká az *illanó varázs*? [...] Hogyan segíti a színesztétikus kép a múltó pillanatok összetett szépségének rögzítését?”⁷⁵ stb.

Ezek után szerintem nem csoda, ha a mai diák is úgy érzi, „Az »irodalmi« szó olyan magaslat volt előttünk, amire még gondolni is elsápadva mertünk.”⁷⁶

Vannak nyelvművelő szándékú részek is (elég gyakran) a tankönyvekben, ezek a *Szépen, magyarosan* címet viselik – ezek szerint aki nem „szépen” mondja, az már nem is igazán magyarul beszél? Vagy mit gondoljon a diák, ha mondjuk nem tud túl szépen szavalni, s ezt olvassa: „Az V. osztályos tanuló a verset mondja, nem énekli.”⁷⁷? Ezek szerint ő akkor nem is V. osztályos tanuló?

2.2.3. A társadalmi helyzet

A társadalmi helyzetre utalás nem kiemelt kérdése a tankönyvnek (még annyira sem, mint az eddig felvetett témák), ebből is fakad, hogy ahol mégis megjelenik, természetesként kezeljük.

A *Toldiban* például a vitézek mind előkelőek, lesajnálják a főhöst, *parasztnak* csúfolják („be nagy kár, / Hogy apád paraszt volt, s te is az maradtál.”⁷⁸), s ez neki fáj is, a délceg vitézek közé vágyik. S még fájóbb az, amikor a „szolganép” űz belőle csúfot. A szolgák, cselédek szükséges mellékszereplőkként jelennek meg, akiket utasítani lehet. Toldi és Bence közt szorosabb a viszony, de azért Bencének mégis csendben kell ballagnia Toldi után, amikor az nagy lelkesedésében úgy elvágat, hogy el sem köszön tőle. Az alacsonyabb rendűek egyértelműen lenézettek (pl. „hitvány közembernek”), Toldi sem közülük emelkedik fel, csupán visszakerül az őt megillető pozícióba.

A hierarchia felfelé is elég egyértelmű, a királyé az abszolút döntő szó, ő dönti el, hogy mi az igazság, mi a megbocsátható s mi a nem megbocsátható vétek (l. *Toldi; Maros és Olt*), pl. még azt is mondhatja, hogy György *önként* odaadja birtokrészét Miklósnak (vö. „a királyi parancsnak engedelmeskedni kell”⁷⁹). Tehát Toldi is önerejéből győzi ugyan le a cseh vitézt, az viszont, hogy továbbra is katona lehessen, királyi kegy. Hunor és Magyar esetében is egyértelmű, hogy nekik mint fejedelmi sarjaknak jut a két legszebb, legelőkelőbb származású leány.

⁷⁵ V. 42/3, 94/2; VIII. 9/2a, 26/1a, 26/2.

⁷⁶ VII. 96 (Mikszáth Kálmán).

⁷⁷ V. 120/6.

⁷⁸ VII. 58.

⁷⁹ V. 243.

Sós Pálról ezt olvashatjuk: „ami úgy is van, ha olyan módos, tekintélyes ember állítja”⁸⁰ (nála csak a törvény nagyobb úr). A *Hét krajcár*ban pedig épp az mutatja, mennyire nyomorog a család, hogy az utolsó krajcárt egy koldustól kapják.

Talán csak a balladák azok, amelyekben egyértelműen súlyos problémaként jelenik meg a társadalmi helyzet (pl. a *Kádár Katá*ban), de itt sem igazán kérdőjeleződik ez meg, inkább megváltoztathatatlan tényként kezelik, amibe bele kell nyugodni (a feladatok is csak az okra kérdeznek rá, meg erkölcsi ítélet megfogalmazását kérik). Sőt még napjainkra vonatkoztatva is megfogalmazódik: „faragatlanság feletteseinkkel bizalmaskodni”⁸¹.

Mindezekben a természetesnek tartott dolgokban sok kérdés felmerül: ki hova született, a születés meghatározza-e az ember későbbi sorsát, gúnyolható-e valaki élethelyzete miatt, van-e olyan valaki, s ha igen, ki az, akinek abszolút döntő szava lehet mások élete fölött (még akár az igazság kérdésében is) stb., amikre mind fontos lehet reflektálni, különösen olyan helyeken, ahol például sok a földműves származású gyerek, vagy nagyon erősen él még a tradicionális szemlélet.

3. Mit hoz mindez magával?

Ami leginkább feltűnt nekem ebben a tankönyvsorozatban, az volt, hogy valahányszor tudatosan közeledett egy-egy mű vagy feladat valamilyen kérdéshez (pl. *A hályogkovács* a tudáshoz, az *Országépítő* a hatalommal, országépítéssel járó áldozatokhoz, *A kőszívű ember fiai* a családapa végakaratahoz való alkalmazkodáshoz, a *Légy jó mindhalálig* a tanár-diák viszonyhoz, a *Taligás király* vagy a *Lúdas Matyi* a zsarnokság, az önkény kérdéséhez, vagy néhány feladat a versekben szereplő gondolatokhoz – pl. a vitézi élet vagy a költői szerepvállalás eszménye, a nép és a hatalom kérdése, a katonaélethez kapcsolódó bánat vagy öröm történelmi koroktól függő volta), lehetőség nyílt az ezeken való elgondolkodásra, ezek megkérdőjelezésére, megvitatására.

Nagyon sokszor viszont ez a tudatosítás, reflexió elmaradt – sejtésem szerint azért, mert sok mindent annyira természetesnek érzünk, hogy eszünkbe sem jut megkérdőjelezni őket⁸². Néhol épp azzal a vicces (vagy inkább paradoxális?) helyzettel találkozunk, hogy megjelenik egy-egy korábbi elképzeléseinkből kimozdító részlet a tankönyvben – mint nyelvtani vagy nyelvhelyességi feladatok példaszövege, tehát nem olyasmi, amin el kellene gondolkodni (pl.

⁸⁰ V. 219.

⁸¹ V. 136.

⁸² „...minden, mi szokványos és természetes, egyúttal átlátszóvá, azaz láthatatlanná is válik, ami azt jelenti, hogy nem merül fel problémaként, eszünkbe sem jut megkérdőjelezni” (Bán 3. – a részletes szakirodalmi leírásokat lásd a dolgozat végén).

az idézés kapcsán az, hogy „A tudományos felfogás szerint – írja Kosztolányi – nincs semmiféle rangkülönbség a nyelvek között.”⁸³, de hasonló példákat idéztem már párszor).

Legtöbbször ez a helyzet az eddigiekben tárgyalt férfiképekkel, szereplehetőségekkel, eszményekkel is. Pedig mondjuk miért lenne egy fiúgyermek számára csak az a két út lehetséges, hogy vagy ereje vagy esze segítségével boldoguljon (vagy esetleg származása révén)? S miért kellene mindenképpen elnyomnia érzelmeit? Vagy miért mindenképpen övé kellene majd legyen apaként a döntés felelőssége a családi kérdésekben? S még folytathatnánk a sort.

Hiszen tudjuk, az, hogy mit tartunk egy férfi vagy egy nő jellemzőinek, koronként változik, sokkal inkább társadalmi és kulturális, mint csupán biológiai meghatározottságú⁸⁴. Erre utal a társadalmi nem (*gender*) fogalma („a társadalmi nem történetileg konstruált, kultúra- és társadalomfüggő, nem természetes”⁸⁵), amit a nőkutatásokat felváltó genderkutatások vezettek be. Ezt a nézőpontot alkalmaztam én is dolgozatomban, mint módszert, elemzésmodot, „amely hatékony szerszámként működhet a »természetes« fogalmának megkérdőjelezésében (tehát abban, hogy »mit tartunk természetesnek és miért?«)”⁸⁶

Például az irodalmi kánonban szereplő műveket magától értetődően értéként tartjuk számon, pedig a kánon kialakulása történeti képződmény, „a kánonokat mindig valamely történetet kirajzoló, abban megnyilvánuló ideológia alakítja, amelyből az adott közösség kulturális identitását nyeri”⁸⁷. S mint kis nemzet, identitásunkat (s emiatt az irodalmi kánont is) elég erőteljesen meghatározza történelmünk, anyanyelvünk, a nemzet fogalma – innen az a sok hazafias vers és szöveg a tankönyvekben. Ugyanígy történetileg alakult ki az is, hogy „A szerző neve tehát védjeggyé és szimbólummá nőtte ki magát, valamit képviselt valami mással szemben, tartalmilag és minőségileg is, ami egyúttal lehetővé tette a szövegek *osztályozását, kategorizálását* az adott kultúrán belül.”⁸⁸ Mi mégis természetesként kezeljük ezeket, akárcsak az előző fejezetben tárgyalt többi jelenséget, mint például azt, hogy az írók-költők alapvetően férfiak (pedig ez is csak azért van, mert régen a nők biológikumával ellenkezőnek tartották ezeket a szakmákat, így vagy nem is volt lehetőségük a nőknek írókká lenni, vagy ha mégis, akkor agyonhallgatták, esetleg elfogadták, de nem „igazi” nőkként kezelték őket).

⁸³ VIII. 96/9.

⁸⁴ „...alapvetően a társadalom (és nem a biológia) dönti el, hogy mit tekint nőiesnek és mit férfiasnak, és mit vár el a társadalom női, illetve férfi szereplőitől. Vagyis hogy a nőiesség és a férfiasság nem más, mint *konstrukció* (művileg létrehozott építmény)” (Bán 3).

⁸⁵ Bán 2.

⁸⁶ Bán 5.

⁸⁷ Menyhért.

⁸⁸ Bán 6.

Persze sokszor nagyon fontos a másik nemének ismerete, kell ahhoz, hogy tudjunk viszonyulni hozzá, s általában előhív egy sereg előzetes ismeretet⁸⁹. Például az erő, a bátorság, a tettekkészség mindannyiunk – még a nők szemében is magától értetődően férfias tulajdonságok. Vajon mi az oka, hogy épp ezeket tartjuk természeteseknek, az egyes nemekre jellemzőeknek? Az, hogy úgy nőttünk fel, úgy szocializálódtunk (legerőteltesebben családukbán és az iskolában). És akkor itt is a csapda: mert mi van, ha a személy, akivel épp kapcsolatba kerültem, nem is olyan, amilyennek (tanult, belém ivódott) feltételezéseim szerint lennie kellene? Mi van, ha fizikailag gyengébb, bizonytalanabb, passzívabb, érzékenyebb, esetleg gyöngédebb, mint egy tipikusnak tartott férfi? Vagy ha erős, okos, határozott és tettekkész, már nem is „igazi” nő?

S vajon a következő generáció ugyanezeket fogja természetesnek tartani? Ha nem változtattunk, valószínűleg igen. S miért? Talán többek közt azért is, mert tankönyveiben is ilyen sztereotipikus példákat lát (a nőkről-férfiakról, a tudás hatalmáról, a hazafiasságról, idegenekről, irodalmi kánonról, társadalmi szerepekről), s soha senki nem biztatja arra, hogy gondolkozzon el ezeken, reflektáljon rájuk. (Vannak ugyan időnként jó kiindulópontok a tankönyvekben, de még több kellene: még több elgondolkodás, még több szembesítés, még több kérdés).

Mi történik, ha ezt továbbra is elmulasztjuk? Thun Éva így foglalja össze a téma kapcsán végzett kutatások tanulságait: „A nemi szerep szocializációját vizsgáló irodalom meglehetősen bőséges bizonyítékot szolgáltat ahhoz, hogy megállapíthassuk, a társadalmi szerepek léte és érvényesülésük »erőszakossága« mindkét nemet korlátok közé szorítja és megakadályozza abban, hogy szabad és széleskörű választási lehetőségük legyen személyiségformálódásukat és életútjukat illetően. Megakadályozza őket abban, hogy meglévő képességeiket teljes mértékben kihasználják. A sztereotípiák gátat szabnak a személyiségfejlődés, képességfejlődés és tulajdonságok sokszínűségének, változatosságának, így rövidre zárják a kritikus gondolkodás és cselekvés lehetőségét. Ennek következménye lehet, hogy az egyének nem érik el és nem használják potenciális lehetőségeik és képességeik maximumát.”⁹⁰

⁸⁹ „A nemek szerinti kategorizálás olyan automatikus része az emberekkel való érintkezésnek és megértésüknek, hogy legtöbbször még tudatában sem vagyunk annak, hogy ez alapján ítélünk.” (Thun 1.)

⁹⁰ Thun 2.

Mellékletek

Elemzett tankönyvek

- V. – TULIT Ilona: *Magyar nyelv és irodalomolvasás. tankönyv az V. osztály számára.* T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2005. (Illusztrálta: Ütő Gusztáv.)
- VI. – TULIT Ilona: *Magyar nyelv és irodalomolvasás. tankönyv az VI. osztály számára.* T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 1999. (Illusztrálta: Csutak Levente.)
- VII. – TULIT Ilona: *Magyar nyelv és irodalomolvasás. tankönyv az VII. osztály számára.* T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2005. (Illusztrálta: Csutak Levente.)
- VIII. – TULIT Ilona: *Magyar nyelv és irodalomolvasás. tankönyv az VIII. osztály számára.* T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2005. (Illusztrálta: Csutak Levente.)

(Ezeket a tankönyveket változtatás nélkül többször is kiadták, én azokat az évszámokat tüntettem fel, amelyek azokon a példányokon szerepeltek, amelyekből dolgoztam.)

Felhasznált szakirodalom

BÁN Zsófia: Van-e az irodalomnak neme?

http://www.mindentudas.hu/doc/ban_nyomtathato.rtf

Férfiuralom. Hadas Miklós beszélgetése Pierre Bourdieu-vel.

<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/szocio/bourdieu.hun>

MENYHÉRT Anna: Kaland és kánon. Feminizmus és irodalom.

<http://www.epa.hu/00000/00002/00055/menyhert10.html>

THUN Éva: „Hagyományos” pedagógia – feminista pedagógia.

www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=21486

Kivonat

A címbeli Toldi-idézet egyetlen elég erőteljes férfieszményt jelöl ki (az erős vitéz – ami korábbi időszakok férfi-ideálja, de általában együttjárt valami mással, pl. a görög kultúrában a bölcsességgel, szépséggel, a lovagkorban a jámborság erényével, napjainkban viszont sokszor önmagában jelentkezik a nyers fizikai erő eszménye). Bár nem csupán ez a férfitípus szerepel tankönyveinkben, mégis elég szűk (és nagyon meghatározott), hogy egy férfi még milyen szerepekben jelenhet meg. Dolgozatomban azt vizsgálom meg, hogy a Tulit Ilona által írt V–VIII. osztályos tankönyvekben (a kiválasztott szövegekben, a hozzájuk kapcsolódó feladatokban és az illusztrációkban) hogyan jelennek meg a férfiak, milyen sztereotípiák kapcsolódnak hozzájuk. Ezen belül kitérek még néhány, szintén elég erőteljesen a férfiakhoz kötődő, sokszor hatalmat, hierarchiát megjelenítő témára: a társadalmi helyzet, az iskola, az irodalmi kánon és a hazafiasság kérdésére. Mindezek úgy jelennek meg tankönyveinkben, mint teljesen magától értetődő dolgok (mintha „természetesek” volnának) – holott kultúrától, konvencióktól függő konstrukciók, ott van mögöttük egy rejtett ideológia.