

BIBLIOTERÁPIÁS SZEMLÉLET LEHETŐSÉGEI A KÖZOKTATÁSBAN PROJEKTMÓDSZERREL

Preventív, nőitéma-fókuszú traumamegelőző program a
közoktatásban

Auer Eszter

Doktori (PhD) Értekezés



Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Témavezető: Dr. habil. V. Gilbert Edit, egyetemi docens, habilitált doktor. Magyar Nyelv-
és Irodalomtudományi Intézet. Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszék

2022. 07.10.

„Rólunk szól a mese, csak nem tudunk eljutni a célunkhoz a művek nélkül.” (interjúrészlet)

„Azt a szót, amely segít és örömet szerez, nem mondhatod magadnak.” (etióp mondás)

Tartalom

| | | |
|--------|--|----|
| 1 | A disszertáció témájának bemutatása..... | 8 |
| 2 | Témaválasztás indoklása..... | 10 |
| 3 | A cím értelmezése..... | 11 |
| 4 | Kutatói kérdés, hipotézis..... | 11 |
| 5 | A kutatás módszertani kérdései..... | 13 |
| 6 | A disszertáció kulcsfogalmai..... | 14 |
| 6.1 | Projekt módszer..... | 14 |
| 6.2 | Biblioterapikus szemlélet..... | 17 |
| 6.3 | Honnan a hatás? Szöveg és olvasó/kliens/terapeuta/csoport..... | 21 |
| 7 | Irodalomoktatás..... | 25 |
| 7.1 | A magyarországi irodalomoktatás..... | 26 |
| 8 | A narratív pszichológia és biblioterápia kapcsolata..... | 28 |
| 9 | A trauma fogalma..... | 29 |
| 9.1 | A trauma tünetei..... | 30 |
| 10 | Feminista pedagógia/neveléstudomány..... | 33 |
| 11 | Nők a tankönyvekben..... | 35 |
| 11.1 | Női szempontok?..... | 38 |
| 12 | Emancipációs kérdések..... | 40 |
| 12.1 | A vitából kibontakozó nőkép..... | 41 |
| 12.2 | A nőemancipáció fogalma..... | 43 |
| 12.3 | Az emancipáció kérdése a vitában..... | 44 |
| 13 | Sztereotípiák a gyermekkorban..... | 46 |
| 14 | Tankönyvek, tantervek – Elemzési módszerek..... | 47 |
| 14.1 | Az elemzés eredménye..... | 53 |
| 15 | Fűzfa Balázs tankönyvcsomagjának elemzése..... | 54 |
| 15.1 | Nők aránya a tankönyvekben..... | 55 |
| 15.1 | A 9.-es tankönyv szerzők szerinti elemzése..... | 57 |
| 15.2 | 10.-es tankönyv szerzői elemzése..... | 57 |
| 15.3 | 11.-es tankönyv szerzői elemzése..... | 57 |
| 15.4 | 12.-es tankönyv szerzői elemzése..... | 58 |
| 15.5 | Nők aránya – összesítés..... | 58 |
| 15.6 | Nők és férfiak a tankönyvekben..... | 58 |
| 15.6.1 | A kánon. Magas- és tömegirodalom..... | 58 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 15.6.2 | A férfi | 61 |
| 15.6.3 | A nő | 63 |
| 15.6.4 | Férfi – nő kapcsolatok | 66 |
| 15.6.5 | Feladatok, kérdések | 69 |
| 15.6.6 | Összegzés | 70 |
| 16 | Pethőné Nagy Csilla tankönyvcsomagjának elemzése..... | 70 |
| 16.1 | Nők kiegészítésben: Pethőné Nagy Csilla tankönyveinek elemzése..... | 72 |
| 16.2 | Kötetenkénti elemzés | 74 |
| 16.2.1. | 9. évfolyam I. kötet | 74 |
| 16.2.2. | 9. évfolyam II. kötet | 74 |
| 16.2.3. | 10 évfolyam I. kötet | 74 |
| 16.2.4 | 10. évfolyam II. kötet | 75 |
| 16.2.5 | 11. évfolyam I. kötet | 75 |
| 16.2.6. | 11. évfolyam II. kötet | 75 |
| 16.2.7. | 12. évfolyam I. | 75 |
| 16.2.8. | 12. évfolyam II. kötet | 76 |
| 16.3 | Irodalomszemlélet, kánon fogalma | 76 |
| 16.4 | Női alkotók..... | 77 |
| 16.5 | Női szerepek..... | 83 |
| 16.6 | Kérdések, lehetséges szempontok beemelése | 86 |
| 16.7 | Összegzés | 88 |
| 17 | Egy lehetséges megoldás..... | 89 |
| 17.1 | Résztevők, etikai kérdések, eszközök, eljárás | 92 |
| 17.2 | Eredmények..... | 93 |
| 17.3 | Megvitatás | 101 |
| 17.4 | Az egyetemi tanárok..... | 103 |
| 17.5 | Gimnáziumi tanárok..... | 103 |
| 17.6 | Összegzés | 103 |
| 18 | Kidolgozott program: módszertani útmutató | 104 |
| 19 | A közös munka tapasztalatai | 148 |
| 19.1 | A megvalósult konferencia..... | 158 |
| 20 | A módszer felhasználásának további lehetőségei | 162 |
| 20.1 | A <i>Danaida</i> – az istennők találkozóhelye | 163 |
| 20.1.1 | Hesztia..... | 163 |
| 20.1.2 | Athéné | 164 |
| 20.1.3 | Héra | 165 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 20.1.4 | Katalin | 165 |
| 20.1.5 | Aphrodité..... | 166 |
| 17.1.6 | Elek | 167 |
| 20.2 | A projekt gyakorlati megvalósulása | 168 |
| 21 | Összegzés | 169 |
| | Felhasznált irodalom | 170 |

Rezümé

Disszertációmban egy olyan gender- és emberiméltóság alapú projekt kidolgozását tűztem ki célul, amely lehetőséget biztosít a középiskola keretein belül – főként a magyarórákon – társadalmi problémák feldolgozására preventív jelleggel. A feminista pedagógia és neveléstudomány elméleti kereteiből és kérdésfelvetéseiből kiindulva közelíték meg (nagyreszt kortárs) irodalmi műveket. A feminista elméleti keret nem csupán a női olvasatokat vagy szempontokat jelenti, hanem kiterjesztett értelemben a másságra, a kisebbségekre való érzékenységet, egyúttal olyan nézőpontok is helyet kapnak és kaphatnak még, amelyek a jelenlegi irodalomoktatásból vélhetően kényszerűen kimaradnak. Több olyan társadalmi kérdést megjelölök, amelyek alkalmasak lehetnek az irodalomórák témájául. Jelen disszertációban a traumaprevenció a fő fókusz, ezen belül is a párkapcsolaton belüli és a nőket érő erőszak. A témaválasztás indokolja a tankönyvek és tananyagok női szempontú vizsgálatát. Két, a maga nemében úttörő tankönyvcsomagot és a disszertáció írásakor érvényben lévő B kerettantervet elemzem előre meghatározott szempontok szerint arra keresve a választ, hogy a női tapasztalat és egyáltalán a női szubjektum helyet kap-e a tankönyvek lapjain.

A már a címben is megjelölt projektmódszer a kidolgozott modul összeállításában és használatában jutott és jut fontos szerephez. A feminista pedagógia egyik célkitűzése, hogy a tanulási folyamatban konstruálódjon meg a közös tudás. A projektmódszer ehhez kínál eszközöket és módot. Az általam kidolgozott és kipróbált projekt használható irodalom-, nyelvtan-, történelem-, informatika- és statisztikaórákon. A diákok és pedagógusok együttműködésével hoz létre végül egy közösségi alkotást: jelen esetben konferenciát.

Az elkészült modult egy középiskolában a gyakorlatban is kipróbálhattam. A közös munka megtervezéséhez és az eredménynek értékeléséhez az akciókutatás módszerét választottam, mert jól illeszkedik mind a projektmódszer, mind a feminista neveléstudomány főbb pontjaihoz. Alább bemutatom az elkészült anyagokat, a saját és a tanulók tapasztalatait is, amelyek alapján átdolgoztam és több ponton módosítottam az eredeti óraterveket.

A biblioterápiás szemlélet alternatívát kínál a művek/szövegek és a diákok közti párbeszéd kialakításához. Az irodalomóra terepe lehet az önismeret, az empátia és a közösségek fejlődésének. Az oktatási folyamat kiemelt szereplőiként a pedagógusok tapasztalatai és attitűdjei meghatározóak a biblioterápiás jellegű, preventív irodalomórák elterjedésében.

Négy érintett (középiskolai és egyetemi) tanárral felvett interjú tartalomelemzése ezeket az attitűdöket és tapasztalatokat mutatja be.

Kulcszavak: gender, trauma, projekt, biblioterápia/irodalomterápia,

gender, trauma, project, bible therapy, literature therapy,

1 A disszertáció témájának bemutatása

Kutatásom központi kérdése, hogy a trauma mint téma és probléma hogyan kaphat helyet a középiskolai oktatásban. A középiskolai oktatás nem fordít elegendő figyelmet olyan társadalmilag fontos kérdésekre, mint a traumafeldolgozás, családon, párkapcsolaton belüli erőszak, szexuális bántalmazás. Kutatásomban arra keresem a választ, hogy ezek a területek bekapcsolódhatnak-e be az oktatásba, s ha igen, milyen módszereken át kaphatnak helyet a tanórákon, az iskola életében. A diákok felvilágosítása, a testi integritás tudatosítása olyan feladat, amely alól az iskola sem vonhatja ki magát. Ez pedig arra irányítja a figyelmet, hogy minden szakember, aki gyermekekkel foglalkozik,¹ felelős azért, hogy a tanulókat megfelelő információkkal lássa el, és hogy ő maga is tisztában legyen a kérdést érintő fogalmakkal, tudástartalmakkal. A szexuális bántalmazás nagy százalékban a családon belül történik meg vagy közeli ismerős az elkövető. Kívánatos lenne, ha a gyermek vagy fiatal társadalmi környezetében lévő szakemberek (tanárok, pszichológusok) felismernék a tüneteket olyan bizalomteljes légkört alakítva ki, ahol meg tud nyílni, s az említett felnőttek megfelelő tudással rendelkezzenek, amely segítségére van a további lépéseket megtételében. Olyan modul kidolgozását tervezem, amely mind a diákokat, mind a tanárokat ellátja a szükséges információkkal, és segítséget nyújt abban, hogy egy társadalmilag fontos probléma megoldása már az iskola keretein belül elkezdődhessen, kilépjen az elhallgatás köréből. A szexuális bántalmazás tüneteinek ismerete a tanárok részéről és a diákok tudatossága nagyban hozzájárulhat a megelőzéshez. Ez kényes és nehezen kezelhető téma, különösen az oktatás keretein belül, tárgyalásakor igyekszem kitérni e nehézségekre és javaslatokat tenni enyhítésükre. Az általam használt művek elsősorban a nők elleni erőszakra, az őket érő elnyomásra hívják fel a figyelmet.

A nevelésszociológia központi kérdése a társadalom és iskola egymásra gyakorolt hatása. Milyen emberré formálja az oktatás az egyént? Lehet-e és ha igen, milyen szerepe van az iskolának a társadalmi értékek átadásában vagy akár az esélyegyenlőtlenségek legyőzésében? A különböző nézőpontú kutatások és kérdésfelvetések alapján úgy látszik, az iskola újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket. Durkheim megfogalmazásában „a társadalmi értékek és normák elsősorban az iskolában eltöltött évek során épülnek be a következő generációba. Az iskola mindig az adott társadalom releváns érték- és normarendszerére szocializál.” (Meleg, 2015, 24.o.) A konfliktuselméletek alapvető feltevése szerint a rejtett tanterv, a pedagógiai módszerek a kulturális különbségeket

¹ ez vonatkozik a szülőkre is

állandósítják. A kritikai szemléletű nevelésszociológia központi kérdése, hogy mely módszerek és mechanizmusok konzerválják a társadalmi egyenlőtlenségeket az iskola intézményében. A társadalom részéről ugyanakkor igény mutatkozik arra, hogy a társadalmi problémák megoldásának egyik eszköze az iskola legyen. Ilyen probléma a nőket ért bántalmazás, a bántalmazó kapcsolatok léte és a szexuális erőszak is. Nem elsősorban pszichológiai kérdéstről van szó, alapja társadalmi problémákban gyökeredzik, amely magába foglalja az igazságszolgáltatási rendszert, az oktatási rendszert – amely hipotézisem szerint láthatatlanságban tartja a női szempontokat –, az irodalmi közéletet (Menyhért, 2013). A nőket érintő problémákat a társadalom a magánszféra keretei közé szorítja (gondoljunk csak a családon belüli bántalmazás megítélésére), így elvileg az iskola sem tartozik felelősséggel a nemi esélyegyenlőség megteremtéséért (Thun, 2000). „A női szempontú társadalomértelmezés és -elemzés szerint a férfi szempontú ideológiának – amelynek alapja a férfiak dominanciája, hatalmi pozíciók elfoglalása – strukturálisan tanult túlélési érdeke, hogy a nők alávetettségét és alárendeltségét fenntartsa. Ezért az olyan ideológiákat támogatja és szocializálja, amely a férfi–nő viszonyt a szubjektum–objektum viszony formájában konzerválja.” (Thun, 2000) A nőket ért erőszak, a jelenlegi hatalmi szerepek, a nők láthatatlansága társadalmi probléma tehát, így felfogásomban a nevelésszociológia keretein belül vizsgálható a kérdés: az iskola milyen eszközökkel él annak érdekében, hogy ezeket a viszonyokat akár akaratlanul, észrevétlenül, de – fenntartsa. Hogyan jelennek meg a tantervben, a tankönyvekben a női szubjektumok, női szerepek, nézőpontok és sztereotípiák? A nevelésszociológia a társadalmi problémák iskolai kezelésében érdekelt; nem csupán a problémákat veti fel, hanem lehetőségeket, terepet is keres feloldásukhoz. A szervezeti nézőpont a társadalmi problémák pedagógiai megoldásait kutatja (Meleg, 2015). Nem elégszik meg azokkal a kutatási eredményekkel, melyek azt igazolják, hogy az iskola nem képes kezelni társadalmi problémákat, inkább azt kérdezi, hogyan lehetne mégis képes rá. Disszertációmban megvizsgálom két tankönyvcsomagot, elemzek négy pedagógussal készült interjút, illetve bevonom diákok véleményét a témában. Ezek a vizsgálatok adnak módot arra, hogy egy olyan modult dolgozzak ki, amely lehetőséget biztosít a nők szerepének újragondolására, a közös tudásanyag létrehozására, annak mikéntjére, a hatalmi szerepek tudatosítására, átértelmezésére és a traumáról való preventív munka megvalósulására. A nevelésszociológia szervezeti nézőpontja kiváló terepet biztosít erre, hiszen nem csak azt kérdezi, hogy mi nem működik, hanem azt is, hogyan működhetne jól. „Ma már szerte a világon osztják azt a nézetet, hogy a hatékonyság, eredményesség és méltányosság metszetében helyezkedik el a minőségi oktatási környezet

(...) a hátrányt okozó különbségtétel kizárása szükséges, de nem elégséges feltétel a valódi esélyegyenlőség létrejöttéhez. (...) Vagyis tenni kell azért, hogy az egyenlőtlen helyzetben lévők is részesülhessenek a felkínált javakból.” (Varga, 2015, 243.o.) Ezért is különösen fontos, hogy női szempontok/tapasztalatok láthatóvá váljanak. Az iskola nem méltányos akkor, ha a diákok 50%-ának nemükből fakadó tapasztalatait kirekeszti, ha pedig nem méltányos, sikeres sem lehet.

A tantervekben, pedagógiai módszerekben, tankönyvekben és rejtett tantervben megjelenő sztereotípiák és aránytalanságok nemcsak a lányok iskolában töltött éveire lehetnek hatással, hanem a munkaerőpiacon is, ami a férfiakéhoz képest alacsonyabb bérekben, felsőfokú végzettséggel is nehezebben induló karrierben érhető tetten például. „Az Európai Uniónak a nők és férfiak közötti egyenlőségre vonatkozó 2010–2015-ös stratégiája megállapítja, hogy a nők az alulfizetett ágazatokban dolgoznak, a döntéshozó pozíciókban alacsony a nők aránya, az anyák foglalkoztatási aránya alacsony, illetve a nők több fizetetlen munkát végeznek otthon.” (Rédai, 2016, 80.o.)

Disszertációm az irodalomtudomány, a pszichológia illetve a neveléstudomány metszéspontjában helyezkedik el. Az oktatás keretein belül irodalmi művekkel igyekszik pozitív pszichológiai változásokat elérni a diákoknál. A következőben a disszertáció kulcsfogalmai alapján tisztázom, hogyan kapcsolódik kutatásom a fenti tudományterületekhez.

2 Témaválasztás indoklása

A témát azért tartom relevánsnak, mert a párkapcsolati erőszak, szexuális bántalmazás a fiatalok nagy részét érintheti. Felmérések szerint az erőszak gyakran megjelenik a tinédzserek kapcsolataiban, tizből kilenc fiatal szenvedett már el szóbeli vagy lelki erőszakot, közülük 32% rendszeres bántalmazásnak van kitéve. A lányok 75%-a, a fiúk 50%-a élt már át párkapcsolati erőszakot (Köberlein, 2008). Ezek olyan adatok, amely felett az iskola nem hunyhat szemet, nem térhet ki a megoldás keresése elől. Ez az a szintér, ahol a fiatalok elérhetőek, illetve itt van a legtöbb lehetőség az információk átadására.

Úgy vélem, hogy az irodalomoktatás lehetőség az irodalmi műveken keresztül történő kapcsolódásra a világhoz, saját valóságukhoz, esély arra, hogy diákok megoszthassák egymással élményeiket, tapasztalataikat, véleményüket, megtalálhassák a párhuzamot a

saját élethelyzetük és az irodalmi mű között, s burkoltan, a mű általi fedettségben és védelemben jelzéseket adhassanak.

A leghatásosabb módszernek a projektpedagógiát tartom, mert a diákok saját produktumot hoznak létre, a tanulás folyamata így nem mesterséges, és a résztvevők az elsajátított ismereteket inkább sajátjuknak érzik, egyúttal a projekt minden pontján lehetőségük van átmeneti kilépésre.

A témaválasztást indokolja az is, hogy közvetlen kapcsolatban vagyok a Hiszek Neked! egyesülettel, amelynek célja bántalmazott nők és gyerekek segítése, terápiája. Az ottani munkám során azt tapasztaltam, hogy jelenleg az elhallgatás és az ismeretek hiánya nagyban hozzájárul ahhoz: az áldozatok nem kérnek segítséget, nem ismerik fel, mi történik velük, illetve nem tudják, hogy hová fordulhatnak.

3 A cím értelmezése

A kutatás során kortárs nagyrészt irodalmi művek alapján egy olyan modul kialakítását végeztem és tervezem továbbfejlesztését, amely segítségével középiskolai keretek között lehetőség nyílik olyan társadalmi kérdések megvitatására, mint a bántalmazás, az elnyomás, a női kiszolgáltatottság és a részleges jogfosztottság. Fontosnak tartom, hogy ezekről a témákról már a középiskolában tájékozódhassanak, foglalkozhassanak vele a diákok, de úgy vélem, hogy erre jelenleg nincsen módjuk. Az irodalomórák megfelelő terepet kínálhatnak arra, hogy a diákok a bántalmazás témáját jobban megismerjék, biztonságos keretek között, rálássanak összefüggésekre és saját alkotómunkájuk, gondolataik révén alakítsanak ki ahhoz viszonyt és véleményt. A modul azonban nem csak az irodalomórakon valósul meg. A projektmódszer segítségével más tantárgyak is bevonhatóak, úgymint a matematika, statisztika, történelem. A következő pontban tisztázom, hogy milyen jelentésekben használom a disszertációmban a címben megjelenő fogalmakat.

4 Kutatói kérdés, hipotézis

Dolgozatomban arra keresem a választ, hogy a közoktatás megfelelő terep lehet-e egy traumaprevenciós program számára, és ha igen, milyen módszerekkel, elméleti háttérrel. Van-e szerepe a trauma feldolgozásában/prevenációjában a közösségnek, iskolának, osztálynak? A tanárok szerepe és attitűdje megkerülhetetlen, tanítványaikhoz való empatikus és bizalmi viszonya ebben a kontextusban különösen kívánatos, hiszen lehetséges, hogy diákjaik között is vannak traumatizáltak. Eljutunk itt ahhoz a kérdéshez,

hogy léteznek-e a traumának olyan jelei, amelyeket a tanárok felismerhetnek, és az iskolapszichológussal vagy más segítő szakemberrel együttműködve segítséget nyújthatnak. A preventív program témáját tekintve leginkább a középiskolai szinten tervezhető, azonban a dolgozatban kitérek a kisebb gyermekeket ért traumahelyzetekre is, hiszen ezek fennmaradt tüneteivel is találkozhatnak a pedagógusok. Hipotézisem szerint meghatározhatóak olyan traumatikus tünetek, amelyeket a pedagógusok felismerhetnek, majd szakemberhez irányíthatják diákjaikat.

Körbejárom azt a kérdést: jelenleg az iskola hogyan jeleníti meg, ha megjeleníti a nemi szerepeket, női tapasztalatokat, illetve hogy a gimnáziumi tankönyvek támogatják-e ezt a folyamatot. Milyen női és férfi sztereotípiák olvashatók ki az irodalmi művekből, s azok a két nem viszonyát hogyan mutatják be? Jelen kutatásban két irodalomtankönyv-csomagot elemzek, amelyek formabontónak számítanak a saját élmény bevonása és az irodalmi szövegek tágabb kontextusba helyezésével. Hipotézisem szerint – az eddig létező tanulmányok és kutatások alapján – a nők, a női problematika csak csekély mértékben jelenik meg általában a tankönyvekben. A nemi sztereotípiák viszont igen, s a nők, a női fókusz hiánya reflektálatlan marad.

A tankönyvek mellett az oktatási folyamat meghatározó ágensei maguk a pedagógusok. Egy újfajta terápiás szemlélet bekapcsolását a közoktatásba természetesen elő kell készíteni, a pedagógusoknak eszközöket kell adni. Jelen dolgozatban azt vizsgálom, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek erről a lehetséges módszerről, miként jelenik meg praxisukban, ha vonzódnak hozzá. Hogyan határozza meg attitűdjüket, módszereiket? Elképzelhetőnek tartják-e a középiskolai és az egyetemen tanító tanár a biblioterápiás szemlélet adaptálását (köz)oktatási keretek közé? Milyen folyamatok mennek végbe egy-egy sajátélmény fókuszú órán? Hogyan vonódik be a folyamatokba a pedagógus és hogyan a diákok? Mennyiben tér el a középiskolai és az egyetemen tanító oktatók véleménye a szemléletről és a módszerről?

Hipotézisem szerint a középiskolai tanárok nagyobb idői és tantervi nyomásnak vannak kitéve, ezért a biblioterápiás szemlélet kevésbé meghatározó az óráikon, illetve a kánont és a kötelező műveket fontosabbnak tartják az oktatási folyamatban.

Az Európai Unió célkitűzésként fogalmazza meg a nők és a férfiak közötti egyenlőséget. Az Európai Parlament és a Tanács 2006 decemberében létrehozta a Nemek Közötti Egyenlőség Európai Intézetét azzal az átfogó céllal, hogy előmozdítsa és megerősítse a nemek közötti egyenlőség – ideértve az esélyegyenlőség általános érvényesítését is – támogatását valamennyi uniós és nemzeti politikában.² Az intézményes oktatás sem tekinthet el attól, hogy ezeket a célokat integrálja. A nemek közötti egyenlőség fontosságát hangsúlyozza az ENSZ Lányok Nevelése Kezdeményezés. A program felhívja a figyelmet arra, hogy megfelelő oktatási anyagok szükségesek a témában, illetve hogy a nemi nézőpontokat hangsúlyossá kell tenni az oktatásban. „A nemi kérdést tehát előtérbe kell hozni az oktatás – infrastruktúra, anyagok, pedagógiai folyamatok – tervezésén keresztül. A tanulás a fenntarthatóságért szemlélete szerint kulcskérdés a nők egyenlő bevonása, egyrészt azért, hogy biztosítsuk a fenntarthatóság pedagógiájának kiegyensúlyozott és hatékony érvényesülését, másrészt azért, hogy a következő nemzedékben a fenntarthatóbb viselkedésminták a lehető legjobb esélyt kapják.” (szn., 2009)

5 A kutatás módszertani kérdései

A kutatás témájából adóan nehéz olyan mérőeszközt alkalmazni, amely hitelesen bemutatja az elért fejlődést, változást.³ Egy terápiás folyamat hatásait nem könnyű vizsgálni, bemutatni. Az akciókutatás azonban megfelelő keretet biztosít a munkára, már csak azért is,

² Erről bővebben lásd: Az Európa Parlament és Tanács 1922/2006/EK Rendelete: A Nemek Közötti Egyenlőség Európai Intézetének létrehozásáról

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A32006R1922> letöltés ideje: 2022.04.05.

³ Disszertációm a kvalitatív kutatási stratégia mentén halad. A kvalitatív módszer nem számszerűsített, numerikus adatokkal dolgozik, amelyeket szisztematikus, empirikus eljárással gyűjtenek. Jelen dolgozatban ilyen elemek az oktatókkal készült interjúk, az iskolai munka során készült anyagok: előadás anyagai, plakátok, rajzok, ismertetőanyagok, önreflexiós írások, fényképek, tanulói és tanári visszajelzések. A kvalitatív stratégia jellemzője a szubjektivitás és az önreflexió. A *közös munka tapasztalatai* című fejezetben több önreflexív írás található, hiszen a folyamatban én is szereplő voltam, de igyekeztem kívülről is tekinteni erre a pozícióra. A kisszámú elem minta is a kvantitatív módszer sajátja: egy iskolában, egy osztállyal dolgoztam együtt, velük azonban több órán, többféle foglalkozás tartva, véleményüket a közös munkába és a modul végleges változatába is beépítettem; illetve négy oktatóval készítettem interjút, majd azokat meghatározott szempontok alapján elemeztem. A kisszámú minta mellett igyekeztem több szempontból megvizsgálni egy jelenséget: a dolgozatban helyet kapnak a pedagógusok, diákok nézőpontjai is, illetve az oktatási folyamat egy fontos „szereplőjének,” két tankönyvcsalád nőképe, így komplexebb képet kaphatunk a női témák, biblioterápiás szemlélet lehetőségeiről az oktatásban. A kvalitatív stratégia nem várja el statisztikák közzétételét, számszerű adatokat a tankönyvek elemzésénél közzétek: a női nevek arányát. A kutató és az adatközlő között kevésbé aszimmetrikus a viszony, a vizsgált személyt aktív közreműködőnek tekinti, akinek tudása értékkel bír. A diákok tapasztalatai, megélései és észrevételei segítettek abban, hogy az alább bemutatott modul elérje végleges formáját. A foglalkozások során törekedtem az egyenrangúság kialakítására. Az oktatókkal felvett interjúk szintén befolyásolták a modul tervezését, a disszertáció irányvonalait, hiszen úgy vélem, az ő véleményük/tapasztalataik kitüntetett figyelmet érdemelnek. A biblioterápiás szemlélet megjelenése az iskolai órákon nagyrészt az ő attitűdjeik függvényében történhet. A kvalitatív módszerrel készült publikációk hangvétele személyesebb jellegű, kevésbé standardizáltak: az önreflexiók, beszámoló interjúelemzések okán itt is megjelenik a személyesebb hang, a következtetések nagyrészt narratív leírások (Szokolszky, 2020).

mert módszertanánál fogva jó kiindulópontot jelent a projektpedagógia (Vámos, 2013). Az akciókutatás a hetvenes években bukkant fel a szakirodalomban. Célja a tevékenységek javítása, az önelemző, kritikai nézőpont kialakítása (Havas, 2004). A gyakorlat és az elmélet összekapcsolódása megtermékenyítő lehet a pedagógiára nézve. A kutató és a gyakorló szakember nem válik el egymástól, a tanárok, ahogyan a diákok is, csoportokban dolgoznak. Vezérelvként fogalmazódik meg, hogy a tagok visszajelezzenek egymásnak a folyamatról és saját változásairól is. Nem arra kerül a hangsúly, hogy a résztvevők ne kövessenek el hibákat, hanem hogy ezeket a hibákat sikeresen felhasználják a folyamatban.

A disszertációmban Vámos Ágnes meghatározását tekintem kiindulópontnak. „Az akciókutatás kettősségét abban is meg szokták ragadni, hogy azon túl, hogy a mindennapi gyakorlat válik a kutatás terepévé, s hogy magának a kutatásnak az eredményei közvetlenül visszaforgathatók a gyakorlatba, ezáltal megoldhat mélyen gyökerező problémákat, innovációs energiákat is felszabadíthat, csoportélményt és -identitásélményt nyújthat az abban résztvevőknek, valamint hozzájárulhat ahhoz, hogy végbemenjen az ember számára legfontosabb: tanulás az egyén, a csoport, a szervezet és a rendszer szintjén. (...) Az akciókutatás testre szabottsága érdemel figyelmet, s az a figyelmisség, ahogy adott szervezethez igazítják – tekintettel annak sajátosságaira. Vagyis akciókutatáskor csak a keretek adottak, az akciókutatást minden esetben helyben kell megtervezni – megfelelő felkészülés után.” (Vámos, 2015, 46.o.)

6 A disszertáció kulcsfogalmai

6.1 Projektmódszer

A projektmódszer egységes definícióját lehetetlen megadni, hiszen ahány szakirodalom, annyi meghatározás. Találkozhatunk olyan véleménnyel, amely szerint ha a pedagógus határozza meg a projekt témáját, akkor már nem is beszélhetünk projektről, és olyan vélekedés is létezik, amely szerint ez nem számít akkor, ha pedagógus és diák együtt munkálkodva készítenek el valamit, ami bemutatható, értékes. Nem célom az, hogy átfogó definíciót alkossak – hiszen rengeteg meghatározás született –, sokkal inkább hogy bemutassam, mennyire számot tarthat a szakma érdeklődésére ez a módszer. „Pedagógiai projekt: valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma; a téma feldolgozásához kapcsolódó célok, feladatok meghatározása, a munkamenet és az eredmények prezentálása. A téma felvetése és a témával való foglalkozás a gyerekek valódi

önállóságán alapul, a pedagógusok szakértők szerepe ennek az önállóságnak a segítése.” (M. Nádasi, 2010, 399.o.)

„A projektoktatás olyan célközpontú nyílt oktatási stratégia, mely egyrészt a sajátos célok elérését, a valós életet integráló és reprezentáló tanulási tartalommal, a komplex szemléletmódot segítő, tevékenységközpontú, feladatorientált tanulói tevékenységet biztosító szervezési formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel az iskolai keretet kitágítva természetes tanulási környezetben valósítja meg; másrészt e stratégia eredményeként létrejött projekt további tanulási célok spirálisan fejlődő modelljét valósítja meg” (H. Kilpatrick, 2007, 230.o.)

„A projektoktatás egy tanulási-tanítási stratégia, a tanulók által elfogadott, vagy kiválasztott probléma, téma feldolgozása, – amely egyénileg vagy csoportban történik, megszüntetve, feloldva a hagyományos osztály- és tanórakereteket; a végeredmény minden esetben egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás, produktum; – és az alábbi jól elkülöníthető szakaszokból áll: a) témaválasztás; b) tervekészítés (célok és feladatok megfogalmazása); c) szervezés; d) adatgyűjtés; e) a téma feldolgozása; f) a produktum összeállítása bemutatható formában; g) a projekt értékelése, korrigálás; h) a produktum bemutatása, nyilvánossá tétele; i) a projekt lezárását követő tevékenységek.” (Hegedűs, 2002)

A kutatás során Hegedűs Gábor definícióját használom és veszem alapul, mert véleményem szerint az általam készített modul ehhez alkalmazkodik leginkább, és ez határozza meg a munkamenetet, illetve az általam választott céloknak is leginkább ez felel meg.

A projektmódszerre azért esett a választásom, mert alkalmas a tanulás tanulására, az élethosszig tartó tanulás megalapozására. Az iskolának közelebb kell hoznia a valós életet, alapvető problémákat kell felismertetnie a diákokkal. A tanulók számára felhasználható ismereteket kell nyújtania. Ezeknek a céloknak a projektmódszer teljes mértékben megfelel, hiszen a diákok önálló munkáján, kutatásán, tevékenységén alapul, ahol a szervezési feladatok egy része is rájuk hárul.

Bábosik István neveléelméletében az értéket úgy határozza meg, ami olyan produktum, ami kettős funkciót tölt be. Egyrészt közösségfejlesztő, másrészt individuális fejlesztő funkciót. A pedagógián belül az érték Bábosik szerint az egyén konstruktív életvezetését jelenti, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes. A pedagógiai folyamatnak azt a célt kell kitűznie maga elé, hogy a diákok elérjék a konstruktív életvezetést, amely két fő

komponensből áll, a közösségfejlesztő és az önfejlesztő komponensből. Az Európai Unió emberképe egyesíti a morális és szociális életképességet, ami részleteire bontva azt jelenti, hogy altruisztikus, munkára orientált, kooperatív, toleráns a személyiség, önképzésre motivált, változó körülményekhez alkalmazkodni képes, gyakorlatias. Azt, hogy egy emberben ezek a tulajdonságok megvannak-e, azt a társadalom magatartás és tevékenység alapján értékeli (Bábosik, 2004, 12–16.o.). Az iskola és a pedagógus dolga nem egyszerű tehát, hiszen, ha ebben a modellben képzeljük el a pedagógiai folyamatot, akkor hatalmas feladat elé állítjuk a tanárt. Felmerül a kérdés, hogy hogyan valósítható meg ez az elképzelés, és miként nevelhetünk olyan diákokat, akik konstruktívan vezetik majd az életüket. Bábosik szerint a nevelési folyamat, a nevelési hatásrendszer alapja a tanulók tevékenysége, amelyet a nevelési folyamatnak szabályoznia kell, úgy, hogy az a társadalmi elvárásokkal egybeessen, vagyis közösség-és önfejlesztő legyen (Bábosik, 2004, 44.o.). A projektmódszer tehát személyiségfejlesztő funkciókat is betölt, segíti a csoport/osztály közös munkáját.

A projektmódszer az 1900-as években született az Egyesült Államokban, ahol a diákok önállóan határozhatták meg a saját vizsgadarabjukat. A módszert John Dewey és William Heard Kilpatrick terjesztették ki, akik fontosnak gondolták a demokráciára nevelést, személyes tanulási tapasztalatokat és a valóságos tevékenységet (M. Nádasi, 2004). William Heard Kilpatrick a fenntartható fejlődés szempontjából vette szemügyre a projektet mint módszert. Véleményük szerint a problémákat nem egy tudományterületnek kell megoldania, hanem közös, komplex felelősségvállalásra van szükség azok megoldásához (H. Kilpatrick, 2007). Ez a szemlélet kell, hogy átszivárogon az oktatásba, iskolákba is. A projekt során ugyanis a tantárgyak merev határai megszűnnek, és kapcsolatok jönnek létre a tudományterületek között. Ezek a határok mesterségesek, azokat az iskola hozta létre, és zavaróak a tágabb összefüggések megismerésében (Hortobágyi, 2002). Ezzel összefüggésben az iskolának közelebb kell hoznia a valós életet a diákokhoz, és fel kell ismertetnie velük az alapvető problémákat. Olyan ismereteket kell nyújtania, ami a tanulók számára felhasználható, s általuk a diákokat felelős állampolgárrá lehet nevelni. A társadalmi tudatosság döntő eszköze maga az oktatás, amelynek célja, hogy a diákok felelős emberekké váljanak, akik képesek az önszabályozásra, tudatosak a környezetükkel kapcsolatban és eredményesek a partneri kapcsolataikban (H. Kilpatrick, 2007). A projekt célja tehát az, hogy társadalmi szempontból új, fontos produktumot hozzon létre,

megalapozza a tanulói önállóságot, élményszerű legyen, és személyközi kapcsolatokat alakítson, illetve hogy a külső motivációt belsővé tegye (M. Nádasi, 2004).

A trauma témakörében megvalósuló projekt egy konferencia megszervezése, ahol diákok az előadók, a kerekasztal-beszélgetés résztvevői, szervezők és a látványelemek megtervezői, elkészítői. A projekt munkacsoportokban valósul meg, ahol tevékenységnaplók alapján a diákok osztják be saját feladataikat. A konferencia előtt irodalomórákon kortárs irodalmi szövegeket és meséket dolgozunk fel biblioterápiás módszerekkel. A szövegek alapján határozzák meg a diákok, hogy milyen témában adnak majd elő a konferencián. A nyelvtanórákon ismereteket és tapasztalatokat szereznek arról, hogyan tarthatnak jó előadást, ezen a ponton tehát a retorikát mint tananyagot is bekapcsolhatjuk a modulba. Matematika- és statisztikaórán a konferencia költségeinek kiszámítása zajlik, illetve az előadás témáihoz kapcsolódó statisztikai adatok feldolgozása. Informatikaórán tervezik meg és készítik el a diákok a konferencia honlapját, plakátját és meghívóját. Már ebből is látszik, hogy összetett folyamatról van szó, amelyben a pedagógus inkább szervező, mint irányító, illetve a kollégákkal is összehangoltan kell együttműködni. Olyan tanulási folyamat ez, amely mind a tanárt, mind a diákokat fejlődésre, szemléletváltásra ösztönzi.

6.2 Biblioterápiás szemlélet

Az irodalomtantárgy egyre kevésbé népszerű a diákok körében. Emellett rengeteg elvárásnak is meg kell felelnie „A magyar nyelv- és irodalomtanítás egyidejűleg műveltségközvetítést, kompetencia- és személyiségfejlesztést, morális és érzelmi nevelést is jelent. A kompetenciafejlesztés az önálló tudás kialakításában, a közösségbe való beilleszkedésben nyújt segítséget. A morális és érzelmi nevelés – a kompetenciák fejlesztésével együtt – lehetőséget teremt arra, hogy a tanuló átgondolt ítéleteket alkosson, képes legyen sokoldalúan megindokolni véleményét vagy éppen változtasson azon, hogy művelt, kiegyensúlyozott, harmonikus személyiségként szűkebb közösségének felelős tagja legyen.” (szn., 2020, 300.o.) Az irodalom művészeti tantárgy, de a diákoknak érettségi vizsgát is kell tenniük belőle. Célja az érzelmi- és személyiségfejlesztés, de egy olyan keretben, amely nem lehet mentes az értékeléstől, hiszen a tanárnak osztályoznia kell, a diáknak pedig érettségiznie. Hogyan lehet hiteles a tanár, hogyan fejlődhet a diák személyisége? A biblioterápiás szemléletű oktatás egy lehetséges alternatív megoldást nyújthat ezekre a kérdésekre. „Szemléletű”, mert terápia több szempontból sem kaphat helyet egy tanórán. Egy iskolai órán nem önszántukból vesznek részt a tanulók, az osztályok nagysága meghaladja az ideális csoport méretét. A diákoknak más órákon is együtt kell részt

venniük, ami gátja lehet az őszinte kinyílásoknak, rácsodálkozásoknak. A biblioterápiás szemléletű órák kiindulópontja az irodalmi mű, de a központba a diákok véleménye, saját élményei kerülnek a mű révén. Ahhoz, hogy a biblioterápiás szemléletű irodalomórák céljai, témái és választható (vagy a tankönyvek, tanmenet, NAT által meghatározott) szövegei meghatározhatóak legyenek, elengedhetetlen a biblioterápia fogalmának tisztázása.

Maga a kifejezés könyvekkel való gyógyítást jelent (Jeney, 2016, 154.o.); az összetétel két tagja a görög *biblion* és a *therapeia*, ám ez nagyon tág értelmezés, hiszen rengeteg kérdést vet fel. Az első nevezetesen az, hogy milyen könyvekkel lehet elérni gyógyító folyamatokat. Ezen a ponton megoszlanak a vélemények. Béres Judit úgy véli, hogy az irodalmi mű elindítója, katalizátora egy beszélgetésnek, amely akár anélkül is működhet, hogy annak kizárólagos témája, tárgya a szöveg lenne. A legfontosabb tényezők a jelenlévők, az ő érzéseik, élményeik, amelyek párbeszédbe lépnek egymással (Béres, 2016). Jeney Éva ezzel szemben úgy érvel, hogy csupán az értékes művek hatnak tartósan a pszichés egészségre, csak ezek a szövegek váltanak ki valódi hatást. Értékes mű az, amelynek elég gazdag a jelentésrétege ahhoz, hogy különböző olvasók megtalálják benne a számukra hasznosítható tartalmakat. Saját kutatásomban azt tartom fontosnak, hogy a különböző vélemények és meghatározások közül azokat emeljem be saját munkámba, amelyekről úgy vélem, hogy a közoktatás keretei között használhatók lesznek. Ennek fényében Gilbert Edit definícióját is használom, amely szerint „a biblioterápia interaktív tevékenységi forma, amelynek célja az ember testi-lelki egészségének fejlesztése. A terápiás folyamat célja nem a műértelmezés, hanem az olvasók pozitív pszichológiai fejlesztése.” (Gilbert, 2016), illetve „saját személyiségfejlődésünket elősegítve, identitásunkat megértve a külső tárgyról létrejövő önkifejezésünk révén narratív identitásunk, szubjektumszerkezetünk megképzésének folyamatában veszünk így részt. Közünk lesz a másikhoz, az idegenhez: a szöveghez.” (Gilbert, 2017, 92. o.)⁴ Fő célomnak azt tekintem, hogy a diákok megértsék: nincs egy eleve adott jelentés, az irodalomóra lényege nem valamilyen rögzített értelmezés megtanulása, hanem az, hogy párbeszéd alakuljon ki a jelentések között saját lényünkön, tapasztalatainkon át. Személyiségfejlesztő hatású, ha a résztvevők megtapasztalják, nem az ő értelmezésük az egyedüli, teret engednek a másik jelentésének, és képessé válnak egy saját olvasat kialakítására. A biblioterápia legnagyobb hasznát abban látom, hogy a saját olvasatainkon, beidegződéseinken túl tudunk látni. Észrevesszük, hogy van másik vélemény a sajátunkon

⁴ Itt a szerző a középiskolai alkalmazás lehetőségei mellett is érvel, kiemelve a lehetséges buktatókat ugyancsak.

kívül, és ez kilendíthet minket az addigi rossz és sehová sem vivő megoldási/gondolkozási stratégiáinkból (Fisher, 2009).

A biblio/irodalomterápia fogalmának meghatározása nem egyszerű feladat, szinte ahány szerző, annyi definíció. A meghatározások sokféleségének metszéspontjában a terápiás helyzetben használt szöveg (?) áll. Nem véletlen a kérdőjel. A már hivatkozott Jeney Éva mellett érvel, hogy csupán „csak értékes művek hatnak hosszú távon és mélyrehatóan. Az irodalmi mű az irodalomterápiában a lelki folyamatokhoz és a lelki fejlődéshez ’nélkülözhetetlen fölösleg’, nemcsak kellék, tartozék, hanem alapzat is.” Az ő érvelésében ez irodalomterápia, míg a biblioterápia több szöveget is használ (Jeney, 2016). A Béres Judit képviselte irányzat megengedő és nyitott abban a kérdésben, hogy mi is álljon a terápia középpontjában. Lehet szépirodalmi mű, kreatív írás terméke és folyamata, dalszöveg, egy szó vagy akár egy kép is (Béres 2017). Érezhetjük akár ezt a megengedést túlzásnak, hiszen ha a beszélgetést, terápiás folyamatot bármi elindíthatja, akkor hol marad a szöveg. De valóban a felhasznált szöveg az, amit vizsgálat alá kell vennünk, meghatározni a kereteit, irodalomelméleti vitákat folytatni és eljutni odáig, hogy tulajdonképpen mi is a szépirodalom, magas irodalom vagy hogy mi egyáltalán az irodalmi érték? Lehet ennek létjogosultsága, de észre kell vennünk azt is, hogy már ezzel a meghatározással is kirekesztő tereket hozunk létre: ha van magas, akkor van alacsony, ha van értékes, akkor van értéktelen is. Abban a pillanatban, ha elköteleződünk az úgynevezett magasirodalom mint egyedül ható entitás mellett, kirekesztődik a másik világa és jöhet létre értékítélet. Elveszhet egyúttal az értékeléstől mentes, nyitott közeg, amely elengedhetetlen eleme egy biblioterápiás (vagy bármely más) csoport működésének. Az iskolai keretek azonban feltételeznek bizonyos kereteket, előírnak egy adott csoportműködést, valamint előre adott olvasmánylistát. Ezért legalább körvonalaiiban tisztázni kell azt, hogy mi lehet kiindulópontja egy biblioterápiás szemléletű órának vagy projektnek. Ennek meghatározásához az egzisztencialista pszichológia alaptételét használom. A létezés nagy kérdései minden embert egyaránt érintenek, terapeutát és klienst egyaránt. A terápiás folyamatban ezek a kérdések, ha nem is expliciten, de impliciten mindenképpen benne vannak (Yalom, 2017). A legegységibbnek tekintett problémáink a leguniverzálisabbak is. Yalom az élet négy nagy kérdésének a halált, az élet értelmét, a szabadságot és az elszigeteltséget tekinti. Ezek azok a kérdések, amelyek mindannyiunkat érintenek. A középiskolás korosztály különösen kitett ebben a kérdésben. Erik Erikson fejlődési modelljében a serdülőkor krízise az alakuló identitás és a szerepkonfúzió között feszül. A szerepkonfúzió azt jelenti, hogy az énképnek több

összetevője van, amelyek nem mindig összeegyeztethetők másokkal. Amennyiben nem sikerül kialakítani egy szilárd identitást, az megakadályozhatja a személyt a hivatásának megtalálásában (Erikson, 2002). Ez az időszak megfelelő lehet arra, hogy az egzisztenciális pszichológia nagy kérdéseit megvitassuk, ezzel segítve azt, hogy a diákok több szempont alapján is magukra olvassák a szöveget, és több nézőpontból (társaik véleménye) ugyancsak megvizsgálhassák ugyanazt a művet, majd a számukra megfelelő konklúziót integrálhassák. A magányt és elszigeteltséget a tinédzserek nap mint nap megélhetik, akár saját kríziseik, útkeresésük kapcsán, és mindez nagyban kapcsolódik a trauma fogalmához is. Azzal, hogy a szövegekben megjelenő traumáknak, szereplőknek nyelvet adunk, történetet formálunk magunk között, köré, enyhíthetővé válik a magány. Yalom a következőképpen fogalmaz az irodalmi művekkel kapcsolatban: „A nagy irodalmi alkotások azért maradnak fenn, mert az olvasó úgy érzi, ezek róla szólnak” (Yalom, 2006, 20.o.). Eszerint a terápia „nagy” irodalmi művekkel lehet csak hatásos, hiszen ezek a szövegek szólnak az olvasóról. Valóban, az irodalom „nagy” művei univerzális emberi problémákat tematizálnak, de ezzel a meghatározással a kortárs irodalom kívül kerülne a „nagyság” fogalmán, egész egyszerűen azért, mert nem volt ideje bizonyítani univerzalitását. Ez már csak azért is problematikus, mert a középiskolai korosztály a tanterv és a Nemzeti Alaptanterv felépítése miatt csak nagyon kevés kortárs szöveggel találkozhat, holott az lehetne a saját közege, ahol a ma aktualitása tematizálódik a ma nyelvén, ahol az értést kevésbé akasztja meg a nyelvi távolság. Hogyan kapcsolódik tehát össze az olvasó/kliens/csoport, terapeuta és szöveg? Egész egyszerűen, mit olvassunk és dolgozzunk fel akkor, ha a cél a biblioterapikus szemléletmód tanórai alkalmazása? Az alapvető különbség egy átlagos irodalomóra és egy biblioterapikus szemléletű óra között az, hogy a szöveg katalizátor. A fókusz a csoporttagokon van, az ő tapasztalataikon, véleményükön, értésükön vagy nem értésükön. A szöveg ahhoz ad kiindulópontot és fogódzót, hogy ezek a regiszterek meg tudjanak szólalni és párbeszédbe tudjanak lépni. Nem az a kérdés, hogyan elemezhető ez a szöveg vagy milyen professzionális olvasatai vannak, hanem az, hogy az olvasóból mit vált ki, merre indítja. Így, legalábbis az iskolában felszabadulhat a biblioterápia a kérdés alól, hogy *mit?* és fókuszálhat inkább arra, hogy *hogyan?* A cél az, hogy egy olyan projekciós felületet biztosítson a szöveg, amelybe a diákok beleolvashatják magukat. A szöveg védelmet jelent a csoporttagoknak, mert nem magukról kell beszélniük – egy nem önkéntesen választott csoportban –, hanem egy szereplőről vagy helyzetről. Körültekintően kell kezelni tehát azt, hogy egy adott témában mennyire engedjük le mélyen a diákokat, illetve határozottan tartani

kell a terápiás kereteket.⁵ Biblioterapikus szemléletű irodalomórán vesznek részt a diákok. Ez azt jelenti, hogy a biblioterápiában alkalmazott eszközök egy részét valósítom meg. Ezeken a foglalkozásokon az olvasóra/befogadóra irányul a figyelem. Az ő értelmezései, jelentései válnak fontossá, és lépnek párbeszédbe a másikkal. Ennek egyik legfőbb eszköze a jól megválasztott kérdés. Ilyen kérdések lehetnek: Mi jutott eszetekbe? Mit éreztek közben? Hogyan folytatódik? (Nagy, 2016) A tanulók megfigyelik, hogy mit éreznek a szöveg olvasása közben: Hogy néz ki valamelyik szereplő? Kire emlékeztet ő téged? (benyomásokat tisztáz) (Holland, 2016). Az irodalmi művek olyan egzisztenciális kérdéseket, olyan nehéz helyzeteket, akár traumákat jelenítenek meg, amelyek akkor is jelen vannak, ha azokat figyelmen kívül hagyjuk. Megoldást jelenthet, ha nem arra kérjük a diákokat, hogy önmagukról beszéljenek, hanem az irodalmi szöveg védelmében, az ott lejátszódó történéseket elemezve, az emberi viszonyok hálóját felfejtve beszélhetnek a mű fedésében – tulajdonképpen önmagukról. Amikor egy irodalmi műről beszélek, akkor valamiképpen önmagamról beszélek, de ezt nem kell nyilvánvalóvá tenni az irodalomóra keretein belül. Mégis szolgálhat eredménnyel, hiszen az irodalmi szöveg adhat cselekvési mintákat, a társak megegyező véleménye megerősítést, biztonságot. Az eltérő vélemények pedig lehetőségek a helyzet kritikus vizsgálatára. Pedagógusként pedig feltehetjük a kérdést: Mit gondolsz, a valóságban (nem az irodalmi műben) hogyan van ez?

Nagy Attila véleménye szerint már az is biblioterápia, ha a könyvtáros ajánl egy könyvet, ha ilyen tág definíciót fogalmazunk meg, akkor az irodalomtanár mindenképpen biblioterápiát végez. Feladatunk elképzelésem szerint ezt a munkát tudatossá és minőségivé tenni a biblioterápia eszközeinek ismertetésével és magával a módszerrel (Nagy, 2016).

6.3 Honnan a hatás? Szöveg és olvasó/kliens/terapeuta/csoport

Az olvasó és szöveg viszonyának tanulmányozása során Norman Holland olvasóközpontú irodalomelméletében arra a következtetésre jut, hogy az olvasó saját élményeit keresi a szövegben. „Az irodalom adta élményt (...) nagyrészt nem is a műből merítjük, hanem saját magunkból.” (Béres, 2017, 169.o.)

A biblioterápia rengeteg szintéren használható módszer, amely a művészet- és csoportterápiák rendszerébe illeszkedik (Béres, 2017). Alapvető kiindulópontja, hogy a szöveg és olvasó kapcsolata akkor vezet el a jobb önmegértéshez, ha olvasás/hallgatás közben aktiválódnak a saját élmények, bizonyos részek megszólítanak, érzelmeket váltanak

⁵ Köszönet ezért a szempontért Béres Juditnak, amit könyvének bemutatóján osztott meg velem.

ki. Szükséges a kapcsolódás a szöveghez, majd a csoporttársakhoz, terapeutához. A csoport lehetőséget biztosít arra, hogy ugyanazt a problémát más és más perspektívából szemlélhesse a csoporttag. Az olvasott szövegen és a csoporttársak nézőpontján keresztül új problémamegoldási lehetőségek bontakozhatnak ki.

Amellett, hogy a diákok lehetőséget kapnak a szövegekkel való munkán keresztül az önismeretük fejlesztésére, kapcsolódhatnak társaikhoz is. Az átlagos középiskolai oktatási kereteket felfüggesztve – ahol a tanár kontrollálja a tanulási folyamatokat, és ad lehetőséget a felszólalásra – elindulhat egy beszélgetés, amelyben minden vélemény egyenértékű, és amelyeken keresztül egy tágabb perspektíva nyílhat az önismeretben. A biblioterápiás szemlélet egyik legnagyobb hatása az lehet, hogy a diákok rá tudnak csodálkozni az eltérő véleményekre, megláthatják: egy-egy problémára nem csak egy megoldás létezik, és el tudják fogadni a különbözőséget. Képesé válnak meghallgatni és elfogadni a tőlük különböző másikat.

A meghallgatás, elmondás nem mindig egyszerű, főleg akkor, ha a kiváltott érzélem nem pozitív. Akár a pedagógus által választott szövegről van szó, akár tankönyvekben szereplőről sokszor előfordul, hogy megrázó anyagokkal dolgozunk (nem biblioterápiás irodalomórákon is így van ez). Lehet-e ezekkel a szövegekkel bánni, és ha igen, hogyan? Béres Judit szerint igen, mert ezek a negatív érzések, elfojtások és ellenállások vihetnek közelebb önmagunkhoz (Béres, 2017). A feldolgozást segíthetik a szintén művészetterápiás irányzatba tartozó meseterápia eszközei. A Kincskereső meseterápiás módszer, amelyet Antalfai Márta dolgozott ki, több lehetőséget is kínál az esetleges nehezebb érzésekre (Antalfai, 2014). A mese meghallgatása után két kérdést tesz fel a terapeuta: Mi tetszett? Mi nem tetszett a mesében? A második kérdés az, amelyre nagyobb hangsúly esik a terápiás folyamatban, mert ez a tartalom az, ami még megoldásra vár, ez az, amely kijelöli az irányt. Ezt a tartalmat alkotják meg a csoporttagok agyagból, porpasztellel vagy egy montázzson. Ezzel az eddig tudattalanban lévő tartalmak kívülre kerülnek, elkezdhetünk dolgozni velük. Már önmagában az is érdekes lehet egy csoportterápiás vagy akár órai folyamatban, hogy egyazon szöveghez hányféleképpen kapcsolódhatunk. Gilbert Edit is azt javasolja, hogy érdemes a szövegekkel való munkát a nem értéssel kezdeni (Gilbert, 2016). Az irodalomóra terepén viszont már ne tegyük fel a kérdést: Hogyan van ez a te életedben? Hagyjuk meg a szöveg védelmező funkcióját, azt a burkot, amibe beleolvashatom magam, és nem kell lelepleződnöm, ha nem szeretnék.

A preventív modul tartalmaz meseterápiás szemléletű feladatokat, ezért röviden érdemes kitérni a módszer rövid ismertetésére. A projektben helyet kaptak Antalfai Márta Kincskereső meseterápiás módszerének elemei. A mesék a tudattalanunkhoz nyitnak kaput, ami által nyitottabbá válik a személyiség, a deprimált hangulat és a szorongás mértéke csökken, a szociabilitás nő. A mesékben található archetípusok egyetemessége segíti a közös pontok megtalálását, de az egyéni fejlődés lehetősége felé is utakat nyit. A mesékben a hősök végigjárják saját fejlődési útvonalukat, és egy jól megválasztott mesével az egyén is és a csoport is ráismerhet a saját nehézségeire, annak megoldásaira. Antalfai Márta módszere különböző fejlődési szakaszokat különít el, amelyekhez egy-egy mesetípus kapcsolható. A szakaszok során vannak olyan feladatok, amit az egyénnek meg kell fejlődnie, mert ha ezt nem teszi, kialakul a korszakra jellemző komplexus. Az is problémát jelent, ha egy szakasz nem jelenik meg, mert akkor a személy megragad az előző szakaszban. A korszakokhoz tartozó mesék segítenek megtalálni a fejlődéshez szükséges utakat, akár az adott korszakban, akár később terápiás helyzetben dolgozzuk fel azokat. A négy jungi funkció (érző, érzékelő, gondolkodó intuitív) közül egy-egy dominanciája jellemző az adott szakaszban. Ezek a korszakok a következők: 1. Egység (fogantatástól az óvodáskor elejéig): A gondolkodó és érző funkció paralel fejlődése a jellemző. Előbb a környezettel, majd az anyával kell a gyermeknek megélnie az egységet. Amennyiben az anya nem képes a gyermekének ezt az egységélményt nyújtani, úgy a gyermek személyisége súlyosan sérülhet. 2. Testvérkomplexus (4–7 éves korig): Ebben a korszakban a fiúk és a lányok még nem különülnek el, ebben a korszakban a rivalizáció szállhatja meg a tudatot, amely irigységben ölthet testet, és akár egész életen át fennmaradhat, a mesékben ezt a boszorkány alakja testesíti meg. 3. Okos lány, Erős János-komplexus (7–11 éves korig): Lányoknál ekkor a gondolkodó funkció kerül fókuszba, amit, ha a fejlődés során nem halad meg, akkor a személyiség köré szerveződik, és minden más (család, érzelmi élet) háttérbe szorul. Fiúknál ekkor az erő, ügyesség játszik jelentős szerepet, az érzékelő funkció dominanciájával. Amennyiben megszállja a tudatot, akkor a személy mindent erőből old meg, az érzelmeket és gyengébbeket lenézi. 4. Jószívű Lány-komplexus, Robinson korszak (11–13 éves korig): A lányoknál az érző funkció aktivizálódik. A másokról való gondoskodás, empátia készsége fejlődik. Amennyiben megszállja a tudatot, úgy a férfi lélekrész (animus) nem tud kellőképpen fejlődni, a párválasztás elmaradhat. Fiúknál az intuitív funkció erősödése révén a fantáziavilág és a belső világ felfedezéséről szól ez a szakasz. 5. Hófehérke-komplexus, Furulyás Palkó korszak (13–16 éves korig): A lányoknál az intuitív funkció aktivizálódása során az animus lélekrész fejlődik, a lányok ekkor jellemzően visszavonulnak belső

világukba, ha megszállja a tudatot, akkor a személy túlságosan befelé él, az önmegvalósítása elmarad, akár étkezési zavarok is kialakulhatnak. A fiúk fejlődésében ekkor az érző funkció dominál, megtapasztalják a mások szolgálatát, amennyiben megszállja a tudatot, úgy a személy túlságosan alárendelődő lesz, az animus nem tud megfelelően fejlődni. 6. Napleánya-komplexus, Ludas Matyi korszak (16–19 éves korig): Lányoknál az érzékelő és gondolkodó funkció előtérbe kerülésével az okosság és az elért eredmények kerülnek fókuszba. Ha megszállja a tudatot, akkor nehezített a párválasztás és az érzelmek megélése. A fiúk pszichéjében ekkor a gondolkodó funkció válik erőteljessé, a komplexus kialakulása nyomán az empátia és az érzelmek háttérbe kerülnek. 7. Vadrózsa-komplexus, Rózsa királyfi korszak (19–22 éves korig): Mind a fiúk, mind a lányok esetében az intuitív és érző funkciók erősödnek meg ebben a korszakban. A lányok esetében fontos feladat, hogy le tudjanak válni az apa-archetípusról. Ha ez nem történik meg, akkor fantáziavilágban fognak élni, akár skizoid elidegenedést is maga után vonhat. A fiúknak ebben a korszakban meg kell tapasztalniuk a testi-lelki szenvedéseket, és azokat el is kell tudni viselniük. 8. Világszépe-komplexus, Sárkányölő Vitéz korszak: A lányok esetében újra aktivizálódik az érző és érzékelő funkció. Ebben a korban alakul ki a csábító nő identitás. Abban az esetben, ha komplexus alakul ki, az egyén szorongóvá válik, nem tudja elviselni a változást, nehezen válik feleséggé és anyává. A fiúk esetében ez a szülőkről való leválás korszaka, az érzékelő és gondolkodó funkció dominanciájával. 10. Lóna-komplexus (25–28 éves korig): A gondolkodó és intuitív funkció aktivizálódik a nők pszichéjében, amennyiben megszállja a tudatot, a nő nem a saját életét éli, hanem benne ragad származási családjá patológiás rendszerében. 11. Szendile-komplexus (27 éves kortól): Az érző és érzékelő funkció aktivizálódik, az örök menyasszony archetípusában. Ha komplexusként rögzül, a nő illúziókat kerget, nem tud a mindennapokban élni (Antalfai, 2014).

Terápiás helyzetben a mesefeldolgozás folyamata a következő. Először a csoportvezető elolvassa a mesét, majd imagináció következik, amely során a csoporttagok relaxációban felkeresnek egy belső nyugodt és békés helyet, ahová képeket hívnak a meséből. Ezek közül a képek közül választanak egyet, majd porpasztell segítségével lerajzolják ezeket a képeket. Mivel a mesék archetípusokkal, vagyis ősképekkel dolgoznak, mindenki tudattalanja tud hozzájuk kapcsolódni. Az archetípusok univerzalitása miatt minden résztvevő azt az elemet választja ki és rajzolja le a meséből, amivel neki dolga van. Az elkészült rajzokat a csoport külön-külön megbeszéli úgy, hogy egy rajzot kiragasztanak, és erre a csoporttagok címetek, asszociációkat mondanak. Itt is érvényesek a csoportszabályok, tehát nem bántjuk a másikat,

nem elemezzük a rajzát és nem adunk tanácsot sem. Ezután a rajz alkotója kap szót, és elmondja a csoportnak, hogyan kapcsolódik a rajz az életéhez. Az általam választott két mese rövidebb és kevésbé komplex, mint a meseterápiában általában használt mesék, a módszer azonban hasonló a fent vázolt terápiás folyamathoz. Az idő szűkössége és a diákok nagy száma miatt úgy oldható meg, hogy mindenki kapjon visszajelzést, hogy az összes rajzot kiragasztjuk a teremben, és egy alá elhelyezett lapra mindenki tud címet írni.

7 Irodalomoktatás

Tisztáznunk kell végül, hogy miért lehet szükség tágabban értve is az irodalomórán a biblioterápia szemléletére és módszerére. A válasz rendkívül egyszerű. A tantárgy népszerűsége egyre csökken, ezért érdemes körüljárunk és átgondolnunk az irodalomoktatás kívánatos céljait, és szembenéznünk a vele szemben támasztott elvárásokkal. Az irodalomtanítás céljairól különböző országokban eltérően gondolkoznak. A magyar irodalomoktatás céljait a Nemzeti Alaptantervben találjuk.

„A Kárpát-medencei magyarság kultúrájának, nemzeti identitásának egyik legfontosabb alapja az anyanyelve és az ezen a nyelven megszólaló irodalma. Nyelv és irodalom: nemcsak hagyományt teremtenek, hanem folyamatos változásukkal jelent és jövőt is alakítanak. A magyar nyelv és irodalom tantárgyak kiemelten fontos területei a nemzeti öntudatra, önazonosságtudatra nevelésnek. Nyelvünk, közös történelmünk, keresztény alapú vallási és művészeti hagyományaink összekötnek bennünket: korokat, alkotókat, befogadókat és műveket. Egy kulturális hagyományhoz tartozunk, egy nemzet vagyunk. Ezért a magyar nyelv és irodalom tantárgyak a Kárpátmedencei magyarság irodalmát, szellemi örökségét egységesen és egységben kezelik.” (szn., 2020, 300.o.)

„Az irodalmi művek olyan erkölcsi, történelmi, érzelmi konfliktusokkal szembesítik az olvasót, melyekben saját jelenüket, benne közösségi és személyes konfliktusaikat is felismerhetik, és amely felismerések a tanulók morális, esztétikai és érzelmi fejlődésének is eszközei...(a) magyar nyelv és irodalom kiemelt szerepet tölt be a tantárgyak sorában: az olvasottság, a nyelv rendszerszerű ismerete, tudatos alkalmazása a differenciált szövegértés alapja, az irodalmi szövegek elemzése a szövegek jelentésszerkezetének megértéséig vezet el, ezek pedig lehetővé teszik az összetett, elvont gondolkodási műveletek elsajátítását, majd alkalmazását.” (szn., 2020, 300.o.)

A fentiekből alapvetően két meghatározó irányvonal rajzolódik ki. Az első a nemzeti hagyományok és kultúra áthagyományozójának tekinti a tantárgyat. A nemzeti jelleg formálása, őrzése jelenik meg legfontosabb célként. A másik irányvonal a kritikai gondolkodás, az alapvető emberi problémák megfogalmazásának fontosságát emeli ki. Az, hogy a gyakorlatban ez hogyan valósul meg, jól mutatja az irodalomtankönyvek felépítése, illetve az ajánlott szerzők rengetege. Tanárok és diákok egyaránt azzal szembesülnek a tantárgy tanításakor és tanulásakor, hogy hatalmas mennyiségű tananyagot kell átrágniuk magukat. Az irodalomórákkal szemben rengeteg elvárás fogalmazódik meg, amint az a NAT-ban is látható. Érettségi tantárgy rengeteg megjegyzendő információval és adattal, ezen kívül művészeti tantárgy is, ahol teret kellene kapni a közös gondolkodásnak, az egymásra és a másokra csodálkozásnak. Mindezt úgy, hogy közben nem elhanyagolható az értékelés kérdése sem. Hogyan értékelhetjük megfelelően a kritikai gondolkodást, vagy egymás értő hallgatását, megértését? Ahhoz kétség sem férhet, hogy könnyebben osztályozható egy életrajz vagy előre megbeszélte műelemzés. A kronologikus sorrend a magyar tankönyvekben és oktatásban szinte önálló a világban. Érvként fogalmazható meg a módszer mellett, hogy a diákok rendszerszemlélete fejleszthető általa, azonban ez a nézet vitatható a gyakorlatban. Akkor lehetne célravezető ez a szemlélet, ha a különböző szaktárgyak összekapcsolódva egészítenék ki egymást (Németh, 2010).

A magyar irodalomoktatás a cambridge-i iskola vonulatához tartozik. Ez a szemlélet a művészetek humanizáló hatását emeli ki. Fő célként a kultúraközvetítést fogalmazza meg. Ezzel szemben a londoni iskola a nyelvi kompetencia és kommunikációs készségek fejlesztését, a kreatív személyiség formálását hangsúlyozza. A két irányvonal közötti különbségek határozzák meg az adott országok oktatási módszereit és tananyagát.

7.1 A magyarországi irodalomoktatás

A történelem során más és más feladatok kapcsolódtak a tantárgyhoz, különböző ideológiáknak kellett megfelelnie. A 18–19. században a nemzeti identitás, jelleg megteremtésének lehetőségét látták benne. Fő funkciója tehát politikai-ideológiai volt. Az irodalomban megjelenő témák és a tanítás is a magyarságtudat kialakítását célozta.

1945 után bevezetésre került a 8+4-es iskolarendszer. Ahogyan a Szovjetunióban és más szocialista országokban, úgy nálunk is a cambridge-i iskola konzervatív változata valósult meg. Az irodalom újból az ideológiák kiszolgálójává válik. Ezért is látszott nagy lehetőségnek a rendszerváltás. Azonban ez nem jelenti a londoni iskolához való közeledést.

A tantárgy legitimitását úgy tartották megvalósíthatónak, ha minden eddiginél jobban a tudományosság felé fordulnak, ezzel kizárva a gyakorlatiasságot a tanításból. Így vált az irodalomoktatás élet- és életkor-idegenné (Kerber, 2002).

Az irodalomoktatás története három szakaszra bontható. A premodern szakaszban a tanító-nevelő jelleg kerül előtérbe. A legfontosabb cél a közösségi tradíció megőrzése és továbbadása. A tanítás leginkább életrajzokon alapul, kronologikus szemléletben.

A modern szakasz már mellőzi az életrajzot, és eltekint a kronologikusságtól. Az irodalom felfogására nevel, főleg a nyelvi és nem nyelvi formákon keresztül. A posztmodern irodalomtanítás a befogadó felé fordul, az ő véleményére lesz kíváncsi. Beemeli a popkultúra elemeit is az órák keretei közé, fontossá teszi a hipertextualitást (Kerber, 2002).

Nem kétséges, hogy a jelenlegi magyar oktatásnak a posztmodern szakaszba kellene lépnie, a szemléletváltás sürgetően szükséges (az általam vizsgált két tankönyvcsomag e kívánalmaknak meg is felel). Ennek szükségességét és kiterjesztését mi sem bizonyítja jobban, minthogy a tantárgyat egyre kevésbé kedvelik a diákok (Gombos, 2005). Kevésbé tud válaszolni további fellépő igényekre. Jellemzően még mindig kultúráközvetítő szerepben van, rengeteg lexikális adatot kér számon, jobbára figyelmen kívül hagyni kényszerül a tanulók világát és véleményét. Ebben a helyzetben nem várható, hogy kialakuljon a kreatív gondolkozás, vagy még inkább a vélemények párbeszéde. A megoldás abban lehet, ha a jelenlegi módszereket felváltja egy élmény- és problémaközpontú szemlélet. Az olvasás eszköz önmagunk és a másik megismerésére. Ez egy olyan lehetőség, amit az iskola nem szalaszthat el. Ennek egyik eszköze lehet a biblioterapikus szemlélet megjelenése az irodalomórákon (is).

Eddig nem érintettük azt a kérdést, hogy miben van a szöveg hatása, ereje. Mi teszi biztos kiindulási alappá és fontos kapaszkodóvá? Normann Holland úgy érvel, hogy egy irodalmi művet képtelenek vagyunk csak önmagában értelmezni. A megértési folyamatot nem a szöveg határozza meg, hanem mi magunk. A saját élményeink, érzéseink, elhárításaink aktivizálódnak olvasáskor, így tehát az irodalmi élmény sokkal inkább a befogadóból táplálkozik a szöveg által. Holland úgy érvel, hogy olvasás során a személy identitássémái lépnek működésbe és kölcsönhatásba a szöveggel (Holland, 1990, 250–251.o.). Az identitásséma kapcsán nem megkerülhető magának az identitás kialakulásának kérdésköre és kapcsolata a szövegekkel, irodalmi művekkel, narratívákkal.

8 A narratív pszichológia és biblioterápia kapcsolata

A narratív pszichológia az embert történetmesélő lénynek látja. Azáltal, hogy történeteket mesélek, megalkotom a saját élettörténetem, úgy alakul ki az identitásom is. Az egyéni identitáson kívül a csoportidentitás is a történetekben gyökeredzik, a csoportban legitimizált viselkedéstől kezdve a normákon át (László, 2005). A történetek mesélésének fő oka abban vagy, hogy a velünk történt események értelmet nyerjenek. Történik ez egyénileg és csoportban is. A motiváció nemcsak az egyéni történések megértése, hanem magáé a világé is, amelyhez elengedhetetlen a történetek megalkotása és azok megosztása. Így alakulhat ki a közösségi érzés és a szociális identitás (László János, 2005). Ez lehet az oka annak, hogy a legegényibb megtapasztalások egyben a leguniverzálisabbak is. A közösen alkotott narratívák lehetőséget biztosítanak a kapcsolódásra, ráismerésre. Ilyen szövegek lehetnek tipikusan a népmesék, amelyek olyannyira univerzálisak, hogy az olvasó megtalálhatja bennük saját egyéni problémáinak gyökerét és megoldási módjait. A mese azért is lehet jó példa a narratívák egyéni és társas identitásformáló hatására, mert a közösség által kanonizált műfajról van szó. Az oralitásban tovább élő szövegek csak a leguniverzálisabb emberi tartalmakat őrizték meg, az egyes mesélők által hozzáadott egyéni tartalmakat a következő mesélő már nem vitte tovább. Az így lecsiszolódott szövegek univerzálisak, és az egyéni olvasatban végtelenül személyesek. A szépirodalmi művek is egy-egy társadalom által kanonizált halmazok, például tantervek, tankönyvek anyagai, szövegei, amelyek a jelen korban is megőrizték aktualitásukat, összekapcsolnak a hagyománnyal, akár egy történelmi korról, de olyan, a jelenben is meglévő tartalmakat fogalmaznak meg, amelyekhez a kortárs olvasó is kapcsolódni tud. A kortárs irodalom pedig a ma aktualitásai felől is összefügg az egyéni és társas identitásképzéssel, ahogyan a szépirodalmi szövegek, mesék, mítoszok és mondák ugyancsak. Amikor az egyén megalkotja saját életének narratíváját, akkor identitása is kialakul. Ennek az egyéni élettörténetnek kell nyelvet adni. A saját élettörténet kialakításában lehet nagy szerepe a fenti műfajoknak, amelyek a csoport által legitimizáltak. Olyan szövegek ezek, amelyek kapaszkodót nyújthatnak, katalizátorként működhetnek abban, hogy közelebb kerülhessünk saját, egyéni narratívánk megalkotásához, és kötnék össze minket a csoporttal, társadalommal és azokkal is, akikkel együtt olvassuk őket. Így válik az irodalom olyan szintérré, amely egyéni és közösségi egyben. Ezért is lehet nagy szerepük az empátia kialakulásában. Az olvasó amint belép a szövegbe, azonosulhat a főhős nézőpontjával (Bruner, 2001). Az az empátia, amely így a mű szövetében létrejött, azon kívül is előhívhatóvá válik: amikor például a csoporttagok eltérő véleményével szembesül az olvasó. Így a szöveg további segítséget nyújthat az érett identitás kialakításában, amely

elviseli az ellentmondásokat és paradoxonokat és mások egyediségét (László János, 2005). Úgy vélem, hogy ezen ponton kapcsolódik össze a biblioterápia, a narratív pszichológia és Bábosik István nevelésmélete. A szövegek (legyenek azok saját írások, szépirodalmi művek, mesék, mondák, önségítő könyvek, szóbeli megnyilvánulások) egyéni és csoportszinten összefonódnak. Ezek alkotása és olvasása közben közelebb kerülhetünk a saját identitás kialakításához, de ezzel egy időben nem léphetünk ki a társadalom és csoport közegéből, ahol a megnyilatkozások és szövegek létrejöttek. Így pedig megvalósítható Bábosik célja, amelyben kialakulhat a konstruktív életvezetés egyéni és közösségi szinten is.

Az elbeszélhetőség elsődleges feltétele, hogy megtaláljuk azt a nyelvet és módot, ahogyan egy narratíva megkonstruálódhat. Az általam tervezett preventív projektben a trauma kiemelt helyet kap. A trauma és a nyelv kapcsolata azonban igen sajátos.

9 A trauma fogalma

A trauma görög eredetű szó, jelentése seb (S. Varga, 2009). A traumatikus események velejárója az élet vagy a testi integritás fenyegetése, illetve közvetlen szembekerülés az erőszakkal vagy halállal. Szélsőséges tehetetlenséggel vagy rettegéssel szembesítik az embert. Traumás reakciók akkor alakulnak ki, ha az egyéni cselekvés hatástalan (Herman, 2011). A poszttraumás stresszszavar tünetei három csoportra oszthatók, amelyek a következők: hiperarousal, emléketörés, beszűkülés. A hiperarousal azt jelenti, hogy a trauma után „az ember önvédelmi rendszere állandó készenléti állapotra kapcsol, mintha a veszély bármelyik pillanatban visszatérhetne” (Herman, 2011). Az emléketörés során a traumatizált újra átéli a trauma pillanatát úgy, mintha a jelenben történe velük. A beszűkülés során az áldozat nem tud megmozdulni, lemerevedik. Ez az állapot jellemző az állatvilágra is, amikor préda úgy érzi, hogy a menekülés nem jelent megoldást, „lefagy.” Ebben az állapotban nem érez fájdalmat és nem tud megmozdulni. Erről számolnak be traumák túlélői is: hogy nem tudtak védekezni vagy elmenekülni (Levine, 2017).

A traumákat osztályozhatjuk aszerint, hogy egyéni vagy kollektív, imperszonális vagy interperszonális az, illetve megkülönböztethetünk 1-es és 2-es típusú traumatizációt.

A kollektív traumatizáció több embert érint, amely lehet emberek által elkövetett (például népiirtás) tehát interperszonális, vagy imperszonális: például természeti katasztrófák. Az 1-es illetve a 2-es típusú traumatizáció a trauma időbeliségére utal. Az 1-es típusú

traumatizáció egyszeri esemény, míg a 2-es típusú hosszan tartó és ismétlődő traumatizáció. Jelen dolgozatban és az általam bemutatott projektben főként a nők elleni erőszak jelenik meg témaként, amelyhez szorosan kapcsolódik a családon belüli bántalmazás és a gyermekbántalmazás. A családon belüli és a gyermekek fizikai bántalmazása 45–70 százalékban együtt jár. A nők elleni erőszak az ENSZ meghatározása szerint:

„A nők elleni erőszak bármely olyan, a nőket nemük miatt érő erőszakos tett, mely testi, szexuális vagy lelki sérülést okoz vagy okozhat nőknek, beleértve az effajta tettekkel való fenyegetést, valamint a kényszerítést és a szabadságtól való önkényes megfosztást, történjen az a közéletben vagy a magánszférában.”⁶

Beleértendő, de nem korlátozandó a testi, szexuális és lelki erőszakra, melyet az áldozat a családon belül szenved el, ide értve a bántalmazást, a lánygyermekkel való szexuális visszaélést, [...] a házasságon belüli.” (szn. 2019)_A családon belüli erőszak lehet szexuális, gazdasági-társadalmi, szóbeli, lelki, testi (Cserhádi, 2015).

Ezek a traumatizáció súlyosabb formái közé tartoznak, mert interperszonálisak, egyéniek és jellemzően hosszan elhúzódnak.

9.1 A trauma tünetei

Egyes kutatások szerint a népesség 25%-a átesik valamilyen súlyos traumán, és a gyerekek 7–15 százaléka a mindennapokban megtapasztalja azt (Bauer, 2011). Ezért az is valószínűsíthető, hogy az osztályteremben vannak olyan diákok, akik átéltek valamilyen traumát. Ezért fontos, hogy tisztázzuk, milyen hatásmechanizmusokat vált ki, illetve milyen tüneteket okoz. A külső vészhelyzetek hatására a vészjelző idegsejtek válaszkészsége fokozódik, illetve az idegsejtek közötti kapcsolatok megerősödnek. Mindez azt eredményezi, hogy az amygdala érzékenyebben reagál, fenntartja a fokozott érzékenységet, ezáltal akkor is veszélyt érzékel, amikor valójában nincs. Az átélt trauma megnöveli az endorfinszintet az agyban, de ez nem az objektív fájdalomérzetet csökkenti, hanem a személyes, érzelmi átélést. A gyermekkorban elszenvedett trauma később disszociatív zavarhoz vezethet, míg a felnőtt korban átélt „csak” PTSD-hez (Bauer, 2011). Ezért is kellene, hogy kiemelt helyet kapjon a korai felismerés és megelőzés. Egy németországi adat szerint a gyerekek 10%-a szenved disszociatív tünetektől (Bauer, 2011). „Az emberek közötti traumatikus kapcsolati élmények nemcsak rendkívül mély nyomokat hagynak a

⁶ [Nők elleni erőszak megszüntetéséről](https://www.parlament.hu/documents/10181/303867/2015_35_nok_elleni_eroszak/fadb957a-2fe4-4f21-ac23-dbd540cff956) szóló ENSZ Nyilatkozat 1. és 2. cikkely https://www.parlament.hu/documents/10181/303867/2015_35_nok_elleni_eroszak/fadb957a-2fe4-4f21-ac23-dbd540cff956 letöltés ideje: 2022.05.06./

gyerekekben, hanem megváltoztatják a neurobiológiai struktúrákat és génregulációt” (Bauer, 2011, 199.o.).

A családon belüli erőszak és a gyermekkori traumatizáció hatással van a mentális és viselkedészavarok kialakulására, emellett akadályozza a megfelelő képzettség megszerzését és „rontja a munkaerőpiaci esélyeket” (Kuritárné, 2015, 13–53.o.), ezáltal nagy társadalmi költségekkel jár. A bántalmazást elszenvedő gyermekek személyiségműködése is károsodhat, emellett a trauma elszenvedése utáni „egy éven belül csökkeni kezd az idegsejtek száma és tömege (degeneráció) azokban az agyi struktúrákban, amelyek meghatározó szerepet játszanak az emlékezeti funkciókban”. „A gyermekkori traumatizáltság mérhető funkciózavarokat okoz a limbikus rendszerben (...) nyilvánvaló, hogy hosszú távon akár az agy makrostruktúráiban is fellelhetőek egy abúzusélmény neurobiológiai következményei. A gyermekkori abúzusélményen átesett nőknél 5 százalékkal csökkent az emlékezetért felelős agystruktúrák térfogata”. (Bauer, 2011, 156. o.) A trauma tünetei a következők lehetnek: szorongás, alvási problémák, depresszív jelek, súlyos viselkedészavarok, nehezített koncentráció. A traumát átélt gyerekek nagyrészt visszahúzódóak, rosszul teljesítenek az iskolában, kevés barátjuk van. A kisgyermekek létrehoznak maguknak egy saját világot, játék közben hirtelen megmerevedhetnek, a semmibe bámulhatnak. Játékuk kényszeres, csökken a reakcióidejük (Finkelhor 1987). A legtöbb tünet serdülőkorban jelenik meg: függőségi problémák, evészavarok, önkárosító viselkedés (Bauer, 2011). Azt azonban meg kell jegyeznünk, hogy nem léteznek biztos jelei annak, hogy egy gyermek traumatizált (Bauer, 2011). A fenti tünetek más diagnózisok jelei is lehetnek, és többször megtörténik, hogy a traumán átesett gyermekek és fiatalok más és más diagnózisokat kapnak kezelésük során. A figyelemhiány és a nyugtalanság az ADHD, a hangulatingadozás a bipoláris zavar, a reményvesztettség a depresszió diagnózisát jelzi előre. Ez azért is jelent problémát, mert így az áldozatok nem olyan kezelést és segítséget kapnak, mint amilyet kellene (Kolk, 2020). Nincs tehát olyan tünet, ami biztosan traumára mutatna. Miért kellene akkor a pedagógusoknak figyelniük erre a problémára, ha nem válaszolható pontosan, hogy mi is állhat a háttérben vagy mi az, ami kétségkívül traumára mutat? A válasz a trauma hosszútávú hatásaiban keresendő. A neurobiológiai károsodáson kívül azok a gyerekek, akik családjukban bántalmazásnak vannak kitéve, 60 százalékban válnak áldozattá a kortársbántalmazásban. A szexuális vagy fizikai bántalmazás megnöveli a későbbi öngyilkosság és depresszió kockázatát (Kolk, Perry és Herman, 1991) (Strassels, 2009). A bántalmazott lányok sokkal nagyobb százalékban lesznek későbbi életük során

szexuális erőszak áldozatai (Carlson, 1990). Ezekon kívül a gyermekkori és fiatalkori bántalmazás megnöveli a dohányzás, az elhízás, a nem tervezett terhesség és a szexuális betegségek kockázatát is. A származási családban vagy a gondozóktól elszenvedett traumák a gyermek későbbi társas életére is kihatnak. Elsősorban a kötődési mintákat és a konfliktuskezelési megoldásokat befolyásolják (Kuritárné, 2015). Így a trauma generációról generációra öröklődik, és nem csupán az adott családra, hanem a társadalomra is hatással van. Éppen ezért a megelőzés sem korlátozódhat csupán a családokra, hanem társadalmi szinten kell megoldásokat keresni. „A gyermekbántalmazás megszűnésének nyomán több mint felére csökkenne a depresszió előfordulásának teljes aránya, kétharmaddal esne vissza az alkoholizmus és háromnegyeddal az öngyilkosság, az intravénás droghasználat, valamint a családon belüli erőszak.” (Kolk, 2020). Az iskola ezen a ponton léphet be a folyamatba, ugyanis az iskolával való jó kapcsolat, a támogató kortárs csoport védő szerepet tölthet be. Emellett egyetemes megoldásként mutatkozik az is: ahhoz, hogy a gyermekek és a nők társadalmi megítélése változzon, jogaik képviselője elengedhetetlen. Az iskola feladata nem abban van, hogy a pedagógusoknak diagnosztizálniuk kellene vagy terápiás beszélgetést folytatni. Az ő szerepük abban lehet, hogy diákjaikkal szoros kapcsolatuk van, sok időt töltenek együtt, így észrevehetik a fent leírt tüneteket, amelyek alapján kérhetik az iskolában dolgozó segítő szakembereket a következő lépések megtételére. A tanárok lehetnek a híd a diákok és a segítő szakemberek között. Amennyiben óráikba beépítik a bántalmazás, trauma, nemi egyenjogúság témáját preventív módon, úgy az ismeretek átadásával, esetleg irodalmi szövegek apropóján lehetőség nyílik a párbeszédre, és arra, hogy a trauma nyelvet kaphasson. A traumát átélő személy olyan állapotba csúszik, amelyben az átélt trauma nem jeleníthető meg nyelvileg. Az elbeszélése töredezett lesz, nem átlátható, vagy ugyanazt meséli el kényszeresen. A traumatikus emlékeknek nincs verbalizálható formája, csak érzéki és képi szinteken működik. A traumát átélt személy nyelvi kódolása inaktivizálódik. Az elmondhatatlanság tényét erősíti, hogy az elkövető hallgatásra kényszeríti áldozatát. Az irodalomnak meg kell találni azt a nyelvet, amelyen a trauma elmondható, hiszen csak az elmondás útján válik gyógyíthatóvá. Ez a nyelv természetesen dialogikus, mert csak az elmondással és meghallgatással dolgozható fel a trauma. Az olvasónak központi szerep jut, „a másik, a hallgató, az olvasó visszaigazolása nélkül a trauma nem minősülhet elmondhatónak”, „a trauma a nyelv és a másik révén oldódik fel” (Menyhért, 2008, 9.o.). Ebben nyújthat reménybeli megoldást a biblioterapikus szemlélet.

10 Feminista pedagógia/neveléstudomány

A biblioterapikus szemlélet feltételezi és bátorítja a saját élmények aktivizálódását és azok megvitatását. A trauma, a családon belüli bántalmazás témája pedig feltételezi a női oldal megjelenését, ám még ha nem is lenne nemileg meghatározott a tematika, akkor sem tekinthetünk el attól a tényről, hogy az osztályok legalább fele és a tanárok 80 százaléka nő. Ez a nemi arány nem lehet semleges tényező az irodalmi művek olvasási stratégiáját tekintve. Egy adott művet olvasva aktivizálódnak saját tapasztalataink; feltehető itt a kérdés: hogy is befolyásolja-e egy műhöz való viszonyunkat, hogy férfiak vagyunk vagy nők (Culler, 1997). Más tapasztalatokkal rendelkezünk-e, és ezek a tapasztalatok meghatároznak-e valamilyen speciális viszonyulást az adott szöveghez? A feminista kritika első mozzanata szerint igen, ezért első szakaszában az adott művekben megjelenő nők viselkedését és pszichológiáját vizsgálta. Ez azt fedti, hogy a férfiak által írt irodalmat elemzi a női szempontok alapján. Az azonban, hogy egy nő olvas, nem jelenti azt is értelemszerűen és evidensen, hogy nőként olvas. Ezzel a felismeréssel a feminista kritika eljutott a második szakaszába, ahol azzal szembesült, hogy az olvasás tanult tevékenység, amely társadalmilag meghatározott, ezért nemek szerint kódolt. „A nőktől azt várják el, hogy azonosuljanak az általános emberiként bemutatott férfitapasztalattal és -perspektívával.” (Showalter, 1971) Amikor tehát a nők olvasnak, arra felé terelődnek, hogy azonosuljanak a férfi szereplőkkel, ekkor ő már nem nőként olvas, hanem önmaga ellen azonosul. Ezek nem csak elméleti, hanem hatalmi kérdések is, ahogyan a bántalmazás is az. Véleményem szerint nem csak arról van szó, hogy egy magányos olvasó hogyan olvas, hanem arról is, hogy a hatalom milyen kánont határoz meg, milyen szövegeket tart érdemesnek a nemzeti hagyományok átörökítésére, és nagyvonalúan, esetleg egy B kerettantervben helyet szorít a feminizmusnak egy óra erejéig. Ez példa arra, hogy a mindenkori rendszer hogyan szorítja ki, láthatatlanul a nőt a fentiekkel, ha nem érvényesíti és láttatja benne a női oldalt. Nem is vesszük észre, hogy nem jelenik meg. Jelen disszertáció elméleti alapjaként a feminista pedagógia és neveléstudomány szolgál, amely ezeket a hatalmi mechanizmusokat igyekszik feltárni az oktatásban, iskolákban, tananyagokban. „A feminista kutatási módszer a társadalmi nem kategóriáját állítja a kutatás és a tudományos kérdésselvetés középpontjába.” (Thun, 1996) A feminista pedagógia fő kérdése nyomán a tudás ahhoz kapcsolódik, hogy hogyan jelennek meg az oktatásban a láthatatlanná tevő, akár öntudatlanul elnyomó hatalmi mechanizmusok, és ehhez kapcsolódva górcső alá veszi a tudás konstruálásának folyamatát is. A feminista pedagógia viszont feltárja ezeket: úgy véli, hogy nincs semleges tudás. „Az, hogy mi számít legitim tudásnak, különböző identitású csoportok közötti komplex erőviszonyok és harcok

eredménye. Kutatások bizonyították, hogy a legitim tudás nem foglalja magában olyan aktorok történelmi tapasztalatait és kulturális kifejezőmódjait, akik nem voltak hatalmi pozícióban a történelem során, mint például a nők, vagy a nem fehérbőrűek.” (Kereszty, 2008) Kereszty Orsolya tanulmányában kifejti, hogy a jelenlegi tananyagokban és tankönyvekben a nők láthatatlanok, kevés női alkotó munkáját ismerhetik meg a diákok. Ahogyan a kánon, úgy a tankönyvek és tananyagok tartalma is valakinek/valakiknek a döntésén alapul, ezek nem mentesek a hatalmi mechanizmusoktól. A feminista pedagógia célkitűzése, hogy ezek az egyenlőtlenségek lelepleződjenek, mind a diákok, mind a tanárok kritikusnak tekintsenek az oktatási anyagokra, a tanítási folyamatot interaktív, kooperatív és demokratikusnak képzele el. Elfogadja a szubjektivitást, épít a diákok saját élményeire és élettapasztalataira, fejleszti a kritikus gondolkozást, hangsúlyt helyez a közös munkára és az együtt gondolkozásra, felkészíti őket arra, hogy ők maguk hozzák létre a tudást. Nem feltételezi, hogy van egy feltétlenül helyes válasz, értelmezés. A tanulás során lehetőséget teremt a különböző nézőpontok megszólalásának, a vitának. A feminista pedagógia Carolyn M. Shrewsbury felfogásában a hatalmat nem uralkodásként fogja fel, hanem arra törekszik, hogy az oktatási folyamat minden szereplőjének erejét növelje, ebben a folyamatban a diákok nemcsak a saját tanulási folyamataikért felelősek, hanem társaikéért is. A tanulók vezetési képességekre tesznek szert.⁷ A diákokat a saját érdekeik képviselőjére kell felhatalmazni, amelyben nagy szerepe van a tanárnak, arra kell bátorítani a diákokat, hogy merjenek felszólalni az osztályteremben, ebben az nyújthat segítséget, ha a tanulók 3-4 fős csoportokban dolgoznak (Shrewsbury, 1993).⁸ Malka Fisher az osztálytermet olyan közegnek látja, amely mind a diáknak, mind a tanárnak segít rálátni a saját hiedelmeire, mások nézőpontján keresztül, és így lehetőségünk van ezeket a hiedelmeket felülvizsgálni.⁹ Felfogásában a feminista diskurzus nem elérendő ideál, hanem folyamat. A feminista pedagógia céljának tekinti, hogy az osztályközösségekben enyhítse a harag és a félelem érzését, erősítse a bizalmat, őszinteséget és szolidaritást. Sem a tanár, sem a diák nem lehet jelen bizonyos fokú önleplezés nélkül.¹⁰ (Fisher, 2001) Így az iskolai szocializáció irányíthatóvá és genderérzékenyvé is válik. A biblioterápiás irodalomórákon ezek a

⁷ Ebben segíti őket a projekt is, ahol együttműködve hoznak létre egy alkotást.

⁸ Saját munkámban éreztem, hogy néhány helyzetben nehéz lehet a tanulókat megszólalásra bírni. Ezekről a tapasztalatokról lásd: *A közös munka tapasztalatai* című fejezetet

⁹ Az egymással párbeszédbe lépő tapasztalatok, a másik véleményének különbözősége, a csoportban kialakuló dialógusok és elhallgatások a biblioterápia alapozó közegét lépezik.

¹⁰ Ebben jelenthet segítséget a biblioterápiás szemlélet, mert az irodalmi mű szövege kapaszkodót és biztonságot nyújt, a megnyílás folyamataiban is megvédhet a teljes önlepleződéstől.

szempontok mind hangsúlyos szerepet kapnak, így kapcsolódnak a feminista pedagógia elveihez és módszereihez is.

11 Nők a tankönyvekben

Az általam tervezett projektnek – amely célját tekintve általánosan használható lesz a középiskolákban¹¹ – a pedagógusok által könnyen kezelhetőnek, beláthatónak kell lennie, ezért nem foglalkozhat a traumák több fajtájával. Társadalmi szempontból az iskolák felelőssége nagy abban, hogy milyen ismereteket, megoldási lehetőségeket, programokat, szolgáltatásokat kínálnak diákjaiknak. A társadalmi tudatosság jegyében fő fókuszként a párkapcsolaton és családon belüli erőszakot illetve szexuális bántalmazást jelöltem ki. Főként azért, mert a statisztikák szerint az erőszak gyakran megjelenik a tinédzserek kapcsolataiban (Köberlein, 2008). Az iskola is terepe lehet a bántalmazásnak, illetve a tanulók hozzák magukkal (otthonról, máshonnan), s így mint „gyűjtőhelyszín” kínálkozik arra, hogy beszéljünk és meghallgassunk, kérdéseket tegyünk fel. A pedagógus nem tekinthet el attól, hogy diákjai között többen lehetnek, akik szembenéztek az erőszakkal, bántalmazással, s bár nem alapvetően a tanár feladata a traumaprevenció, hanem a pszichológusé, pszichiáteré, mentálhigiénés-segítő szakemberé, mégis, neki is ki kell lépnie az elhallgatásból, és nyelvet kell adnia, adnunk akár irodalmi mintán át a traumának, hogy az megfogható/megfogalmazható legyen. Ahhoz azonban, hogy ez megvalósulhasson, tisztázni kell: a téma erősen nemi meghatározottságú. Számba kell venni azt a tényt, hogy a nők sokkal nagyobb arányban élnek át párkapcsolati és családon belüli bántalmazást, mint a férfiak. A statisztikák szerint a partnerbántalmazás 95%-ában férfi az elkövető.¹² (Ha a nő a gyilkos, gyakran hosszú traumatizálódás utáni önvédelemből lesz azzá.) A bántalmazás a jéghegy csúcsa, az alapvető dinamikákat a férfi – női viszonyokban és társadalmi szerepeikben kell keresnünk. A trauma mint téma tehát jelen lesz a projekt során, azonban új értelmezési keretbe helyezve, nevezetesen, hogy a társadalmon belül hogyan nyilvánul meg a férfi és a nő, milyen hatalmi dinamikák hatják át a kapcsolataikat, milyen sztereotípiák, elvárások jelennek meg mindennapjainkban. A projekt célja, hogy a diákok szembesüljenek azzal: „a nem nagyobb mértékben társadalmi meghatározottságú.” (Thun, 2007) A nyugati társadalmak értékpárokban gondolkoznak: aktív – passzív, közszféra – magánszféra, tömegkultúra – magaskultúra, racionális – szubjektív (Wood, 2007). Ezek az ellentétpárok nem értéksemlegesek, az egyik tag értékesebb a másiknál. Nem nehéz

¹¹ A Hiszek Neked! Egyesület keretein belül

¹² <http://16akcionap.org/nehany-adat-a-csaladon-beluli-eroszakrol>

észrevenni, hogy sztereotipikusan nőkhöz, illetve férfiakhoz rendelhető tulajdonságok, szférák jelennek meg jellemzően úgy, hogy a „férfias” tulajdonságok pozitívabbnak minősülnek. Thun Éva¹³ az alábbiakban rendszerezi a nyugati típusú kultúrák nemi sztereotípiáit:

„1) a munka nemek szerinti elkülönülése; 2) a férfi agresszivitása; 3) a férfiak meghatározó szerepe a katonai és politikai körökben; 4) a gyereknevelés női felelősségkörbe sorolása; 5) a gondoskodás, elhivatottság, engedelmesség, önállóság, eredményesség egyértelmű nemekhez kötése; 6) a családon belüli szerepfelosztás, amennyiben a nő a család belső összetartója, a férfi pedig kifelé képviseli azt; 7) a férfi: alkotás és irányítás, a női oldal pedig expresszivitás és intuíció” (Thun, 1996). A társadalom által jóváhagyott és elvárt nemi szerepek elsajátítása már csecsemőkorban elindul, elég, ha csak a kék – rózsaszín színekre gondolunk, és megszabja az egyén gondolkodását, sőt akár az életpályáját is. Ezek a sztereotípiák károsan befolyásolhatják a személyiségfejlődést, és nem hagynak teret a kritikus gondolkodás megfelelő fejlődésének (Thun, 1996, 405). A tantervek és a NAT célként határozza meg a kritikai gondolkodás fejlesztését, ezért jogos elvárásként fogalmazódik meg velük szemben, hogy érzékenyek legyenek a társadalmi nemek kérdésére és a bennük megjelenő hatalmi struktúrákra. Amennyiben ezt nem teszik, abban az esetben újratermelik azokat. Az iskola világát persze nem csak a tantervek határozzák meg, hanem a tankönyvek, pedagógusok, diákok, szülők, fenntartók, az iskola tárgyi környezete, tanári közösségek, tanulócsoportok. A dolgozat kereteit meghaladná az összes tényező vizsgálata, ezért itt csak az egyik (a B) irodalomtantervre és bizonyos irodalomtankönyvekre térek ki.

A tankönyvek és a tantervek értékes anyaggal szolgálnak arról, hogy az iskola és az oktatás hogyan viszonyul a társadalmi nemek konstrukciójához. A tankönyvekben megtalálható ismeretanyag nagyban hozzájárulhat a sztereotípiák átörökítéséhez, amennyiben az oktatás szereplői nem viszonyulnak érzékenyen és tudatosan a témához. Értelmezési keretként a feminista neveléstudomány és pedagógia módszereit, elveit veszem alapul. A feminista pedagógia érdeklődésének középpontjában a társadalmi nem, a tudás konstruálásának folyamata, a hatalom működés módja áll (Kereszty, 2007). Tagadja, hogy a tudás semleges,

¹³ Thun Éva tanulmányai alapján vázoltam a feminista pedagógia/neveléstudomány fő pontjait. Thun Éva 1994-ben csatlakozott a Feminista Hálózat nevű szervezethez, amely Magyarországon elsőként tűzte ki célul a családon belüli erőszak elleni fellépést. A Feminista Hálózat szünetelése után a Nőitankör keretein belül folytatta a tájékoztató munkát. Nagyban segítette a külföldi gender tanulmányok magyar megjelenését. Jelenleg a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének oktatója..

és azt vizsgálja, hogy milyen működésmódokon keresztül jön létre, mely csoportok érdekeit szolgálja, és melyeket zár ki. Ezért kell felfednünk az ilyesfajta vakfoltokat, e többnyire nem tudatosan elnyomó működési mechanizmusokat a diákok számára. A duálisan gondolkozó nyugati társadalom a negatívként értelmezett tulajdonságokat rendeli nőhöz, akinek, mivel nincs hatalmi pozícióban, tapasztalatai nem jelennek meg a legitimnek tartott tudástartalmakban. A nő mindig a kultúra másikként értelmeződik, a periférián marad. A feminista pedagógia célja, hogy láthatóvá tegye a női nézőpontot és pszichikumot. Módszerei is az új (női) szempontok beemelését segítik elő az oktatásba. Éppen ezért kooperatív és demokratikus, interaktív; a diákok többféle szempontból is értelmezik az adott tananyagot. A tanulók többféle véleménye és jelentése együtt teremti meg a közös értelmezést. Érvelési- és vitamódszerek elsajátításával képessé válnak arra, hogy a nagy társadalmi konstrukciókat és folyamatokat kritikusán tudják szemlélni. A feminista pedagógia és biblioterápiás szemlélet több helyen kapcsolódnak. Többek között abban, hogy megengedik, sőt támogatják a változatos jelentések megfogalmazását és párbeszédét. Teret engednek a szubjektumnak és a személyes tapasztalatoknak, azokat a gyógyulási/fejlődési/tanulási szakasz fontos elemének tekintik, és nem tartják a periférián. Saját projektben kiemelt jelentősége van a női szubjektumnak és tapasztalatnak, ami eddig kimaradt vagy marginális szerephez kerülhetett az oktatási folyamatok során és a tankönyvekben is.

A tankönyvekben foglalt tudás sem semleges, nem mentes az ideológiai előfeltevésektől (Séle, 2007, 68.o.). Az irodalomtankönyvek esetében felmerül a kérdés, hogy milyen szerzőket és milyen műveket tárgyalnak, és ezt milyen kontextusban teszik? A feminista értelmezések szerint ahogyan a tudás, úgy a kánon sem mentes az értékítéllettől és az ideológiától. A legitimként elismert tudásban, a kánonban a hatalom működésmódjára figyelhetünk fel, hiszen értéksemlegesnek mutatkozik. „A kulturálisan maszkulinként tételezett kódok sohasem maszkulinként manifesztálódnak, hanem semlegesként.” (Séle, 2007, 90.o.) Tehát az alapvetően férfias tananyag és tankönyv elfedi magát, értéksemlegesként tünteti fel magát. Ezt érzékelteti Menyhért Anna példája: ha megjelenik egy irodalmi folyóirat, amelybe csak nők publikáltak, akkor az értelemszerűen női szám lesz, de ha ugyanez történik, csak a szereplőket férfiakra cseréljük, akkor az nem lesz férfi irodalmi különszám (Menyhért, 2013). Észre sem vesszük, hogy férfi szövegeket olvasunk, a tanterv nagyrészt csak férfi szerzők szövegeit tartalmazza. Ez több szempontból is

nehézséget jelent lányoknak. Egyrészt azt, hogy férfiként olvasnak, másrészt, hogy ezt észre sem veszik (Culler, 1997). Így marad ki a női tapasztalat a tankönyvekből.

11.1 Női szempontok?

Eddig nagyvonalúan bántam a női, női téma, női tapasztalat fogalmakkal. Holott a meghatározásuk korántsem ilyen egyszerű. A feminizmus három hulláma más és más szempontból közelített a nőhöz. Jelen dolgozatban csak nagyvonalakban mutatom be ezeket a tendenciákat. Az első hullám fő célja a nők választójogának kivívása volt, a mozgalom ekkor hangsúlyosan politikai. A második hullámban az irodalom területén belül az érdeklődés a női szerzők (günokritika) és a szövegekben megjelenő női szereplők felé fordul. Megfogalmazódik az igény különböző női olvasatok megszületésére, egy adott szöveg megjeleníthet homoszexuális, fekete stb. tapasztalatokat is. A nők csoportja, ahogyan más csoportok sem tekinthetők homogénnek, ezért teret kell engedni ennek a széttartásnak. Az irodalmi szöveg szerzőjéről a hangsúly az olvasóra helyeződik, ezzel is megnyitva a lehetőséget a különböző hangok megszólalásának és nézőpontok megnyílásának. A harmadik hullám központi eleme a szubjektum, és annak megkonstruálódása, emellett rámutat a második hullám hibáira is. A feminizmus második hulláma ugyanis a középosztálybeli, fehér nők problémáira volt leginkább érzékeny. A harmadik hullám képviselői kiterjesztik nézőpontjukat, és felhívják a figyelmet a szabad választás jogára: a túsarkú és a rúzs nem ellentétes a feminizmussal, ha azt a nő önként vállalja. Ezt a nézetet vallja Sofi Oksanen finn-észt író is, aki *Tisztogatás* című regényének egy részlete az alább kidolgozott modulban is megtalálható.

„Értem, hogy a nők előző generációi miért érezték szabadnak magukat attól, hogy levágatták a hajukat. De az nem egyenlőség, ha le kell vágatnod a hajad ahhoz, hogy egyenlő legyél. Az egyenlőség, amikor van választásod.” (idézi Dömötör az írónővel készített interjújában, 2011).

Magyarország speciális helyzetben van, hiszen a feminizmus csak nagy késéssel érkezett, és az angolszász országoktól eltérően fejlődött (Sélei, 2007). Felvetődik a kérdés, milyen utat válasszanak a szakemberek, ha a feminizmust mint elméleti keretet kívánják munkájukba vonni úgy, hogy annak előzményei hiányoznak a magyar hagyományokból. Nyúljon vissza a günokritikához, és csupán női szerzők szövegeit vizsgálja? Disszertációmban egy olyan módszer kidolgozását kísérem meg, amely felhasználja a feminista pedagógia és irodalomkritika eszközeit, de oly módon, hogy ezt alárendeli a projekt által meghatározott

célok, és bevonja a művészet- és biblioterápiát mint eszközt. A feminizmus és a gender lassan szitokszóvá válik a magyar köztudatban, legalábbis a politika egyes irányzataiban. Olyan elméleti keretről van ugyanis szó, amely bebetonozott társadalmi struktúrákat vizsgál és kérdőjelez meg. Ezzel szembenézni pedig valóban bátorságot igényel. Az oktatás patriarchális működésmódokon nyugszik, amelyekkel a résztvevők nem szembesülnek. Disszertációmban felfejtem – a tankönyvek és tantervek elemzése révén – a rejtetten működő, magukat értéksemlegesnek láttató rendszerek maszkulin mechanizmusait, és így megfogalmazhatóvá válik a „női” oktatás – nem szemben az oktatással, hanem a „férfi” szempontú oktatással (Kovács, 2018). Tanulmánya alapján az rajzolódik ki, hogy az iskolák egy része sztereotipikusan férfi értékeket közvetít, máshogyan viszonyul fiúkhoz és lányokhoz. Eszerint a tanárok a fiúkat a tudásukért, míg a lányokat a magatartásukért dicsérik. Elterjedt nézet, hogy a fiúk jobbak a reál tantárgyakban, a lányok pedig a humán tantárgyakhoz vonzódnak. A két nem közötti agyműködésbeli különbségek azonban olyan kicsik, hogy ezt az eltérést nem magyarázzák (Frank, Thun, 2012), másról van így szó. Az alapvetően maszkulin iskola tehát maszkulin értékrendszereket ad át tanulóinak, ám nem feledkezhetünk meg arról a paradoxonról sem, hogy a tanári pálya feminizált. Az alapfokú oktatásban a női pedagógusok aránya 88%, középfokú oktatásban pedig 61,1%¹⁴, ezzel szemben a felsőoktatásban 60,7% a férfi tanárok aránya, illetve az oktatási intézmények vezetői jelentős számban férfiak (Frank, Thun, 2012). Ezek a számok két dolgot jeleznek. Először is azt, hogy az iskola mint intézményrendszer úgy ad át semlegesnek mutatózó férfi értékeket, hogy dolgozói nagyrészt nők. A tanárnőknek tehát önmagukkal szemben kell azonosulniuk az elvárt értékrendszerrel, és ezt lány diákjaiktól is el kell várniuk. Következő csavarként egy irodalomórán egy női pedagógus és egy lány diák is férfiként olvas irodalmi művet, az ő saját tapasztalataik nem kezdenek párbeszédbe egymással, és ezt lehet, hogy még észre sem veszik (Culler, 1997). Véleményem szerint ez némileg árnyalja-kiprovokálja a feminista pedagógiának azon nézetét, hogy a tanár nem a tudás semleges átadója. Ha a tanár valóban nem semleges átadó, akkor nőként hogyan van jelen az oktatás folyamán, hányszor kell önmaga ellen megfogalmaznia önmagát, mennyire lesz hiteles lány diákjai előtt, és ez mennyire nehezíti meg a lány diákoknak a saját nőiségükkel való azonosulást? Másrészt a hatalom kérdése a női pedagógus – fiú diák kapcsolatrendszerben is felvetődik. Kinél van a hatalom? A női pedagógusnál, mert ő a tudás elosztója (láttuk, hogy még véletlenül sem létrehozója), vagy a fiú diáknál, aki egy

¹⁴ A pedagógusok összetételének változása: <http://ofi.hu/pedagogusok-osszetetelenek-valtozasa>

patriarchális kultúrában előnyöket élvez, az oktatási rendszer az ő tapasztalatai köré szerveződik. Elterjedt, jól dokumentált nézet, hogy a tanítónők-tanárnők számbeli dominanciája az általános iskolában a női attitűdöt hordozván a lányoknak kedvez. A szorgalmas, nyugodtan megülő, helyén maradó, holmiját tisztán tartó, udvarias, jól teljesítő tanuló az ideálja és a normája, amiből a másfajta fejlődési ciklusú fiúk kilógnak. Amikor a női pedagógus tanárként van jelen a térben: osztályoz, dolgozatot irat, ellenőriz, feleltet, dicsér, akkor megvédheti a rendszertől kapott szerepe, és ez jelenthet hatalmat is számára. Abban a pillanatban, amikor nőként definiálódik, akkor a fiú diákok azok, akiknél a hatalom van, nemük ürügyén. Ennek megnyilvánulási formái a szexualizáló megjegyzések, amikkel a legtöbb tanárnőnek meg kell küzdenie. Ahogyan a társadalom többi szegmensében, úgy az oktatásban is jelen vannak a nemi egyenlőtlenségek, sőt az iskola lehet a terepe ezek áthagyományozódásának.

12 Emancipációs kérdések

A tankönyvek elemzése előtt érdemes tisztázni: nem várható el a tankönyvektől, hogy a 20. század előtti irodalomból számos női alkotót vonultasson fel. A nők ugyanis sokáig ki voltak zárva az irodalom színteréről, ezért nem is jelenhetnek meg alkotóként a tankönyvek lapjain. Vizsgálatom fókuszában az áll, hogy a tankönyvek reflektálnak-e erre a hiányra, és ha igen, hogyan? A disszertáció keretei nem adnak lehetőséget arra, hogy a női emancipáció, női jogok és egyáltalán a nők társadalomban betöltött szerepét kimerítően vizsgáljam, ezért ennek a hatalmas szakirodalommal rendelkező témának csupán egy szeletét ismertetem. Az irodalomoktatás nagy részét a 19. század irodalma teszi ki, ezért ebben a korszakban vizsgálom a magyar író- és alkotónők szerepét.

Még mielőtt ezt megteszem, szeretnék kitérni a tehetség, kánon és az értékesség szempontjaira, a női szerzők ideális arányára a tankönyvekben. A feminista irodalomkritika első hulláma feszegeti a nők jelenlétét vagy nem létét az irodalomban. Releváns kérdés lehet, hogy a Magyarországon megkésett feminizmus első hullámához nyúljunk vissza, vagy más kérdéseket érdemes-e górcső alá venni. Én a minőség és irodalmi értékesség felől vizsgálva tartom fontosnak a kérdést. Bán Zsófia megjegyzi az irodalmi értékességről: „az, hogy mi a nagyság és milyen a formája, akár a legjobb szándékok mellett, akár öntudatlanul is, irodalmi szocializáció kérdése. (...) A műfaj-hierarchia aktuális szabályai (csúcson a regénnyel) s ennek megfelelően a kritikai recepció kifejezetten előnyben részesíti a regényes szerkezetet és tartalmat (lásd díjak és irodalmi kritikai beszélgetések, melyeknek tárgyai

elsőprő többséggel regények). Valamint azokat az írókat, akiket jellemzően jobban érdekel a nagyobb struktúrákban, történelmi távlatokban való gondolkodás. Másokat azonban, akik túlnyomórészt női szerzők, inkább a mikrokörnyezet, az emberi viszonylatok és a (női) test, az érzékek és az érzékiség kérdései izgatnak.” (Bán, 2020) A kánon nem semleges, meghatározza az irodalmi hierarchia és a hatalmi struktúrák. Séllei Nóra szerint a kánon „értékekkel és előfeltevésekkel terhelt előítélet.” (Séllei, 2007) A célom nem az, hogy a már létező kánonba női alkotókat vonjunk be, ami a szakirodalom szerint sem követendő (inkább ellenkánon kialakítását tűzik ki célul a tanulmányírók), hanem az, hogy reflektáljunk a hiányokra. Éppen ezért a tankönyvek szövegéből azokat a helyeket emeltem ki, amelyek a bennük már meglévő, az anyagaikban valamiként szereplő nőkkel, női tapasztalatokkal foglalkoznak, azokat érintik. Ezeket a szövegrészeket a feminista pedagógia elméleti keretében elemeztem.

A 19. század közepén Magyarországon kirobbant nőíró vita lehetőséget teremt arra, hogy megvilágításba kerüljön, hogyan vélekedtek a kortársak a nőkről, írónőkről. Ez az az időszak, amikor felmerült a kérdés, hogy egy nő írhat-e egyáltalán, és ha igen, mit. A következőkben azt vizsgálom, hogy az 1860-as években milyen vélekedések éltek a nőről és különösen az írónőről, elfogadott volt-e nyilvános megjelenése, és milyen elvárások fogalmazódtak meg vele szemben. Ennek a kérdésnek a megválaszolásához Gyulai Pál cikksorozatát, az *Írónőinket*, illetve az erre érkezett válaszokat veszem alapul, úgymint Brassai Sámuel, Jókai Mór, Lázár Mórné, Szabó Richárd, Szendrey Júlia, Arany János és Kánya Emília cikkeit és írásait.

12.1 A vitából kibontakozó nőkép

Gyulai Pál *Írónőink* című cikkében és az arra érkezett válaszokban a nő biológiai, társadalmi és történelmi érvek és tények mentén került meghatározásra. Az írásban a biológiai érvek kerülnek túlsúlyba, és ha a sorok mögé nézünk, meg is bizonyosodhatunk erről, hiszen miből másból, mint a biológiai predestinációból következne az alábbi kijelentés: „A nő körét és pályáját nem férfiönként vagy pusztán conventio szabta meg, hanem a természet rendje.” (Gyulai, 1908, 274.o.) Véleménye szerint a nő születésétől fogva különbözik a férfitől, mind fizikailag, mind szellemileg, hiszen a nőt az ösztönök irányítják, heves szenvedélyek uralkodnak rajta, az érzések vezetnek. Éppen ezért a nő hiú, ideges és szeszélyes. Ezeknél az okoknál fogva a gyengébbik nem képtelen a kitartó, elmélyedt munkára, a keretek közé szorított gondolkodásra. De erre nincs is szüksége, hiszen a nő köre a család volt, feladata a családi tűzhely őrzése. Nem is lehetett ez másképp, hiszen szerelemre, szeretetre és

ragaszkodásra teremtett. Ezzel el is érkeztünk a társadalmi érvek csoportjához. A nőnek születésétől fogva elrendelt helye volt Gyulai szerint a társadalomban, a családban. A férfi alárendeltje, és titokban arra vágyik, hogy a rabszolgája legyen. (Gyulai, 1908) Ezek után nem lehet meglepő az a tény, hogy a nő a történelem folyamán nem futott be olyan pályát, mint a férfi, hiszen nem találhatunk köztük olyan személyiségeket, mint Napóleon vagy éppen Homérosz (Gyulai, 1908). Természetesen Gyulai cikke nem maradt visszhang nélkül, és sokan megkérdőjelezték a fenti érvek helyességét.¹⁵ A cikkekre válaszolók közül Brassai Sámuel Brassai (1858) úgy vélte, a nő alárendeltsége nem szükségszerű, nem a társadalom és a természet rendje az, ami a nőt a férfi alá helyezi. Szinte az összes válaszoló példákat sorolt arra vonatkozóan, hogy sok olyan nő létezett a történelemben, aki nagy pályát futott be. Abban azonban megegyeztek a vélemények, hogy az írónőknek gyöngédséget és szelídséget kellett sugallniuk. Gyulai Pál és a cikkére válaszolók nézetei nem jelentettek feltétlenül újdonságot a korban. A korabeli sajtó több cikket közölt a női és férfi nem különbségeiről, és ezeket az akkori tudomány módszereivel vizsgálta. Megjelentek cikkek többek között a Természettudományi Közlönyben és a Vasárnapi Újságban is (Kéri, 2008, 38–39.o.). A külföldi szerzők hatását nagyon nehéz kimutatni a magyarországi nőkép formálódásában, de véleményem szerint itt érdemes helyet szentelni John Stuart Mill (Mill, 1876) és Auguste Comte (Zsigmond, 1984) műveinek. Ha a két szerző nézeteit összehasonlítjuk, nagyon hasonló kép bontakozik ki előttünk, mint ami a magyarországi nővitából rekonstruálható. Mill véleménye szerint a nő alárendeltségét mielőbb meg kellene szüntetni, bár megjegyezte, jobb, ha a nő nem vállal állást, és fő tevékenységi köre a család marad. Comte szerint azonban a két nem között lehetetlen egyenlőségjelet tenni,¹⁶ aminek elsődleges oka Gyulai érveléséhez illeszkedve a biológiai különbségekben keresendő. Azonban nem csak külföldi szerzők művei nyújthatnak segítséget a nőkérdés megvilágításához. Szabó Richárd egy egész könyvet szentelt a nőknek munkáját ténylegesen a nők figyelmébe ajánlotta, afféle kézikönyvként (Szabó, 187, 19.o.). A mű lényegében korabeli életmód-tanácsadóként értelmezhető; a káros szépítőszer használatától a testmozgás fontosságán át egészen a házassági tippekig megtalálható benne minden, amit egy nőnek tudnia kellett. De, ami igazán fontos ebből számunkra, az az, hogy Szabó Richárd is kijelölte a nő helyét a családban: véleménye szerint feladata a gyermekek nevelése és a

¹⁵ Közelmúltunkban Szabó Magda válaszolt rá bravúrosan: *A kritikus kritikája* című, feminista körökben jelentőségénél keveset emlegetett írásában ezt a cikket szedi szét alaposan és válaszol meg minden hiedelmére és ítéletére körültekintően, ironikusan, Szabó 1980.

¹⁶ Itt érdemes megjegyezni, hogy Mill könyvének magyar fordításában a szerző Móricz Zsigmondra hivatkozik, ami felveti azt a lehetőséget, hogy nem fordításról, hanem átdolgozásról beszélünk.

családi harmónia fenntartása. Szabó szerint a nő alárendeltje a férfinak, már csak a két nem testi erejében rejlő különbségek miatt is. A korabeli művek sorából nem hagyható figyelmen kívül Madách Imre akadémiai székfoglaló beszéde sem (Madách, 1958). A beszéd szinte tudományos értekezésnek hatott, hiszen szó esett benne csontvázakról, vérről, és nem hiányozhatott természetesen a történelmi kalandozás sem. Tanulmányként pedig ismételtén azt vonhatjuk le, hogy a nő alárendelt helyzetű, ami olyan igazság, mint az, hogy a táplálék a testünk fenntartásához szükséges (Madách, 1958). A nők nevelése a korban fontos kérdésnek számított, ami megmutatkozik a nővitában is (Madách, 1958). Abban megegyeztek a korabeli vélemények, hogy a nő jelleme alakítható neveléssel, ám ezen a ponton megint fontossá válik a nő és férfi közötti biológiai különbség. Kánya Emília hangsúlyozza, a nő természettől fogva hiú, és ezt szabályozni kell a neveléssel (Kánya, 1863). Szabó Richárd úgy vélte, a nőt arra kell nevelni, hogy engedékeny legyen és akaratát alárendelje férjének, ne legyen makacs. A nevelés során kerülni kellett a túlzott hízelgést és udvariasságot (Szabó, 1871). Ez éles ellentétben áll John Stuart Mill nézeteivel, aki úgy vélte, a nőket arra nevelték, hogy gyengédek legyenek, vessék alá magukat férjüknek, csak a szeretteinek létezzenek (Mill, 1876). A női jellem sajátosságai tehát nem természettől adóttak, a nő fenti jellemvonásai mesterségesek. Meglátása szerint amíg a nőt úgy nevelik, hogy ezek a tulajdonságok alakuljanak ki bennük, addig a két nem közötti különbségek megismerése is lehetetlen. Nemcsak a jellembeli nevelést tartották ugyanakkor fontosnak, hanem a nők műveltségének kérdését is. Lázár Mór né fájlalta, hogy a nő nem kapott sem irodalmi, sem műveltségi oktatást, pedig erre feltétlenül szükség lett volna (Lázár, 1858). Véleményét mások is osztották, például Gyulai szintúgy nehezményezte, hogy a magyar nők irodalmi műveltsége igen csekély. Meggyőződése szerint ezen a problémán a szalonok vagy a társalgás segíthetett volna (Gyulai, 1908, 300). A gyakorlatban is tett a nők oktatásáért, ugyanis ő volt az Országos Nőképző Egyesület által alapított felsőbb leányiskola igazgatója (Fábri, 1996). A korabeli szövegekből kirajzolódik, hogy Gyulai gondolatai nem voltak egyedülállóak vagy újszerűek a korban.

12.2 A nőemancipáció fogalma

A nőemancipáció fogalma azért szorul tisztázásra, mert ahogyan Kéri Katalin is megemlíti, sokszor még komoly kutatásokon alapuló munkák sem választják el következetesen a

feminizmus és a nőemancipációs küzdelmek megnevezését (Kéri, 2008). Erre azonban mindenképpen szükség van, hiszen a feminizmus szó csak a századforduló után kezdett elterjedni, Magyarországon is csak az 1890-es években kezdték el használni. A két fogalom tehát nem szinonima.

12.3 Az emancipáció kérdése a vitában

Feltűnő lehet, hogy mind Gyulai Pál, mind a vitában felszólaló szerzők nagy része foglalkozik az emancipáció kérdésével. Ez a kor emberét nyilván foglalkoztatta, hiszen a szabadságharc után az emberek élete megváltozott, a nőknek eddig nem ismert akadályokkal kellett szembenézniük. A szabadságharcban sok férfi elesett, sokakat bebörtönöztek, voltak, akik bujdosásra kényszerültek. Sok családban ezért a nőnek kellett családfenntartóvá válnia. A pénzkereset egyik lehetséges s ekkor felfedezett, megnyíló módja a publikálás volt, ez tehát az egyik oka annak, hogy az irodalomban ekkor egyre több nő jelenik meg. Azonban nem az egyetlen; voltak olyanok is, akik társasági körük kiszélesedését várták az írástól (Fábri, 1997). Gyulai Pál véleménye egyértelmű az emancipációról, „bohó és bűnös tannak” bélyegzi, ami a nőt szerencsétlenné teszi (Gyulai, 1908). Ami azonban ennél is fontosabb, az az, hogy az írónség és az emancipáció közé egyenlőségjelet tesz. Ezzel nem ért egyet Szabó Richárd, aki éles határvonalat húz az írónő és az emancipált nő közé, és ezt úgy igyekszik bizonyítani, hogy definiálja az emancipációt (Szabó, 1871). Ő nem bohónak, hanem egyenesen veszélyesnek tartja, olyan tannak, mely arra törekszik, hogy a társadalmat felforgassa, a nő helyét megváltoztassa, ezen kívül azzal is fenyeget, hogy a nő férfi szerepeket tölthet be. A társadalmat azáltal is szétzilálja, hogy céljai között van a házasság felbonthatósága. Az emancipáció mindig nevetséges, és az emancipált nő megtagadja nőiségét. Ezzel szemben az írónő nem tagadja meg nőiségét és „tiszteletreméltósága eszméitől függ”. (Szabó, 1871) Az emancipáció lényegét tekintve tehát Gyulai és Szabó véleménye megegyezik.

Az emancipációnak fontos részét képezi a nők munkavállalása. A nő helye a családban van, vagy megengedhető, hogy dolgozzon? Az írás olyan elfoglaltság-e, mely elvonja családjától, és ha az, akkor ez probléma-e?

A nő helye természetesen a családban van, ebben szinte minden hozzászóló megegyezik, de hogy ehhez az írás hogyan viszonyul, abban már megoszlanak a vélemények. A legérdekesebb adatokat a nők írásai szolgáltatják, nevezetesen Szendrey Júlia (1858) és

Lázár Mórné (1858) cikkei. Ők ugyanis nőként nem amellet kardoskodnak, hogy a nők írhasanak akkor is, ha emiatt házi teendőiket hanyagolniuk kell, hanem azt bizonygatják, hogy jut idejük családjukra és kötelességeikre, hiszen szabadidejükben írnak, a fecsegés és felesleges cicomázás helyett. Szendrey Júlia külön hangsúlyozza azt, hogy a nők nem akarnak fellázadni a férfiak ellen és az irányítást elragadni tőlük. Úgy vélem, ez árnyalhatja az olyan vélekedéseket, melyek az írónőséget összekapcsolják az emancipáció fogalmával. Meg kell jegyezni azt is, hogy Kánya Emília szorgalmazza: a nők munkába állhasanak és így segítsenek férjeiknek, de az igazsághoz hozzátartozik az is, hogy elismeri: nem vállalhatnak minden olyan munkát, amilyent a férfiak, és a férfi mindenképp a ház ura marad (Kánya, 1863). A férfiak már bátrabban fogalmaznak a nőknél. Jókai Mór szerint például a férj nem várhatja el lángész feleségétől, hogy behabarja a tojást, vagy felvarrja leszakad gombját, varrja fel a férfi (Jókai, 1968)! Ez a megjegyzés merőben újszerű, csakhogy a szöveg egy későbbi szakaszában ezt tulajdonképpen vissza is vonja azzal a kijelentéssel, hogy az írónő lehet jó anya, nő és feleség, hiszen az csak üdvös, ha üres idejét olyan nemes dolgokkal tölti ki, mint az írás, s nem hiúságokkal. Brassai Sámuel érvelésében is megtalálható ez a gondolat, aki úgy érzi, Gyulait az motiválta az *Írónőink* megírására, hogy attól tart, a neki kijáró bálványozás és herbateafőzés csökkenni fog (Brassai, 1858). E mögött a megjegyzés mögött persze érezhetően megjelenik az a gondolat, hogy a társadalom változóban van, a nő helye pedig átalakulóban. Ez a változás a korban nyilván el is indult, az azonban érdekes, hogy a vitában résztvevő nők nem ezt a társadalmi változást domborították ki, hanem írásaikból úgy tűnik, hogy a számukra kijelölt körben kívántak maradni, az írást csupán szabadidős programként képzelték el.

Természetesen az emancipáció története és a nők helyzetének vizsgálata sokkal kiterjedtebb a fentebb vázoltaknál, de céлом itt az volt, hogy egy olyan korban mutassam be a nőket érintő vitás pontokat, amikor a közbeszéd részévé vált az a kérdés, hogyan jelenhetnek meg az irodalom berkein belül. A nőkről való vélekedés az antik és középkori szerzők művei, valamint a *querelle des femmes* irodalmak határozták meg (Kéri, 2019). A keresztény világkép és írások a nő helyét a családban jelölik ki, és jogalapot szolgáltattak a női szerepek definiálására.

A női alkotók helyzetének és tapasztalatainak egyik megkerülhetetlen műve Virginia Wolf *Saját szobája*. Ahhoz, hogy a nők alkotókká váljanak, szükség van egy saját térre (szobára) és megfelelő jövedelemre. A nők kizáródnak az olyan nyilvános terekből, mint az egyetemek könyvtárai vagy a múzeumok, ezért a női alkotás színhelyei a privát terek, a saját szobák

lennének, ahol lehetőségük lenne nyugodt körülmények között dolgozni. A női élettapasztalatot, a nők lelkivilágát csak a nők képesek megrajzolni, ahogyan a férfi jellemnek is van egy olyan aspektusa, amelyet ők maguk nem látnak, csak a nők. Ezért is fontos, hogy a nők kilépjenek a névtelenségből és láthatatlanságból (férfinéven publikáló nők). A terek metaforikusak, a nőké az intim szféra, a férfiaké a közsztéra (Miklovsy, 2020). Ilyen metaforikus tér lehet a kánon vagy az irodalomtankönyvek is. A következőkben azt vizsgálom, hogy ezekben a terekben hogyan konstruálódik meg a nő/női tapasztalat, és egyáltalán helyet kap-e.

A tankönyvektől tehát nyilvánvalóan nem elvárható, hogy a 19. század előtti irodalomból női szerzőket vonultasson fel, hiszen eddig alig volt lehetőségük megjelenni – vagy egyáltalán írni. Az elemzés további szakaszában tehát nem a nők hiánya az, ami így esetleg számon kérhető, hanem a hiány reflektálatlansága, ami hatással lehet a nemi sztereotípiák áthagyományozódására.¹⁷ A gyermekkorban megjelenő nemi sztereotípiák az óvodáskorban viszonylag merevek, az életévek előre haladtával egyre rugalmasabbá válnak. A középiskolai években tehát a sztereotípiák már kevésbé merevek, egy jól konstruált tankönyv pedig ezt a rugalmasságot segítheti elő.

Az irodalomtankönyvekben különösen érdekes lehet a nők jelenlétének kérdése, hiszen nagyon kevés kanonizált női alkotó van. Az elemzés során azt vizsgálom, hogy a nők milyen szerepet töltenek be a tankönyvekben, ha nem szerzőként, másként, s esetleges hiányukra történik-e reflexió.

13 Sztereotípiák a gyermekkorban

A nemekhez köthető asszociációk és korai sztereotípiák már nagyon hamar megjelennek a csecsemőknél, hat hónapos korukban már képesek elkülöníteni férfiak és nők arcát, tíz hónapos korukban pedig már az arcokhoz kötnek bizonyos nemileg sztereotip tárgyakat. Óvodás kortól körülbelül az általános iskola negyedik/ötödik osztályáig a nemi sztereotípiák viszonylag merevek: a lányok kedvesek, ruhát viselnek és babával játszanak; a fiúk rövid hajúak, aktívan játszanak és durvák. Öt- és hatéves koruk körül saját és a másik nemről alkotott véleményük is differenciálódik (Kalcsó, F. Lassú, 2016). A kutatások azt mutatják,

¹⁷ Ez a reflektálatlanság jellemző a történelemtankönyvekre is. Susanne Popp tanulmányában megjegyzi, hogy a tankönyveknek ezt a reflektálatlanságot meg kellene szüntetniük, és ezzel a diákok számára is láthatóvá tenni a nőket/női tapasztalatot, felhívva a figyelmet arra, hogy a nők nem csupán kiegészítésben szerepelnek, hanem a történelem során szimbiózisban éltek a férfivel (Popp, 2014).

hogy a sztereotípiák az életkorral egyre rugalmasabbá válnak. Egy magyar kutatásban húsz év különbséggel vizsgálták óvodások szerepfelfogását, amely ez idő alatt sokat lazult, változott. Sztereotípiáik oldódtak, a két nemet sokkal árnyaltabban látják (Lassú, 2016). Az óvodásoknak még határozott elképzelése van arról, hogy milyen játékokkal játszanak a lányok, és milyenekkel a fiúk. Abban az esetben, ha normaszegés történik, a gyermekek általában háromféleképpen reagálnak: nevetségessé tétellel, helyesbítéssel vagy identitástagadással. Azok a gyerekek, akik megszegik a normákat, és nemileg atipikus viselkedést mutatnak, kevésbé népszerűek kortásaik között, őket negatívan ítélik meg, különösen, ha fiúk. Ez arra is enged következtetni, hogy a nemi sztereotípiák megléte nem csak a nőknek kedvezőtlen, hanem a férfiaknak is. Úgy tűnik tehát, hogy a nemi alapú előítéletek és diszkrimináció már az óvodáskorban elkezdődik. A fenti adatok fényében fontos lehet a tudatosság már az óvodáskorban az intézményes nevelés tekintetében is, hogy minél inkább minimalizálhatóvá váljon a későbbi szexizmus megjelenése (Martin, Ruble, 2010). A középiskolákban a pedagógus, a tantervek és a taneszközök is kiemelt szerepet tölthetnek be a nemi sztereotípiák mérséklésében.

Ahogy F. Lassú Zsuzsa és Kalcsó Réka (Kalcsó, Lassú, 2016) fogalmaz: a gyermekek nemi sztereotípiáin keresztül megismerhetjük a társadalom nemi sztereotípiáit. Ugyanígy a tankönyvek is képet adnak a társadalom nézeteiről, és egyben vissza is hatnak a tanulók sztereotípiáira, gondolkozására.

14 Tankönyvek, tantervek – Elemzési módszerek

Az alábbiakban Fűzfa Balázs és Pethőné Nagy Csilla tankönyvcsomagjait elemzem, illetve a Fűzfa Balázs által összeállított B kerettantervet. Azért esett ezekre a tankönyvcsomagokra a választásom, mert a maga nemében mindkettő formabontó, innovatív, új nézőpontokat megvilágító és diákközpontú. Az elemzés során azt vizsgáltam, hogy ezekben az újító és több szempontból is (probléma)érzékeny tankönyvekben milyen szerepekben jelenik meg a nő/női. Az már az előző elemzésekből is látszik, hogy nem várható el a tankönyvektől a női szerzők magas aránya. A vizsgálat arra fókuszál, hogy ez a hiány mennyire válik reflektálttá ezekben a tankönyvekben. A disszertáció írásakor mind a B kerettanterv, mind a tankönyvcsomagok választható alternatívák voltak a pedagógusok számára, de a tankönyvcsomagok ma már nem rendelkeznek.

A tankönyvek tükrözik az adott társadalom értékeit, ideológiáját, nem is értelmezhetőek e nélkül a kontextus nélkül. A tankönyv megítélésének öt alapelve a következő: tudományos megfelelés, didaktikai standardok, előítélet-mentesség, transzparencia, megfelelő képretorika. A projekt és az eddig vázolt feminista, genderközpontú értelmezési keretben az előítélet-mentesség és a transzparencia kérdése kerül középpontba. Fischerné Dárdai Ágnes megfogalmazása szerint ezeken az alapelveken a következőket értjük:

„Előítélet-mentesség: A tankönyvek nem tartalmazhatnak olyan előítéleteket, sztereotípiákat, ellenségképeket, amelyek esetleg hamis általánosításokra, rasszizmusra, agresszióra, vallási és etnikai türelmetlenségre készítetnek. Nemcsak a szöveg, hanem a képek se legyenek a sztereotípiák és előítéletek közvetítésének eszközei.

Transzparencia: Azért, hogy a tankönyvek ne lehessenek a manipuláció eszközei, kívánatos, hogy a tankönyvszerzők tisztázzák, tegyék egyértelművé szerzői koncepciójuk meghatározó összetevőit (tudományelméleti, filozófiai, neveléstudományi pozíciójuk, a tananyagválogatás szempontjai, a felhasznált szakirodalom stb.)” (Fischerné, é.n.)

A fenti megfogalmazásban expliciten nem találhatjuk meg a nemi, női és genderkategóriákat. Előítéleteink eszerint csak faji vagy vallási alapon szerveződhetnek. A transzparencia minőségi mutatójának szélsőséges értelmezésben megfelelhet egy tankönyv akkor is, ha esetlegesen egy női szerzőt sem találhatunk benne, illetve nem artikulálódnak benne női szempontok – ami már csak azért is illeszkedik az eddigi fejtegetéshez, mert a hatalom működési mechanizmusait láttatja. Ha egy tankönyv nem tartalmazza a nőit, ennek ellenére előítéletmentesként és transzparensként tűnik fel, így akaratlanul láthatatlanná tesz és zár ki csoportokat a kánonból és az iskolai tananyagokból. Az elemzés további részében használni fogom a fenti értelmezési keretet, azonban kibővíttem. Az általam vizsgált irodalom-tankönyvekben én fordítok az optikán, s az előítélet-mentesség minőségi mutatójának fő fókuszába a nőt helyezem, a transzparenciáéba pedig azt, hogy íróik mennyire reflektálnak arra, ha a női szerzők, szereplők tapasztalatok kimaradnak, ha kimaradnak. Az elemzés során használt szempontok a következők:

1. Milyen arányban jelennek meg női szerzők a tantervekben, tankönyvekben?

Az angolszász feminizmus második hullámában a gynokritika nagy szerepet kapott. Ekkor indult el a kezdeményezés, hogy a „férfikánonnal”, irodalommal szemben jelenjen meg a „nőikánon”. Elfeledett, nem ismert női szerzők műveivel foglalkoztak, illetve az irodalmi

szöveg női szempontjait, nézőpontjait, szereplőit helyezték elemzéseik középpontjába. Mivel Magyarországon a feminizmus késésben van, és nem is teljesedett ki teljes mértékben, felmerülhet a kérdés, hogy érdemes-e visszatérni ahhoz a szakaszhoz, amely mára már meghaladott. A női szerzők aránya azért került mégis az elemzési szempontok közé, mert számszerű képet ad a női jelenlétéről a tankönyvekben. Felfedi a semlegesség álcáját, és lehetőséget kínál az újratervezésre.

2. Ha megjelenik egy nő, milyen szerepben van? (Múzsza, anya, szerető)

Amennyiben megjelenik a nő, milyen kapcsolatrendszerben teszi ezt? Ezen a szemponton belül azt vizsgálom, hogy a nő mennyire alanyi jogon kerül be a tankönyvbe, tantervbe. Ha egy tankönyvi feladat női szereplővel foglalkozik, mennyire teszi ezt kapcsolatrendszerbe, különösen a férfivel való kapcsolatába ágyazva – úgy-e, mint az ő függeléke, s ha a szövegnek ez az iránya, transzparenssé teszi-e azt.

3. Mennyire sztereotipikusak a nő szerepei? (Szajha, szűz, anya, démon)

A tankönyvek és tantervek feladatai és szövegei milyen női szereplőket és hogyan elemznek? Mennyire erősítik meg, adják tovább a kétpólusú gondolkozást; például: nő (passzív, szubjektív) – férfi (aktív, racionális). Itt említést kell tennünk az archetípusok kérdéséről. A disszertáció egy másik fejezetében elemzem Szabó Magda *A Danaida* című regényének női szereplőit archetípusok szempontjából, és a projekt részét képezik mesék, amelyeket meseterápiás módszerrel (tehát archetipikus alapokkal) dolgozunk fel. Egyes feminista elemzők úgy vélekednek, hogy a mesék és az ott megjelenő női archetípusok sztereotipikusak, és az elnyomó férfi társadalom szövegei. Érvelésük alapját az adja, hogy a mesékben a nőnek többször át kell alakulni (alkalmazkodnia), esetleg elnyomott szerepben van. Én erről a következőképpen vélekedek. Úgy vélem, hogy nem az archetípusokkal van baj, hanem a hozzájuk kötődő értékítéllettel, illetve az értelmezés dolga, hogy felfejtse a mese pszichológiai-funkcionális kódjait. Például ha a nőt a szülei bántalmazzák, vagy az ő gyengeségük miatt kerül a nő bántalmazott helyzetbe, akkor a mese végén, miután a nő megfejlődte az éppen aktuális kríziseit, bántalmazói, gyengítői nem térnek vissza, ahogyan a nő sem hozzájuk. Azzal sincs baj, ha egy nő passzívnak mutatkozik egy mesében (pl. Hófehérke-történet, Csipkerózsika-történet), mert lélektanilag van szüksége erre a passzivitásra. Ez a passzivitás nem kaphat tehát negatív előjelet az értelmezésben, ha átvesszük a mese pszichológiai logikáját. Ha a nőt csak aktív szerepekben szeretnénk látni vagy láttatni, akkor arról van szó, hogy egy sztereotipikusan férfi mintában szeretnénk

értelmezni őt. Ahogyan azt már kifejtettem: a cél nem az, hogy a *női*-t férfi értelmezési keretben kezeljük, hanem hogy létrehozzuk a női értelmezési kereteket. Vannak passzív női élettapasztalatok, amik nem maradhatnak ki a kánonból, a közös tudásanyagból, ahogy természetesen vannak passzív férfi és aktív női tapasztalatok is (ld. a jungi animust/animát), amiket hagynunk kell megszólalni és párbeszédbe lépni.

4. Ha megjelenik egy nő, és nem sztereotipikus női mintákat jelenít meg, hogyan értékeli a tankönyv, tanterv szövege? (a sztereotipikus: a negatív társadalmi előítélet és az archetipikus különbsége)

5. A tankönyv szövege és feladatai mennyire építenek a diákok saját tapasztalataira? Mennyire támogatják a dialógusok kialakulását?

Megjelenhetnek-e a saját jelentések, és ezek párbeszédbe léphetnek-e egymással? Meghatározott és előre adott jelentések elsajátítását várja el a tankönyv, tanterv, vagy a közös tudásteremtést tartja céljának? A saját jelentések működése szubjektív (női) olvasásélményt tesz lehetővé, szemben a racionálisnak (férfi) mutakozó értelmezésekkel, tudásanyaggal. Saját értelmezésben a feminin olvasás, értelmezés, irodalomóra a személyeset jelenti, egy olyan működésmód behozatalát, amelyet a tananyag eddig több okból nem erősít fel, inkább lózungok, kívánalmak, elvek szintjén tartalmaz, s nem jelenhet meg kellő súllyal a gyakorlatban, az órán sem számos tényező miatt. Ez a szemlélet nem kezeli homogénnek az osztályokat, ellenben teret enged a különböző csoportok és egyének értelmezéseinek, élettapasztalatának, jelentéseinek, segítséget nyújtva abban, hogy ezek párbeszédbe lépjenek egymással, hogy így konstruálódjon meg a tudás.

6. A tankönyv és tanmenet mennyire tekinti homogénnek, heterogénnek a diákcsoportokat?

Fűzfa Balázs és Pethőné Nagy Csilla irodalomtankönyvei célként tűzik ki, hogy választ adjanak a tantárgy modern kihívásaira, illeszkedjenek a 21. század diákjaihoz. De mennyire tekinthető egységesnek ez a csoport, a tankönyvekben megjelennek-e utalások arra, hogy a szerzők nem kezelik homogénnek az iskolai osztályokat? Reagálnak-e a különböző középiskolák különböző igényeire? Feladataik megfogalmazása mennyiben jeleníti meg a diákok valós világát, illetve mennyire tudósít inkább arról, hogy a szerzők mit gondolnak a diákok világról? (Az „írd rap-szöveget típusú feladatok mennyiben zárnak ki, vagy vonnak be csoportokat?) Fűzfa Balázs már idézett cikkében fontosnak tartja a digitális eszközök minél szélesebb használati körét az irodalomórán, hiszen a diákok „otthonos, sőt őshonos”

terepe ez. Az elmúlt évek valóban nélkülözhetetlenné tették a digitális eszközök használatát, így szélesebb köröket szólíthat már meg az ilyen típusú feladat.

7. Milyen típusú tudás létrejöttét támogatja?

Mennyiben kezelik a tankönyvek adottnak és semlegesnek a tudást? Milyen elsajátítandó kompetenciákat támogatnak? (kognitív képességek erősítése, kritikai gondolkodás)

8. Milyen típusú kérdések találhatóak a tankönyvekben?

A tankönyvekben lévő kérdések mennyire irányulnak a megtanult ismeretanyag ellenőrzésére? Nyitottak (nem akarja befolyásolni a kérdeztet) vagy zártak (a kérdeztetnek előre meghatározott válaszlehetőségekből kell választania)?

Céлом nem a tankönyvek teljes elemzése, és nem is törekedtem a teljességre. Egyes szövegrészek alapján kívánok rámutatni a semlegesség kérdésre és esetleg a nők reflektálatlan hiányára. Ami miatt mégis fontosnak éreztem a tankönyvek vizsgálatát, az az, hogy ahogyan Kereszty Orsolya is megjegyzi: „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 gyermekben kialakult sztereotípiák megerősödjenek, kioltódjanak, vagy esetleg újak alakuljanak ki. 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.” (Kereszty, 2005)

„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, Lesznyák, Molnár, 1996)”

„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.” (Kereszty, 2005, 58.o.)

Ezért érzem fontosnak, hogy az általam problematikusnak talált szöveghelyeket a női élmények és tapasztalat szemszögéből vizsgáljam. Nem a tankönyveket minősítve ezzel, és végképp nem szerzőiket, hisz egy tankönyv társadalmi konstrukció, nem egyéni normákat és preferenciákat érvényesít, arra kívánom felhívni a figyelmet, hogy olyan mondatokban, amelyek látszólag semlegesek, kizáró, elnyomó struktúrák lehetnek. A tankönyvszerzőknek valóban nem volt célja a női szerzők és tapasztalatok beemelése, de úgy vélem, hogy ettől még vizsgálható az, milyen arányban szerepelnek női szerzők, nevek tankönyvekben, és hogy tartalmaik milyen képet mutatnak a fenti átvilágításban. Egy olyan tankönyv, amely főként férfi szerzőkkel foglalkozik, semlegesnek mutatja magát. Célom csak az, hogy ezeket a mechanizmusokat felvillantsam. A Magyar Női Érdekvédelem Szövetség közpolitikai ajánlása a következőképpen fogalmaz: „A nemek egyenlőségére érzékeny szemlélet teljesen hiányzik a tankönyvek szöveges és vizuális tartalmából. A tananyagokban elvéve szerepelnek csak női alkotók, történelmi személyiségek, vagy a nők tapasztalatai. A tankönyvek sztereotipikusan ábrázolják a nemeket, és elsősorban a fehér, heteroszexuális, középosztálybeli, természettudományos érdeklődésű, éptestű fiúkat célozzák meg, tehát a tanulók sokféleségét figyelmen kívül hagyják.” Ajánlásaik szerint a megoldás abban lenne, ha a pedagógusok képzéseken vehetnének részt, illetve az iskolai anyagok kidolgozásában olyan szakemberek is megjelennének, akik a társadalmi nemek tudományában képzettek. Nem elhanyagolható kérdés, hogy nemcsak a női tapasztalatok, hanem az LMBTQ-tapasztalatok sem jelennek meg az iskolai anyagokban, tankönyvekben. A magyar LMBT Szövetség több javaslatot is tett a NAT módosításra, azonban ezek a módosítási javaslatok nem kerültek be. A Szövetség szerint „a szexuális irányultság és nemi identitás témájának figyelmen kívül hagyása a közoktatási tananyagban nagyban felelőssé tehető azért, hogy európai összehasonlításban a magyar társadalom az egyik legelutasítóbb a lesbikus, meleg, biszexuális és transznemű emberekkel szemben.”¹⁸ Az persze tagadhatatlan, hogy rengeteg különböző tapasztalat nem kerül be a tankönyvekbe (etnikai, fogyatékkal élő, nő...), és nem is számon kérhető ez feltétlenül a tankönyveken. Az azonban igen, ha ezekre a hiányokra

¹⁸ Magyar LMBT Szövetség Véleménye a Nemzeti Alaptanterv Tervezetéről, 2012.

http://lmbtszovetseg.hu/sites/default/files/mezo/file/lmbtszov_nat_2012marc.pdf letöltés ideje: 2019.05.30.

nem reflektál. A dolgozatban a feminizmus egy olyan kitágított definíciójával fogok dolgozni, amely nem csak a női, hanem az etnikai, lmbtq, fogyatékkal élők – egyáltalán azon csoportok tapasztalatait kívánja elemezni és megjeleníteni mind az irodalomban, mind az oktatásban, akik eddig nem, vagy csak mértékkal voltak jelen. A tankönyvelemzés csupán kiegészítés, saját mikroutatás a női tapasztalat megjelenéséről, amit nem szántam kimerítőnek és teljesnek, hiszen az egy külön disszertáció anyaga lenne. Ezzel kapcsolatban Jonathan Culler *Nőként olvasni* című tanulmányára szeretnék utalni. A tanulmány szerint nőként olvasni nem egyértelműen adott. Nőként (nőneműként) is olvashatunk férfiként, vezethet úgy a szöveg, hogy a férfi szereplővel azonosulunk, a kritikák pedig tovább mélyíthetik ezt. „Nőként olvasni annyi, mint elkerülni a férfiként olvasást, azonosítani a férfi olvasatok sajátos védekezéseit és torzításait, s korrekciókat javasolni.” (Culler, 1997)

14.1 Az elemzés eredménye¹⁹

A kerettanterv összesen 202 nevet említ. Az elemzésbe nem csak az irodalmi szerzőket vontam be, hanem előadókat, színészeket, filmrendezőket is. Ebből a 202 névből összesen 10 női, tehát a nők aránya 4,95%, a férfiaké 95%. A képet tovább árnyalja, hogy ebből a 10 névből 9 az ajánlott listán található, illetve olyan felsorolásban, ahol más szerzők, előadók közül is választhat a pedagógus. Nemes Nagy Ágnes az egyetlen női szerző, akinek műveivel biztosan találkozunk a diákok, amennyiben a B kerettanterv szerint haladnak. A női előadók, Koncz Zsuzsa és Ágnes Vanilla csak azért kerülhettek be a kerettantervbe, mert férfi szerzők műveit adják elő. Agatha Christie a krimi kapcsán kerül a tananyagba, amely felidézheti bennünk a nő – tömegkultúra párosítást is. Ezt a hatást erősíti két szöveg említése, a *Harry Potter* és az *Alkonyat*-típusú bestsellerek. A szerzők nők, bár ezt a kerettanterv nem említi, és a populáris kategóriában kaptak helyet. Ezt azt sugalmazza, hogy tulajdonképpen mindegy, hogy a populáris kategória könyveit ki írja, bár azok valószínűleg nők. Kérdés természetesen, hogy ki kell-e emelni a női mivoltot, vagy éppen ezzel kerülnek szegregátumba. Nőszerezők gyakran tiltakoznak ez ellen. Álnevek esetén feltétlenül. Itt még egy csúsztatás történt, nevezetesen az, hogy az egyik szövegnek nem is a címe lett feltüntetve, hanem a címmel ellátott típus. Ezek a számok a nő (enyhén szólva) mérsékelt jelenlétére utalnak mind az irodalmi kánonban, mind az ebből következő iskolai megjelenésben. Még egy olyan alternatív kerettanterv sem ad nekik elég teret, amely célja szerint azért íródott, hogy válaszoljon a mai világ kihívásaira, és a szövegek olvasása kapcsán képessé tegye a diákokat a világ és társaik értelmezésére; a női szempontokat, úgy

¹⁹ Lásd mellékletek

tűnik, kevésbé veszi figyelembe. Szerzőként a nő alig fordul elő, de előadóként (szín-, fotó)művészként azért felbukkan. A női szempontok, szerepek vajon megjelennek-e a férfiak által írt szövegekben, és ha igen, hogyan? Első látásra úgy, mint költők múzsái Ady Endre és Balassi Bálint kapcsán, közelebről megvizsgálva azonban kiderül, hogy nem az adott nő személye áll a középpontban, inkább az érzelem, amit kivált. Weöres Sándor *Psyché* című művében a „valóság és fikció összefüggései az irodalomban” a fókusz, a női imitáció kérdése nem szempont. Hasonló a helyzet a *Bovarynéval*, az elsajátítandó ismeret a nézőpontváltás poétikája. Az *Anna Karenina* kapcsán lehetőséget biztosít a feminizmus tárgyalására, mert Anna „autonóm nő,” de itt is csak ajánlva. Nemes Nagy Ágnes és Szabó T. Anna szövegei által ajánlva feltűnik a mai női irodalom. Hogy ez mit is jelent pontosan, kérdéses. Ha van mai női irodalom, akkor kell lennie nem mainak is, de a kerettantervben legalábbis nem látunk elődöket. Ha mindez férfiakkal történne, az igencsak meglepően hatna. Eszerint például Esterházy Péter esetében tárgyalható lenne a mai férfirodalom. A kánon egyetlen női szerzője is férfias mintákban értelmeződik. Nemes Nagy Ágnes tárgyias lírájának jellegzetességeit kell a diákoknak megfigyelniük, amelynek karakterisztikuma, hogy a költő csak médium, személyes élettapasztalatai nem jelennek meg. A vers az általános emberiről szól és nem az egyediről. A már vázolt elemzési keretek szerint ez a férfias beszédmód – szemben a szubjektív, párbeszédre nyitott nőivel.

A fentiekből jól kirajzolódik, hogy a nő, a női tapasztalat nem kap valódi szerepet a kánonban, vagy ha mégis, akkor a tömegkultúra megfelelőjeként, esetleg névtelenül.

15 Fűzfa Balázs tankönyvsomagjának elemzése

Fűzfa Balázs kiemelt figyelmet szentel olyan témák megjelenésének az oktatásban, mint az erőszakmentesség, környezettudatosság, érzelmi intelligencia, tolerancia (Fűzfa, 2016). Az irodalmi művekre úgy tekint, mint a nyelv legmagasabb rendű konstrukciójára, ezáltal pedig – állítja –, ha ezt egy diák megérti, akkor a világot is érteni fogja (Fűzfa, 2014). Az irodalmi mű legfőbb értéke tehát nyelvi megalkotottsága, és nem a benne foglalt tartalom. Ez a tétel a terapisz szemléletet szem előtt tartva némileg problematikus, mert az utóbbiban a fő fókusz a saját élményen van, s ez nem hangsúlyosan nyelvközpontú megközelítés. Igaz, hogy Fűzfa nem is ígéri ezt a szemléletet, bár némileg támaszkodik a sajátélményre, ám ezt megelőlegezi az ő elemzése. Az általam bátorított attitűd nem azt tartja fő céljának, hogy a nyelvi szerkezetet elemezze, hanem a szöveg által kiváltott hatás artikulálását bátorítja. Kívánatos lenne mindkettőt érvényesíteni az órán. A tankönyvszerző szerint aki sokat olvas

Tolsztojt, Petőfit, Kosztolányit, Pilinszkyt, Tandorit, Móriczot, József Attilát (sajnos egyetlen női szerző sincs a felsorolásban), jobban fogja érteni a világot. Ez egész egyszerűen azért lehet így, impikálódik a tankönyvszerző szemléletében, mert az említett szerzők bravúrosan használták a nyelvet. Ha tehát őket olvassa egy diák, „könnyebben el tudja különíteni az igazságot a hazugságtól. Észreveszi, ha át akarja verni őt a világ.” (Fűzfa, 2003) Az igazság – hazugság megkülönböztetés azt sugallja, hogy létezik egy eleve meghatározott tudás, amely alapján ezek a tartalmak megállapíthatók. Mindazonáltal fontos szempontnak tekinthető a nyelvi hamisság, manipuláció, fals hang kihallásának képessége és szükségessége, amire az irodalom is természetszerű közeg. A biblioterapikus szemléletben ugyancsak szerepet kap a nyelvi érzékenység: ld. a verbális bántalmazó attitűd felismerését. A Fűzfa Balázs által is hangsúlyozott kritikai szemléletmód pedig érvényesülhetne a kánon (tehát: férfikánon) tárgyalásakor ugyancsak. (Például: mennyiben általános – és mennyiben nemspecifikus, maszkulin egy adott mű irányultsága?)

Fűzfa szorgalmazza a digitális eszközök beemelését a magyarórákra, valamint asszociatív technikák alkalmazását. Az irodalomtörténeti nézőpontot véleménye szerint el kell hagyni, és érdekesebb lenne inkább témakörökben gondolkozni. A tanárnak mediátorra kell válnia, aki feltárja a tudáshoz való jutás lehetőségeit a diákok előtt. Ez a megfogalmazás azt a vélekedést is megengedi, amely számomra is rokonszenves, hogy nincs eleve adott tudás, s ebben a folyamatban csak az utakat kell megmutatni a diákoknak. A biblioterapikus szemlélet azonban tovább megy: a tudás dinamikusságának és személyességének elvét hangsúlyozza. Ha a mediátorszerep ezt az attitűdöt képviseli, erre nyit utakat, ezt a vakfoltot is bevilágítja, akkor az egybevághat az általam képviselt módszertani-szemléleti alapvetéssel is.

15.1 Nők aránya a tankönyvekben

A következőkben azt vizsgálom, hogy az egyes tankönyvekben milyen arányban jelennek meg a nők. Nem csupán szerzők kerültek be a vizsgálat körébe, hanem a tankönyv szövegében szereplő minden név. A tankönyvekben szereplő képeket, ábrákat nem vontam be az elemzés körébe, csak abban az esetben tértem ki rájuk, amennyiben feltűnően kapcsolódtak a nemi szerepekhez, ezen kívül nem kerültek be a szépirodalmi művekben szereplő, műalkotásokban megjelenő nevek sem. A művekben előkerülő nőket, női szerepeket a tankönyv szövegében, illetve a feladatok kapcsán elemzem. Ha elfogadjuk, hogy a tankönyv nem értéksemleges, akkor nem tekinthetünk el attól, hogy mélyebben is megvizsgáljuk ezt a mechanizmust. A kerettanterv alapján az mindenképpen megállapítható,

hogy a női szerzők száma messze alacsonyabb, mint a férfiaké. Lehetséges-e, hogy a nők a tankönyvekben, esetleg a feladatok szövegeiben vagy hivatkozott tanulmányokban, esetleg azok szerzőiként jelennek meg? Diákként a tankönyvet forgatva, abból is okulva, tanulva, milyen kép bontakozik ki? Van-e lehetőségük egyáltalán a diákoknak – ha nőíró alig lát a tankönyvben – női nevekkel mégiscsak találkozni a tankönyv szövegében, még ha mindössze apróbetűben, nem teljes jogú szerzőként? Megtapasztalhatják-e, hogy nőként van lehetőség valamiképpen jelen lenni, vagy a nők végképp kizáródnak nemcsak a kánonból, hanem az egész tankönyvből? Az elemzés során vizsgálom azt is, hogy a nők milyen szerepekben kapnak helyet a tankönyvben. A tankönyvekben lévő nők szerepeinek szemrevételezésekor kirajzolódtak bizonyos csoportok, amelyeket a következők szerint osztályoztam, tartottam szem előtt a nevek elemzésekor. Színésznők: főleg képleírásokban szerepelnek, csupán a nevük. Tanulmány szerzők, szerkesztők, esszéírók: a tankönyv idéz olyan tanulmányokat, amelyeknek ők a szerzőik, vagy az idézett tanulmány kötet szerkesztői. Ezek a nők nem a tankönyv fő részében jelennek meg, hanem főleg lapszélen, és csak bibliográfiai adatként. Férfiak kapcsán helyet kapó nők: ők azért kerültek a szövegbe, mert múzsáik, feleségük, anyjuk vagy valamilyen rokonuk, ismerősük a teljes jogon jelen lévő férfiaknak. Ezek a nők nem juthattak volna be a tankönyvbe, ha nem kapcsolódnak a férfiakhoz, ez még akkor is így van, ha ők is irodalmi alkotók. Gyakran előfordul, hogy név nélkül (például valakinek a felesége), vagy csak keresztnévvel szerepelnek. Saját jogon bekerült nők: ők azok, akik irodalmi munkásságuk miatt kerültek a tankönyvbe, ide tartoznak azok a nők is, akiknek szépirodalmi alkotását közli a szöveg, akkor is, ha az adott műre egyáltalán nincs reflexió a főszövegben.²⁰

| Tankönyvek | 9. osztály | 10. osztály | 11. osztály | 12. osztály |
|--------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Női név összesen | 56 | 53 | 79 | 89 |
| Női nevek százaléka | 15% | 13% | 17% | 15% |
| Alanyi jogon szereplő nő | 5% | 10% | 3% | 7% |

²⁰ A tankönyvekre való hivatkozás az egyszerűbb kereshetőség érdekében a következőképp történik (osztály/oldalszám)

| | | | | |
|---------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Férfiak kapcsán helyet kapó nők | 7% | 6% | 11% | 9% |
| Színésznők | 30% | 21% | 15% | 26% |
| Tanulmány szerzők | 27% | 27% | 44% | 22% |

15.1 A 9.-es tankönyv szerzők szerinti elemzése

Szapphó a görög líra-fejezetben kapott helyet, Szabó Magda regényeiről szó esik a főszövegben: „A 20. századi magyar irodalomban is megtalálhatjuk a vallásos irányzatokat, az isteni, bibliai ihletettséget.” (pl.: Szabó Magda: *Abigél*.) Szabó Magda hivatkozható tehát irodalmi szempontból is, férfiak művei mellett. Móra Reginától egy verset olvashatunk, de erre a főszöveg nem reflektál, nem csatol hozzá feladatot. „Apáczai holland feleségének,” Aletta van der Maeta nevét nem tudjuk meg, rá így hivatkozik a szöveg, Beatrice pedig vezetéknev nélkül szerepel. A nevek az identitás jelölői, azonban úgy tűnik, egy férfiak uralta tankönyvben fontosabbá válik a férfiakhoz fűződő viszonyként megképződő identitás.

15.2 10.-es tankönyv szerzői elemzése

Saját jogon szerepelnek a szövegben Virginia Woolf és George Sand, akikről mást nem tudunk meg, csak hogy a feminizmus híres alakjai. Kocsis Klárától és Bognár Tímeától verset, Szécsi Margittól novellát olvashatunk, szintén reflexió és feladatok nélkül. A 10.-es tankönyv érdekessége, hogy a nőt mint másolót helyezi elénk, aki a saját köreibbe (konyha) tartozó tárgyakra másolja férfiak műveit. Ezek a tankönyvben fotókon jelennek meg. Bognár Tímea főiskolai hallgató sütőpapírra másolta a *Zalán futását*. Pap Mária, szintén főiskolai hallgató a nagymamájával készített egy grillázstortát, amin szerepel egy részlet *A helység kalapácsából*. Bödör Emese pedig emutójásokra másolta Berzsenyi verseit. A tankönyv utolsó lapjain az olvasó fiktív szövegekkel találkozhat, amelyek alkotói nők, egyetemi hallgatók, és szereplőik is nők.

15.3 11.-es tankönyv szerzői elemzése

A névtelenség ebben a tankönyvben is jellemző, Gina múzsaként nem teljes nevén szerepel, Tolsztoj feleségének neve egyáltalán nincs feltüntetve, csak azt tudjuk róla, hogy férje

műveit másolta. Kassák feleségének nevét szintén nem tudhatjuk meg, egy képaláírásban így tüntetik fel: „Kassák és felesége”. A női szerepek változatlanok tűnnek, múzsá, feleség, másoló, azonban ebben a tankönyvben kiegészül a „démoni asszony” kategóriával Diósyné Brüll Adél szerepében. Boncza Bertáról és Szabó T. Annáról közli ugyan a szöveg, hogy költők is, de elsősorban azért vannak jelen, mert férjeikhez kapcsolódnak.

15.4 12.-es tankönyv szerzői elemzése

Az elemzésbe bekerült két női név, Csokonai Lili és Sárbogárdi Jolán. Ez a két nő azonban nem létező személy, Esterházy Péter és Parti Nagy Lajos írói álneveiről van szó.

15.5 Nők aránya – összesítés

Összességében elmondható, hogy a női nevek aránya egyik tankönyvben sem haladja meg a 15%-ot. Ez nagyon alacsony szám, egy olyan tankönyv esetében még inkább, amelynek szerzője célként tűzi ki, hogy a diákok nagyobb önismeretre tegyenek szert az irodalom által, és társadalmilag érzékeny kérdéseket elemezzenek. Ez alapján nem önmegismerésről van szó, hanem a férfi értékek, érzelmek, viszonyulások megismeréséről, és a velük való azonosulásról. Az a kép rajzolódik ki az elemzett adatok alapján, hogy nők saját jogon igen kis arányban kerülhetnek be az irodalom terepére. Szerepeik a múzsára, feleségre, másolóra, egyetemi (főiskolai) hallgatóra redukálódnak. Egy olyan fontos fejlődéslelektani időszakban, mint a serdülőkor, ahol kiemelt szerepet kapnak a példaképek, fontos lenne, hogy a diáklányok megtapasztalhassák azt, hogy a tudomány, művészet, iskolai tananyag, közélet nem zárja ki a nőket, női tapasztalatokat, hanem teret enged nekik, és nem csak a sztereotip szerepeknek, viselkedésformáknak. A továbbiakban azt vizsgálom meg, hogy a tankönyvek szövegei milyen nőképet rajzolnak, milyen szerepekben mutatják meg a nőket, férfi – nő kapcsolatokat, a női tapasztalat helyet kap-e a szövegben, feladatokban, és ennek kapcsán kitérek a feladatok, kérdések felépítésére, különös tekintettel arra, hogy mennyire építenek a diákok személyes megéléseire.

15.6 Nők és férfiak a tankönyvekben

15.6.1 A kánon. Magas- és tömegirodalom

A tankönyvek elemzésekor nem tekinthetünk el a kánon kérdésétől. Elsősorban attól, hogy mit tekint a könyv maga kánonnak. Azt már láthatóvá vált, hogy a nők nem tartoznak bele, csak elenyésző számban jelennek meg a tankönyvekben. Amennyiben a nők alig, akkor mi vagy kik kaphatnak helyet a tankönyvekben?

Kánon: „Eredetileg a Biblia hiteles iratainak megnevezésére szolgáló fogalom. Ma az irodalomtudomány kedvelt kifejezése: a ’trendi’ művek összességét jelenti.” (9/7)²¹

Kánon, kanonizált: „A mai irodalomtudományban az értékesnek tartott művek összességét jelenti.” (9/124)

Eszerint tehát a tankönyvekből tanulva a diákok értékes és „trendi” művekkel ismerkedhetnek meg. Azt azonban nem teszi világossá, transzparenssé, hogy mit is jelent a trendi és értékes. A nő, a női fókusz mindenesetre alig nyilvánul meg a tankönyvsorozatban. A fogalmak tisztázatlanságával az egyik legnagyobb probléma az, hogy így reflektálatlan marad a tudásanyag, nem jelölődik ki, hogy tulajdonképpen ki is kompetens eldönteni, mi az értékes – adottnak, evidensnek tételeződik. Így az egyén kizáródik a véleményalkotásból, saját tapasztalatai nem működhetnek szabadon az irodalmi alkotás terében. A kritikai gondolkozás fejlesztésének elkerülhetetlen eszköze lenne, hogy erre is reflektáljon a tankönyv szövege. Természetesen nem várható egy középiskolai tankönyvtől, hogy irodalomelméleti problémákat oldjon meg, az azonban igen, hogy felhívja a figyelmet a kérdésekre, a nyitottságra, több befogadói horizontot érvényesítsen, hozzon mozgásba, így teremtve egy semlegesebb, plurálisabb közös terepet a vélemények összevetésére.

„Az is tény, hogy ennek a közösségnek a nagyobbik része az irodalmi művektől már nem azt várja elsősorban, hogy azok a nemzet vagy az emberiség sorskérdéseit világítsák meg számára, hanem egyszerűen szórakozni szeretne. [...] Miközben az ember életének ünneplehetőségeire mutat rá (a tömegirodalom), aközben az eltömegesedés miatt igénytelenné válik. Bár ez utóbbi megállapítás is viszonylagos, hiszen annak is örülni kell, hogy egyre többen olvasnak.” (10/25) Ebből a sarkított szembenállásból mintha hiányozna a középút, az egyéni egzisztencia örök témája, megérintő jelenléte az irodalomban.

Az „igazi” magasirodalom tehát a nemzet és az emberiség sorskérdéseinek feldolgozását várja, a tömegirodalmat pedig csak az menti, hogy legalább többen olvasnak. Mi is az oka annak, hogy többen olvassák a tömegirodalmat? Vagy az olvasók lettek többen? Ami szórakoztat, az nem irodalom? Arról van talán szó, hogy ahogyan egyre több női olvasó jelenik meg a 19. században, egyre inkább teret nyer a tömegirodalom?

„Az úgynevezett ’tömegkultúra’ a fogyasztói társadalom jellegzetes terméke, jelensége. Lényege a gyakran öncélú szórakoz(tat)ás, a kultúra áruvá válása, piacosodása. Elemeiben

²¹ Így fogok hivatkozni a tankönyv évfolyamára és oldalszámára.

már a 19. században megjelent, amikor az emberek egyre szélesebb rétegei kezdtek szabadidővel rendelkezni. Előhírnökei az első női divatlapok, a vicclapok, népszínművek voltak.” (12/26)

„Rendkívül széles a skálája a tömegigényeket kielégítő – populáris regiszterben fogant – műveknek. Ezek nagyobb számban szintén most jelentkező közönséget szolgálják ki. Könnyen olvasható, szerelmes, romantikus történetekről van szó, melyek majd eltűnnek az idő tengerében.” (11/302)

Mindezek fényében tehát vannak olyan művek, amelyek érdemesek arra, hogy megőrizzük őket az emlékezetünkben, mert nemzeti- és sorskérdéseket dolgoznak fel, és vannak, amelyek eltűnnek a süllyesztőben, mert könnyen olvashatóak, romantikusak, szerelmesek, szórakoztatóak. Kicsit sarkosan megismételve a tankönyv állítását: ha könnyen olvasunk (bármit is jelentsen ez) egy könyvet, az tömegirodalom. Azok a diákok, akik megfoghatóak lennének ilyen történetekkel, mintegy ki is záródnak az elit, a magasirodalmat értők sorából, és szégyenkezve olvashatják, talán irodalomórán a pad alatt, aktuális kedvencüket.

Ezek a meghatározások nem térnek ki arra, hogy tulajdonképpen kiből is áll a megnövekedett olvasóközönség a 19. században. Nem mások ők, mint a nők. A 19. század nőjének olvasmányai a szakácskönyvek, folyóiratok és az olcsó népszerű regények voltak (Lyons, 2000). Ez alapján Horváth Györgyi úgy véli, hogy a 19. század második felétől a „nő válik a tömegkultúra fogyasztójának prototípusává, és mint ilyen, a magaskultúrával társítható maszkulin olvasásmódok ellentétéként funkcionál”. (Horváth, 2006)

A kánon természetesen nem tartalmazza a tömegkultúra termékeit, ezért másfajta olvasásmódot vár használójától. Amellett pedig, hogy a kánonba tartozó művekkel találkozhatunk, a kultuszteremtés több eszközét is felfedezhetjük, amelyek tovább erősítik a nemzeti értékek fontosságát.

„A 16. század második feléből tekint ránk konokszomorú arca. A szeme sarkában, szája szegletében mégis mindig derűt, olykor humort őrző arc ez.” (9/171) (Balassi Bálint)

„arisztokratikusságában is plebejus arca, szigorú ízlésű, emberséges tekintete él bennünk igazán tovább.” (10/41) (Kazinczy Ferenc)

„mint a legnagyobbak, ő is a szépség régióiba tudja emelni a társadalmi-politikai mondandót” (10/144) (Kölcsey Ferenc)

A szerzők maguk is irodalmi hősképpé válnak, mielőtt egyetlen művet is olvasnánk tőlük, már egy előre adott értelmezési keretben kell rájuk tekintenünk. Nem a szövegek kerülnek előtérbe, hanem az azokat alkotó művész, mintha ezek a tulajdonságok előre meghatároznák azt is, amit a műveiből olvasóként le kell szűrünk. Ez fokozottan igaz az olyan megfogalmazások okán, mint a „Szigeti veszedelem remekmű”, „legszebb szerelmes vers”. Olyan állítások ezek, amelyek kevésbé teremtik meg a saját értelmezések, vélemények megszületésének lehetőségét.

Egy férfi arcképcsarnok bontakozik ki, ahonnan a nagy ősök tekintenek le ránk, hol szigorúan, hol barátságosan, de mindig utat mutatva. A fontos út a haza és a nemzet kérdései. Ezt jól szemlélteti a következő példa is.

„Pihenésképpen pedig olvassátok el és értelmezzétek a magyar irodalom egyik legszebb szerelmes versét!” (10/166) (Vörösmarty Mihály: *Ábránd*)

Az előző oldalakon olyan súlyos és fontos témák után, mint a nemzet, haza, politika – a szerelem mint téma csak pihenésképpen jelenik meg. Ezzel elbogatellizálja azt az érzelmet, amelyhez a diákok esetleg saját élményekkel tudnának kapcsolódni, ezen kívül láthatóvá válik a hatalom (irodalmi kánonképzés ez – vagy felnagyított szubjektív ítélet?) másik alakzata is, a kinyilatkoztatás-ízű megfogalmazás, miszerint ez „a magyar irodalom legszebb verse”.

Az eddigiek alapján kirajzolódik egy kép, amely a nőt a tömegkultúra körébe, a férfit a magaskultúráéba sorolja. A nő történelmi kutatások is kimutatják természetesen, hogy az utóbbi száz – ötven évet megelőzően jóval kevesebb nőíró adtak ki. Kérdésünk és kritikánk e kisszámú, ám meglévő kör teljesebb (teljes névvel stb.) reprezentációját igényelné, s kifogásolja, hogy a tankönyv értékeket rendel a női szerepekhez. A következőkben a tankönyv példái alapján igyekszem bemutatni a férfi és női értékeket.

15.6.2 A férfi

A tankönyvsorozat nézőpontja a férfié. Általános emberi értékek, nézőpontok fogalmazódnak meg, ám ha ezeket a formulákat felfejtjük, világossá válik, hogy ezek mögött férfi kiindulópontok húzódnak meg.²²

²² Hasonló tendencia látszik a történelemtankönyvekben is. A magyarázó szövegrészek nyelvezete a férfit az általánossal azonosítja. (Fardon & Schoeman, 2010 idézi Chiponda & Wassermann, 2011)

„Az emberi elme végtelen utakra indul: legelőször összegzések álma lengi körül (francia Enciklopédia), [M]ajd világhódítások hiúsága nyugözi (Napóleon), aztán az élet eredetét kutatja (Darwin).” (10/15)

„De minden válsághangulat, dezillúzió ellenére is akadnak ebben a korban is megmaradó értékek. Ezekről az értékekről beszél például *A walesi bárdok* és a *Szondi két apródja*.” (10/235)

Az „emberi elme” indul hódító útjára, de ezt az utat csak férfiak neve és útja fémjelzi. A második idézetet megelőzően pedig a férfi-női viszonyok gyarlóságáról tudósítanak, ez a jelzett válsághangulat. Ezekkel állíthatóak szembe a megmaradó értékek, tehát a férfiúi kitartás, bátorság, küzdelem, mind a két ballada ezt tematizálja, a tankönyv szövege is ezt az értelmezést tárja az olvasó elé. Valójában milyenek is ezek a férfi értékek? Hogyan működnek az irodalomban? A tankönyv szövegében található szöveghelyeken választ kapunk ezekre a kérdésekre is. Mind az alkotók, mind az irodalmi szövegek szereplői kapcsán.

„Viselkedésében nagyszerű, amikor felesége halála miatti fájdmát befelé zokogja el, s kifelé nem mutatja.” (10/272.) (Endre: *Bánk bán*)

„Ha »a lélek ifjúsága« már véglegesen el is vezett, férfias tettekkel még a maguk arcára formálhatják a most még zord és hideg hétköznapiakat.” (10/226).

„Ha más emlékezeteset nem tett volna, mint azt, amit Mauks Ilonával tett – tudniillik kétszer vette feleségül –, erkölcsből és férfias eleganciából már akkor is hagyott volna maga után említésre méltót. Amíg nem tudta asszonyát tisztességesen eltartani, addig jobbnak látta, ha elválnak egymástól útjaik. Aztán amikor anyagi viszonyai rendeződtek, szerényen újra megjelent a színen. S mintha ez a világ legtermészetesebb dolga lett volna, újra megkérte a kezét.” (Mikszáth Kálmánról) (11/ 170)

„Kicsit filozofál is, kicsit szerelmes is, kicsit férfias is, olyan, amilyennek egy rendes regénynek lennie kell.” (Márai Sándor: *A gyertyák csonkig égnek* című regényéről) (12,148)

„Megleli önmaga egyéni stílusát, valamiféle ösztönös-rekedtes-férfias-tekinélyes hangütést.” (9/190) (Zrínyi Miklós)

A kibontakozó férfikép sztereotipikusnak tűnik. Az ideális férfi el tudja leplezni érzelmeit, néha azért kissé elérzékenyülhet, ám alapvetően akár a legnagyobb tragédiát is egyedül, a

saját maga erejéből oldja meg. Az igazán követendő férfi inkább elhagyja feleségét, ha úgy érzi, nem tudja eltartani. Az igazi nagy tettek és regények férfiasak. Ezek a férfiaknak/fiúknak kínált viselkedési minták leegyszerűsítőnek tűnnek. Az idézetek azt sugallják, hogy a férfiktól elvárt: elsöprő erejű érzelmeiket rejtse véka alá, ne kérjenek segítséget a bajban, mert csak így válhatnak „nagyszerűvé”. Tartsák el feleségüket, családjukat, mert ha erre nem képesek, akkor nem is igazi férfiak, de biztosan nem kompetens férjek. Kissé karikírozva: inkább hagyják el feleségüket, ha nem képesek biztosítani az egzisztenciát, arra nem is gondolva, hogy feleségük hogyan fog boldogulni saját erejéből, avagy hogyan érinti ez mindkettőjüket érzelmileg. Ebben az értelmezési keretben Mikszáth legnagyobb tette, hogy magára hagyta feleségét, sőt ez „férfias elegancia” és az „erkölcs” megnyilvánulása. Emellett kizárja a női cselekvést, tapasztalatot, hangot. A rendes regény – bármi legyen is az – az aktív, formáló tetterő csak férfias lehet. A diáklányok vagy azonosulnak a férfi nézőponttal, vagy kizáródnak az irodalom teréből. Megrögzött, berögződött irodalomtörténeti klisék ezek, ám ki lehetne és kellene őket mozdítani. Ezt teszi például Milbacher Róbert pécsi irodalomtörténész, egyetemi oktató a 19. század magyar irodalmával. Facebook-oldalán a magyar irodalommal kapcsolatos tévhiteket oszt meg, ahol a posztokban például Petőfi születési helyének kérdését elemzi vagy éppen a Himnusz címének érdekességeit, illetve oszt el tévhiteket írókról, mozdítja ki berögződött kultikus helyükről nagyjainkat.²³ A tankönyvekben rögzített jelentésekkel együtt olvasva kitágulhat az irodalomról és annak szereplőiről való gondolkodás horizontja.

15.6.3 A nő

Az a fentiekből is látszik, hogy a női szerepek a következők: démoni asszony, támogató, múzsa, feleség, másoló. A következőkben a tankönyvszöveg alapján felvázolható női képet mutatom be.

„háttérben marad, de meghatározza a férfiak életét, alakmásai nem történelmi archetípusok, hanem a mindennapokból stilizált nőfigurák, nőálarcok.” (11/280)

Éváról szólva (*Az ember tragédiája*) mintha a tankönyvsorozatban megalakuló valóságbeli nőkép fogalmazódna meg. A nők nagyrészt csak azért kerülhetnek egy irodalomkönyvbe, mert alkotó férfihoz kapcsolódnak, vagy férfiak írnak róluk. Nem is lehet történelmi archetípus, hiszen csak a mindennapokban létezik. A férfi tere a közszféra, a nőé a

²³ Szövegei könyvben is megjelentek: Milbacher R. (2021). *Legendahántás. 50+1 tévhit a magyar irodalomban*. Budapest, Magvető.

magánszféra. A nyugati gondolkozás oppozíciói végig kísérik a könyvet, és beszivárognak a női szereplők, alkotók jellemzésébe is:

„Száras, nyűgös, fantáziátlan személyiség” – Báthory Annáról írja a tankönyvi narráció.
„Szenvedélyes, démoni nő, sorsfordítóan szeretni tudó asszony” – ő pedig Károlyi Zsuzsanna (11/202), mindketten az *Erdély*-trilógiából.

„Feminista irodalomtudomány: a nemük miatt perifériára szorítottak irodalmát vizsgálja.”
(12/67)

„Mostanában felértékelődőben vannak a nőírók? Elképzelhetőnek tartod, hogy majd egyszer tananyaggá válnak?” (11/102, 4. kérdés)

„az első igazán jelentős magyar írónő” (11/216) (Kaffka Margit)

A feminista irodalomtudomány kapcsán még csak említésre sem kerül a nő. A „nemük miatt perifériára szorítottak” vajon kik lehetnek? Amennyiben itt leíródna, tudatosulna, hogy a nők a perifériára szorultak az irodalomban, akkor a tankönyv szerzője nem tekinthetne el attól a kitérőtől, hogy reflektáljon arra, miért történik ez a könyve lapjain, s ő hogyan viszonyul ehhez a kérdéshez. A „nem” kifejezéssel pedig kitakarja azt a tényt, hogy nehezen megválaszolható kérdések elé állítja ezzel az elliptikussággal a diákokat. Ugyanis ki tudna válaszolni arra, hogy lehet-e tananyag nők által írt szöveg, ha eddig a tankönyvben nem találkozott vele, és ha nem találkozott, valószínűnek látszik a válasz, hogy ez azért van így, mert nem is érdemes rá, és ha most nem érdemes rá, miért lenne ez a későbbiekben? Azzal, hogy a szerző a „nőírók” kifejezést használja, homogén csoportot, szinte egy külön esztétikai kategóriát alkot, amellyel szemben nem a férfi irodalom képződik meg, hanem az irodalom (a tankönyvek címe sem az, *Férfi irodalom* _9.). Hogy mennyire kategóriaalkotónak tekinti az író nemét, jól mutatja a következő feladat:

„Nézz utána Csinszka verseinek! Hasonlítsd össze Szendrey Júlia költeményeivel!” (11/102, 2. kérdés)

Két irodalmi alkotóról van szó, de nem mehetünk el mellett a tény mellett, hogy ők nemcsak nők, de két férfialkotó feleségei (Ady Endre, Petőfi Sándor). Nem műveik alkotják az összehasonlítás alapját, hanem férjeik és nemük. A nők elszigeteltek, hagyomány nélküliek az irodalomban. Jó példa erre Kaffka Margit, aki az „első igazán jelentős magyar írónő”, csakhogy eddig nem nagyon olvashattunk magyar írónőről, és egyetlen szöveget sem közölt

a tankönyv. Kaffka Margit úgy lett igazán jelentős, hogy ő az egyetlen magyar író, legalábbis a tankönyv szövege alapján.

Mégis megjelenik a női a tankönyvekben, egy egész félszázadot kapnak. A 19. század második felében írott művekről van szó, amelyekben főszerepet kapnak a nők: Nóra, Anna Karenina, Emma Bovary. „A nők önazonosságkeresése törvényszerűen lesz része, témája a világirodalomnak.” (11/267) A nők önazonosságát férfiak keresik, jelenítik meg regényeik lapjain. Ez több problémát is felvet: mit is jelent pontosan az önazonosság, a nők önmagukban még arra sem képesek, hogy saját magukat ábrázolják, saját problémáikra kérdezzenek rá? A férfiak által megtalált önazonosság mennyiben lehet a nő sajátja? A nő ismét fikciósá válik, egy mások által teremtett képpé. A női szerzők tapasztalatának tankönyvbeli megjelenése is a női, szubjektív érzetek háttérbe szorításáról tanúskodik.

„Megrendítő, dokumentum jellegű, önéletrajzi kötete az *Asszony a fronton*. Arról is ír egy könyvet, hogy miért vagyunk néha rendetlenek.” (Polcz Alaine-ról) (12/41) Polcz Alaine *Rend és rendetlenség* című munkája valóban értékes és élvezetes pszichológiai mű – laikusoknak is. Érdekes lett volna talán a kissé leereszkedő, köznyelvi, banalizáló említés helyett arra utalni itt, milyen széles skálán mutatja meg a szerző rendérzékelsünk- és teremtésünk változatait, s hogy a másodikként említett mű része Polcz Alaine jelentős pszichiátriai szakírói életművének.

A női tapasztalat, amely az erőszakot, megaláztatások elszenvedését jeleníti meg (*Asszony a fronton*) így megkérdőjeleződik és elbogatellizálódik a következő mondattól: „arról is ír egy könyvet, hogy miért vagyunk rendetlenek.” Polcz Alaine ír ugyan egy megrázó könyvet, de azért mást, életrajzi szövegeket a békeidőből, még szakácskönyvet is, ami valóban mindenképpen könnyebb téma, mint szembenézni az erőszakkal, de együttes említésük zavarba ejtő. Újra hangsúlyozzuk: a *Rend és rendetlenség* komoly, fontos szakmunka, és nem csak arról szól, hogy miért vagyunk néha rendetlenek.

A nő és erőszak témája egy illusztráció kapcsán is szerephez jut. Rácz Nóra illusztrációján a *Szívderszer*hez nőket kínoznak és ölnek meg. Természetesen nem arról van szó, hogy egy ilyen kép ne kaphatna helyet tankönyvben, sőt az itt kirajzolódó nőképet további aspektussal, a nővel mint áldozattal gazdagítja, felhívva a figyelmet az égetően fontos témára. Mindenképpen ambivalens, hogy vizuálisan jelenít meg nők elleni erőszakot ez a tankönyvi hely, a gond inkább az, hogy nincs lehetőség a feldolgozásra kérdések, feladatok, beszélgetésre hívás segítségével. (11/254)

„Mai ízlésünk számára talán furcsa, hogy a női érzelmek ilyen nyílt vállalásával találkozunk, de a korban ez természetes volt. (Más korban vagy más földrészeken is előfordult, hogy megfordultak az általunk megszokott nemi szerepek):” (Szapphóról) (9/145)

A mai ízlés, úgy tűnik, azt diktálja, hogy egy nő ne fejezze ki nyíltan az érzéseit (talán hagyja azt a férfiakra?). A tankönyvek kevésbé reflektálnak a nemi szerepekre, nem készítetik hangsúlyosan a diákokat erre – pedig a kritikai gondolkodásba ez is beletartozhatna. Tényekként közölnek olyan problémákat, amelyek érdeemesek lennének a megvitatásra. A társadalmi diskurzus, amely ihleti a műveket, e művek nagyrészt is, s a szövegek annak bizonyos szempontból valóban lenyomatai, felforgató, kritikai, kritikus tekintetűre vár. A művekbe kódolt patriarchális, szexista szemlélet megváltozott horizontunkon ki kéne már, hogy mondódjon, rajzolódjon. Nem hagyható szó nélkül. Ez lenne tehát a genderérzékeny olvasás. Például: Mik azok a nemi szerepek, amik ma Magyarországon megszokottak? Különböző kultúrákban hogyan jelenik ez meg? Mit gondolnak erről a diákok? Mennyire természetesek (kötelező érvényűek és megmásíthatatlanok) ezek a kategóriák? Ma is elképzelhető-e egy akkori (bármely korból vett mű alapján) felállás? Ez Szapphóval kapcsolatban különösen érdekes vitatéma lehet, hiszen felveti a homoszexualitás kérdését. A tankönyvi szöveg nem reflektál erre (!), még említés szintjén sem az érzékenyítés egy fontos lehetőségét hagyva ki ezzel, kitakarva egy további hangot. A homoszexualitás mint téma felsejlik ugyan, de a kényszerítés kontextusában. A *Szondi két apródja* című versben az apródokat Ali „prostituálni” akarja ajándékokkal, és önmaguk megtagadására bírni őket (11/241). Ezen a szöveghelyen találkozhatunk csak a „homoszexualitás” kifejezéssel. Így tehát elveszett annak a lehetősége, hogy mély szerelem kapcsán váljék tárgyalhatóvá az egyneműek viszonya.

A férfiak és nők kapcsolata is alapvető dimenziója emberi világunknak, az irodalom nagyszerű terepet kínál ennek megvitatására. A következő szöveghelyekben ezeket a viszonyokat elemzem.

15.6.4 Férfi – nő kapcsolatok

„Itt most különösen hangsúlyoznunk kell, hogy a lírai én soha nem azonos a szerzővel. Sőt ma már egyértelműen bizonyítható – Korzátai Erzsébet és Szabó Lőrinc levelezéséből –, hogy a költő nagyon is gyengéd és kedves volt szerelmével a valóságban. A művészeti alkotás mindenekelőtt bonyolult esztétikai képződmény. (...) Ebben a versben is egy újfajta poétika megszületését ünnepelhetjük.” (*Semmiért egészen*) (12/130)

„női–férfi viszonyok sokaságát rajzolja meg” (Janus Pannonius) (9/96) (*Magdolnához, Szintén Lúciára* című versek)

„Mészöly Miklós és Polcz Alaine házassága és közös alkotó élete szép példája az emberi létezés megértésen és szereteten alapuló örök reménykedésnek.” (12/41)

„a szerelem mindig önfeladás, a szabadságban korlátozottság élményének átélése is. (Korábban ez a nézet nem vetődhetett fel, hisz férfi és nő sem a hétköznapi életben, sem a szerelemben nem voltak egyenrangú felek.)” (11/100)

A női–férfi viszonyok fő fókuszja itt valóban nem az egymás iránti tiszteleté, figyelemé, elfogadásé, vagy akár csak a különbözőségekre irányuló reflexióé. Valóban, a két nem kapcsolatában e szövegekben megjelennek a hatalmi viszonyok, a bántalmazás, csak hogy ezekre a tankönyvszöveg nem kérdez rá, nem bátorítja az elmélyedést, a kérdések megfogalmazását. Janus Pannonius „női–férfi” viszonyainak sokasága, legalábbis az idézett versekben, annyiban merülnek, ki, hogy egy férfi azért esedezik egy nőhöz, hogy az segítsen neki egy másik nő kegyeibe férközni. Kerítés ez, amiért pénzjutalom jár. A *Szintén Lúciához* című vers pedig egy viszony végét rajzolja, ahol a férfi elfecsegi szeretője titkát. Hogy milyen titkot, az persze csak akkor válik világossá, ha ismerjük a többi Lúcia-verset is.²⁴ Nem túl széles skálája ez a két nem kapcsolódásának, bár kétségkívül egy szelete. Janus Pannonius pajzán epigrammáit érdemes lehet vizsgálni középiskolában, de a tankönyv itt egyedül hagyja a diákot az értelmezés nehézségeivel, a titok mibenlétével, nem segít azokat kontextusba helyezni; érdemes lenne valamiképpen könyvtárba, a többi vershez irányítani az olvasót.

Az *Iszony* és a *Semmiért egészen* című művek nagyon hasznosak lennének a bántalmazás és hatalmi viszonyok vizsgálatára, értékes párbeszédre nyitnának lehetőséget, azonban itt más értelmezési keretbe kerülnek. Az *Iszony* az emberi viszonyok alapművévé válik, anélkül, hogy további szempontokat, feladatokat, kérdéseket kapna az olvasó. Téves következtetésekre vezethet, ha egy ilyen szöveget tekintünk alapnak, anélkül, hogy megvizsgálnánk a szereplők jellemét, egymáshoz fűződő kapcsolatait.

A *Semmiért egészen* című vers elemzésekor fikció és valóság különbsége kerül tárgyalásra. Úgy tűnik, mintha Szabó Lőrinc védőbeszédét olvasnánk, amelyben fontos bizonyítékok

²⁴ Nem a tankönyv közli a hivatkozott verseket, így a következőt:
„Lúcia, értsd meg hát, örömet nem hozhat a puncid,
hogya ilyen roppant rossz modorú a farod.,, (*Ugyancsak Lúciára*)

kerülnek bemutatásra arról, ő nem bántotta szerelmét. Amennyiben vers és valóság valóban két külön világ, miért van szükség arra, hogy a szerző magánéletéből hozzunk érveket arra, milyen volt a viszonya szeretőjével? A védekezés és a biográfiába kitekintés helyett vagy mellett jobban lehetne a szövegre koncentrálni és bekapcsolni a diákok saját világát, tapasztalatait például olyan kérdésekkel, hogy vajon milyen élethelyzet vált ki efféle érzelmeket. Lehetséges-e, hogy valakit tárgynak tekintenek egy kapcsolatban, avagy végletek közt mozoghatnak az érzések. El tudod képzelni, hogy te vagy a vers címzettje? Vannak-e hatalmi viszonyok a kapcsolatokban? Írhatná-e ezt a szöveget egy nő? Úgy vélem, nem az a fő cél, hogy Szabó Lőrinc és Korzáti Erzsébet kapcsolatát vizsgáljuk, hanem hogy megértsük a versben megfogalmazott élethelyzeteket és érzelmeket. Az általam képviselt szemlélet úgy marad szövegközelben, hogy abból bont ki emberi-társadalmi relációkat, viszonylatokat, át-átvilágítva kontextusokkal, mai kérdésekkel (elképzelhető-e ma is egy efféle történés, kapcsolódás stb., jobban sérti-e a jelenbeli érzékenységet stb.). A hatalmi erők és társadalmi változások dinamikájának komparatív észlelése tehát a célunk, elsősorban a művek világán át.

Hasonlóan izgalmas Polcz Alaine és Mészöly Miklós kapcsolatának értelmezése. Nem tudunk meg a könyvből információt arról, hogyan éltek, de követendő példaként állítja a szerző őket az olvasó elé. Lehetséges azonban, hogy a diákok, más helyekről, akár irodalomórán értesülnek arról, hogy a két alkotó házassága közel sem nevezhető zökkenőmentesnek. Mészöly Miklós folyamatosan tartott fent szeretői kapcsolatokat felesége tudtával és részleges jóváhagyásával, aki azonban ettől így is szenvedett és állandó bizonytalanságban élt. Ötven éven át tartó levelezésük kiadása óta testközelből értesülünk a két sérült személy játszmáiról (Nagy, 2018). Ezt szerintem csak eufemizálva és ironikusan lehet a „szereteten alapuló örök reménykedés”-nek nevezni.

A szerelem mint korlát Ady költészetének kapcsán fogalmazódik meg. Azelőtt ők nem lehettek alárendelt helyzetben, de most megtapasztalják a korlátokat, így a tankönyvszöveg. A nő alárendelődése eddig adott volt, az ő szerelemélményéről keveset tudunk. Ebben, a 11/100-as, Adyra vonatkozó idézetben látszanak a hatalmi mechanizmusok működései. Általános szerelemélménynek festetik le a férfi megtapasztalása, de jelzi a tankönyvszöveg, hogy ez mára kölcsönös lehet. Érdeemes megvitatni, mit jelenthet az, hogy nem vagyunk egyenlők a szerelemben? (Ellenpéldát kérhetnénk a diákoktól, ahol a nő az, aki uralja a személyes terepet.) Szerelem és hétköznapi élet hol választható el egymástól? Mit jelent az

erős nő toposza? Háttérből irányítást? A szerelem esetleg a magánszférához tartozik, a hétköznapiak pedig a közszférához? Termékeny eszmecserét indíthat el a szövegrész.

15.6.5 Feladatok, kérdések

A tankönyv feladatainak és kérdéseinek vizsgálatakor azt tartottam szem előtt, hogy azok mennyire illeszthetők a biblioterapikus irodalomoktatás szemléletébe. Mennyiben használhatók egy olyan irodalomórán, amely céljának tekinti, hogy bevonja a diákok személyes tapasztalatait, véleményét, és amely támogatja a kibontakozó dialógusokat az esetlegesen eltérő nézetek között. Ez a tankönyvnek természetesen nem volt célja, nem is ezt kérjük rajta számon, csupán arra teszünk kísérletet, hogy abban az esetben, ha a pedagógus szeretné a biblioterapikus szemléletet is beemelni, akkor Fűzfa Balázs tankönyvének kérdései megfelelnek-e ennek a váagnak.

A feladatok, kérdések főként a diákok tudását ellenőrzik, bár néhol bekapcsolnak személyes tapasztalatot, élményt. A tékozló fiú kapcsán például:

„Találkoztatok-e hasonló esettel saját életetekben vagy környezetetekben?” (9/127)

Sok kreatív írás- és projektfeladat is vár a tanulókra, izgalmas például a szövegek írása és eljátszása. A régi magyar nyelvre való átírás komoly kihívás, inkább egyetemen elvégezhető feladatnak tűnik, mint középiskolában. Inspiráló, bár kissé bizarr feladat, hogy a diákok „grafológusi tudásukat” latba vetve elemezzék Babits kézírását. (11/123) Elgondolkodtató, hogy a kérdések néha nem tűnnek valódinak. A tankönyvszerző saját álláspontját fogalmazza meg, majd hozzáteszi, hogy „ugye, te is így gondolsz?” A sokszor felbukkanó „ugye?” arra sarkall ösztönösen, hogy a várt feleletet adjuk. A „Legjobb lenne nekiállni, nem?” és a „Biztosan lenne hozzá kedved, hogy írsz egy romantikus novellát!”-típusú megfogalmazások hasonlóan sugalmazók vagy kedélyeskedők, és nem biztos, hogy motiválók. Olyan szándékokat tulajdonítanak az olvasónak, amivel talán nem is rendelkezik. Összességében a feladatok a főszöveget követik, ahol leginkább ellenőrző funkciójuk van, nagyrészt nem teremtenek lehetőséget a saját vélemény megfogalmazására, hiszen előtte a diákok egész elemzéseket olvasnak, s már valószínűleg úgy érzik, hogy a helyes válasz ott található. A kérdések kevésbé érzékenyek arra, hogy nem homogén iskolai osztályokban használják őket, hiszen csak heterogén osztályok léteznek, sokféle rétegzettséggel; a szerző csak emelt- és középszintű érettségi alapján bontja a diákokat. A bonyolult kérdésmegfogalmazás, a sokszor egyetemi szintű feladatok, a sok (idegen nyelvre/ről) fordítási feladat azt sugallja, hogy ezt a tankönyvet „elit” gimnáziumok számára írták. Ezt a megállapítást támasztja alá a következő szöveghely is.

„Találjátok ki, hogyan tudnátok segíteni az embereken, akik szűkölködnek a javakban! – tapintatosak legyetek, mert tudjátok, hogy sokszor nehéz segíteni, hiszen a szegénységet az emberek szégyellik, s nehezen vallják be. De el kell jutnia mindenkinek legalább az együttérzésig. Az irodalom azzal segít élni, hogy ezt tanítja nekünk: a szándék felismerésének szükségességét.”

Ez a pozíció nyilván nem az anyagi javakban szűkölködőké. A kiindulópont mindenképpen az, hogy a szegénység máshol van, más szorul rá arra, hogy a segítségre legyenek, és nem az, aki a szöveget olvassa. Nehéz szituációba kerülhet egy olyan diák, aki a feladat szövegével szembesülve tudja, hogy ő van nehéz anyagi helyzetben. Ez erősítheti a szégyent, a nem ide tartozás érzését. Az idézet végén megfogalmazott erkölcsi igazság pedig elveszi a terápiás, fejlesztő lehetőségeket, mert nem hagyja, hogy a diákok maguk fogalmazzák meg, mit jelent nekik az irodalom, szegénység vagy akár saját maguk.

15.6.6 Összegzés

A nő mint szerző és mint jellemző tapasztalat igen csekély szerepet kap a vizsgált tankönyvekben. Az alapvető viszonyulás a világhoz a férfi értékek szűrőjén keresztül történik, azonban ennél aggasztóbb az, hogy ez kimondatlanul zajlik, általános emberiként definiálva a férfit. Ezzel is erősítve azt a folyamatot, hogy egy nőtől az oktatásban többszörös ellenazonosulást várnak el. A feladatok, kérdések nem segítenek bizonyos fontos élethelyzetek, érzelmek tisztázásában, inkább tudástartalmakat ellenőriznek. A végső tanulságokat a tankönyvszerző vonja le, és nem biztosít elegendő terepet az építő vitára. Több olyan szöveg, értelmezés is megjelenik a tankönyvekben, amelyek kapcsán érinthetők lennének a férfi-női relációk, a szexualitás, hatalmi konstrukciók, bántalmazás témái, azonban ezek az esélyeket a tankönyvek szövegei és feladatai nem használják ki kellően.

16 Pethőné Nagy Csilla tankönyvcsomagjának elemzése

Az általam kidolgozott projekt és Pethőné Nagy Csilla irodalomfelfogása, módszertana és szemlélete több ponton is találkozik. Az alábbiakban bemutatom ezeket a kapcsolódási pontokat, illetve a köztük lévő különbségeket.

Pethőné Nagy Csilla szemléletében központi szerepet kap az önálló tanulás, a kritikus gondolkodás, a kommunikációs és szociális készségek erősítése (Pethőné Nagy, 2007).

Ebben a modellben a tudás a személyes tudatban konstruálódik meg. Ez szoros összefüggést mutat a feminista pedagógia elveivel, miszerint a tudásnak nem előre adottnak kell lennie, hanem a diákok tanulási folyamata közben kell létrejönnie. Ennek fényében az iskoláknak/oktatási rendszernek fel kell ismernie, hogy az „életidegen tartalmak” helyett a „gyakorlatias tudást” (Pethőné Nagy, 2007) kellene közvetítenie. Ebben a tanulási folyamatban a diákok aktívan vesznek részt, ők maguk is tanulásszervezőkké válnak. Az élményközpontú megközelítés a művekben megjelenő szituációkra és érzelmekre összpontosít, a jelentésteremtés fontos részei az olvasó belső világa, tapasztalatai, és teret hagy akár a laikus olvasatnak is. Pethőné irodalomtanítási szemlélete megenged új értelmezési kereteket, nem ragaszkodik egy eleve adott értelmezéshez, de nem mond le a klasszikus, kanonizált művek olvastatásáról. Ezen a ponton válnak láthatóvá a jelen dolgozatban bemutatott projekt és Pethőné szemléletében megjelenő különbségek. A laikus értelmezés fogalmát alapvetően problémásnak tartom, akkor főleg, ha 14–18 éves diákok irodalomtatásáról beszélünk. Ez a kifejezés azt sejteti, hogy mégis létezik egy eleve adott vagy professzionális értelmezés, amelyhez eljuthatunk, ha először megfogalmazzuk a saját laikus értelmezésünket, majd ezt meghaladva megértjük/megalkotjuk a professzionális értelmezést. Egy biblioterapikus szemléletű irodalomórán nem lehet cél egy ilyen értelmezés megalkotása. A fő fókusz ellenben az, hogy a saját élmények hangot kaphassanak, és párbeszédbe kezdjenek. Annak a lehetősége, hogy ezek fölött az értelmezések, benyomások fölött létezik egy professzionális értelmezés magát a terápiás szemléletet veszélyeztetné. Mind a tankönyvek, mind a módszertani kézikönyv ragaszkodik a klasszikus, kanonizált művekhez, azt azonban nem fejt ki, hogy miért éppen ezek azok a művek. Nem érzékeny a tudás és hatalom kapcsolatára, nem fejt ki, a kanonizálás folyamán milyen művek kerültek az iskolai tananyagba és miért. A tanulók aktívan részt vehetnek a saját tanulási folyamataikban, de az nem tematizálódik, miért ezeket a műveket kell olvasniuk. A Módszertani kézikönyv szerint a jövő irodalomtatása akkor működne jól, ha átörökítené a kultúrát és a műveltséget, de eközben befogadóközpontúvá válna, így segítve az ön- és világismeretet. Úgy kíván tehát hathatós önismeretet kialakítani, hogy nem számol azzal, milyen művek milyen mechanizmusok folytán kerültek a kánonba. Nem veszi figyelembe, hogy vannak olyan olvasók, akik kimaradtak ezekből a művekből. Kinek az önismerete fejleszhető így? Azoké a csoportoké, akik jelen vannak a kánonban. A nők, ahogyan a tankönyvek elemzéséből is látszik, nem definiált csoport. A *Módszertani kézikönyv* említést tesz a feminizmus hatásáról az irodalomra a kánon lassú, de fontos átalakulása nyomán. Bár hogy pontosan miben alakult át és miért, miként, azt nem tudjuk meg. Ezen a ponton kitér

arra is: a feminizmus egyik eredménye, hogy a tudás semlegessége megkérdőjeleződik. Ennek ellenére a tankönyvek és a kézikönyv is a férfit tekinti alapnak, a nők nagyrészt a kiegészítésben jelennek meg.

A kézikönyv sejtet egyfajta meghatározottságot, amelyben léteznek „laikus” értelmezések és professzionálisak, és ahol vannak „kiemelkedő, illetve jóképességű (...) osztályok”, és vannak „átlagos képességű osztályok.” (Pethőné Nagy, 2007) Ezeknek az osztályoknak külön könyvet javasol a szerző. A biblioterapikus órákon egy ilyen előfeltevés nem teremt meg a teljes elfogadáshoz és befogadáshoz szükséges légkört. Emellett ez a megfogalmazás azt sejteti, hogy homogén osztályközösségek léteznek, amelyekben egyforma képességű diákok tanulnak. A személyes hangulat, a saját élmények megosztásában az egyéni odafigyelést nem válthatja fel az osztályokban való gondolkozás.

Pethőné tankönyveiben a saját élményeket aktivizáló kérdések, feladatok a tankönyvi leckék elején találhatóak a ráhangolódás részben. Ezek a saját élmények és tapasztalatok segítik a diákokat abban, hogy az adott irodalmi mű közelebb kerüljön hozzájuk, jobban megértsék azt. Az általam kidolgozott projekt ennek a fordítottjára törekszik, arra, hogy a diákokat a szöveg közelebb hozza magukhoz. A szöveg a kiindulópont. A segítségével elindulhatunk magunk és a másik felé.

16.1 Nők kiegészítésben: Pethőné Nagy Csilla tankönyveinek elemzése

Pethőné Nagy Csilla irodalomtankönyvei évfolyamonként két kötetre bomlanak. Annak érdekében, hogy az elemzés során is látható legyen a könyvek egysége, nem az évfolyamonkénti, hanem a kötetenkénti elemzés mellett döntöttem. A nevek vizsgálata során felállított kategóriák a következők voltak:

a, saját jogon bekerült nők: irodalmi alkotók, akik vagy egy fejezetben, fejezetrészben szerepelnek, vagy egy-egy művüket közli a szöveg. Csak azok a nők kerültek ebbe a kategóriába, akik szépirodalmi munkásságuk miatt találhatóak a tankönyvekben.

b, „szakértők”: idézett tanulmányok szerzői, ajánlott irodalomlistában szereplő szerzők. Nagyrészt olyan nők, akik az irodalomról írnak, és nem szépirodalmi műveik kapcsán kerültek a szövegbe.

c, színésznők

d, fordítók

e, férfiak kapcsán helyet kapó nők: ebbe a kategóriába kerültek azok a nők, akik csak azért szerepelnek a tankönyv szövegében, mert az alkotó férfiakkal álltak/állnak kapcsolatban, például rokonuk, szerelmük, múzsájuk vagy egy adott szöveget neki ajánlottak. Akkor is ebbe a kategóriába kerülnek a nők, ha a szöveg közli róluk, hogy „költőnők”, de nem ennek okán szerepelnek a tankönyvben, hanem csak férjük önéletrajzában kapnak helyet.

f, képzőművészek: festmények, illusztrációk, ékszerek, emlékművek alkotói

| Tankönyvek | 9. osztály 1. kötet | 9. osztály 2. kötet | 10. osztály 1. kötet | 10. osztály 2. kötet | 11. osztály 1. kötet | 11. osztály 2. kötet | 12. osztály 1. kötet | 12. osztály 2. kötet |
|------------------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Női nevek száma | 16 | 25 | 40 | 24 | 38 | 42 | 41 | 80 |
| Női nevek százaléka | 7% | 7% | 9% | 8% | 10% | 13% | 10% | 17% |
| Alanyi jogon bekerült nők | 19% | 0% | 8% | 8% | 3% | 17% | 12% | 5% |
| Férfiak kapcsán helyet kapó nők | 6% | 44% | 30% | 33% | 26% | 43% | 10% | 25% |
| Színésznők | 38% | 0% | 10% | 17% | 24% | 19% | 10% | 5% |
| Tanulmány szerzők szakértők | 25% | 25% | 18% | 29% | 13% | 10% | 32% | 23% |
| Fordítók | 6% | 13% | 8% | 0% | 11% | 0% | 7% | 0% |
| Képzőművészek | 6% | 18% | 10% | 13% | 5% | 11% | 17% | 6% |

16.2 Kötetenkénti elemzés

16.2.1. 9. évfolyam I. kötet

A görög líra fejezetben kapott helyet Szapphó női szerzőként a kötetben. A homoszexualitás mint téma nem jelenik meg, annyit közöl a szöveg, hogy „verseit fiatal lányokhoz írta.” (9/I/110) Majd a továbbiakban az *Aphroditéhoz* című vers elemzése található, ami egyértelműen szerelmes vers, amiről, mint már megtudtuk, fiatal lányokhoz íródott – azt azonban a diákoknak maguknak kell megfejtetniük, hogy itt nyilvánvalóan nők szerelméről van szó. S hogy Szapphó – nő. A téma feldolgozását nem segítik sem kérdések, sem tankönyvi szöveg. A pedagógus feladata lesz, ha fontosnak tartja, hogy ezt világossá tegye diákjai számára.

16.2.2. 9. évfolyam II. kötet

A kötetben egyáltalán nem szerepelnek női szerzők, fejezetben sem kaptak helyet, és még művüket sem idézi. A nők nagy része férfiakhoz kapcsolódik, például Balassi Bálint szerelmei, verseinek ihletői, felesége; Petrarca eszményített szerelme. A nő tehát csak ihlető, feleség, anya lehet, de mint irodalmi alkotó kimarad a tankönyvből.

16.2.3. 10. évfolyam I. kötet

A kép hasonlóan alakul ebben a kötetben is, a nők főleg anyák, szeretők, ihletők, feleségek, azonban itt a nők köre még egy jelentésárralattal bővül, az intrikus nőével. A *Szigeti veszedelem* kapcsán olvashatjuk lábjegyzetben a következőket:

„Roxán, azaz Hurrem, a kedvenc asszony uralkodott az idősödő Szulejmánon. Az ő rágalmai következtében a szultán eltávolodott trónörökös fiától, Musztafától, akit megöletett. Így a kedvenc asszony fia lett a trón örököse.” (10/II./ 23.)

Ő az a nő, akinek praktikái miatt a férfiak viszályba kerülnek. Ő az igazi manipulátor. A férfiak képezik ebben a kötetben is az alapot, amihez a nők viszonyulnak, megihletik, szerelemre lobbantják, egymás ellen fordítják őket. Nem vitatom természetesen, hogy ezek a nők fontos hatással voltak a férfiakra, vagy hogy valóban manipulátorok voltak, csupán a kontextusra kívánom felhívni a figyelmet, miszerint nagyrészt csak ezek a nők jelennek meg a tankönyvben, ezzel egy olyan nőképet festve, amely erősen sztereotíp.²⁵

²⁵ Nem csupán az irodalomtankönyvek sajátja ez. A történelemkönyvekben szintén sztereotíp kép alakul ki a nőről. (Chiponda, A., Wassermann, J. (2011))

A kötetben lévő egyetlen női szerző, aki fejezetben szerepel, Mary Shelley. Ebben a fejezetben nem kerülnek elő női szempontok, nem reflektál arra, hogy egy író nő szövegeit olvassuk, csak arra az életrajzi adatra, hogy ő megszökött egy házas költővel. Azt hozzá kell tennünk, hogy ez a fejezet csak kiegészítésként szerepel. Így a tankönyv bevezetője szerint választási lehetőséget kínál csupán, hogy a pedagógus foglalkozik-e ezekkel a fejezetekkel vagy sem. Így tehát nem biztos, hogy minden diák találkozik ezekkel a szövegekkel.²⁶

16.2.4 10. évfolyam II. kötet

Déryné Széppataki Róza, Karacs Teréz szintén kiegészítő fejezetben szerepelnek, a szövegek elemzési szempontjai színháztörténeti kérdéseket boncolgatnak. Az eddig tárgyalt női szerepek itt is megtalálhatóak.

16.2.5 11. évfolyam I. kötet

Emily Brontë *Üvöltő szelek* című regényének a tankönyv egy fejezetet szentel nem kiegészítésben. Az írónőség, női szempontok kérdése ebben a kötetben sem merül fel. A feleség, ihlető kategória mellett megjelenik a csábító nő, illetve istennő típusa is Jeanne Duval és Madame Sabatier (Charles Baudelaire szerelmei) személyében, akiket a következőképp jellemez a szöveg, mindenféle reflexió nélkül: „fekete Vénusz” és „fehér istennő.”

16.2.6. 11. évfolyam II. kötet

Kiegészítő fejezetben „Női sorsok női szemmel” címmel Kaffka Margit *Színek és évek* című regényének részletét olvashatjuk, és hozzá kapcsolódó tankönyvi szöveget. Ebben a fejezetben megjelennek nőszempontok, -kérdések, -feladatok, amelyeket a fejezett további részében részletesen elemzünk. (11/II/203) A tankönyv nagy részében a női szerepek továbbra is ihletők, feleségek és rajongók, például Székely Júlia „Bartók egyik tanítványa, rendszerint a következő köszönéssel lépett be a kávéházba: »Karinthy úr, kérem, jöttem rajongani.«” (11./II/9)

16.2.7. 12. évfolyam I.

Ez a kötet sem tartalmaz fejezetet női szerzőtől, női kérdésekről, azonban a nevek között több olyan nőt találhatunk, akik irodalmi kitüntetések díjazottjai. Ez mindenesetre azt mutathatja a kötetekben, hogy a nők jelen vannak ugyan az irodalmi életben, csak a

²⁶ Nemzetközi kutatások alapján a nők kiegészítésben való szerepletetése szintén jelen van a történelemtankönyvekben is. (Dehne, 2004; Dehne, 2007). Nemcsak az irodalomtankönyvek sajátja tehát a női tapasztalat, női lét marginalitásba kerülése, kiegészítésben való megjelenése. Az általános emberi tapasztalat férfiként láttatása, a sztereotipikus szerepek így általános képet festenek a nőről. A diákok az irodalom- és történelemkönyvekben is ezt érzékelhetik.

kánonban nem. Lehet valahol egy olyan fórum, ahol női szerzőktől olvasnak, sőt, ahol ki is tüntetik őket, de ez a terep nem az iskolában van, vagy legalábbis nem a tankönyvekben.

16.2.8. 12. évfolyam II. kötet

Az utolsó kötet női neveinek aránya majdnem kétszerese az eddigi köteteknek. Úgy vélhetnénk, hogy ennek oka abban lehet: a modernség teret enged a női témáknak, alkotóknak. Azonban a magas szám mögött az áll, hogy Weöres Sándor *Psyché* című művéhez kapcsolódva a tankönyvszerző közli a port.hu húszas listáját azokról a nőkről, akik megváltoztatták a világirodalmat, kiegészítve a tankönyvszerző „kedvenceivel”. A listán szereplő nevek a női nevek 27,5%-át teszik ki. Ők azért nem kerültek be a saját jogon szereplő nők közé – bár mindegyikük irodalmi alkotó –, mert az így születő százalékok nem tükrözték volna a nők valódi arányát, hiszen csupán felsorolásként szerepel a nevük. Felmerülhet az a kérdés is, hogy ez a lista megszülethetett volna-e a következő címen: 20 férfi, aki megváltoztatta a világirodalmat? Nem a listával és még csak nem is címmel van baj, hanem azzal, hogy nem reflektál arra a tankönyvszöveg, hogy a nőknek nincs természetes helyük az irodalomban, abban az irodalomképben, amit jelen tankönyv a diákoknak közvetít. Szintén a *Psyché* kapcsán tárgyal a tankönyv főszövegben női szempontokat, amelyeket lentebb részletesen is elemzek.

16.3 Irodalomszemlélet, kánon fogalma

„Ma úgy gondoljuk, hogy az irodalomértés központjában a mű és a befogadó párbeszéde áll.” (9/I/ 39.)

„...szépirodalmat, amely esztétikai tapasztalattal: a szépség élményével és a(z) önmegértés örömeivel ajándékozhatja meg az olvasót.” (9/I/9)

„A népszerű, de esztétikai mércével nem szépirodalomnak tekintett művek gyakori megnevezése a ponyva.” (9/I/12)

Megkülönböztethető tehát népszerű, azaz ponyvairodalom és esztétikailag értékes szépirodalom. Az utóbbi az, amely révén közelebb kerülhetünk önmagunkhoz. Ez azért lehet problematikus, mert számolni kell azzal, hogy a diákok szabadidejükben esetleg „népszerű irodalmat” olvasnak, ami személyes tapasztalataik alapján segíthet közelebb jutni önmagukhoz. Ez a fajta kategória-meghatározás némileg kizárja őket az irodalomból. A tankönyv szövege azonban más helyen finomít az éles határokon, és felhívja a figyelmet, hogy ezek a határok, főleg korunkban, elmosódhatnak.

A tankönyv nem fogalmazza meg definíciószerűen, hogy milyen kánonfogalommal dolgozik. A női szerzők és a feminista irodalom kapcsán tér ki arra, hogy az elméletek szerint a kánont felül kellene vizsgálni.

„Az 1960-as évek végétől például fontos szerephez jutott a feminista irodalomelmélet és irodalomkritika (gender). Az irányzat a biológiai nem, nemi szerepek, szexualitás és nemi különbségek kérdéskörének megjelenését vizsgálja az irodalmi művekben. Lényegi kérdése a társadalom által a nők részére biztosított lehetőségekre irányul. Arra mutat rá, hogy az irodalmi intézményrendszer alapját képező irodalmi kánont férfiak alkották meg férfiakról, férfiaknak. Azok az esztétikai és történeti kritériumok, amelyek alapján ez a kánon létrejött, nem szólnak a nők tapasztalatait megjelenítő-kifejező nőírók szövegeiről.” (12/I/103)

A kiemelt idézet kiegészítő részben szerepel, itt is döntés kérdése, hogy egy osztályban témává válik-e a feminista irodalomelmélet, amely szerint a kánont férfiak alkották meg férfiaknak. Bátor gesztus lett volna az az önreflexió, hogy maguk a tankönyveink is így működnek, a nők, női tapasztalat jobbra kizáródik belőlük.

„Miért gondolhatják többen, hogy a női szerzők vonatkozásában szükség lenne az irodalmi kánon felülvizsgálatára?” (11/I/103)

Ez a kérdés több szempontból is problematikus. Egyrészt kik azok a „többen”? Ők azok, akik máshol vannak, és az irodalom pereméről igyekeznek beemelni a nőt az irodalomba? Másrészt honnan tudhatják a diákok, hogy ők miért gondolják így? Nem saját vélemény kifejtését ösztönzi, hanem egy elmosódó csoport véleményének magyarázatát várja. Saját vélemény formálásának igényével kevéssé támaszkodhatna saját magára a tankönyv, hiszen eddig csekély számú női alkotóval ismertette meg a diákokat. A továbbiakban bemutatom, hogyan viszonyul a tankönyv szövege a női alkotókhoz.

16.4 Női alkotók

A tankönyv neveinek vizsgálatakor utaltam rá, hogy a női alkotók szövegei főleg kiegészítő fejezetekben szerepelnek, ez alól kivételt képez Nemes Nagy Ágnes és Emily Brontë. Ezek után nem kétséges, a női szerzők nem sok helyet kapnak a tankönyvben, azonban néhányszor felbukkan a női szerzőség mint téma egy-egy kérdés formájában. Weöres Sándor *Psyché* című művének elemzését a női alkotókra reflektáló kérdések előzik meg.

„Mi lehet az oka, hogy sokáig egyáltalán nem voltak kiemelkedő női szerzők, és arányaiban ma is kevesebben vannak?”

„Mi lehet az oka annak, hogy kiemelkedő költő- és írók alkotásai közül csak néhányal ismerkedünk meg az iskolában?”

„Kiket ismertek a magyar költő- és írók közül? Mely műveiket olvastátok? Készítsetek listát!”

„Mi mindenben különbözhet a férfi és női írásmód, beszédmód?”

„A szerzővé válás a nők esetében a férfi szerzőkre jellemző beszédmódok elsajátítását jelenti, vagy inkább önálló beszédmódot?”

„Miért gondolhatják többen, hogy a női szerzők vonatkozásában szükség lenne az irodalmi kánon felülvizsgálatára?”

„A *Psyché* nemi szerepet váltó irodalmi szerepjáték. Miért lehet érdekes férfi szerzőként női szerzőt teremteni, és fordítva.”

»A nő körét és pályáját nem férfionként vagy pusztán konvenció szabta meg, hanem a természet rendje és a társadalom szüksége. A nőnek korlátozott helyzeténél fogva csak pár gyöngébb húr állhat rendelkezése alatt, mi nem ad nagyobb szerű költészetet.«

„Értelmezzétek és véleményezzétek Gyulai Pál gondolatát kerekasztal-körforgóval.”

„Hogyan alakulnak a költő tapasztalatai a szerelem, a nemiség, a női szereplehetőségek területén?”

„Vitassátok meg, hogy az olvasott részletek alapján szerintetek sikerült-e Weöres Sándornak hiteles női látószöveget teremtenie *Psyché*vel és költészetével?”

„Tárgyalataitok szerint a témaválasztás, a kifejezésmód és a befogadás szempontjából lényeges-e a női vagy férfi szerzőség? Ha igen, miért?” (12/II/104–108)

Ezek a remek kérdések úgy tekintenek az írókra, mint akiket a diákok máshol megismerhettek, és van velük kapcsolatuk. Az írók helye tehát, implikálva, a magánzféra, magányos olvasás során esetleg találkozhatnak velük a diákok, de biztosan nem az iskolában. Jelen lehetnek valahol, de pontosan nem tudhatjuk, hol. Azt mindenesetre implikálják a kérdések, hogy a közelmúltban/jelenben váltak egyáltalán érzékelhetővé,

értékelhetővé. Egyértelmű értékítéletről tanúskodik a kijelentés, miszerint sokáig egyáltalán nem voltak *kiemelkedő* női szerzők. Lehetséges, hogy a diákok fel tudnak idézni például netes böngészéseikből mai női alkotókat, ezt a magántapasztalatot hívhatja elő a tankönyvi kérdés, ám arra kisebb az esély, hogy az önálló női beszédmódra tudjanak reflektálni. Ennek artikulálásában, reflektálásában alig segítenek a fent idézett, sok szempontból kiváló kérdések. Ami tehát problematikussá teszi őket, az az általam kurzivált szó. Nincsenek is, esetleg kevés van a nőirókból, ám aligha kiemelkedőek. Fontos lenne tudatosítani azt a pl. Woolf *Saját szobájában* plasztikusan megszólaló tapasztalatot, hogy miért nem jutottak el a nők a (köz)írásig vagy publikálásig. A tankönyv nem tud magára építeni abban, hogy a női és férfi írásmód hogyan különbözhet akkor, hiszen kánoncentrikusan férfiatól közöl szövegeket. A női tapasztalatok bekapcsolása, a szerelem, szerepeknek való megfelelés érdekes kérdés, levon azonban az értékéből, hogy egy férfi által írt fikcióról (már maga a költő is fikció) van szó. A fentiek alapján érthető persze, miért van szükség erre a csúsztatásra, hiszen, ha be szeretnénk vonni a női tapasztalatot, de nincs olyan kiemelkedő nő, aki ezt megtenné, akkor a férfiaknak kell elvégezniük ezt a feladatot is. Azért is lehet ez így, mert ahogyan a fenti kérdés is mutatja, kevés kiemelkedő női alkotóval ismerkedhetünk meg az iskolában. Látszatkérdésnek tűnik ez azok után, hogy előtte tudtuk meg, kevesen vannak. A válasz egyszerű, azért nem, mert nincsenek is többen. A kérdések után a tankönyv szövege nem reflektál, nem ad válaszokat. Nem tudjuk meg, mi az oka, hogy a női szerzők nem kiemelkedőek, ahogy azt sem, miért nem kerülnek be az iskolai tananyagokba.

Milyenek is akkor valójában a nők, ha irodalmi alkotók?

„Hahn-Hahn grófnőről Heinrich Heine tesz említést a nőirókról szólván: azok egyik szeme a papíron, a másik mindig egy férfin – kivéve Hahn-Hahn grófnőt, aki félszemű.” (10/II/178)

„szerdánként az írónők tartották összejeveteleiket.” (Centrál kávéházban) (11/II/9)

„Irodalmunkban az ő fellépésével vesztette értelmét a «nőiró» vagy a «női irodalom» lekicsinylő, elnéző kifejezése.” (Kaffka Margit) (11/II/203)

„Pályatársainak legjobbjai tartották önmagukkal egyenrangú alkotónak.” (Kaffka Margit) (11/II/203)

„Nemes Nagy Ágnes költészete a második világháború utáni magyar líra egyik legjelentősebb életműve.” (12/II/97)

Az idézetek szerint vannak írónők, de néhány testi jellemzőnél többet nem tudhatunk meg róluk. A Centrál kávéházban szerdánként tartották az összejöveteleiket, ez azt is jelenti, voltak annyian, hogy összejövetelet tartsanak, és persze azt is, hogy ezt a férfiktól elkülönülve tették/tehatték meg. A tankönyvi szöveg nem közli, kik is voltak ők. Kaffka Margit mintegy megváltóként jelenik meg, aki után már lehet lekicsinylően nézni a női irodalomra. Eszerint előtte is voltak női írók, de ők vagy tehetségtelenek voltak, vagy valami oknál fogva csak elnézően lehetett őket kezelni, hogy miért, arra nem derül fény. Ez válasz lehet arra is, miért nem szerepelnek az iskolai tananyagban, de a tankönyvíró sem esztétikai, sem más: társadalomtörténeti szempont szerint nem elemzi őket és nem is említi őket név szerint, csak kijelent. A tankönyvet olvasónak el kell fogadnia ezt a kijelentés, lévén más perspektívát nem láthat a tankönyvek egyik kötetében sem.

Kaffka Margit és Nemes Nagy Ágnes méltó arra, hogy bekerüljön a tankönyv szövegébe, valószínűek tűnik, ők azok a kevesek, akik kiemelkedőek. Előbbi olyannyira, hogy pályatársainak legjobbjai is önmagukkal egyenlőnek tartották. A pályatársak nem lehetnek mások, csak férfiak, akik befogadták maguk közé az írónőt. Ebben is tetten érhető a hatalmi dinamika, elképzelhetetlen ugyanis, hogy egy társadalmilag hátrányos helyzetben lévő csoport (például nő) szemszögéből megfogalmazható lenne hasonló. Befogadni csak legitimizált csoport képes. Férfiak kapcsán nem kellett megfogalmazni a tankönyvszerzőnek, hogy felért pályatársaihoz, itt szükség volt némi magyarázatra. Nem csak ezen a helyen tételeződik alapként a férfi/férfiérték, amihez a nő csak viszonyulhat; kiegészítésben megjelenhet, de többre nincs lehetősége. A látszólag semleges beszédmód mögött elfelejthetőek például a nemi sztereotípiák. Az „emberi” célok mintha nem általánosan emberit jelölnének, hanem férfi nézőpontokat.

„Csongor törekvései és sorsa általában az emberi törekvéseket és sorsot képviseli.”
(10/II/84)

„A tét a középkori moralitásdrámákhoz hasonlóan az ember, Csongor boldogsága.”
(10/II/85)

„Tünde az embert megnevesítő szerelmet és költészetet képviseli.” (10/II/85)

„Értékrendje megfeleltethető az érdekektől független, erkölcsben nemes, sorsát rezzenetlen nyugalommal vállaló férfieszménynek.” (horatiusi bölcsesség) (11/II/17)

Ebben az irodalomértelmezési keretben a férfi szereplő nézőpontját kell magunkévá tettünk, akkor mindenképp, ha a tankönyv szövegét követjük. A diákok tanulás közben szinte észrevétlenül azonosulnak a férfivel, és a nőt mint szerelmet, költészetet érzékelik, akinek egyetlen célja, hogy viszonyuljon a férfihez, és „megnemesítse” azt. Így válik csupán metaforává, aki mintha nem is ember lenne, hiszen célja az ember nemesítése. Úgy tűnik, a tankönyv szövege akaratlanul a férfiolvasat kialakulását támogatja, semlegesként tüntetve fel magát. A lányoktól rejtetten a férfi szereplővel való azonosulást várja el. Nem ad manifeszt teret annak, hogy nőként is vizsgálhatóvá váljon egy szöveg. A férfieszmény nyíltan megfogalmazódik, egyértelművé válik, de nem tudjuk meg, van-e emellett egy női eszmény, vagy csak egy eszmény létezik, amihez fel kell nőnünk.

A tankönyv erényei közé tartozik azonban, hogy néhol kilép abból a szerepből, hogy természetesnek, magától értetődőnek tekinti saját szövegét, és az általa képviselt nézőpontokat.

„Olvasd el a tankönyvi értelmezést! Igazold vagy cáfold bekezdésenként egy-két állítását a drámából vett érvekkel!” (9/II/174)

„Mit gondolsz, az oktatásnak, az iskolának lehet-e szerepe a tekintélyuralmi rendszerek kialakulásában vagy megakadályozásában?” (12/I/199)

Ezek a kérdések megengedik a tankönyv és az iskola kritikáját, sejtetik, hogy lehetségesek másfajta olvasatok, és az iskolával szemben is megfogalmazhatók kritikák. Még az sem teljesen kizárt, az iskola felelős lehet tekintélyuralmi rendszerek kialakulásában, így érzékelhetővé válik, hogy az iskola/oktatás rendelkezik valamiféle hatalommal. A tankönyvi szöveg nem reflektál erre a kérdésre, nem foglal állást. Kifejtendő kérdésről van itt már szó, nem lehet elsiklani felette egy igen vagy nem válasszal. A tankönyvi kérdés igen, de más szövegei nem segítik eléggé a diákokat abban, hogy az iskoláról mint hatalmi rendszerről, és abban a saját helyükről gondolkozzanak. A tankönyv egy másik kötetében tematizálódik az iskola és hatalom kérdése Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényének kapcsán. Az olvasott részletben egy bántalmazási jelenettel szembesül az olvasó. A szakaszos olvasás során a kérdések főleg a mű szerkezetére, nyelvezetére, az emlékezetre és az elbeszélés újdonságára irányulnak. Ezzel a fókusz elterelődik egy esetleges személyes tapasztalatról, illetve egy, az iskolában nagyon is jelen lévő problémáról, a bullyingról. A tankönyvi szövegben olvashatunk az erőszak hatásairól, de meglepő módon úgy tűnik, pozitív színezetet kap.

„A katonaiskola eleinte egy adott helyzet, amelyben a szereplők elveszítik civil életük gyermeki derűjét, egész régi világukat, tájékozódási pontjaikat – és valamennyire önmagukat is. A szigorú fegyelem, az értelmetlen szabályozottság, a kiszámíthatatlanság és az erőszakra épülő belső hierarchia azonban értékalkotó erővé formálódik. Belső szilárdságot, autonómiát, öntudatot, erkölcsi tartást, lelki nyugalmat alakít ki bennük. Az egyén teljes magárautaltságából pedig egy életre szóló összetartozás előfeltétele teremődik meg.” (12/II/149)

„(...) az alreáliskola keserves tapasztalatai felnőttként is védelmet nyújtanak a külső erőszakkal, a világ zűrzavarával szemben.” (12/II/149)

Az iskolában folyó kiszámíthatatlan erőszak teremti meg az értéket, és nyújt majd a későbbiekben védelmet. A fizikai erőszak azonban nézetem szerint semmilyen keretek között nem megengedhető, sem az iskolában, sem egy párkapcsolatban, sem egy családban. Az iskolának és az oktatási rendszernek felelősséget kellene vállalnia, kiállnia bántalmazott diákjai mellett, és tennie az erőszakmentes légkörért. Egy ilyen mondattal egyiket sem teszi meg, sőt, azt az elterjedt nézetet erősíti, hogy a verés segít erősebb felnőtté válni. Ennek pont az ellenkezője igaz. A verés, fizikai agresszió szorongóvá és bizalmatlanná tesz. A kutatások szerint a testi fenyegetés még egy konkrét esetben sem igazán hatásos (Forward, 2019). Az erőszak pusztító hatású az iskolában és otthon is. A szülő és gyermek kapcsolatában is elfogadhatatlan, ezért problematikusnak gondolom azt a tankönyvi feladatot is, amely bizalomjátékot javasol Ábrahám és Izsák történetének feldolgozása előtt. A szövegmagyarázat is főleg a bizalom köre épül. A Biblia-magyarázatokban fontos szerepe van a metaforikus/allegorikus, szakrális értelmezésnek, de talán nem kellene kihagyni azt a szempontot is, hogy itt egy apa a fia meggyilkolására készül. Egy ilyen szöveget nem feltétlenül bizalomjátékkal kellene előkészíteni, mert ez már önmagában azt jelzi, hogy a feltétlen bizalom fontossága felől kell olvasnunk a szöveget, holott lehet, hogy vannak a diákok között, akik nap mint nap szembenéznek azzal a testi, lelki tapasztalattal, hogy a szülőben nem feltétlenül lehet és kell megbízni.

Amint látható, erős értelmezési helyhez értünk Ottlik kultuszregénye kapcsán. A feloldhatatlannak tűnő értelmezői keret és emberi szituáció úgy módosulhatna, oldódhatna, ha feladatként megnyitná a recepció terét: vannak-e más olvasatai a katonaiskolában elkövetett többféle eredőjű erőszaknak, más katona- és iskolaregények, filmek emlékét,

élményét is bevonva. Ajánlanám ide Szabó Magda ellentmondásos, időről időre változó viszonyát az Abigélből ismert Dóczy Intézethez.²⁷

16.5 Női szerepek

A női nevek elemzésekor már láthatóvá vált, hogy a nők főleg feleségek, szerelmek, múzsák, anyák, testvérek, rokonok. A férfiakhoz kapcsolódnak, akkor is, ha ők maguk szintén alkotók, egy kivétellel, Ámos Imre mint Anna Margit férje szerepel (12/I/135). A szerepek mellett milyen tulajdonságokkal is rendelkeznek a könyvbeli nők? Főleg gyengék, az erős férfiakkal szemben, akik megvédik őket, ezzel teljesítve hitvallásukat. Ezen kívül a nőies tulajdonságok a kacérság, könnyelműség, a férfiakat használó, majd eldobó femme fatale. És bár léteznek tevékeny nők, mint például Júlia (Rómeó és Júlia), még ő sem tekinthet el a társadalmi viszonyoktól.

„Kötelességüknek tekintették a keresztény hit védelmét a pogányokkal szemben, a hűbérúr szolgálatát és a gyengék, védtelenek (elsősorban nők) oltalmazását.” (9/II/90)

„Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy Iszméné nem csak azért fél cselekedni, mert gyöngé nők állnak szemben a királyi hatalommal. A Labdakidákat sújtó átok végső beteljesedésétől is tart.” (Antigoné) (9/I/128)

„Júlia az, aki megkísérli irányítani az eseményeket.” (9/II:/176)

„a szerelem beteljesedése érdekében Júliának kell (lévén nő) korlátokat átlépnie.” (9/II/ 176)

112. *Előszó* című vershez: „Milyen nemű a megszemélyesítések nyomán a föld? Melyek inkább férfias, melyek inkább nőies tulajdonságai?” (10/II/ 112)

Válasz: „Az Előszóban a föld nőnemű: kacér és könnyelmű, aki ráadásul sorra veszíti el fiait.” (10/II/115)

A nők vagy érzéki szeretők vagy odaadó feleségek, a kettő egyben ritkán jelenik meg egy személyben. A csábító nő (főleg prostituált) és a szűzi feleség a nők két nagy szerepe. Az árnyalt személyiségábrázolás hiányzik a következő idézetekből. Nőként olvasva ezeket a

²⁷ A Dóczy a „kálvinista leánynevelés elképesztően szigorú iskolakombinátja”, ahol „nincs dicséret, van büntetés, számonkérés, térdeltetés, fenyítés”, „A Dóczyinak könyörtelen stábjá volt”, de hozzáédződtek. „...utóbb magunk is megkívántuk az erős kezét, s lenéztük a gyengét”, „panasz és megjegyzés nélkül elviseltük az igazságtalanságot”. Leszoktak a testi-lelki finnyáságról, s később ki tudták várni, míg a krízis elvonul, s több helyütt hangsúlyozza, ennek köszönhetően bírták ki a háborút és az 50-es éveket. (Szabó M. 1980, 363-368)

részleteket egy olyan út vázolódik fel, amelyben döntés elé kerülünk, mit válasszunk. Nem csak a nők kényszerülnek itt döntésre, mert a következő művek férfi szereplői is nehezen döntenek a szeretőjük és a feleségük között. Ez a fajta értelmezésmód nem támogatja a mélyebb, differenciáltabb önismeretet, és nem segít a szexualitás, érzékiség könnyed, egészséges megélésében sem.

„András elfogadó és befogadó asszonyiságra vágyik. De vonzza a női titokzatosság, birtokba vehetlenség, szeszélyesség is. Kétféle vágya összebékíthetetlen.” (10/I/138)

„A feleség, Jadviga vágyai, életcéljai is ellentmondásosak. Egyrészt az önérvényesítés igénye, a másik által való uralhatatlanság jellemzi. Másrészt vágyakozik a szeretetre, és férjében is méltányolni látszik a megbízhatóságot, érzelmi szilárdságot. Mégis, a szerelemben és a házasságban önmagát megvonó, feloldódásra képtelen asszony.” (10/I, 138)

Úri muriról: „Szenvedélyes szerelemmel szereti a született prostituált parasztlányt, Rozikát. Ugyanakkor tiszteli és szereti gondoskodó feleségét, Rhédey Esztert is. Az előbbitől a hűséges szerelmet, utóbbitól viszont a szenvedélyt nem kaphatja meg. A nőiség ilyesfajta, két külön alakban való megalkotása Móricz regényeinek egyik visszatérő jellegzetessége. A gondoskodó és hűséges 'Boldogasszony' és a szenvedélyes, hűtlen 'Szépasszony' kizárja az eszményi férfi-nő kapcsolat lehetőségét. Gyakran járul hozzá a férfi-lélek felőrlődéséhez.” (11/II, 191)

„A női nem alaptulajdonságai eleve két szereplőhöz vannak kötve. Ursula és a szintén Macondo alapítói közé tartozó Pilar Ternera a Buendía nemzettség, tágabban az emberiség ősanyái. (...) Ursula a hitves, a családot összetartani igyekvő, biztos értékrendű, erős akaratú, munkában szívós feleség. Pilar Ternera a szenvedélyes ágyas (Aurelianónak és José Arcadiónak is gyermeket szül), aki távolról figyeli gyermekei és unokái életét. Természetes ösztönösségével segíti át őket a szexualitás első problémáin. A család férfi tagjai, lányai és asszonyai ezeket az alaptulajdonságokat őrzik és továbbörökítik.” (*Száz év magány*) (12/I/114)

Madách Imre *Az ember tragédiájának* értelmezésekor férfi mint a teremtés legnagyobb eszménye jelenik meg, az értelemre képes anyag. Ő képviseli az értelmet, míg a nő az érzelmet. Éva Ádámhoz képest konstruálódik meg. Az ő jellemében is megjelenik a kettősség, a hol jót szolgáló erény, hol a rosszhoz pártoló áruló. Nem önálló személyiség,

csak abban fogható meg, ahogyan Ádámhoz viszonyul, vagy ahogyan Ádám viszonyul öhozzá. Ebben az értelmezésben a sztereotipikus női és férfi szerepek jelennek meg. A férfi az ész, a nő a szív.

„Ádám a teremtés legnagyobb eredménye: az öntudatra képes anyag.” „Ádám a férfi, a tudás, a tapasztalás, az értelem.” (11/I/140)

„Éva a nő, a sejtés, az érzelem. (...) Éva szerepe Ádám életében és álmában is kettős. Az álomban hol támasz és megtartó erő (Athén, falanszter), hol szerelmi kalandokba bonyolódó feleség (Prága) vagy pénzért elcsábítható, üresfejű polgárlány (London). Jóhoz és rosszhoz egyaránt kapcsolódó figurája a párizsi színben megkettőzve jelenik meg. (...) Lénye kettősségét az is jelzi, hogy a 2. színben Lucifert segíti Ádám meggyőzésében, vagyis bűnre csábít. (...) A nő tehát a teremtés, a születés, az élet misztériumát őrzi, ezért válthatja meg a férfit a haláltól, és vezetheti vissza a hithez.” nem nagyon reflektál erre... (11/I/142)

„Ádám küzdelme létének és személyiségének kiteljesedéséért általánosan az emberi sorsot és törekvéseket képviseli.” (11/I/150)

Ádám és Éva kapcsolata a Madách-műben (mint a többi, fent látható idézetünk) kritikai reflexió tárgya lehetne, s ez átvezet a férfi és nő viszonyához általában – az irodalomban, az életben, az életviszonyokat poétikus szóvá tévő művészi szövegekben. A *Semmiért egészen* című Szabó Lőrinc-vers lehetőséget ad a bántalmazó kapcsolatok témává tételére. Ezzel a lehetőséggel a tankönyv él is. Az olvasást előkészítő kérdések azt firtatják, hogy mi az, amit elfogadhatónak tart egy nő és egy férfi párkapcsolatban. Termékeny kiindulási pont lehet ez, ahonnan megfogalmazhatóvá válnak saját tapasztalatok, kérdések, az emberi viszonyokban esetleg jelen lévő hatalmi viszonyok. A kezdeti lehetőségekből azonban visszavesz a tankönyv értelmezése, amely szerint e versben a nőnek teljesen fel kell áldozni magát a férfiért, meg kell semmisülnie anélkül, hogy ezért bármit is várna; ha ezt megteszi, akkor van lehetőség arra, hogy a másik tisztelni és szeretni fogja. Veszélyesnek tartom ezt az értelmezést, legalábbis további információk, finomítás, tovább vezető kérdések nélkül. Ez ugyanis egy bántalmazó kapcsolat leírása, amely azzal kecsgetteti a nőt, hogy az önfeladásért cserébe szerelmet kap. Egy ilyen kapcsolatban csak jogosultságtudat van, szeretet és kölcsönösség nincs (a bántalmazó részéről biztosan nem). (Bancroft, 2015) A verset persze lehet így értelmezni, de feltétlenül szükséges lenne kinyitni a problémát, és nem csupán ilyen információkat nyújtani, ami esetleg a diákok szemében legalizálja az ilyen jellegű kapcsolatokat.

„Önként és örömmel vállalja a teljes áldozatot. Olyan magatartás ez, amely képes megváltani a férfit a létezés magányos poklától. (...) A társtól követelt teljes önmegsemmisítést ugyanis a beszélő feltétel nélkül várja. Anélkül, hogy maga bármire is kötelezettséget vállalna. Ugyanakkor hiszi, hogy a másik érdemesnek tartja őt erre az áldozatra. Vágyai beteljesítése pedig tiszteletet, szeretetet ébreszt.” (12/II/ 64) Szorongató hiányt ébreszt erős reflexió nélkül hagyni ezt az alakzatot. Ide vonható lenne Ady *Elbocsátó szép üzenete*, s az életviszonyainkra, egzisztenciális fájdalmainkra történő rákérdezés a szakítás, a szerelem elmúlásának artikulálása vonatkozásában.

16.6 Kérdések, lehetséges szempontok beemelése

Az elemzés során igyekeztem azokat a szöveghelyeket kiemelni, ahol a női szempontokat a feminista neveléstudomány/pedagógia szempontjából fel lehetne, sőt igencsak érdemes lenne felvetni. Elmaradásuk problematikus. Nem vitatom emellett a tankönyv erényeit több szempontból sem. A kérdések a tankönyvi szöveg előtt szerepelnek, így a későbbi információk nem befolyásolják a diákok elsődleges véleményét, reflexióit. A tankönyvszöveg többször tesz fel kérdést a nők társadalmi helyzetével kapcsolatban az ókori görög vagy török nők kapcsán – vagy a női egyenjogúságról, a nők közszférában való jelenlétéről. Ezek nagyon előremutató feladatok, de fontos lenne, hogy magába a tankönyv szövegébe is kerüljenek be ezek az adatok, ne csak kérdésként fogalmazódjanak meg.

A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek meghatározzák, milyen szerzőket és műveket kell feldolgozni a középiskolában. A tankönyvek szerkesztőinek ezeket az előírásokat szem előtt kell tartaniuk, így nem igazán fogalmazható meg kritika azzal kapcsolatban, hogy milyen szerzők szerepelnek tankönyveikben. A következőkben bemutatok néhány lehetséges szöveghelyet, ahol lehetőség lett volna úgy bevonni női szempontokat, hogy a tankönyvben már meglévő szövegeket használjuk.

»Ő lenne férfi, és én nem lennék férfi én, /Ha ily kemény dacot hagynék büntetlenül.« (Kreón Antigonéről) (Antigoné) (9/I/ 121)

»De amíg én élek nem lesz asszony itt az úr« (Kreón) (9/I/ 121)

Lehetséges kérdések: Mi teszi férfivá a férfit és nővé a nőt? Mi a viszonya a dachoz a beszélőnek? Mit éreztek értéknek az idézetben? (férfiasság, nőiesség) Milyen férfi és nő szerepek tételeződnek a szöveg alapján? Te hogyan látod ezt a mai társadalomban?

150. *Pygmalion*: »Pygmalion, látván, hogy ezek mily vétkesen élnek, /elborzadt buja bűnűktől, mit az asszonyi szívnek/nyújt bőven a természet nem vett maga mellé/asszonyt nőtlen élt, nőtlen volt ágya sokáig.« (9/I/156)

Lehetséges kérdések: Milyen bűnei lehetnek a nőknek? Mit gondolsz Pygmalion „megoldásáról”? Hogyan alkotta meg Pygmalion a társát? Mit gondolsz erről? Milyen lehet egy ilyen viszony nőnek és férfinak? Lehetséges-e ilyen viszony a mítosz világán túl? Mit érezhetett a megelevenedett szobor?

Tápai lagzi: „A bort megisszák, az asszonyt megverik” (11/II:220), „A vers „szemlélő-elmélkedő” beszélője tárgyilagosan, tényszerűen szól a parasztsors keménységéről és sanyarúságáról és tehetetlenséget kifejező durva erőszakról.”

Gabriel García Márquez: *Száz év magány*: »Ursula, attól félve, hogy izmos és vérmes férje majd álmában erőszakolja meg, lefekvés előtt egy bugyogóféle ruhadarabba bújt.« (12/I/111)

A nők bántalmazását nem tekinthetjük tehetetlenséget kifejező erőszaknak. Az erőszak mindig döntés kérdése, a bántalmazó dönt úgy, hogy ütni fog. (Bancroft, 2015)

Lehetséges kérdések: Mit gondoltok, hol lehet probléma a bántalmazás? Függ társadalmi helyzettől? Szerintetek ma jelenlévő probléma ez? Készítsünk egy figyelemfelkeltő plakátot a párkapcsolaton belüli erőszak kezdeti jeleiről!

Mit gondoltok Ursuláról, mit a férjről? Erőszaknak számít a szexuális kényszerítés, ha már házasok?

Federico García Lorca: *Alvajáró románc*: „a lányt sokkoló hatású élmény érhetette (...), így feltehető, hogy az erőszaktevő miatt vált lelki beteggé. Úgy érezhette, méltatlan lett kedvese szerelmére.” (12/I/31)

Lehetséges kérdések: Kinek a felelőssége az erőszak? Mit érezhet a lány, miért? Milyen megoldást választott ő a fájdalmára? Milyen másfajta megoldás lehetséges?

Ezek persze nehéz kérdések, amelyek messzire vihetnek, és esetlegesen fájó saját tapasztalatokat aktiválhatnak, de ezeket a szövegeket a diákok olvassák. S nem azért részei a kultúránknak s nem azért tanítjuk őket, hogy ne nézzünk szembe velük. Nem tehetünk úgy, mintha ezek a szöveghelyek nem lennének fontosak, valóságok, és nem terelhetjük a befogadók

figyelmét égető problémák, saját megélések, valóságtapasztalatok helyett csak irodalomelméleti és történeti kérdésekre, így könnyítve a súlyosabb tartalmú szövegeken. A kritikus helyzetekről, bántó, bántalmazó indulatokról szóló művek értelmezésekor mondódjon ki az érzelmi viszonyulás.

16.7 Összegzés

Pethőné tankönyvsorozatában a nők csak csekély számban kaptak helyet, a legtöbb kötetben 10% körül mozog a női nevek aránya. Önálló fejezetben, amely nem kiegészítésben szerepel, mindössze Nemes Nagy Ágnes és Emily Brontë szerepel. Arányaiban leginkább a férfiakhoz kapcsolódó nők kerültek a tankönyv lapjaira. Az alapértékeket, magát az emberit – a tárgyalt alkotások mentén, szellemében – főleg a férfiak képviselik, ők a megfontolt erő és ész, míg a nő többnyire az érzelem (vagy alávetett vagy intrikus). Árnyalt női karakterekkel kevésbé találkozhatunk, ami az érvényben lévő irodalomtörténet „hibája” is, éppen ez ellen lép fel a feminista irodalomtudomány; a nő vagy démoni vagy szüzies, esetleg eszme, amit a férfiaknak el kell érnie. Az Ottlik-mű értelmezésében az erőszakot és a bántalmazást a személyiséget megerősítő hatásúnak tételező álláspont mint felhívó szerzői poétikai funkció valid lehet, a világirodalom számos alkotása ugyanis valóban így épül fel, ám a kiváltott érzelmi reakciónak adjunk teret! Befogadóközpontú irodalomértésünk (s nemcsak biblioterapikus szemléletem) ezt álláspontom szerint lehetővé teszi. Ebből a paradigmából szólva kívánatosnak tartom, hogy a bántalmazó emberi magatartásra történő befogadói reflexiónak legyen helye a tanórán. Tárjuk fel, mi zajlik a szereplők közt, mentális struktúráikban, interperszonálisan, akár elfojtva a művön belül ilyenkor. Kutassuk, van-e ellenpont, hogyan áll össze az (össz)szerzői pozíció: valóban a katonaiskolai morál elfogadására buzdít-e. Az iskolai munkában tehát kritikusan és reflektáltan viszonyuljon tanár s diák ugyancsak ezekhez a tartalmakhoz.

A tankönyv erényei közé tartozik az olvasóközpontú szemlélet, a kérdések jó elhelyezkedése, a szakaszos olvasás, a saját élményeket aktivizáló kérdések, a változatos módszertan.

A tankönyvcsomagokban a nők százalékos aránya nagyon alacsony, átlagosan 10% volt, a hiányukra kérdésekben reflektál. Igaz, hogy én sem – az együtt konstruálandó tudás szorgalmazójaként – helyeslem a tézisek, következtetések deklarációját, de szívesen látnék több segítő információt a tankönyvi narrációban. A kibontakozó női és férfi szerepek ennek híján sematikusak, sztereotipikusak maradhatnak, mert ilyen elemeket tartalmaznak. A nő

általában mint a férfi része jelenik meg, rokona vagy ihletője. A női – férfi viszonyok is egysíkúnak mutatkoznak, a nő segítője a férfinak. A fent bemutatott tanulmányok fényében, amelyek azt reprezentálják, hogy az óvodáskorú gyermekek sztereotípiái lazultak az elmúlt húsz évben, valamint annak felismerése, hogy már az óvodának feladata van a szexizmus megelőzésében különösen kívánatos lenne felismerni a középiskolák, középiskolai tananyagok felelősségét, feladatát is, és újra gondolni az azokból kibontakozó női és férfi mintákat.

17 Egy lehetséges megoldás

Fűzfa Balázs javaslata szerint az irodalmat nem kronologikusan kellene tanulni/tanítani. Tankönyveiben is megjelenik ez részlegesen, s az ajánlott módszer nagy lehetőségeket rejt biblioterapikus szempontból is. Disszertációmban a trauma és a családon belüli erőszak témáját mutatom be részletesen, s úgy vélem, hogy ezzel a projekttel több társadalmilag fontos és érzékeny téma megfogható, feldolgozható. A következőkben szemléltetek néhány általam javasolt témát, amelyek bővíthetők és átdolgozhatók.²⁸

1. téma: Holokauszt

Javasolt művek:

- Ember Mária: Hajtűkanyar
- Elie Wiesel: Az éjszaka
- Kertész Imre: Sorstalanság
- André Schwarz-Bart: Igazak ivadéka
- Anna Frank: Anna Frank naplója

2. téma: Háború és trauma

Javasolt művek:

- David Grossman: A világ végére

²⁸ Köszönöm Dr. Peremiczky Szilviának a témák és az olvasmányok összeállításában nyújtott segítségét.

- Kuncz Aladár: Fekete kolostor
- Sofi Oksanen: Tisztogatás

3. téma: Utazás (belső fejlődés)

Javasolt művek:

- Szerb Antal: Utas és holdvilág
- Jonathan Swift: Gulliver utazásai
- Mark Twain: Jámbor lelkek külföldön
- Homérosz: Odüsszeia
- Népmesék (a hős útra kel)

4. téma: Rejtély, rejtély feloldása

Javasolt művek:

- Agatha Christie: Tíz kicsi néger
- Edgar Ellen Poe: A Morgue utcai kettős gyilkosság
- Szerb Antal: Pendragon legenda
- Umberto Eco: A rózsza neve
- Sir Arthur Conan Doyle: A sátán kutyája
- Henry James: A csavar fordul egyet

5. téma: Hatalom és egyén

Javasolt művek:

- George Orwell: Állatfarm, 1984
- Thomas Mann: Mario és a varázsló
- Franz Kafka: A per, Átváltozás
- Mihail Bulgakov: Mester és Margarita

6. téma: Szépség- és testkultusz

Javasolt művek:

- Oscar Wilde: Dorian Gray arcképe
- Victor Hugo: Párizsi Notre-Dame
- Sofi Oksanen: Sztálin tehenei
- Honoré de Balzac: Szamárbőr
- Maja Solar: Jellemző, hogy nem tökéletes
- Narkisszosz mítosza

7. téma: Bullying

Javasolt művek:

- Molnár Ferenc: Pál utcai fiúk
- Ottlik Géza: Iskola a határon
- William Golding: Legyek ura
- Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig
- Nathaniel Hawthorne: Skarlát betű
- Stephen King: Carrie

8. téma: Család, szülői szerepek, nemzedékek kapcsolata

Javasolt művek:

- Esterházy Péter: Harmonia caelestis
- Gabriel García Marquez: Száz éve magány
- Nádas Péter: Egy családregény vége
- Németh László: Égető Eszter

9. téma: Homoszexualitás

Javasolt művek:

- Sofi Oksanen: Mikor eltűntek a galambok
- Gore Vidal: A város és pillér
- Kiss Noémi: B., B., és B. Feljegyzések egy közös füzetből
-

10. Téma: Szexualitás

Javasolt művek:

- Éjszakai állatkert. Antológia a női szexualitásról

11 Tanári attitűd – Tartalomelemzés

A tankönyvek mellett a tanárok attitűdjei, motivációi, az irodalomról és az irodalomórák céljáról vallott nézetei mind olyan tényezők, amelyek befolyásolják a biblioterapikus szemlélet megjelenését a közoktatásban.

A következőkben négy oktatóval készített interjút elemzek az interpretatív fenomenológiai analízis módszerével (IPA), amely egy kvalitatív kutatási módszer. Több ponton is találkozok az eddig vázolt elméleti keretekkel. Az IPA a hermeneutikai és fenomenológiai hagyományokban gyökeredzik, és nagy hangsúlyt fektet az egyénre, a tapasztalatok személyközpontú értelmezésére. Célja az egyén tapasztalatának megértése, így is kapcsolódva a narratív pszichológiához, amely irányzat szerint a történet elmesélésével teremődik meg a valóság (Kassai, Pintér, Rácz, 2017). Az IPA az interjúalanyt szakértőnek tekinti, az általa létrejött konstrukció nyelvi közegben teremődik. Az így készített interjú egy biblioterápiás szemléletű foglalkozáshoz hasonlít, a résztvevők saját életük szakértői, a történetet közös nyelvi térben egyénileg és csoportban konstruálják.

Az interjúk félig strukturáltak voltak, a beszélgetés néhány helyén feltettem előre meghatározott kérdéseket. Majd az interjúkat a főbb témák szerint elemeztem, illetve összevettem az egyetemi és középiskolai tanárok tapasztalatai között meglévő különbségeket.

1. Megjelenik-e a biblioterápiás szemlélet a tanórákon?
2. Érez-e kihívásokat, ha szeretné integrálni a biblioterápiás szemléletet?
3. A diákjai hogyan reagálnak az újításokra, ha vannak?
4. Mi jelentene segítséget abban, hogy jobban integrálhatóak legyenek a saját élmények?
5. Mit tart a foglalkozások legfőbb céljának?
6. Lát-e fejlődést diákjainál? Ha igen, mi az?

17.1 Résztvevők, etikai kérdések, eszközök, eljárás

A vizsgálatban résztvevő pedagógusok mindannyian ismerik a biblioterápiát, annak bizonyos elemeit az óráikba integrálják. Beszélgetőtársaim két középiskolai és két egyetemi tanár, akik több éve a pályán vannak. Egyikük, aki egyetemen tanít, a biblioterapeuta

képzésben is tart órákat, fő érdeklődési területe a biblioterápiás olvasási módok mint alkalmazott irodalomtudományi terület. Másikuk olyan órákat is tart egyetemi hallgatóknak, ahol a fő fókusz nem a műelemzés, hanem a biblioterápiás szemléletmódok integrálása a kurzusokba, és az ezeken át történő ismerkedés a világirodalom nagy olvasmányjaival.

A középiskolai tanárok egyike szakiskolában és „esti iskolában” tanít, továbbképzéseken találkozott a módszerrel, és részt vett biblioterápiás szemléletű egyetemi kurzusokon. A másik interjúalany gimnáziumi tanárként dolgozik, kutatásában a biblioterápia és oktatás kapcsolatát vizsgálja, saját órái is a kutatása részét képezik.

A dolgozatban nem közlöm a nevüket és az intézményt, ahol dolgoznak. Az interjúban több személyes adatot osztottak meg magukról és a diákjaikról is. Ez az interjú témájából is adódott. Elhangzottak olyan személyes információk, amelyeket az interjúalanyok védelmében nem közöltem. Az egyik interjúban a pedagógus egy osztályteremben lezajlott eseményt mesélt el, ennek részletei szintén nem szerepelnek a dolgozatban minden szereplő védelmében. Az interjúkat a Zoom rendszerben készítettem és rögzítettem. Ehhez a résztvevők minden esetben a hozzájárulásukat adták. Az interjúalanyokat minden esetben tájékoztattam a beszélgetés céljáról, a felvétel rögzítéséről és arról is, hogyan fogom ezeket az anyagokat felhasználni.

17.2 Eredmények

Az alábbiakban táblázatba foglalva mutatom be az interjúk elemzésének eredményét. A táblázatban az interjúk hangsúlyos témáit rendeztem el egy-egy, az interjúalanyoktól származó idézettel.²⁹ A főbb témák mentén bemutatom és elemzem a gimnáziumi és egyetemi tanárok interjúinak közös pontjait, amelyek szinte mindegyik beszélgetésben megjelentek. Megvizsgálom az elméleti kereteket, amelyek a tanítási folyamataikat irányítják, és az óraterveket meghatározó módszereket, kihívásokat, illetve a csoport szerepét. Ezután az egyetemi és gimnáziumi tanárok tapasztalatai, munkakörülményei és a felőlük támasztott elvárások (legyen az tanterv, diákok/hallgatók vagy az intézményi keretek) közötti különbségeket ismertetem.

²⁹ Az idézeteket szó szerint közlöm, de az előbeszéd sajátosságai miatt megjelenő esetleges „hibákat” javítottam.

1. Klára (egyetemi tanár)

| Kategória | Idézet |
|--|--|
| Módszer kizárólagossága | „Nem tudok másként megnyitni egy művet, minthogy kiemelem azt a dimenzióját, ami megszólít minket, amelyet aktuálisnak érzünk.” |
| Tanár mint a folyamat része, saját élményeinek aktiválódása Szöveg mint saját univerzum | „Benne vagyok a zajló kultúrában, amihez vannak olvasmányaim, nagyon dolgozik bennem valami. Művek dolgoznak bennem, (...) művekben létezem, bizonyos művek megszólalnak, és nagyon érdekel, hogy a hallgatóim mit szólnak hozzá. Nem tervezek kérdéseket, hanem hozzák magukkal a művek.” |
| A szöveg mint egy rendszer része. | „Művek kapcsolatai más művekkel, életpályával, mozgásokkal, szellemi irányokkal a korban, ez központi elem az órákon.” |
| Olvasás nehézsége | „Elolvastatom a műveket a hallgatókkal, ami nem könnyű, de felkeltem az érdeklődésüket.” „Nem abban a korban nőttek fel, amikor a regény az egyetlen szórakozási eszköz.” |
| Kihívások, saját szerep | „A folyamat közben jövök rá, hogy valamit nem jól csinállok, és erre mindig reflektálok, kifejezem a saját szerepzavaromat.” „Ha valakit leintek, hogy túl sokat beszél: tanárként ezt megtehetem, terapeutaként ezt nem tudom, hogyan kell jól csinálni. Hogyan jelezsem finoman, ha valaki túl hosszan beszél, vagy önisméltó? Tanárként lehet használni akár azt a módszert, hogy másfél perce van. A terápiában mások a szabályok. Azzal, hogy artikulálok a résztvevőknek, hogy ez hibrid műfaj/módszer, oldódik a feszültség bennük és bennem is.” |
| Bevonódás mértéke | A műről beszélünk elsősorban egy irodalmi szemináriumon, a mi szubjektív szemüvegünkön át. Csak |

| | |
|---|---|
| | <p>olyasmit látunk meg egy szövegben, amik mi magunk vagyunk. Elsősorban a műről van szó; nem arról kell megnyilvánulniuk, hogy rájuk miként hat, hanem hogy ők hogyan gondolkoznak ezekről a dolgokról. Nem azt kérdezem, hogy számodra ez mit jelent (ezt a terapeuták kérdezik), hanem hogy szerinted ez mit jelent. Az igazi terapeuták szerint ez elmosó attitűd, de én úgy vagyok biztonságban, hogy a világról beszélnek. Néha megdöbbenően ők maguk akarnak saját élményt ismertetni.”</p> |
| <p>Kánon, magasirodalom kérdése – időtálló szövegek</p> | <p>„A kánon nem véletlenül maradt fenn, hiszen azok az alkotások nagyot szólnak.”</p> <p>„A régi művek szereplői ugyanazokat a gyötrelmeket és gyönyöröket élik meg, mint a maiak. A régi művekből is ki lehet bontani ugyanezt, ha létrejön egy jól irányzott, őszinte rálátás a mű struktúrájára, működésmódjára.”</p> <p>„A lényeglátó képesség a fontos és nem az olvasás, tehát az, hogy gondolkodjunk együtt. Néha médiumot kell váltani, lehet ez egy film vagy sorozat. A figyelemösszpontosítás, fókuszálás a lényeg. Legyen hozzáférésünk a művekhez, és abból valami kibomlik egy közös diskurzussal.”</p> <p>„A jó mű rólunk szól, ezt értsék meg. Lektűr és a jó mű között mi a különbség? A jó műben van és marad valami titok, többlet.”</p> |
| <p>Biztonság, szövegközpontúság</p> | <p>„Én úgy vagyok biztonságban, ha a világról beszélnek, és nem magukról.”</p> <p>„Nálam ez a védőréteg, hogy lehet egy kicsit eltávolítva beszélni.”</p> <p>„Hogyha egy az egyben megosztják a saját élményt, én ilyenkor mindig visszairányítom őket a műhöz, hogy ott milyen megoldási lehetőségeket látunk?”</p> |

| | |
|-----------------|---|
| Csoport szerepe | „Örülünk annak, hogy mások máshogyan olvasnak, ezek az olvasatok pedig miként segítenek a saját nézőpontunk szélesítésében? Úgy legyenek rivalizáló olvasatok, hogy ezzel nem sértjük a másikat.” |
| Fejlődés | „Kooperatív, együttműködő szemlélet kialakítása: fejlődnek a társas képességeik: jobb hallgatók és jobb beszélgetőtársak lesznek.” |

2. István (egyetemi tanár)

| | |
|---|---|
| Kategóriák | |
| Időtálló szövegek, értékes művek | „Olyan bibliai szövegek, amelyben régi korok emberei jelennek meg; társadalmi, női-férfi viszonyok, például a Jákob-történet. Lehetne mondani, hogy ez nem a mi világunk, de mégis azok az emberi játszmák tárulnak fel, amelyek nagyon is egyetemesek. Nekem az a kérdésem, hogy ezek a szövegek segítenek-e abban, hogy a mi életünk játszmáit jobban megismerjük.” |
| Tanár mint a folyamat része, saját élményeinek aktiválódása | „Olyan szövegeket választok, amelyek engem megszólítottak. Azokat a kérdéseket állítom középpontba, amelyek engem valamikor megszólítottak. Egzisztenciális kérdések, amikkel nekem szembe kellett néznem. Olyankor nem tudom, hogy a csoportnak milyen tapasztalatai vannak. Magamnak szegezett kérdésekkel jövök. Például Odüsszeusz Kalüpszó szigete: az én életemben is fontos kérdés volt az otthontalanság. Mások tapasztalatainak fényében is szeretném ezeket a kérdéseket megmártani. Kíváncsi vagyok arra, hogy mások életében is vannak-e visszatérő motívumok, archetípusok. Ilyen archetípusokat |

| | |
|------------------|--|
| | <p>keresek a szövegekben, így választom őket. Olyan motívumokat találok, amelyek az én saját életem tapasztalata szerint gátolják az embert, másrészt nagy lehetőségeket adnak. Ezeket a sorsképző motívumokat próbálom összeszedni.”</p> |
| Elméleti keretek | <p>„A módszer az egymás interpretációinak interpretációin alapul. (Norman Holland) A szövegek sokoldalú elsajátítása, értelmezése hermeneutikai szempontból történik, megpróbáljuk a szöveget feltárni, és ez oda vezet, hogy magunkat értelmezzük.”</p> |
| Bevonódás | <p>„Ösztönösen senki nem lép tovább egy bizonyos határon, mert egyetemi csoport vagyunk, és ez szerintem jó, mert ha átmennénk terápiába, akkor eltávolodnánk a szövegtől. Nagyon fájdalmas pontokat nem érintenek, ezt ösztönösen teszik, de az írásos feladatokban fantasztikus feltárulkozásoknak vagyok tanúja. Egyre jobban feltárulkoznak, de írásukat mindig az irodalmi szövegekhez viszonyítjuk, nem minőségileg; mindig az irodalmi alaphoz, a tárgyalt műhöz térünk vissza. Volt olyan, hogy valaki jelezte, hogy arról már nem szeretne beszélni. Lehet, hogy egy terápiában itt kezdődött volna a beszélgetés. Én ott nem erőltettem a kitérülést.”</p> |
| Csoport | <p>„Egymást interpretálják, egymást segítik a saját identitás kérdéseiben. Kinek mi a fontos? Neked mit jelent ez? Miért? Egymást segítik olyan felismerésekhez, ahová egyedül nem jutottak volna el. Minden csoportterápiának ez a lényege. Ez ugyanúgy igaz a saját életesemények és az irodalmi szövegek értelmezésére. Sokféle szempontot ad a csoport, amelyet, ha 20 évig olvasol, sem találsz meg, mert minden szöveget érzelmileg olvasunk.”</p> |

| | |
|---------------|--|
| Műközpontúság | „A mű áll a középpontban, az az elvont világ, amit maga köré rendez. Magának a folyamatnak az kell, hogy legyen a központi szervező eleme. Nem állunk le érzelmi traumák végtelen elemzésénél, mert nem vagyok pszichológus. Műközpontú folyamat, fordításokkal, kontextusokkal, amikor olvasunk, belépünk egy ilyen világba. Rólunk szól a mese, csak nem tudunk eljutni a célunkhoz a művek nélkül.” |
| Kihívás | „Elkapni azokat a pontokat, ahol jó helyen, jó kérdéseket tudunk feltenni. A csoport dinamikáját koncentráltabban vezetni.” |

3. Judit (középiskolai tanár)

| Kategória | Idézet |
|---|---|
| Tanár mint a folyamat része, saját élményeinek aktiválódása | „Én csak azért szoktam magamat is belevinni, hogy megindítsam a beszélgetést, hogy lássák, én hogyan olvasom a szöveget, vagy a saját életemből hozok példát.” |
| Idői nyomás | Heti kettő irodalomórával kell gazdálkodni, amit nem raknak egy napra, így tudok számon kérni, nagyon kevés idő van bármire, emiatt én most egy irgalmatlan csúszást szedtem össze.” |
| Bevonódás | „Ráhangolódásnál bátrabbak, amikor a szöveggel dolgozunk, akkor nem mernek megszólalni, akik amúgy is bátrabbak, azok szólalnak meg. Nem szólítok fel senkit, ha van személyes vélemény, azt szoktam kérni, hogy párban beszéljék meg, de arra nem tudok mindig rálátni, hogy ott mi történik.” |

| | |
|------------------------------|--|
| Tantervi nyomás | „Ha mélyen akarsz beszélgetni, és a lehető legtöbb diáknak szeretnél időt adni, akkor az nem fér ebbe bele, és arról beszélni, ami nekik fontos, a rengeteg anyag miatt.” |
| Elméleti keret (eleve adott) | „Én ezt mindig is csináltam, most egy éve már tudatosan. Közösen értjük meg a szöveget, nekik mit jelent egy szöveg.” |
| Kánon | „Állandó harc, hogy miért kell most Homéroszról tanulni? Odüsszeusz mindenkiben benne van: hiába próbálom megoldani, hogy erről is beszéljünk. Kit érdekel?” „Közösen olvassunk, nyitott vagyok arra, hogy ennek az olvasásnak a tapasztalatait megosszuk. Szerintem is fontos az elmélet, de olvasás – beszélgetés alapú tantárgyba építeném. Nem az egzakt tudományt emelném ki.” |
| Fejlődés/csoport | „Én mit tettem volna a szereplő helyében, beleélem magam a másik szerepében. Saját kortársaikkal tudjanak beszélni, vitatkozni, kialakul egy tényleg jó párbeszéd. Meghallgatom a másikat, vitatkozom vele arról, amit a szöveg hozott fel. Ezért tanítanék irodalmat, hogy fejlődjön a személyiség.” |

4. Anna (középiskolai tanár)

| Kategória Anikó | Idézet |
|-----------------------------|--|
| Elméleti keret, eleve adott | „Minden normális tanárnál meg kell, hogy jelenjen ez a szemlélet, különösen, ha irodalomtanár. Felhasználjuk a diákok saját élményét egy-egy irodalmi mű feldolgozásakor. Kamaszkor felfokozott időszaka a személyiségük fejlődésének. Meglegyen a felismerés, hogy miért fontos az irodalom a számukra, saját lelki folyamataikat be tudják csatornázni az irodalmi műbe, segít a saját élményeik feldolgozásában. Ez egy motiváció is számomra, hogy a |

| | |
|--------------------------------|---|
| | gyerekekkel megszerettessem az irodalmat, hiszen nem folytatok terápiát, érzelmi kapcsolódást igyekszem kialakítani az irodalmi művön keresztül. Nekem is mond ez valamit a saját életemről: ez a felismerés legyen meg.” |
| Olvasás mint probléma | „Nagyon nagy probléma, hogy nem olvasnak. Fel is vállalják, hogy még egy könyvet sem olvastak el soha. Ilyenkor megbeszéljük, hogy az internetről nagyon sokat olvasnak, és én ezt összekapcsolom, hogy miben más az irodalom és az interneten olvasott anyagok. A kultúrában van az irodalomnak szerepe.” |
| Kánon, magas/alacsony irodalom | „Van egy kanonizált irodalom, amit meg kell tanítani. Örök dilemma, hogy a nem magas irodalmat hogyan lehet bekapcsolni az irodalomórára? Nem feltétlenül csak a kanonikus irodalmat tartom jó szövegnek, az irodalomtanárnak kell egy kompromisszumot kötnie, hogy azokról a művekről beszéljen, amiket a gyereket olvasnak.” |
| Idői nyomás | „Semmire sincs idő, mindenén át kell rohanni.” |
| Bevonódás (mint veszély) | <p>„Nagyon nehéz és veszélyes, hogy meddig mehetünk el abban, hogy a saját élményeit felidézze, és változatos az, hogy egy osztályban meddig tudunk elmenni, hogy a saját élményeit összekapcsolja az irodalmi művel.”</p> <p>„Van az osztályomban egy lány, aki kemón ment keresztül, arra figyelek, hogy a betegséggel, halállal kapcsolatos szövegeket átugrom. Babitsnál nem ezeket a szövegeket veszem, nem kell nekünk még ott az órán is erről beszélni, különösen ebben a pandémiás időszakban, de lehet, hogy pont venni kellene őket. Ezt most nem tudom neked megmondani. Az online térben van egy olyan diákom, akinek a szülei balesetben meghaltak gyerekkorában. Amikor az Antigonét vettük, ez a fiú azt mondta, hogy itt nagyon sok a halál, én azt mondtam, hogy akkor most neked nem kell a következő órákon részt vened.”</p> |

| | |
|----------------------------|--|
| Csoportok, közösség | „A közösségek nem úgy alakulnak az utóbbi időben, ahogy én szeretném. A bizalomban és az elfogadásban, toleranciában nagy deficit van. Ott van az iskola falain belül a bántalmazás, és ez visszaveti a mi munkánkat, hogy mennyire nyílnak meg, mennyire tudunk a műnek az üzenetéről úgy beszélni, hogy az nekik személyes élménnyé váljon.” |
| Személyiségfejlesztő hatás | „A kamaszkoruk problémájáról próbálok beszélni az irodalmi művek kapcsán, pl. Kosztolányi gyermekmotívumát mindig fel szoktam dolgozni, ti hol tartotok? Abban reménykedek, hogy az ezzel kapcsolatos gyötrelmeiken tudok egy kicsit csökkenteni, akkor is, ha nem mondja ki a gyerek, ha otthon gondolkozik rajta, bízom benne, hogy megérinti őket. Nekem már az is sikerélmény, ha néhányukat megérinti.” |

17.3 Megvitatás

Az interjúk tartalomelemzése során kirajzolódott néhány olyan elem, amelyet mind a négy oktató érintett. Ezek közül a legkiemelkedőbb az elméleti keret. Mindannyian úgy gondolják, hogy a biblioterápia/biblioterapikus szemlélet egy bizonyos alap, amely a tanár személyéből és a szövegekből adódik. Tulajdonképpen nem is lehet máshogyan tanítani, mert a tanár személyiségéből fakadóan nem tehet másként, illetve minden irodalmi szöveg (itt szépirodalmi szöveg, már csak azért is, mert az középiskolában főként ezekkel dolgoznak) aktiválja saját élményeinket, tapasztalatainkat, ahogyan egy szöveghez kapcsolódunk, ahogyan interpretáljuk, az rólunk szól. Ezek szerint minden irodalomóra biblioterápiás szemléletű óra is egyben. Ez jelenti a legnagyobb kihívást is. A tanárok közös félelme a túlzott bevonódás. Attól tartanak, hogy diákjaik túlságosan megnyílnak, túl sokat mutatnak meg magukból. A kapaszkodót itt a szövegek jelentik, amelyekhez vissza lehet nyúlni, a saját élmények terepéről egy biztonságot nyújtó közeggé válik. A szöveg itt mint veszélyforrás és mint mentőöv jelenik meg. Aktiválja a saját élményeket, de önmagával meg

is véd tőle. Szerkezete, az általa nyújtott megoldási stratégiák kibontása közelebb vihet saját megoldásainkhoz. Különös helyzet ez: a szöveg maga a probléma és a megoldás is egyben. Félelmetes, mert túl mélyre vihet, de ki is menthet ugyanezekből a mélységekből. Az egyik pedagógus meg is említi interjújában, hogy több szöveget ki is hagy, mert túlságosan kötődnek diákjai jelenlegi élethelyzetéhez. Nem tekinthetünk el attól sem, hogy a biblioterápiás szemlélet másfajta szerepeket, viszonyulásokat vár a pedagógustól, olyan terep ez, amelyben néha eszköztelennek érzik magukat, mert „nem vagyok pszichológus”. Valóban, egy terápiás szemlélet integrálása a közoktatásba ingoványos terület, de egyrészt az interjúk alapján úgy tűnik, hogy ez a viszonyulás szorosan kapcsolódik az órákhoz, másrészt a középiskolai és egyetemi oktatásban használt szövegek nemegyszer nehéz témákat érintenek, sokszor reflektálatlanul, például Hajnóczy Péter *Ki a macska?* című verse vagy akár a görög klasszikusok, és még sok más. A biblioterápiás szemlélet eszközöket és fogódzókat kínálhatna a tanároknak, hogyan nyúljanak egy-egy ilyen kötelezően feldolgozandó szöveghez.

A szövegek kapcsán a kánon is közös pontként jelenik meg, különböző előjellel. Az egyetemi tanárok szerint a kánon az értékes művek bázisa, amelyek közös, univerzális, emberi tartalmakat jelenítenek meg, ezért is kapcsolódhatunk hozzá. A gimnáziumi tanárok a kánon és a tananyag nyomasztó hatását érzékelik. Olykor olyannak, amelyekhez a diákok kevésbé tudnak csatlakozni, tanárként pedig azt érzik, nincs idejük, mert rengeteg szöveget és szerzőt kell „átvenni”. Ehhez kapcsolódóan az olvasás, helyesebben a nem olvasás mind a két szinten problémát okoz. Az egyetemen a motiváció, a tanár „kedvesinálása”, az elmélyült közös olvasás, olyan olvasási stratégiák elsajátítása jelentik a megoldást, amelyek közelebb visznek a művek belső struktúrájához. Gimnáziumban pedig a diákokhoz közelebbi, nem feltétlenül a „magas irodalomhoz” tartozó művek olvasása és a tanórán kívüli foglalkozások segíthetnek az olvasóvá nevelésben.

Az órák célja az, hogy a diákok felismerjék, az irodalmi mű egy olyan közeg, amelyben mindig megláthatjuk magunkat, cselekvési, megoldási terveket kaphatnak, vagy akár felismerhetik az emberi élet univerzális pontjait. Olyan bázis, amely lehetőséget teremt a folyamatos fejlődésre, változásra, továbblépésre. Ha pedig nem magányosan olvas, akkor a másik interpretációin keresztül láthat magára, lehet empatikusabb vagy akár jobb vitapartner.

17.4 Az egyetemi tanárok

Mind a két interjú közös eleme volt a „művek mint univerzum” és a tanár saját élményeinek, véleményének, személyiségének kiemelt szerepe a szövegválasztáskor. Az egyetemi tanárok a célok felállításának és a szövegek kiválasztásának egyik pontja, hogy ők maguk mit gondolnak a szövegről, hogyan kapcsolódnak hozzá. Kíváncsiak diákjaik véleményére, arra, rájuk hogyan hat a szöveg, mik a közös pontok és miben gondolkoznak másként? Vannak-e olyan közös motívumok, amelyek az ő életükben is felbukkannak? A szövegeket komplex univerzumnak látják, ahol a művek összekapcsolódnak, felidéznek egymást. Nem különálló alakzatok, bekapcsolódnak a „kultúra szövetébe”, meghatározzák őket a művelődéstörténeti korszakok, és néhány esetben még a biblioterápiás szemléletű interpretációt is segíthetik a szerző biográfiai adatai.

17.5 Gimnáziumi tanárok

A középiskolában nem a tanár vagy a diákok érdeklődése irányítja az óratervezés folyamatát. A tananyag nyomasztó hatásáról mind a két pedagógus beszámolt. A szövegek előre meghatározottak, és a tanárok véleménye szerint túl „nagy anyagot kell megtanítani”. Az egyéni érdeklődés itt kevésbé jelenik meg, a biblioterápiás szempontok az eleve adott mű értelmezésénél kapcsolódhatnak csak be. Az idő hiánya és a tanterv telítettsége nagyban meghatározza a közös munkát. A tanár a folyamatokba kevésbé vonódik be, saját élményei, olvasási stratégiái inkább példaként vannak jelen, segítenek aktiválni a diákok saját élményeit. A résztvevők itt kevésbé vonódnak be. A „bátrabb” diákok merik inkább megosztani saját véleményüket, érzéseiket, a visszahúzódóbbak nem nyilatkoznak meg könnyen. Anna az interjúban említette, hogy egy ponton az egyik diákja – érzése szerint – túl mélyre ment a saját tapasztalatainak megosztásakor. Ez a diák „esti iskolába” jár, már felnőtt. Az iskolai osztályokban más nehézségek is adódnak. A diákok kevésbé összetartóak, nem empátikusak egymással, jelen van a bullying.

17.6 Összegzés

Az interjú tartalomelemzése során kiderült, hogy a gimnáziumi és az egyetemi tanárok nagyon hasonlóan gondolkoznak a tantárgyak céljáról. Biblioterápiás szemléletük főbb pontokon megegyezik, a szövegeket is közel azonosan látják, gyakorlati munkájuk mégis több ponton különbözik. Az egyetemi tanárok nem érzik olyan nyomasztónak az idői és tantervi kereteket, csoportjaikban nagyobb teret kap egymás elfogadása, a vélemények szabadon vitázhatnak. A célok kijelölésében nagyobb szabadságuk van. A hipotézisben megfogalmazott elvárások csak részben igazolódtak, a középiskolai tanárok valóban

nagyobb idői és tantervi nyomásnak vannak kitéve, de szemléletmódjuk meghatározó része a biblioterápiás közelítés..

Az interjúk alapján szükség lehet egy kidolgozott biblioterápiás eszköz- és feladatbázisra, amelyet egy-egy szövegnél alkalmazhatnak, vagy akár tematikusan csoportosított szövegekre. Az irodalomtantárgy rendkívül terhelt elvárásokkal, és ez a tanárok munkáján is érződik. Az messzire vezető kérdés, hogyan kellene átgondolni a tantárgyi kereteket, mindenesetre a tanárok szemléletmódjához illeszkedő tananyag, csoportlétszám és időkeret felszabadíthatná az oktatási folyamatot.

18 Kidolgozott program: módszertani útmutató

A program témája a nemek közötti viszonyok, nemi sztereotípiák, és ebből következően a nőket érő erőszak, családon belüli bántalmazás, trauma. Az Európai Tanács felhívja a figyelmet arra, hogy ezeknek a témáknak helyet kell kapniuk az oktatási anyagokban, tanórákon a nőket érő erőszak felszámolásának érdekében (Köberlein, 2008). Annak fényében terveztem meg az alábbi programot, hogy az iskolák, pedagógusok témává tudják tenni a nemi sztereotípiákat és az ezzel szorosan összefüggő erőszakot a tanórákon. A témaválasztást az is indokolta, hogy a nő, női téma, női szerző igen csekély szerepet kap az irodalomtankönyvekben, tananyagokban annak ellenére, hogy az osztályok fele legalább nő, a pedagógusoknak pedig nagy része. A női tapasztalatnak ezért is sürgető módon hangot kell adni az iskolában, mert ha nem így történik, az ott tanulók és tanítók legalább felének tapasztalata marad kívül az iskola falain. Több kezdeményezés is indult a témában, például a *Szívdobbanás* (Köberlein, 2008) című kiadvány, amely a tinédzserek bántalmazó kapcsolataival foglalkozik. Az osztályban közösen végzett feladatok során a diákok betekintést nyernek a jól működő és bántalmazó kapcsolatok dinamikájába, segítséget kapnak abban, hogy felismerjék a párkapcsolati erőszak figyelmeztető jeleit és típusait. A közös munka során tisztázódik a nemi szerepek és az erőszak közötti összefüggés, és a diákok megismerhetik azokat a szervezeteket, akik segítséget nyújthatnak. Béres Judit *Azért olvasok, hogy éljek* című könyvének egy fejezete a nemi sztereotípiákat járja körül (Béres, 2017). A nők elleni és családon belüli erőszak címmel jelent meg egy oktatási segédanyag is, amely hasznos információkat tartalmaz a pedagógusok számára, akár a tanórákon való beszélgetés elősegítésére is. A Magyar Ökumenikus Segélyszervezet kidolgozott és megtartott egy olyan prevenciós programot, amelynek fókuszában a párkapcsolaton és

családon belüli erőszak, emberkereskedelem és a prostitúció állt.³⁰ Azon kívül, hogy az iskolákban prevenciós programokat tartottak, a pedagógusoknak is igyekeztek minél több információt átadni a témában. A projekt 2015-ös szakaszában 1147 diák vett részt a foglalkozásokon. A program kezdetén a tanulók kérdőíveket töltöttek ki, amelyek például azt vizsgálták, hogy mennyire érintettek a családon belüli erőszakban. A megkérdezettek 20%-a nem megy szívesen haza, és igyekszik olyan elfoglaltságot találni, amikor nincs otthon. A diákok 28%-a látta már, hogy a szülei megütik egymást, 14%-a úgy érzi, hogy a szülei nem figyelnek rá oda.

A 45 perces foglalkozások előtt és után kitöltött hatékonyságmérő tesztek eredményei szerint a diákok tudása nőtt az adott témán belül, leginkább pedig a bizonytalan diákoknál történt változás, akik nagyon meg vannak győződve álláspontjukról, azoknak valószínűleg 45 perc nem elég a nézetformáláshoz.

A párkapcsolatierőszak-program kétszer másfél órás foglalkozásból áll. Fő célja, hogy érzékenyítse a diákokat a témában. Ezen a két alkalmas foglalkozáson a diákok megismerkedhetnek az áldozat és a bántalmazó működésmódjaival, megélhetik áttételesen, hol vannak a határaik, és információkat kapnak az agresszív, asszertív és szubmisszív kommunikációs stílusról. Mindezeket az információkat és helyzeteket saját maguk is megtapasztalhatják védett körülmények között.

A téma fontosságát jelzik ezek a kezdeményezések, igényt arra, hogy az iskola színteret biztosítson aktuális társadalmi problémák megvitatásának. Az általam tervezett modul abban különbözik a fentebb felsoroltaktól, hogy szorosan kapcsolódik irodalmi művekhez, és egyfajta biblioterápiás szemléletben képzeletben el az iskolai irodalomórákat, illetve nagyobb hangsúlyt fektet a diákok tevékenységére. Mivel érzékeny témák feldolgozásáról van szó, lényeges a szülők és a pedagógus kollégák felvilágosítása, tájékoztatása. A tanárok ekkor tudják jelezni, hogy a projekt mely pontjába kívánnak bekapcsolódni. Ehhez nyújt segítséget egy már elkészült előadás, amely a mellékletben található.³¹ Ezekon az alkalmakon felhasználható a program bármely feladata, de nélkülözhetetlen a fokozatosság. Legcélravezetőbbnek a nemi sztereotípiákkal kapcsolatos feladatok, anyagok feldolgozását látom.

³⁰ A következőkben Rácsok Balázs Szociális és Fejlesztési Igazgató által rendelkezésemre bocsátott anyagok alapján mutatom be a Prevenciós programot. Ezúton is köszönöm Rácsok Balázs igazgató úr segítségét!

³¹ Lásd: Mellékletek

A nemi sztereotípiákat és erőszakot feldolgozó program nyolc modulból áll, ezeken felül pedig egy kezdő és egy záró alkalomból. A modulok a következők: 1. Figyelemmodul 2. Szeretetteljes érvelés modul 3. Mesés céljaink modul 4. Nemi sztereotípiák modul (Robert Merle: *Védett férfiak*, Maja Solar: *Jellemző, hogy nem természetes*) 5. Egy bántalmazó kapcsolat dinamikája (Szabó Magda: *A Danaida*) 6. Szexuális erőszak (Rakovszky Zsuzsa: *A kígyó árnyéka*) 7. Nők elleni erőszak, áldozathibáztatás (Sofi Oksanen: *Tisztogatás*) 8. Hogyan tartsunk jó előadást? Az első három modul a későbbi munka előkészítésére szolgál. Célja, hogy a diákok megtanuljanak kölcsönösen figyelni, elfogadják egymás véleményét, ne kritizálják a másikat sértő módon. Ezek a készségek elengedhetetlenek a későbbi modulok során, ahol olyan érzékeny témák, érintettségek is előkerülhetnek, amelyekben a bántó kritika, kiabálás, nem meghallgatás maga is erőszakként hathat. A program kialakításánál fő szempont volt, hogy a modulok esetenként külön is használhatóak legyenek, hiszen az iskola kötött időbeosztása, merev tananyag-határai, a teremhiány nem feltétlenül teszi lehetővé az összes modul feldolgozását. Az első három és a nyolcadik modul feldolgozható önmagában is, akár úgy, hogy csak az egyikkel foglalkozunk. Azonban ha a pedagógus úgy dönt, hogy feldolgozza mind a hármat, abban az esetben haladjon a meghatározott sorrendben. Egymás meghallgatásához szükséges az első modulban elsajátított figyelem, a mesék feldolgozásához pedig fontos a terápiás keretek pontos ismerete, a szabályok tiszteletben tartása. Amennyiben a pedagógus csak a harmadik modult kívánja felhasználni, abban az esetben javaslom, hogy különösen hangsúlyozza a terápiás kereteket, és esetleg alkalmazzon néhány feladatot az előző modulból. Az irodalmi szövegeket feldolgozó modulok során is visszatérhetünk egy-egy előző feladathoz, amennyiben a csoporthelyzet úgy kívánja. A Nemi sztereotípiák, A bántalmazó kapcsolat dinamikája, A szexuális erőszak, a Nők elleni erőszak és áldozathibáztatás modulok egymásra épülnek, azok sorrendje nem felcserélhető. Így a diákok fokozatosan mélyülhetnek el a témában, kevésbé lehetnek kitéve traumatizációnak azáltal, hogy előkészítés nélkül kell szembenézniük nehéz kérdésekkel. Ha a pedagógus idő hiányában csak az egyik modullal tud foglalkozni, azt javaslom, hogy válasszon néhány feladatot az első három modulból, illetve a Nemi sztereotípiák modulból, majd a terápiás kereteket hangsúlyozva rátérhet az általa választott modorra. A program célja, hogy a diákok felismerjék, a nemi sztereotípiák, hatalmi viszonyok adják az alapját a nők elleni erőszaknak, ezért néhány feladat erejéig jelenjen meg ez a modul is. Az alább olvasható óratervek nem 45 perces tanórákat ölelnek fel, hiszen ilyen rövid idő nem elegendő ahhoz, hogy értékelhető csoportfolyamatok induljanak el. A pedagógus nehezen tudja úgy szervezni idejét, hogy 45 percnél több idő álljon rendelkezésére (egy ilyen lehetőség lehet a

projekthét), ezért van mód arra, hogy ne az egész modult dolgozzák fel egy tanóra alatt, hanem csak annak egy részét. Ebben az esetben az ő döntése, hogy melyik feladatot használja fel. Arra azonban érdemes ügyelni, hogy minden feladatot kövessen egy záró kör (ez abban az esetben is így van, ha az egész modult feldolgozzák egy alkalommal). A körben a diákok visszajelezhetnek, hogyan élték meg a feladatot, milyen tapasztalatokra tettek szert, milyen nehézségeik voltak, mit tanultak magukról, társaikról. Ezek a záró körök segítenek a tanárnak is abban, hogy még inkább a diákok felmerülő problémáira reflektálhasson. A foglalkozások az RJR-modell szerint épülnek fel. Ez a módszer támogatja a kritikai gondolkodás kialakulását, azon az elven alapul, hogy a diákok a tudás létrehozói. A ráhangolódás során a diákok saját tapasztalatai, mindennapi élményei, már meglévő tudása aktivizálódik, majd a jelentésteremtésben új információk megismerése, a már meglévő és az új ismeretek összekapcsolódása történik, majd a reflektálás részben értékelhetjük a tudás beépülését, az újonnan tanult információkat megerősítjük, visszajelzést kapunk a diákok tapasztalataiból³² (Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E., 2002). A projekt biblioterápiás szemléletű irodalomórákra épül, amelyekben a fő fókusz a befogadón van. A saját, személyes tapasztalatok, vélemények nem másodlagos tényezőként vannak jelen, hanem a foglalkozások alapját képezik. A dialógusok kialakulása, a másik meghallatása, a közös jelentésteremtés a biblioterápiás szemléletű irodalomóra alapvető jellemzője. Mivel alapvetően terápiás eljárásról van szó, ezért a biblioterápia nem alkalmazható átalakítás nélkül iskolai környezetben. A terápiás keretek mégis biztonságot nyújtanak a pedagógusnak és a diákoknak is. Biztosítják az ítélkezésmentes légkört, a titoktartást és azt, hogy a diákok ne bántásnak számítsanak egymásnak. Bántásnak számít az is, ha tanácsot adunk, kritizálunk. A pedagógus felelőssége, hogy ezeket a kereteket a diákok betartsák, mindenkit megvédjen, és erről minden alkalommal biztosítsa is őket. Minden foglalkozás elején ismételjük át ezeket a kereteket, mert ez nem egy felnőtt csoport, és nem megszokott iskolai helyzet. A program során olyan témákról beszélünk, olvasunk, amelyek lehet, hogy érintik a tanulókat is. Nem tudhatjuk, hogy érintettek-e a családon belüli bántalmazásban, szexuális vagy párkapcsolati erőszakban. Ha egy diák traumatizált, neki megterhelő lehet részt venni egy ilyen foglalkozáson, ezért lehetőséget kell számára biztosítani számára, hogy ebben az időpontban más feladatot végezzen. A csoporttal előre közölni kell, hogy nehéz témákról fogunk beszélgetni, ami valószínűleg meg fogja őket viselni, ezért ha úgy jobb

³² lásd még: Pethőné Nagy Cs. A módszer tétje. Ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás egy konstruktivista szemléletű tanulási-tanulásegítési módszer
magyartanarok.fw.hu/PethoneNagyCsilla_eloadas.ppt letöltés ideje: 2019.02.25.

nekik, akkor elhagyhatják a termet.³³ Erre az alkalomra érdemes egyeztetni a könyvtárral: biztosítsanak felügyelt helyet a diákoknak, ahol nyugodtan tudnak írni. A feladatuk az, hogy megírják, hogyan érezték magukat, miért volt nehéz jelen lenni, miért választották inkább az egyéni munkát. Ezt az írást nem olvassuk el, csak a meglétét ellenőrizzük, utána akár meg is semmisíthető (Pennebaker, Evans, 2018). Ha ezt a feladat is megviseli őket, akkor az adott foglalkozás tárgyául kitűzött szövegrészlettel összefüggő feladatot adunk (ezek lehetnek ugyanazok a kérdések, amelyeket az órán feldolgozunk). A projekt keretében célszerű egyeztetni az iskola pszichológusával, hogy egyéni érintettség esetén a diákok megkereshessék, a foglalkozások helyett beszélgethessenek vele. A program kezdő alkalmán a pedagógus ajánlja fel, hogy őt is megkereshetik a diákok egyéni konzultációban, ha valami mélyen érintette őket, vagy beszélgetni szeretnének. Abban az esetben, ha a tanár úgy érzi: az adott témát nagyon nehezen élték meg a diákok, beiktathat gyógyító írást, amely segít feldolgozni a traumákat. A diákok húsz percig írjanak folyamatosan, nem kell ügyelniük a helyesírásra vagy a külalakra, de még arra sem, hogy koherens szöveget hozzanak létre. A lényeg az, hogy megfogalmazzák érzéseiket a témával kapcsolatban, lejegyezzék, hogyan élték meg a foglalkozást, mi jelentett számukra nehézséget, szóljanak esetleg arról, hogy miben fogja megváltoztatni, befolyásolni az életüket (Pennebaker, Evans, 2018).

A biblioterápia mellett szerepet kapnak meseterápiás eszközök is. A Mesés céljaink-foglalkozáson a mesék feldolgozása Antalfai Márta „Kincskereső” (Antalfai, 2014) meseterápiás módszere alapján történik. A mese meghallgatása/elolvasása után imagináció következik,³⁴ majd a diákok porpasztellel megalkotják az imagináció során megjelent bűzakalászképeket. Az elkészült képeket egyenként beszéljük meg, először a többi diák asszociációját hallgatjuk meg a képről, majd átadjuk a szót az alkotónak. Lehetséges kérdések: Milyen volt alkotni? Milyennek találod a képedet távolról? Sikertült azt leképezni, amit az imagináció alatt láttál? Hogyan érinti ez az életedet?³⁵ A meseterápia fontos kérdése a mi tetszett és a mi nem tetszett a mesében. Lényeges, hogy a pedagógus támogassa a diákok „nem tetszett” válaszait, mert ennek van igazán terápiás értéke. Ami tetszett, azt már értjük

³³ Itt ne azt említsük, hogy attól is nehéz lehet most nekik, hogy személyes érintettségük van, hanem bízzuk rájuk, hogy valami miatt nem komfortos számukra a gyakorlat, s akkor kimehetnek.

³⁴ Ehhez a segédletet lásd a mellékletben.

³⁵ Ezt a kérdést csak nagyon jól működő csoportoknál tegyük fel!

az életünkben, ami nem, azzal van dolgunk. Feladat lehet ennek akár az otthoni továbbgondolása, megfogalmazása is.

Mind a biblioterápia, mind a meseterápia hangsúlyt fektet arra, hogy sem a résztvevők, sem a csoportvezető nem ítélezhet, nem fogalmazhat meg értékítéletet. Mivel jelen esetben egy iskolai projektről van szó, ami tervezetten nagyobb időt ölel át, ezért nem tekinthetünk el az értékeléstől. Hogyan egyeztethetők össze a terápiás keretek, szemléletet az értékeléssel? A modulok során nem értékelünk, a diákok véleményére, a csoportok munkájára nem adunk érdemjegyet. Az értékelés alapját egy konferencia megszervezése és végrehajtása adja. A diákoknak a program végén egy nemi sztereotípiákkal foglalkozó konferenciát hoznak létre, amelyen ők az előadók, látványelemek elkészítői, kerekasztal-beszélgetés résztvevői, lebonyolítói, és ők a szervezők is.³⁶ A diákok maguk döntenek el, hogy melyik csoportban szeretnének lenni. A foglalkozások elején a pedagógus ismerteti a csoportok feladatait, majd az osztályteremben kifüggeszt egy csomagolópapírt, ahol a diákok bejelölhetik, melyik csoportban kívánnak dolgozni. Amennyiben a modulok végén kiegyenlítetlenek a csoportok, a tanár bocsássa vitára a kérdést, a már megtanult szabályok szerint. A diákok saját maguk döntenek el, hogy ezen belül milyen témában adnak elő. A szervezők csoportja elkészíti a konferencia programját, tartja a kapcsolatot az előadókkal, az iskola vezetésével, átadja a meghívókat, lefoglalja és előkészíti a termet, gondoskodik ételről,³⁷ egy diák konferálja az eseményt. A látványelemek készítő létrehozzák az esemény honlapját, meghívóját, plakátját, meghirdetik facebookon, fényképeket, videófelvételt készítenek a konferenciáról, és ezeket feltöltik a honlapra. A kerekasztal- beszélgetés résztvevőit a konferencián kiállított elkészült alkotásokról (ábrák, rajzok a modulok során elkészült művek)³⁸ kérdezzhetik a vendégek, majd az előadások után egy beszélgetés keretében kérdezzhetik őket a tapasztalatokról, és egy, a diákok által már kipróbált és választott játékot, feladatot végeznek el a jelenlévőkkel, megbeszéljük a tapasztalatokat. A konferencia lezárultával egy alkalmat szánunk arra, hogy a tanulságokat összegezzük, mérlegeljük a munkánk eredményét, megbeszéljük az esetleges nehézségeket. Az értékelés az elkészült anyagok alapján történik. Nemcsak a pedagógus értékeli a diákok munkáját, hanem ők is egymáséit az értékelő lapokon. Azokat a diákok, akik nyilvánosan megszólalnak – akkor is, ha nem az előadók csoportjába tartoznak –, az előadói lap alapján is értékeljük. A megszülető érdemjegy tehát közös döntés eredménye

³⁶ Az ezzel kapcsolatos feladatokat lásd a mellékletben.

³⁷ Természetesen a pedagógusnak konzultálnia kell a szülőkkel arról, hogy vállalhatónak érzik-e ezt a kiadást, vagy az iskola vezetésével, hogy tudják-e támogatni a projektek?

³⁸ Ezeket a diákok engedélyével állíthatjuk csak ki.

lesz. Minden csoport a munkája elején kap egy tevékenységi naplót, amelybe le kell jegyezniük, hogy melyik diák milyen feladatot vállalt, és azt elvégezte-e. A közös munkára is reflektálunk a záró alkalommal. A teljesítéshez ezen kívül szükséges egy beszámoló, amelynek tartalmaznia kell, hogy mi tetszett neki a programban és mi nem, mit csinálna esetleg másként, milyennek találta a saját feladatát (könnyű volt vagy nehéz, mi volt a legnagyobb kihívás), mi a legfontosabb, amit megtanult a program során, hogyan tudott együttműködni a csoporttal.

Ezzel a komplex projekttel összhangba hozzuk az intellektuális és az érzelmi szférát. Problematikus lehet, hogy végül, a konferencián olyan témáról is hallhat a korábban az órai feldolgozásról kilépett diák, amely neki mélyre ment. Azonban jelentős különbség van az órai, intim, védett témafeldolgozás és az egyénileg vállalt, intellektualizáló kontextusbemutató között a publikus térben, a konferencián. Másrészt eleve számtalan olyan szöveggel dolgozunk az irodalomórán (tankönyvek, tanmenetek, kánon), amelyek rosszul érinthetik őket, saját negatív élményeket aktiválhatnak. Éppen az a lépcsőzetesség viheti ki őket a fájdalmas érintettségből. Azáltal, hogy komolyan vesszük az irodalmat, reflektálunk, feldolgozzuk, keressük a művekben is meglévő ellenpontozást, kiutat jelentő motívumokat, ráláttatunk a szereplők túlélési stratégiáira, éppen hogy attól kíméljük meg őket, hogy magukban nézzenek szembe félig értett szövegekkel, az azok által aktivált emóciókkal.

A foglalkozások során a diákok sokszor vannak csoportokban. Ha van rá lehetőség, az osztályokat bontsuk szét, és egyszerre maximum 15 fővel dolgozzunk. Amennyiben erre nincsen mód, akkor a pedagógus törekedjen rá, hogy a legtöbb tanuló megszólalhasson, megoszthassa véleményét. A csoportok szervezése, ha az adott feladat nem utal erre, véletlenszerűen rendeződik. A pedagógus kioszt kis kártyákat, amelyeken számok szerepelnek, a diákok ebbe a csoportba tartoznak (vagy a pedagógus mondja a számot, és a tanulóra mutat). A táblára a csoportfeladat előtt kerüljön fel, hogy az adott teamnek hová kell ülnie a teremben. A csoportok küldjenek egy diákot a tanárhoz, aki nekik adja át a feladatot és a szükséges eszközöket. Ezzel megakadályozzuk a tolongást, időt nyerünk és az adott diák felelősnek fogja érezni magát, hogy elkészüljön a feladat. A csoportmunka idején halk, megnyugtató zene szól, a tanár a zene kikapcsolásával jelzi a munka végét, így fejlesztve a figyelmet is.

Kezdő alkalom

| | |
|---|------------------------|
| Irodalom | A foglalkozást tartja: |
| Téma: Kezdő alkalom | Dátum: |
| A diákok előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek?</i>): | |

| |
|---|
| Célok (<i>Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a diákoknál?</i>): |
| <ul style="list-style-type: none"> • Diákok érdeklődésének felkeltése • Keretek meghatározása • A későbbi modulok előkészítése |

| A FOGLALKOZÁS MENETE | SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK |
|--|--|
| <p>1. (Ráhangelődés).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vannak olyan témák, amikkel szívesen foglalkoznátok az iskolában? • Milyen lenne egy ideális irodalomóra? • Milyen könyveket olvasnátok szívesen? Milyen témájúak lennének ezek? | <p>közös megbeszélés</p> |
| <p>2. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A modul rövid bemutatása: Nemek kapcsolatával, nemi sztereotípiákkal, hatalmi viszonyokkal, bántalmazással, erőszakkal fogunk foglalkozni. Irodalmi műveken keresztül vizsgáljuk ezeket a kérdéseket. A modulok végén az osztály által megszervezett konferenciára kerül sor. • A konferencia csoportjainak bemutatása: szervező, előadó, kerekasztal, képi elemek • Milyen feladatok adódhatnak egy konferencián? • Az egyes csoportok feladatainak ismertetése: 1. szervezők: az ő feladatuk a konferencia programjának elkészítése, konferencia koordinálása (konferanszié), A konferencia forgatókönyvének megírása, meghívók átadásának szervezése, vendégek fogadása, informálása, az esemény gördülékenységének biztosítása (idő jelzése az előadóknak, váltás az előadások között, ételek, italok: költségszámítás, bevásárlás, elrendezés, külső helyszínen árajánlatkérés, árajánlatkérés az iskolában, kapcsolattartás. 2. | <p>tanári előadás frontális</p> <p>Közös megbeszélés, ábra készítése a táblára: egy tanuló írja az osztály válaszait</p> |

| | |
|--|--------------------------|
| <p>előadói csoport: az előadás címének, témájának meghatározása, anyaggyűjtés, elrendezés, az előadás megírása, ppt készítése, az előadás memorizálása és megtartása, az előadással kapcsolatos tudnivalók ismerete.³⁹ 3. kerekasztal-beszélgetés: az osztály alkotásainak bemutatása, a vendégek kérdéseinek megválaszolása, egy általuk választott játék vagy feladat lebonyolítása a közönséggel, az előadással kapcsolatos tudnivalók ismerete. 4. Képi elemek-csoport: honlap megtervezése, honlap elkészítése, meghívó megtervezése (szöveg, stílus), meghívó nyomtatása, plakát készítése, plakát nyomtatása, fényképek, videó készítése és feltöltése a honlapra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az osztály egy tetszőleges pontjára kiragasztjuk az egyes csoportok feladatait és a diákok önként jelentkezhetnek a nevük beírásával (a figyelem, érvelés, biblioterápiás foglalkozások időtartamában bármikor). • A közös e-mailfiók bemutatása, jelszó ismertetése. Egyeztetés az olvasás határidejéről. • Kérdések: Mit gondoltok erről a feladatról? Mi lesz nehéz/könnyű? Hogyan tudunk majd együttműködni? | |
| <p>3. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az alkalmak kereteinek tisztázása: <ul style="list-style-type: none"> - Sokszor nehéz témákról is beszélgetni fogunk. Akinek ez bármiért nehézséget jelent, az szóljon nekem, és kimehet a könyvtárba, ahol más feladaton dolgozhat (Feladat: írd le az érzéseidet a témával kapcsolatban, esetleg, hogy miért volt nehéz, miért nem szeretnél vele foglalkozni. Ezt nem kell nekem és senki másnak sem megmutatnod, utána meg is semmisíthetjük). - Titoktartás: ami itt elhangzik, az nem vihető ki innen. Ami veled történt, azt elmondhatod, de a többiek történeteit, hozzászólásait nem. <p>2. Nem bántjuk egymást (akaratlanul sem)! Nem bíráljuk, nem adunk tanácsot, nem vágunk a másik szavába! Nem szólítjuk fel beszédre. (Én megvédek mindenkit – pedagógus.)</p> <p>3. Ha túl nehéznek érzed a témát és úgy gondolod, jobban esne nem beszélni, szólj nekem! (mindenkinek van 3 passzolás-kártyája.) Ha elfogadod a szabályokat, bölints!</p> <p>4. Itt van ez a labda, ha felveszed, ezzel jelzed, hogy szólni szeretnél. Pillantással jelezd, ha valakinél van, és te szeretnél szólni.</p> | |
| <p>4. (Reflektálás)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mit vársz ezektől az alkalmaktól? Mit érzel velük kapcsolatban? | <p>közös megbeszélés</p> |

³⁹ lásd.: Melléklet: Előadás értékelőlap

| | |
|--|-------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • „Légzésmegfigyelés” (Snel, 2012) Csak a hangra figyelj! című hanganyag meghallgatása, a tapasztalatok megbeszélése: Hogyan érezted magad közben? Mennyire volt nehéz figyelni? | közös munka |
|--|-------------|

1. Figyelem modul

| | |
|--|------------------------|
| Irodalom | A foglalkozást tartja: |
| Téma: Figyelem | Dátum: |
| A diákok előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek?</i>): <ul style="list-style-type: none"> • Mindennapi tapasztalatok • Társas tapasztalatok | |

| | |
|---|--|
| Célok (<i>Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a diákoknál?</i>): | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Empátia fejlesztése • Egymás meghallgatásának képessége • Figyelem képességének fejlődése | |

| A FOGLALKOZÁS MENETE | SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK |
|---|--|
| <p>1. (Ráhangelődés)</p> <p>A keretek tisztázása:</p> <p>1. Titoktartás: ami itt elhangzik, az nem vihető ki innen. Ami veled történt, azt elmondhatod, de a többiek történeteit, hozzászólásait nem.</p> <p>2. Nem bántjuk egymást (akaratlanul sem)! Nem bíráljuk, nem adunk tanácsot, nem vágunk a másik szavába. Nem szólítjuk fel beszédre. (Én megvédek mindenkit – pedagógus.)</p> <p>3. Ha túl nehéznek érzed a témát, és úgy gondolod, jobban esne nem beszélni, szólj nekem! (mindenkinek van 3 passzolás-kártyája: Identity társasjáték)</p> <p>Ha elfogadod a szabályokat, bölints!</p> | közös megbeszélés Kártyákon a kérdésekkel |

| | |
|---|---|
| <p>4. Itt van ez a labda, ha felveszed, ezzel jelzed, hogy szólni szeretnél. Pillantással jelezd, ha valakinél van, és te szeretnél szólni</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mi jelent a figyelem? • Mikor érezted utoljára, hogy nagyon figyeltek rád? • Miért figyelsz másokra? • Szerinted mit váltunk ki a másikból, ha elmondjuk, hogyan érezzon? • Hogyan tudsz jól figyelni? <p>A kérdések megvitatása párban történik, a diákok egymással osztják meg véleményüket. A megvitatott tapasztalatok megosztása úgy folyik, hogy a társuk által megfogalmazottakat mondják el az osztálynak egyes szám első személyben, mintha ez az ő véleményük lenne.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Figyelsz rám?” hanganyag meghallgatása – ez alapján a fenti kérdések újonnan történő átbeszélése (Snel, 2016). | |
| <p>2. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Mit jelent az egymásra figyelés?” (Bagdy, 2017) Páros gyakorlatban az egyik tanuló azt az instrukciót kapja, hogy ne figyeljen a másikra beszélgetés közben (ezt az instrukciót nem szabad elárulni). Az instrukciót nem kapott tanuló kezdjen el beszélni (mesélje el például a tegnapi napját). A gyakorlat végén beszéljük meg közösen, már nem csak párban, hogy miből látjuk, ha valaki nem figyel ránk. A következő beszélgetésben az instrukció az, hogy fejezzük ki minél inkább a figyelmünket a másik felé (most élete legnagyobb élményét mesélje el). Szintén az egész csoport mesélje el, milyen jelei vannak a figyelemnek. • Körben állunk, az egyik diák bemutat egy tetszőleges mozdulatot és egy hanghatást (például hosszan hangoztatott z hang, karlendítéssel), a többiek egyenként utánozzák, de egyre emelik az intenzitást. Közösen megbeszéljük, ki hogyan érezte magát. | <p>Páros munka: lapok az instrukciókkal Közös megbeszélés</p> |
| <p>3. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Az elenyésző hang”: A tanár megszólaltat egy csengőt, a diákok csukott szemmel ülnek, és figyelniük kell, mikor hal el a csengő hangja, és jelezniük kell kézfeltartással, ha ez megtörténik. A gyakorlat többször megismételhető, hol erőteljesebben, hogy lágyabban megszólaltatott csengővel (Kaiser Greenland, 2018). Majd kérdezzük meg a diákoktól, hogyan érezték magukat, mennyire volt nehéz figyelni? • „Bízd rám magadat vakon az erdőben!”⁴⁰ Két önként jelentkező diákot megkérünk, hogy haladjanak végig úgy a termen, hogy nem mennek neki a „fáknak”. Az egyik diák szemét bekötjük, ő csak a társa tapsára hagyatkozhat, azt kell követnie. A többi diák elszórva elhelyezkedik a teremben, ők lesznek a fák. Összegző kérdések: Hogy vagy? Hogy érezted magad a feladatban? Mi volt nehéz? Mit | <p>közös munka /páros munka</p> |

⁴⁰ Bíró Délia pszichológus feladata

| | |
|---|--|
| <p>csinálnál másképpen? Mit tudtál meg magadról? Mit tudtál meg a másiktól?</p> <ul style="list-style-type: none"> „Babusgassuk a szívünket” című hanganyag meghallgatása (Snel, 2016). | |
| <p>4. (Reflektálás)</p> <ul style="list-style-type: none"> Változott-e a véleményed a figyelemről a foglalkozás elejéhez képest? Ha igen, miben? Hogy vagy? Mi az, amit elviszel (megtanultál, fontos volt) a mai alkalomról? | |

| | |
|---|------------------------|
| Irodalom | A foglalkozást tartja: |
| Téma: Szeretetteljes érvelés | Dátum: |
| <p>A diákok előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek?</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> Mindennapi tapasztalatok | |

| | |
|--|--|
| <p>Célok (<i>Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a diákoknál?</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> Empátia fejlesztése Közös beszélgetés, vita kialakulása, mások meghallgatásának képessége Retorikai ismeretek | |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>Kiemelten fejlesztendő tanári (hallgatói) kompetenciák: <i>Ld. A tanárképzési képesítési követelményei (ELTE PPK) c. dokumentumot!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A tanuló személyiségfejlesztése A pedagógiai folyamat tervezése A tanulási folyamat szervezése és irányítása | |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>A FOGLALKOZÁS MENETE</p> | <p>SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK</p> |
| <p>1. (Ráhangelődés) A foglalkozás kereteinek tisztázása:</p> | <p>Közös megbeszélés</p> |

| | |
|---|--------------------------------------|
| <p>1. Titoktartás: ami itt elhangzik, az nem vihető ki innen. Ami veled történt, azt elmondhatod, de a többiek történeteit, hozzászólásait nem.</p> <p>2. Nem bántjuk egymást (akaratlanul sem)! Nem bíráljuk, nem adunk tanácsot, nem vágunk a másik szavába. Nem szólítjuk fel beszédre. (Én megvédek mindenkit – pedagógus.)</p> <p>3. Ha túl nehéznek érzed a témát, és úgy gondolod, jobban esne nem beszélni, szólj nekem! (mindenkinek van 3 passzolás-kártyája)</p> <p>Ha elfogadod a szabályokat, bólints!</p> <p>4. Itt van ez a labda, ha felveszed, ezzel jelzed, hogy szólni szeretnél. Pillantással jelezd, ha valakinél van, és te szeretnél szólni.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hogy vagy? Hogy érkeztél? Mi az, amit az előző alkalomról hoztál? • „Add tovább!”: A diákok körben ülnek, fogják egymás kezét. A feladat az, hogy a tőlük balra ülő kezét finoman meg kell szorítaniuk. Amint valakihez elér a szorítás, tovább kell adni azt. Ki lehet próbálni gyorsabban, lassabban, fordított irányban (Kaiser Greenland, 2018). Kérdések: Milyen érzés volt játszani? Melyik kör illett hozzátok leginkább? | <p>Közös munka</p> |
| <p>2. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Másold a mozdulatomat!”: A diákok két sorban állnak egymással szemben. Az egyik sor becsukja a szemét, a másik sor egy testtartást vesz fel. Az első sor kinyitja a szemét, de csak egy pillanatra, a másik sor visszaáll. Az első sor megpróbálja megjeleníteni a mozdulatot, amit látott. Kérdések: Hogy érezted magad? Mennyire volt nehéz figyelni? Mi volt a legnehezebb/legkönnyebb a gyakorlatban? • „Mi lennél ha...” állat, növény, bútor, étel, épület, fűszer, gyümölcs, zöldség, zene lennél? A diákok kártyán megkapják, hogy mik lennének. Le kell írniuk a választ, de úgy, hogy válaszoljon arra: „azért, mert”. A válasz nem lehet az, hogy „azért, mert a kedvencem, szeretem”. Az indoklás alapja egy közös tulajdonság kell, hogy legyen. Az azonos kártyát kapó diákok megosztják egymással a válaszaikat, majd a csoportnak is bemutatják a párjuk választát úgy, mintha az az övék lenne (E/1). Kérdések: Mennyire volt nehéz a másik nevében beszélni? Mennyire volt nehéz közös tulajdonságokat találni? | <p>Páros munka</p> |
| <p>3. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Véleményvonal”: Felragasztunk az osztály padlójára egy ragasztócsíkot egyik faltól a másikig. Vitatémákat olvasunk fel, és a diákoknak aszerint kell felállniuk a vonalra, hogy mennyire értenek egyet. Lehetséges vitatémák: Város vagy falu? Kutya vagy macska? Kávé vagy tea? Könyv vagy számítógép? Létezik szerelem első látásra? Legyen-e iskolai egyenruha? (L. Aczél, 2004) A gyakorlat közben egy-egy diákot megkérdezzük, hogy | <p>csoportmunka egyéni munka</p> |

| | |
|--|-------------|
| <p>miért az adott pontra állt. A gyakorlat végén szavazással kiválasztjuk a legnépszerűbb vitatémát, ennek kapcsán újra elvégezzük a véleményvonal-gyakorlatot. A diákokat csoportokba osztjuk, de úgy, hogy pont az ellenkező oldalról kell érvelniük, mint ahová álltak.</p> <ul style="list-style-type: none"> - a csoportok megírják az érveiket (azért, mert), majd elindítjuk a vitát. Minden csoporttag megszólal, és felhoz egy, a csoport által megírt érvet. A másik csoport az indián beszélgetés szabályai szerint válaszolhat, tehát meg kell ismételnie az előtte elhangzott érvet. A csoporttagok úgy jelzik csoportjuk számára, hogy meg szeretnének szólalni, hogy a modul többi óráján már használt labdát felveszik az asztalról. Tapasztalatok megbeszélése: Hogy érezted magad? Mennyire volt könnyű/nehéz megismételni az elhangzott érvet? Milyen volt, hogy nem vághattál a másik szavába? • „Babusgassuk a szívünket” hanganyag meghallgatása (Snel, 2016). | |
| <p>2. (Reflektálás)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menj oda egy általad választott osztálytársadhoz, és mondd el három jó tulajdonságát! (Egy embert csak egyszer lehet szólítani, mindenki kerüljön sorra! Akár párban is játszható játék) • Hogy érzed magad? Mit viszel el? Melyik volt számodra a legkönnyebb vagy legnehezebb feladat? | páros munka |

Mesés céljaink (Szembefordulás a farkassal, Varázsmagok)

| | |
|--|-------------------------|
| Irodalom | A foglalkozást tartják: |
| Téma: Mesés céljaink (Szembefordulás a farkassal, Varázsmagok) | Dátum: |
| A hallgatók előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek?</i>): | |

| | |
|---|--|
| Célok (<i>Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a HALLGATÓKNÁL?</i>): | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A közös munka megalapozása • Közös célok kijelölése • Saját értékeink meghatározása | |

| | |
|--|--|
| Kiemelten fejlesztendő tanári (hallgatói) kompetenciák: <i>Ld. A tanárképzési képesítési követelményei (ELTE PPK) c. dokumentumot!</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A tanuló személyiségfejlesztése • A pedagógiai folyamat tervezése • A tanulási folyamat szervezése és irányítása | |

| A FOGLALKOZÁS MENETE | SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK |
|---|---------------------------------------|
| <p>1. (Ráhangelődés)</p> <p>I.A foglalkozás kereteinek tisztázása:</p> <p>1. Titoktartás: ami itt elhangzik, az nem vihető ki innen. Ami veled történt, azt elmondhatod, de a többiek történeteit, hozzászólásait nem.</p> <p>2. Nem bántjuk egymást (akaratlanul sem)! Nem bíráljuk, nem adunk tanácsot, nem vágunk a másik szavába. Nem szólítjuk fel beszédre. (Én megvédek mindenkit – pedagógus.)</p> <p>3. Ha túl nehéznek érzed a témát és úgy gondolod, jobban esne nem beszélni, szólj nekem! (mindenkinek van 3 passzolás-kártyája – Identity)</p> <p>Ha elfogadod a szabályokat, bölints!</p> | <p>közös megbeszélés</p> |

| | |
|--|--|
| <p>3. Itt van ez a labda, ha felveszed, ezzel jelzed, hogy szólni szeretnél. Pillantással jelezd, ha valakinél van, és te szeretnél szólni.</p> <ul style="list-style-type: none"> Emlékszel rá, hogy gyerekkorodban mi volt a kedvenc meséd? Mi tetszett benne? | |
| <p>2. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> Mesék felolvasása 1. Szembefordulás a farkassal <p>Mi tetszett és mi nem tetszett a mesében? Ki vagy mi lehet a farkas? Mit gondolsz a bölcs érveléséről? Milyennek látod az álmodót? (tulajdonságok, személyiség) Neked mit tanítana a farkas? (írd le, és tedd el az utolsó órára, nem kell felolvasni, ha nem akarod)</p> | <p>közös megbeszélés</p> |
| <p>3. (Jelentésteremtés)</p> <p>2. A varázsmagok</p> <ul style="list-style-type: none"> Mi lehet a kalász? Hogyan tudjuk ezt mi alkalmazni a saját életünkben? Szerinted miért várt tíz évig a földműves, hogy megkérdezze a mestertől a titkot? <p>Rajzold le a te kalászodat! (imagináció)</p> <p>A rajzokat kiragasztjuk a teremben, és minden rajz alá egy papírt teszünk, egy észrevételt, kedves mondatot, mindenhová írjunk. Az alkotó megkapja a saját papírját.</p> | <p>közös megbeszélés alkotás eszközök: A3-as lapok, minden diáknak egy-egy porpasztell, ragasztó, lapok az észrevételekhez</p> |
| <p>4. (Reflektálás)</p> <p>Hogy érzed magad? Milyen volt alkotni? Mit viszel magaddal?</p> | |

Nemi sztereotípiák (Maja Solar: *piac, so-called csomag háziasszonyoknak (akciós)*, Robert Merle: *Védett férfiak*)

| | |
|--|------------------------|
| Irodalom | A foglalkozást tartja: |
| Téma: Védett férfiak: Nemi sztereotípiák | Dátum: |
| A diákok előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek?</i>): | |
| <ul style="list-style-type: none"> Mindennapi tapasztalatok | |

| |
|---|
| Célok (<i>Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a diákoknál?</i>): |
| <ul style="list-style-type: none"> Sztereotípiák a mindennapi életre gyakorolt hatásának felismerése Általános és önmagától értetődőnek gondolt értékrendszer felülvizsgálata |

| A FOGLALKOZÁS MENETE | SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK |
|---|---|
| <p>1. (Ráhangelődés)</p> <p>A foglalkozás kereteinek tisztázása:</p> <p>1. Titoktartás: ami itt elhangzik, az nem vihető ki innen. Ami veled történt, azt elmondhatod, de a többiek történeteit, hozzászólásait nem.</p> <p>2. Nem bántjuk egymást (akaratlanul sem)! Nem bíráljuk, nem adunk tanácsot, nem vágunk a másik szavába. Nem szólítjuk fel beszédre. (Én megvédek mindenkit – pedagógus.)</p> <p>3. Ha túl nehéznek érzed a témát, és úgy gondolod, jobban esne nem beszélni, szólj nekem! (mindenkinek van 3 passzolás-kártyája – Identity)</p> <p>Ha elfogadod a szabályokat, bölints!</p> <p>4. Itt van ez a labda, ha felveszed, ezzel jelzed, hogy szólni szeretnél. Pillantással jelezd, ha valakinél van, és te szeretnél szólni.</p> <ul style="list-style-type: none"> Maja Solar versei alapján a nemi sztereotípiák tisztázása (Solar, 2015): <ul style="list-style-type: none"> Milyen női és férfi szerepek ismersz? Szerinted miért vannak ilyen szerepek? Mi történik, ha valaki nem illeszkedik ezekhez a szerepekhez? | <p>tanári felolvasás</p> <p>közös megbeszélés</p> |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Melyik nem feladatköre, szerepe az elismertebb? - Mennyire kötelező illeszkednünk a szerepeinkhez? - Szerinted milyen nemű az eladó? (piac) Miből gondolod? - Milyen viszonyt feltételez a „szééépségem” megszólítás? - Mit gondoltok a kimondott szó erejéről a hatalmi viszonyokban? pl.: „szééépségem” - Hogyan élnél meg egy ilyen szituációt? Hogyan reagálnál? Mit vált ki belőled? Voltál már hasonló szituációban? Gyűjtsünk lehetséges helyszíneket! • Szituációs játék: A diákok játsszák el a piaci jelenetet. Mindenkinek legyen lehetősége játszani! Hogy érezted magad? Mi volt könnyű? Mi volt a nehézsége ennek a pillanatnak? | |
| <p>2. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Véleményvonal: a padlóra ragasztószalagot helyezünk. Az egyik oldala a terem egyik végében, míg a másik a másikban található. A két szemben lévő falra „Nő”, illetve „Férfi” feliratot helyezünk. A diákoknak tulajdonságokat olvasunk fel, s a vonalnak arra a végére kell állniuk, amelyik nemre jellemzőnek érzik az adott tulajdonságot. A tulajdonságok a következők: befolyásos, erős, aktív, tehetséges, hatékony, céltudatos, független, öntudatos, versengő, logikus, kalandvágyó, ambíciózus, uralkodó, vagány, határozott, érzelmes, kapcsolatcentrikus, gondoskodó, együttműködő, intuitív, passzív, engedékeny, együttérző, gyöngéd, beszédes, szelíd, tapintatos, érzékeny, fontos a megjelenése, segítőkész (Wood, 2007). - A választásoknak egyértelműnek kell lenniük. Amennyiben a diákoknak nehézséget okoz a választás, akkor a gyakorlatot követő megbeszélésen érdemes tisztázni: annak ellenére, hogy a nemekkel kapcsolatban egyértelmű válaszokat kell adnunk, ez mégsem olyan könnyű. Ha volt olyan tulajdonság, ami különösen vitára adott okot vagy nehezen eldönthető volt, akkor arra vissza is térhetünk úgy, hogy most a vonal bármelyik részére állhatnak a diákok. Esetleg arról is beszélhetünk, nem mindegy, hogy kinek a szemszögéből fogalmazódnak meg ezek a tulajdonságok: szülő, partner, testvér, barát, tanár. Ha a személyiségünk nem feltétlenül fogható meg ilyen sematikusán, akkor lehet, hogy a nemekről sem gondolkozhatunk így. • Csoportfeladat: Fiúk és lányok csoportja: a lányok feladata, hogy gyűjtsék össze, szerintük milyen sztereotípiák élnek a nőkkel kapcsolatban, a fiúké pedig az, hogy férfiakkal kapcsolatos sztereotípiákat gyűjtsék össze. Miután elkészültek a listával, beszéljék meg, van-e köztük olyan, ami az ő saját életüket érinti, és ha igen, akkor ez hogyan valósult meg. Beszéljék meg, ezek közül | <p>egyéni munka</p> <p>Csoportmunka</p> |

| | |
|--|--|
| <p>a tapasztalatok közül melyeket osztják meg a csoporttal is! Készítsenek egy ábrát az összegyűjtött sztereotípiákról egy csomagolópapírra, és osszák meg a csoporttal. Az elkészült ábrákat tegyék ki az osztályterembe, hogy később is beszélhessünk róluk, ha erre szükség van.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kérdések a feladathoz: Hogy érezted magad? Mi volt a leginkább meglepő számodra a saját és a másik csoportban? Mi az, ami nagy tapasztalat volt? Mi az, ami esetleg rosszul érintett? - Tanári előadás a nemi sztereotípiákról | |
| <p>3. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A <i>Védett férfiak</i> című regény egy részletének vizsgálata: (Merle, 2013) • A regény tartalmának ismertetése: Világméretű járvány szedi áldozatait. Mindenki áldozat lehet? Nem, csak az „ivarérett férfiak”. Mi történik egy ilyen világban? Hogyan borulnak fel az eddigi szokásos szerepeink? Ezt a folyamatot követi végig a regény Ralph Martinelli életén keresztül, aki a vakcina feltalálásán dolgozik egy védett területen. Ez a terület azonban nem csak megvéd, hanem el is zár. Amellett, hogy szembe kell néznie magánéletének darabokra hullásával, Ralphnak ki kell ismernie magát egy átalakuló rendszerben, ahol az eddigi szereposztások már nem működnek. És ha ez még nem lenne elég, egy szövevényes lázadásban találja magát, ahol a vakcina a tét, és az, hogy a férfi nem fennmaradjon... bár már csak a nők uralta világban. A regény elején még elhagyatott Ralph a történet végére két terhes nő között találja magát (mindketten az ő gyermekét várják) és teljes egyetértésben döntenek a közös élet mellett, természetesen a nők. - Lehetséges kérdések: Mi tetszett? Mi nem tetszett a szövegben? Mit gondolsz, mi volt a legnehezebb Ralph-nak a Védett Zónában? Te mit tudnál megszokni a legnehezebben? Szerinted a társadalom jól reagált a járványra? Mi lehetett volna még megoldás? Mit gondolsz a szerepek ilyen felcserélődéséről? Mi lehetett a legrosszabb a férfiaknak (a halálfélelmen kívül)? Milyen szerepet kap Ralph a Védett Zónában, hogyan alakul át társadalmi helyzete? Milyen szerepet kap a szabadulás után a médiában, televízióban? Szerinted jól érezte magát vagy rosszul, amikor a testi bájait dicsérték? Mit jelent a szövegben a következő: „túlzott szeretet a férfiak iránt”? Mit gondolsz Anita viselkedéséről az étteremben? Mit gondolsz arról, hogy a bírók nem ítélik el az erőszakoskodó nőket? Ti hogyan kezelnétek egy ilyen helyzetet (akár Ralph, akár a nők helyében)? Ki a legrokonszenvesebb és ki a legérdekesebb számodra a szereplők közül? Mit jelent a következő a szövegben: „az első nem”? Hogyan kerültek hatalomra a nők és hogyan szilárdították azt meg? Voltak-e hasonló intézkedések a történelemben? | |

- „Forró szék”: 2 diák vállalja, hogy kiül a csoport elé, és felveszi Ralph és Anita szerepét. A csoport és a szereplők is megkapják a szereplőkártyákat: **1. Ralph:** elismert orvos vagy, nagy szaktekintély a területeden. Első feleséged meghalt, egyedül neveled fiadat, Dave-et. Újraházasodtál attól való félelmedben, hogy volt anyósod elveszi tőled a fiadat. A feleséged, Anita nem családcentrikus, inkább a munkájának el. A járvány kitörése után a Védett Zónában a vakcina feltalálásán fáradozol, Anita egyre kevesebben látogat, amitől nagyon szenvedsz. Azért a csinos nőket itt is megnézed, a milicista lányokat, a kolléganőidet. Egy alkalommal szerelmi afférba keveredsz az egyik milicista lánnyal, aki terhes marad. A grandiózus szökés után végre együtt lehetsz azzal a nővel, akibe szerelmes vagy (egy munkatársnőd), aki szintén terhes. Úgy gondolod, hogy csak vele fogsz együtt élni, de a nők úgy határoznak, hogy mindannyian egy háztartásba költöztök. Végül még Anita is tudatja veled, hogy gyereket szeretne tőled, és ebbe élettársnőd készségele beleegyeznek. **2. Anita:** Ambiciózus nő vagy, aki nagyon okos és nagy stratégia. Ennek ellenére az elnök titkárnőjeként dolgozol, pedig lehetnél a tanácsadója is. Ahogy a járvány kitör, a férjed egy Védett Zónába kerül, te pedig elkezded építeni a karriered és nagyon magas politikai pozícióat érsz el. A férjedet csak nagyon ritkán tudod meglátogatni, az egyre radikálisabb elnöknő is rendre megghiúsítja a találkozásokat. Ralph nem érti, hogy miért töltesz vele ilyen kevés időt, amit gyakran szóvá is tesz. Azt azonban nem tudja, hogy milyen sokat teszel egyáltalán már azért is, hogy életben maradjon. Alapvetően nem vagy családcentrikus, mindig inkább a karrierednek éltél, de az új kormány alatt is magas pozícióat kapsz, ahol nagy előny a gyerek, ezért megkéred Ralphot, hogy legyen az apja születendő gyermekednek.
- A jelentkező diákok elfoglalják helyüket a székben, a tanár felolvassa a szerepkártyákat, ezeket a szereplők meg is kaphatják. A tanár leülteti őket a székbe és azt mondja nekik: Te most Ralph vagy, Te most Anita vagy. (Csengővel csengetünk egyet.) Kérlek, beszélj magadról egy kicsit. Milyen vagy? Hogy érzed magad? Mit kell tudni rólad? Milyen érzéseid vannak? Milyen embernek tartanak mások? Milyen a személyiséged? Mi az, amit senki nem tud rólad? (ezek az információk nem kell, hogy illeszkedjenek a kártyákon írottakhoz, a diákok szabadon gondolkozhatnak tovább). A csoport többi tagja kérdéseket tehet fel a szereplőknek, akik szabadon válaszolhatnak rá (nem kell ragaszkodniuk a regény történetéhez vagy a szerepkártyáikhoz). Mind a két szereplőnek van három „passz” kártyája, amit akkor használhat fel, ha nem szeretne

| | |
|---|--------------------------|
| <p>válaszolni az adott kérdésre (természetesen, ha elfogytak a passzolási lehetőségek, de nagyon kellemetlennek érznek egy kérdést, akkor hagyni kell lehetőséget a tartózkodásra). Itt is érvényes az élőkönyvtárakban meglévő szabály, hogy a „könyvekre”, vagyis a szereplőkre vigyázni kell (Béres, 2017). Ha az adott szereplő úgy érzi, hogy most nem vigyáztak rá, akkor jelezheti ezt, de itt a pedagógusé a fő koordinátori szerep, neki kell különösen ügyelnie a terápiás keret azon pontjára, hogy „nem bántjuk egymást”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amikor elfogytak a kérdések, megköszönjük a szereplőknek a részvételt és az elhangzott kérdéseket is. A szereplők szemébe nézünk, és azt mondjuk, hogy „te már nem Ralph/Anita vagy, hanem (a diák neve)” és újból csengetünk. - Összegző kérdések (ezek közül néhány az osztály többi tagjával is megvitatható): Hogy érezted magad a szerepedben? Melyek voltak a leginkább izgalmas kérdések? Mi az, amit közel érzel ebben a szereplőben? Mi az, amit kedveltél s amit nem a gyakorlatban? Hogyan hatott rád ez a gyakorlat? Mi az, amit megtudtál magadról? Mi az, amit megtudtál a másiktól? Melyik szerep szimpatikusabb neked? Melyik szerep áll közelebb hozzád? Mi az, ami nem tetszik bennük? Mi az, amit te másképpen csinálnál? Milyen a két szerep viszonya? Milyen lehetett az ő kapcsolatuk? Mi a nehéz és mi a könnyű egyiknek vagy másiknak? | |
| <p>4. (Reflektálás)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Összegző kérdések: Hogy vagy? Mit viszel el? Mi az, amit másként gondolsz, mint a foglalkozás elején? Melyik volt a legjobb/legrosszabb feladat? Mit tanultál magadról? | <p>közös megbeszélés</p> |

A bántalmazó kapcsolat dinamikája (Szabó Magda: *A Danaida*)

| | |
|---|------------------------|
| Irodalom | A foglalkozást tartja: |
| Téma: A bántalmazó kapcsolat dinamikája (Szabó Magda: <i>A Danaida</i>) | Dátum: |
| <p>A diákok előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> Nemi sztereotípiák ismerete Értő figyelem technikáinak ismerete | |

| |
|--|
| Célok (Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a diákoknál?): |
| <ul style="list-style-type: none"> Egy bántalmazó kapcsolat jeleinek felismerése A meghallgatás fontosságának felismerése Empátia fejlesztése |

| A FOGLALKOZÁS MENETE | SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK |
|---|---------------------------------------|
| <p>1. (Ráhangelődés)</p> <p>I.A foglalkozás kereteinek tisztázása:</p> <ol style="list-style-type: none"> Titoktartás: ami itt elhangzik, az nem vihető ki innen. Ami veled történt, azt elmondhatod, de a többiek történeteit, hozzászólásait nem. Nem bántjuk egymást (akaratlanul sem)! Nem bíráljuk, nem adunk tanácsot, nem vágunk a másik szavába. Nem szólítjuk fel beszédre. (Én megvédek mindenkit – pedagógus.) Ha túl nehéznek érzed a témát, és úgy gondolod, jobban esne nem beszélni, szólj nekem! (mindenkinek van 3 passzolás-kártyája – Identity) <p>Ha elfogadod a szabályokat, bölints!</p> <ol style="list-style-type: none"> Itt van ez a labda, ha felveszed, ezzel jelzed, hogy szólni szeretnél. Pillantással jelezd, ha valakinél van, és te szeretnél szólni. <ul style="list-style-type: none"> Mi tetszett és mi nem tetszett az olvasott részletekben? Hogy vagy? Mit hoztál az előző alkalomból? Milyen lehet egy | <p>közös megbeszélés</p> |

| | |
|--|--|
| <p>kapcsolat két ember között? Honnan tudhatod, hogy egy kapcsolat jó? Milyen egy rossz kapcsolat?</p> <ul style="list-style-type: none"> Lehetséges feldolgozás: <p>A: Rajzold le (porpasztell), hogy milyen számodra a jó kapcsolat! (nagyon jól működő, egymást támogató csoportnál a téma lehet a rossz kapcsolat lerajzolása is. Itt figyelembe kell venni, hogy esetleg személyes életproblémák kerülnek előtérbe, tehát későbbi személyes konzultációra lesz szükség). Az elkészült alkotásoknak adjunk címet, majd a csoport asszociációit követően az alkotó elmondja, milyen érzés volt rajzolni, milyen a rajza, mit gondol a címekről, asszociációkról, esetleg hogy hogyan kapcsolódik mindez az életéhez.</p> <p>B: A diákok csoportban dolgoznak: az egyik csoport csomagolópapírra ábrát készít a jó kapcsolatról, a másik csoport a rosszról. A csoportok bemutatják az elkészült alkotásokat, kérdéseket tesznek fel, megvitatják az elkészült munkákat.</p> | <p>egyéni munka</p> <p>csoporthmunka</p> |
| <p>2. (Jelentésteremtés)</p> <p>A regény cselekményének rövid bemutatása (Szabó, 2004)</p> <p>A regény egy könyvtáros lány életét követi végig önéletírás formájában. Gyerekkorának kínjait, iskolai szenvedéseit is észrevétlensége okozza; nem tud kiemelkedni környezetéből, s úgy tűnik, az első szerelem erre megoldás lesz. A férfi mégsem válik el feleségétől, Katalin aztán rátalál Nórára, könyvtári felettesére, aki segíthetne szellemi kibontakozásában, amivel ő mégsem él. Időközben hozzámegy ugyanis Elekhez, a nála jóval idősebb tanáremberhez, s kényszerűen összeköltözik általa annak exanyósával: fiatalon elhunyt első felesége anyjával. Ebben a házasságban Katalint (hallgatólagos beleegyezésével) kihasználják, nem dicsérik, nem ismerik el sem a rengeteg házimunkát, amit végeztetnek vele, sem azt a szellemi partnerséget, amit a férfi szakmai beszédeinek értő hallgatása és kommentálása jelent Katalin részéről. A férj azt az örömet és elégtételt sem adja meg neki, hogy a nő által nyújtott testi örömet elismerje, értékelje – a narrátor tudatja csak velünk hihetetlen éjszakai elégedettségét. Katalin később átadja a helyét tulajdonképpeni nevelt lányuknak, a férfi tanítványának, s visszamegy egy gyerekkora helyszínét idéző kisvárosba.</p> <ul style="list-style-type: none"> Kérdések: Milyen kapcsolat bontakozik ki előttünk a részlet és az ismertetés alapján? Melyik szereplőt érzed közel magadhoz? Ki az, akit egyáltalán nem? Milyen hatalmi helyzetben volt Katalin? Milyen megoldási lehetőségeket látsz egy ilyen kapcsolatban? Ha vége a kapcsolatnak, Katalin hogyan találhatna neki megfelelő társat? Szerinted miért tesz meg ennyi mindent, és miért tűr el ennyit a családjától? Egy párkapcsolatban ki dönti el, hogy szülessen-e gyermek? | <p>tanári előadás</p> <p>közös megbeszélés</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Szerinted Elek miért nem akart gyereket? Katalin miért engedte át férjét nevelt lányuknak? Hogyan fog élni, miután visszatért a „gyerekkorába”?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feladat: Lépj Katalin helyébe! Visszatértél a „gyermekkori kisfaludba”. Feltételezzük, hogy időben is visszatérhetsz kamaszkorodba. Mit tanácsolnál a kamaszkori Katalinnak? Írj egy levelet! Mire figyeljen? Mit csináljon másképp? Miért? | <p>egyéni munka</p> |
| <p>3. (Jelentésteremtés)</p> <p>A diákok feladata, hogy egy videó (A párkapcsolati erőszak korai figyelmeztető jele https://www.youtube.com/watch?v=3fzAOhwIaz8) letöltés ideje: 2022.04.13.) megtekintése után figyelemfelhívó, ismeretterjesztő plakátot készítsenek a bántalmazó kapcsolat korai jeleiről. A csoportok bemutatják az elkészült munkákat, és kiragasztjuk azokat az osztályteremben. A pedagógus ismerteti a bántalmazás kori jeleit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „A férfi lekezelően beszél korábbi partnereiről. - Nem tisztel téged, lekezelően bánik veled. - Teljesen szükségtelen szívességeket tesz meg neked, és bőkezű, illetve nagylelkű, amittől te kényelmetlenül érzed magad. - Uralkodik és irányít - Birtokolni akar - Soha semmi sem az ő hibája - Önző, saját magát helyezi a középpontba - Alkoholista vagy drogfüggő - Szexre kényszerít - Túl hamar dönti el, hogy ez egy komoly kapcsolat - Félelmet kelt benned, amikor dühös - Kettős mércével mér - Negatívan viszonyul a nőkhöz - Máshogy bánik veled társaságban - Úgy tűnik, vonzza a sérülékenységet” (Bancroft, 2015) - További jelek is lehetségesek (Diószegi-Horváth, 2018) • Összegző kérdések: Hogy érezted magad? Milyen tanulságai voltak a feladatnak? Mit tanultál magadról, vagy a másiktól? Lehet az is bántalmazás, ha nincs testi erőszak? - Hogyan vezetek, hogyan vezetnek? Feladat: Párokat alakítunk a csoportban úgy, hogy Doble-kártyákat osztunk ki a diákoknak. Azokat zsebre rakják, és elkezdnek a térben mozogni, bekötjük a szemüket és megkérjük őket, hogy aki mellett elhaladnak, azt | <p>csoportmunka</p> <p>páros munka</p> |

| | |
|--|--------------------------|
| <p>finoman érintsék meg. Csengőszóra keressenek egy párt, még mindig csukott szemmel. A párok kinyitják a szemüket és megnézik, hogy milyen közös embléma található a kártyájukon (bármelyik két kártyán biztosan van egy közös szimbólum). Majd a párok feladata az, hogy megtalálják, bennük mi a közös (lehet távolról indulni, és ugyanolyan viselt szín, kedvenc állat, étel, de akár mélyebb tartalmak is aktiválódhatnak csoporttól függően). A feladat második részében a kialakult bizalmi helyzetben a pár egyik tagjának szemét bekötjük, társa érintésekkel instruálja (szavak nélkül), segíti, hogy átjusson egy kisebb akadálypályán. A következő körben csak szavakkal instruálhatja párját. Majd csere következik.</p> <p>- Összegző kérdések a feladathoz: Hogy érezted magad? Milyen volt a pároddal együtt dolgozni? Mit tapasztaltál magadról, amit eddig esetleg nem tudtál? Mennyire érezted az irányítást vagy éppen azt, hogy irányítanak? Mi volt számodra kényelmesebb, amikor irányítottál, vagy amikor irányítottak?</p> | |
| <p>4. (Reflektálás)</p> <ul style="list-style-type: none"> Hogy vagy? Mit viszel el a mai alkalomból? Mit tanultál magadról és a másiktól? Mi volt a leghasznosabb gyakorlati információ, amit ma tanultál? | <p>közös megbeszélés</p> |

Szexuális erőszak (Rakovszky Zsuzsa: *A kígyó árnyéka*)

| | |
|---|------------------------|
| Irodalom | A foglalkozást tartja: |
| Téma: Szexuális erőszak (Rakovszky Zsuzsa: <i>A kígyó árnyéka</i>) | Dátum: |
| A diákok előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek?</i>): | |
| <ul style="list-style-type: none"> Nemi sztereotípiák ismerete | |

| |
|---|
| Célok (<i>Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a diákoknál?</i>): |
| <ul style="list-style-type: none"> Empátia fejlesztése Közös beszélgetés, vita kialakulása, mások meghallgatásának képessége A szexuális erőszakkal és zaklatással (a verbális erőszak is erőszak!) kapcsolatos tévhitek tisztázása Néhány lehetséges megoldás megismerése, hogyan kerülhető el az erőszak? |

| A FOGLALKOZÁS MENETE | SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK |
|---|---------------------------------------|
| <p>1. (Ráhangelődés)</p> <p>I.A foglalkozás kereteinek tisztázása:</p> <ol style="list-style-type: none"> Titoktartás: ami itt elhangzik az nem vihető ki innen. Ami veled történt, azt elmondhatod, de a többiek történeteit, hozzászólásait nem. Nem bántjuk egymást (akaratlanul sem)! Nem bíráljuk, nem adunk tanácsot, nem vágunk a másik szavába. Nem szólítjuk fel beszédre. (Én megvédek mindenkit – pedagógus.) Ha túl nehéznek érzed a témát, és úgy gondolod, jobban esne nem beszélni, szólj nekem! <p>Ha elfogadod a szabályokat, bölints!</p> | <p>közös megbeszélés</p> |

| | |
|--|--|
| <p>II. Mi tetszett, és mi nem tetszett a mára olvasott szövegben? Mi tetszett, mi nem tetszett a részletben?</p> | |
| <p>2. (Jelentésteremtés)</p> <p>A regény tartalmának rövid ismertetése (Rakovszky, 2002).</p> <p>A regény a 17. században élt Orsolya életét beszéli el egyes szám első személyben. Apja patikárius, édesanyja pestis áldozata lesz. Az egész művet átszövi a rejtély: nem tudjuk meg, hogy apja vérszerinti apja-e Orsolyának, édesanyja ugyanis egy napfogyatkozás során (nagy megrázkódtatás a tömegben) a vártnál előbb hozza őt világra, így nem derül fény arra sem, hogy Orsolya édesanyjának esetleg volt-e viszonya az esküvő előtt. Apja újránősül, ezzel megromlik viszonya lányával. Orsolya egyre inkább elmagányosodik, amikor találkozik keresztanyja unokaöccsével, aki elcsábítja őt. A fiú megnősül, Orsolya pedig észreveszi, hogy várandós. Apja vidékre küldi, hogy megmentse lányát az ítélőszéktől és a haláltól. Eközben apja szülővárosában (Günsben) megörökli a családi patikát, ahol már senki nem ismeri őket. Azt tervezi, hogy Orsolya születendő gyermekét sajátjának ismeri el, és feleségével együtt nevelik fel. A mostoha azonban nem megy bele a színjátékba, és el akarja árulni apját és lányát, ezzel a biztos halálba küldve őket. Ahogy hazafelé tart, portyázó katonák meggyilkolják. Egy günsi házaspár viszi el holttestét az apának és lányának, akik ekkor egy rokonuknál várakoznak a szülésre. Nincs mit tenni, apa és lány úgy mutatkoznak be, mint házasok, a mostohát pedig lányukként temetik el. A továbbiakban valóban úgy élnek, mint házasok.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feladat: A diákok húznak egy kártyát, amelyeken a következő kérdések találhatóak. Körben ülünk, és meghallgatjuk egymás válaszait. Szabályok: az szól, kinél a labda van, a többiek nem vághatnak közbe, végig kell hallgatniuk társuk választ, aki miután befejezte mondandóját, leteszi a labdát középre. Ha van olyan, aki hozzá szeretne szólni, és megosztani véleményét a többiekkel, az felveszi a labdát, és az indiánbeszélgetés szabályait követve megismétli az előtte szóló választ, majd rátérhet a saját véleményére. Azonban nem minősítheti az előtte szóló választ, nem adhat tanácsot. Mindenkinek van passzolási lehetősége, ha túl személyesnek érzi a kérdést. Ebben az esetben azt osztja meg a csoporttal, hogy mi tetszett és mi nem tetszett neki a szövegrészletben. <ol style="list-style-type: none"> 1. Szerinted mitől szeretne Orsolya szabadulni? (Rakovszky, 2002,121) 2. Miért tarthatja szabadítónak a katonát? 3. Miért mentette magában a katonákat? 4. Milyen a viszonya az édesapjával? | <p>tanári előadás</p> <p>közös megbeszélés</p> |

| | |
|--|--|
| <p>5. Milyennek találod a katonák vezetőjét? (milyen tulajdonságai vannak, milyen a személyisége?)</p> <p>6. Mit gondolsz a történet megfogalmazásáról? Milyen érzéseket keltett benned?</p> <p>7. Hogyan érthető szerinted a következő mondat? „s rettegésembe valami másféle, nem is egészen kellemetlen fölindulás is vegyült.” (Rakovszky, 2002, 127)</p> <p>8. Szerinted miért szégyenkezik Orsolya, amikor a létrán mászik felfelé? (130)</p> <p>9. Mit jelent az, hogy a „lány becsülete”?</p> <p>10. Szerinted hogyan fog folytatódni a történet?</p> <p>11. Hogyan reagált Orsolya a támadásra? Máshogyan kellett volna tennie valamit?</p> <p>12. Hogyan reagált a környezet (a többi ember)? Szerinted tehettek volna valamit másként?</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Mozogj tükörben”: Két diák egymással szemben áll. Az egyik diák végez egy mozdulatot, például felemeli a bal kezét, akkor a társának utánozni kell ezt a mozdulatot, mint a tükörben, tehát ha a társ bal keze emelkedik, neki a jobb fog. A gyakorlat folytatásaként oldal azonosan végezzük a mozgást, amely így nemcsak az empátiát fejleszti, hanem az agyfélteke kapcsolatát is. Bagdy, 2017) | |
| <p>3. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A szexuális bántalmazás kapcsán megjelenő áldozathibáztatással kapcsolatos nézetek vizsgálata. A lehetséges megoldási lehetőségek szexuális erőszak esetén. Az előbbiekhöz hasonlóan a csoport körben ül, az előző feladatban lefektetett szabályok vannak érvényben. Most a tanár olvassa fel a kérdéseket, a diákok szabadon válaszolhatnak a kérdésekre. - Ki a felelős a szexuális erőszakért? Minden esetben az elkövető. - Ki lehet az elkövető? Tulajdonképpen bárki, akár közeli ismerős, barát vagy rokon is. - Mit tehetünk az erőszak ellen?: Tudatosság, sport, önvédelem. Látszódj magabiztosnak! Kiabáld, hogy tűz van! Fuss el, vagy üss, rúgj érzékeny helyekre: szem, orr tolása felfelé, gyomorszáj, herék, térdek! A saját biztonságod a legfontosabb! Előre határozd meg, kit mennyire engedsz közel magadhoz! Legyél tudatos! Hallgass a megérzéseidre! Látszódjon rajtad, hogy résen vagy! Le a fülhallgatókkal! Ha az utcán beszélnek neked, tégy úgy, mintha meg sem hallottad volna! Ne félj segítséget kérni! - Melyek azok a sztereotípiák, amelyek „kedveznek a szexuális erőszaknak”? 1. A lánynak kötelessége lefeküdni azzal, aki elvitte vacsorázni, szórakozni, pénzt költött rá. 2. Arra | |

| | |
|---|---------------------|
| <p>szocializálódunk, hogy a nők másodrangúak a férfiakkal szemben, a média azt a képet erősíti, hogy a nők teste és kinézete fontos elsősorban. A nők sokszor mondják azt, hogy nem, pedig azt gondolják, hogy igen, csak egy kicsit győzködni kell őket.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mikor van jogod nemet mondani? MINDIG! (Bendict, 2004) • Hol kérhetsz segítséget? Áldozatvédelmi referens: 06-1-443-5678 (rendőr, akinek az a kötelessége, hogy áldozat igényeit és szempontjait tartsa szem előtt.) Segélyvonal: NANE: 06-80-505-101 Meleg Háttér: melegeknek, leszbikusoknak, transzneműeknek, biszexuálisoknak fenntartott segélyvonal: 06-1-329-3380 Kék Vonal: ingyenes segélyvonal bajban lévő gyerekek és fiatalok számára. 06-1-329-33-80 • „Keresztező mozgások”: érintsük össze a jobb könyököt a bal térdrel, és fordítva. Haladjunk így körben a teremben! A gyakorlatok felfrissítenek, fokozzák a koncentrációt és az egyensúlyérzékletet. • Rajzolj egy habos tortát, aminek az alapja, krém, gyümölcs, minden, ami benne van, a te személyiségedet jelenti, a hab pedig a szexualitásodat. Rajzold le, és mesélj róla: értékeiről, erőforrásiról, gyengeségeiről. Mi gondolsz, hogy a legfinomabb a torta? Együtt elfogyasztva? Külön-külön: milyen sorrendben? Gyorsan vagy lassan? Milyen legyen a teríték?⁴¹ | <p>egyéni munka</p> |
| <p>4. (Reflektálás)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A diákok igaz-hamis mondatokat mondanak az órán elhangzott információk alapján (például nincs jogod nemet mondani a szexre). A csoport többi tagja válaszol. • Hogy vagy? Mit viszel el? Mi a legnagyobb élményed ma? | |

Nők elleni erőszak, áldozathibáztatás (Sofi Oksanen: *Tisztogatás*)

| | |
|----------|------------------------|
| Irodalom | A foglalkozást tartja: |
|----------|------------------------|

⁴¹ Bíró Délia pszichológus feladata

| | |
|--|--------|
| Téma: Nők elleni erőszak, áldozathibáztatás (Sofi Oksanen: <i>Tisztogatás</i>) | Dátum: |
| A diákok előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek?</i>): | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A szexuális erőszakkal kapcsolatos ismeretek | |

| |
|--|
| Célok (<i>Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a diákoknál?</i>): |
| <ul style="list-style-type: none"> • Empátia fejlesztése • Közös beszélgetés, vita kialakulása, mások meghallgatásának képessége • Az áldozathibáztatás felismerés, leküzdése • Kritikai gondolkodás fejlesztése • Lényegkiemelés |

| A FOGLALKOZÁS MENETE | SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK |
|--|--|
| <p>1. (Ráhangelődés)</p> <p>I.A foglalkozás kereteinek tisztázása:</p> <p>1. Titoktartás: ami itt elhangzik, az nem vihető ki innen. Ami veled történt, azt elmondhatod, de a többiek történeteit, hozzászólásait nem.</p> <p>2. Nem bántjuk egymást (akaratlanul sem)! Nem bíráljuk, nem adunk tanácsot, nem vágunk a másik szavába. Nem szólítjuk fel beszédre. (Én megvédek mindenkit – pedagógus.)</p> <p>3. Ha túl nehéznek érzed a témát, és úgy gondolod, jobban esne nem beszélni, szólj nekem!</p> <p>Ha elfogadod a szabályokat, bölints!</p> <p>II. Mi tetszett, és mi nem tetszett a mára olvasott szövegben?</p> | <p>közös megbeszélés</p> |
| <p>1. (Jelentésteremtés)</p> <p>A műről</p> <p>A nyelvi megalkotottság és a narratíva arra hívja fel az olvasót, hogy saját maga ismerje fel a párhuzamokat a különböző szálak között, az egész művet átható rejtélyesség pedig erős koncentrációt követel (Thomka, 2011). A regény nem kínál egy végső megoldást, nem dönthető el a bűnös szerepe (Dánél, Pieldner, 2013). Aliide és Zara történetén keresztül az olvasó</p> | <p>Közös megbeszélés/csoportmunka</p> |

felbonthatja a női transzgenerációs traumákat, nyomozóként haladunk a szöveg sodrásával. A különféle műfajú szövegek csak az utolsó lapokon lepezik le a történetet.

- Feladat: A diákok csoportokban dolgoznak. A feladatuk az, hogy elkészítsenek egy előadást a nőket érő erőszakról, és azt be is mutassák. Ehhez segítő kérdéseket adunk a csoportoknak, amiket megvitatnak, majd bemutatnak az osztálynak.
- Szerinted mi az, ami ismétlődik a történelemben? Tudsz példákat mondani erre?
- A történelem során milyen erőszak érte a nőket? És milyen éri most?
- Mit láttok a szövegrészletekben, milyen hatásai vannak az erőszaknak az áldozatra?
- Mit jelenthet a szövegben az, hogy csökkent értékű nő?
- Milyenek találd Aliide motivációját a férje kiválasztásában? Egyetértesz vele? Miért?
- Mi történhetett Aliidével?
- Miért szidja azokat, akikkel ugyanez történt?
- Szerinted mi segíthetne neki?
- Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy most nagyobb szabadságot kapnak, mint eddig, mert a pedagógus nem lesz ott a csoportokkal az egész folyamat során. Ezért különösen fontos egymás tisztelete és meghallgatása. A már eddig is alkalmazott szabályok betartását kérjük. Amennyiben a csoport eddig is nehezen tartotta magát a szabályokhoz, és a pedagógus beavatkozására sokszor szükség volt, akkor ezt a feladatot is az előző foglalkozás alapján hajtsuk végre (tehát az egész csoport együtt van, és a pedagógus moderátori feladatokat lát el).

A feladat második szakaszában a csoport együtt megvitatja a kis csoportok véleményét (a szabályok szerint), majd ezen információk és az eddigi alapján vázolják a nők elleni erőszak témáját egy előadásban. Ennél a feladatnál a diákok használhatják a pedagógus által felkínált könyveket, cikkeket, honlapokat (akár a telefonjukon vagy tabletjükön). Ezeket az anyagokat a tanár bemutatja, röviden ismerteti őket.

A) csoport feladata: Mutassátok be, hogy mi az a trauma? Milyen jelei vannak? Milyen fajtái vannak? Milyen hatásai vannak az áldozat idegrendszerére, életére?

B) csoport feladata: Mi a szexuális erőszak? Milyen „okai” vannak a férfierőszaknak? Hazánkban hány nőt érint a szexuális zaklatás? Honnan tudhatjuk, hogy a partnerbántalmazás elkövetői elsősorban férfiak? Keressetek statisztikai adatokat!

Az előadások meghallgatása közben a diákok jegyzeteket készítenek az elhangzott információkból.

| | |
|--|-------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Összegző kérdések: Hogy érezted magad a feladat közben? Mennyire tudtál érvényesülni a csoportban? Van olyan téma, amivel nehezen birkózol meg? | |
| <p>3. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az áldozat meghallgatásának fontossága: - Gyűjtsük össze, hogy mire emlékszünk az értő figyelemmel kapcsolatban! Egy diák a táblánál ír, a többiek diktálnak. - Hogyan segíthetünk? Neked mire van szükséged, ha bajban vagy? Kivel tudod megbeszélni a problémáidat? Mikor érzed azt, hogy valóban segítséget kaptál? Emlékezzünk a figyelemmel kapcsolatos foglalkozásunkra! Hogyan tudunk értőn figyelni? - Feladat: Képzeld el, hogy egy barátod vagy barátnőd segítséget kér tőled, szeretné, ha meghallgatnád, mert a társa megfélemlíti őt, kiabál vele, folyton ellenőrzi, féltékeny és néha meg is üti. Gyűjtsük össze párban, hogy milyen rossz reakciók lehetségesek? A párok jegyzeteit megbeszéljük, készítünk egy közös ábrát a táblára. Ezek alapján gyűjtsük össze, hogyan lehet jól reagálni! Ezeket a megoldásokat is az előbbi módszer szerint dolgozzuk fel. - Összegző kérdések: Volt számodra nehéz ebben a feladatban? Mi a legfontosabb tapasztalatod? Hogy értékeled ezt a feladatot? | Közös megbeszélés |
| <p>4. (Reflektálás)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hogy vagy? Mit viszel el magaddal? Mi volt a legnagyobb élményed ma? Mi volt rossz (ha volt)? <p>A foglalkozások során használható könyvek, információs anyagok:</p> <p>1. Herman, J. (2011). <i>Trauma és gyógyulás: Az erőszak hatása a családon belüli bántalmazástól a politikai terrorig</i>. Budapest, Háttér.</p> <p>.</p> <p>2. Herman, J. (2015). <i>Miért marad? Feleség és gyermekbántalmazás a családban</i>. Budapest, NANE Egyesület.</p> <p>3. Benedict, H. (2004). <i>Csak okosan! Önvédelem kamaszoknak</i>. Budapest, Háttér.</p> <p>4. Levine, A. P. (2017). <i>A tigris felébresztése. Hogyan dolgozható fel a trauma?</i> Budapest, Ursus Libris.</p> | |

5. Bauer, J. (2011). *A testünk nem felejt: Kapcsolataink és életmódunk hatásai génjeink és idegrendszerünk működésre.* Budapest, Ursus Libris.

6. Kuszing G., – Szél P. (szerk.) (2007). *Férfierőszak. Írások a nők és a gyerekek elleni erőszakról.*

<http://mek.oszk.hu/13900/13983/13983.pdf> [2019.02.25.]

7. (sz.n.): Szexuális erőszak. Információk áldozatoknak, túlélőknek és segítőknek.

<http://mek.oszk.hu/13900/13907/13907.pdf>

[2019.02.25.] valamint: http://nane.hu/wp-content/uploads/2016/03/0408_keret_kiadv%C3%A1ny_web.pdf

letöltés ideje: 2019.02.25.

Hogyan legyek jó előadó? ⁴²

| | |
|---|-----------------|
| Nyelvtan | Az órát tartja: |
| Téma: A szónok feladatai és tulajdonságai | Dátum: |
| A diákok előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek?</i>): A diákok mindennapos tapasztalatai | |

| |
|--|
| Célok (<i>Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a diákoknál?</i>): |
| <ul style="list-style-type: none"> • A szónok feladatainak és tulajdonságainak ismerete • Annak felismerése, hogy a retorikai ismereteknek a mindennapok során is szerepük van |

| A FOGLALKOZÁS MENETE | SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK |
|--|---------------------------------------|
| <p>1. (Ráhangelődés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pedagógus egy szándékoltan rossz kezdéssel indítja a foglalkozást, amit előre nem jelez diákjainak, úgy tesz, mintha ez valóban az óra bevezetése lenne. „Kedves ööö diákok, hát ööö, nem is tudom, hogy hááát hogyan is kezdjem a mai órát, nem annyira készültem fel, hogy hát igazából mi is a téma...arról szeretnék beszélni, hogy hát ööö, milyen is a jó beszéd és az előadó, hogyan is...” - Feladat: a diákok gyűjtsék össze, hogy miben hibázott a tanár <p>Egy előadás részletének megtekintése – Milyen az eredményes szónok? Aczél Petra: A kreatív kommunikáció 7 titka (https://www.youtube.com/watch?v=EfL9bGA2Oa8 Letöltés ideje: 2019.02.25.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jegyzet készül a táblára: egy diák írja a táblára a csoport válaszait | <p>közös megbeszélés frontális</p> |
| 2. (Jelentésteremtés) | Páros munka |

⁴² Az órákon használható még: V. Gilbert, E. (2013). *Az irodalomoktatás módszertanához a felsőoktatásban. Részvétel, gyakorlat, performativitás, társadalmi aktivitás és hasznosuló elmélet az alkalmazott irodalomtudományban* <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/1/> letöltés ideje: 2019.08.15. A címmel ellentétben nem csak egyetemi metódusokról esik szó benne.

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • A párok egy-egy szituációt kapnak beszédrészletekkel, a feladatuk az, hogy meghatározzák, mit gondolnak a szónokról A) Az általunk épített házak a legnagyobb kényelmet nyújtják, és minden igénynek eleget tesznek. A legjobb minőséget garantálják. B) Az előadó már eladott egy ismerősödnek egy házat, amivel komoly problémák voltak. A) Jaj, nagyon izgulok, nem is tudom, hol kezdjem a beszédet. Talán ott lesz a legjobb, hogy öö, hát... B) Egy irodalmi előadást hallgatsz. A) A következő adatok azt bizonyítják, hogy a százalékos adatok...elnézést elfelejtettem a számokat. B) Egy évértékelő beszédet hallasz. A) Az előadásom elején szeretném elmondani...elnézést, ezt inkább mégis a végére kellett volna tennem. B) Az előadás egy konferencián hangzik el. A) A kérdés jogos, és mivel úgy vélem, hogy az itt ülőknek hasznosabb, ha erről beszélünk, ezért a tervezett előadás helyett kifejttem ezt a témát. B) A konferencia egyik résztvevője egy nagyon fontos kérdést tett fel. A) Tisztelt Hölgyeim és Uraim! A mai előadás témái a következők: irodalomelmélet szűkebben vett diszciplinájának pozíciói, történeti alakulásuk a modernségben; az irodalomértelmezés tudományos alakzatainak diszgressziói, a filológia hermeneutikájának kérdései és a szöveg művé válása. B) Az előadás egy tanórán hangzik el. • A pároknak fürtábrát kell készíteniük arról, hogy milyen a jó szónok. | <p>Páros munka</p> <p>Frontális Közös megbeszélés</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Az elkészült munkákból egy közös ábrát készítünk a táblára | |
| <p>3. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A diákok beszéd témákat kapnak, a feladatuk az, hogy írjanak egy rövid beszédet, amit néhányan bemutatnak: Lehetséges témák, amelyek mellett vagy ellen is érvelhetnek a diákok. - Csökkentsék az órák számát középiskolában! - Túl nagy a tananyag irodalomórán? - Ezt a könyvet mindenképp olvasd el! - Hogyan lehet hatékony a multimédia használata iskolai környezetben? - Az ideális testnevelésóra - Iskolai agresszió. Mit tehetünk ellene? - Koedukált oktatás. Igen vagy nem? - Pszichológia az iskolában? | <p>egyéni munka</p> |
| <p>4. (Reflektálás)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mit viszel el a mai óráról? Szerinted mi a szónok legfontosabb tulajdonsága, feladata? Te melyiket szeretnéd leginkább megtanulni? • Dixit-kártyák kiválasztása: Milyen szónok szeretnél lenni? Választásodat indokold! | <p>közös megbeszélés frontális</p> |

| | |
|--|-----------------|
| Nyelvtan | Az órát tartja: |
| Téma: A beszéd részei – Bevezetés | Dátum: |
| A diákok előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek?</i>): | |
| <ul style="list-style-type: none"> A szónok tulajdonságainak ismerete | |

| | |
|--|--|
| Célok (<i>Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a diákoknál?</i>): | |
| <ul style="list-style-type: none"> A bevezetés funkcióinak ismerete A bevezetés eszközeinek ismerete | |

| A FOGLALKOZÁS MENETE | SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK |
|--|--|
| <p>1. (Ráhangelődés)</p> <ul style="list-style-type: none"> Hogy vagytok, mi az, amit fontosnak éreztek az előző alkalomból? (vagy: Mi az, amire emlékeztek?) Fontos-e egy szöveg kezdete? Miért? Volt olyan előadás, ami különösen tetszett nektek? Miért? Szerintetek milyen egy igazán jó bevezetés? <p>„Tisztelt Hölgyeim!</p> <p>Nagyon zavarban vagyok, mert nem volt időm készülni, és nem is vagyok szakértő a témában, amiről ma beszélni fogok. Hol is kezdjem...”</p> <p>„Sziaztok!</p> <p>A mai óra témája az lesz, hogyan tarthatunk hatásos előadást, hiszen ki ne szeretne magabiztosan, nyugodtan s meggyőzően szólni több száz emberhez? Ki ne szeretne rendelkezni azzal a képességgel, hogy befolyásoljon, maga mellé állítson, és közös cselekvésre bírjon másokat?” (Aczél, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> Mi a különbség a két bevezetés között? Melyik tetszik jobban? Miért? Húzzátok alá, hogy milyen hibákat és milyen jó megoldásokat találtok a két szövegben! | <p>Tanári bemutatás</p> <p>Frontális</p> |

| | |
|---|--|
| <p>2. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az előző órai videó alapján gyűjtsük össze, hogyan kezdhetünk jól egy beszédet! • A bevezetés feladatai: <ul style="list-style-type: none"> - kapcsolatteremtés a hallgatókkal - a hallgatóság jóindulatának megnyerése - érdeklődés felkeltése - a beszéd témájának megjelölése - beszéd elővázlatának megfogalmazása • Technikák: <ul style="list-style-type: none"> - kérdést teszünk fel a hallgatóságnak - megdöbbentő tény vagy adat - személyes vélemény, élmény - idézet, közmondás - vicc, anekdota - történelmi esemény - aktuális esemény <p>(Aczél, 2004)</p> | <p>Közös munka megbeszélés egy diák a táblánál fürtábrát készít a társai válaszaiból</p> |
| <p>3. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Keressetek előadásokat (tágra kezeljük az előadás fogalmát) például a youtubon vagy osszátok meg egymással a kedvenc videóitokat, és figyeljétek meg, hogyan kezdődnek! Készítsetek jegyzetet arról, hogy mi az, amit jól csinálnak az előadók, és mi az, amiben változtatniuk kellene? Ha ti lennétek a tanácsadók, milyen tanácsot adnátok nekik? • Egy közös lista készítése – jegyzet a diákok füzetében • Válasszatok egyet az előző órai témák közül, vagy találjatok ki új témákat, és készítsétek el a bevezetést! | <p>Páros vagy csoport munka Közös megbeszélés Frontális</p> |
| <p>4. (Reflektálás)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Egy diák segítségével jegyzet készítése a bevezetés eszközeiről, funkcióiról • Hogy vagytok? Mi az, ami fontos volt ma? Mi az a tanács, amit a többiektől hallottál, és a leghasznosabbnak tartod? | <p>Közös megbeszélés</p> |

| | |
|---|-----------------|
| Nyelvtan | Az órát tartja: |
| Téma: Érvek, befejezés | Dátum: |
| A diákok előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek?</i>): <ul style="list-style-type: none"> • Mindennapi tapasztalatok, élmények • Előző órák ismeretanyaga: bevezetés funkcióinak, eszközeinek ismerete | |

| |
|--|
| Célok (<i>Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a diákoknál?</i>): |
| <ul style="list-style-type: none"> • Érvelési technikák ismeret, a kiselőadás felépítésének ismerete • Befejezés funkcióinak ismerete • Szóbeli szövegek alkotása, értelmezése • Szövegértés |

| A FOGLALKOZÁS MENETE | SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK |
|--|--|
| 1. (Ráhangelődés) <ul style="list-style-type: none"> • Hogy vagytok? Mit hoztatok magatokkal az elmúlt alkalomból? • Kerültél már olyan helyzetbe, hogy meg kellett védened a saját véleményed, vagy érvelned kellett? Elmeséled? Milyen technikákat alkalmaztál? Ezek mennyire voltak sikeresek? | Közös megbeszélés Frontális |
| 2. (Jelentésteremtés) <ul style="list-style-type: none"> - Mi az az érv?: - „Az érv olyan megállapítás, felhasznált tény vagy körülmény, amellyel véleményünk igazságát bizonyítjuk, illetve mások megállapításait cáfoljuk. Az érv legfontosabb része a tétel, vagyis az a megállapítás, amely valamilyen következtetést fogalmaz meg. Ennek az előzményét, magyarázatát tartalmazza a bizonyíték. Tétel: A szövetségi kapitánynak le kell mondania a tisztségéről. Bizonyíték: A válogatott ebben az idényben valamennyi meccsét elvesztette.” (Samu, 2012) - Az előző alkalmak jegyzeteiből, előadásaiból keressetek néhány érvet, mi az, amit most máshogyan csinálnátok? Keressetek az interneten néhány számotokra meggyőző érvet! Mi az, ami meggyőzőt titeket? | csoportmunka |

| | |
|--|--|
| <p>3. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Szerinted milyen a jó befejezés? Milyen funkciói vannak? Keressétek meg újra a youtube-videókat, és most a befejezésre figyeljete! A feladat végén a táblára és a diákok füzetébe is bekerül egy közös fürtábra. <p>A befejezés lehetséges funkciói:</p> <ul style="list-style-type: none"> - összegzés; - a téma továbbgondolása; - cselekedetre buzdítás; - érzelmi betetőzés; - kapcsolatzárás <p>A befejezés</p> <ul style="list-style-type: none"> - utalás az elhangzottakra; - idézet; - kérdés; - személyes állásfoglalás; - felszólítás cselekvésre - rövid történet elmesélése - kérdésfeltevés - humoros utalás - jókívánság - egy utolsó erős érv megfogalmazása (Aczél, 2004) <p>Feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Képzeljétek el, hogy felfedeztek egy új bolygót, ahová bárki beköltözhet, ha legalább három rossz szokásáról lemond (arról a háromról, amiről a legnehezebb) (Kaszás, 2017). Cserébe mindig lesz munkája és lakhatása az új bolygón. A ti csapatotok kapta azt a feladatot, hogy benépesítsétek a bolygót, nevet adjatok neki, reklámozzátok (például egy plakáttal vagy bármilyen általatok készített anyaggal) és írjatok egy beszédet, amivel meggyőzitek az embereket a költözésről! Az előadás alatt különösen figyeljete a bevezetésre, érvekre és befejezésre! - A diákok csoportban dolgoznak: szerepkörök: plakát rajzolója, időfelelős, előadó, az előadás lejegyzője, „kutató munkatársak”. - Az előadások alatt a diákok jegyzetelnek, és egy közös megbeszélés során megosztják egymással, hogy mi az, ami jó volt, és mi az, amin szerintük változtatni kellene. | <p>páros munka közös megbeszélés</p> |
| <p>4. (Reflektálás)</p> | <p>közös megbeszélés</p> |

| | |
|--|--|
| - Válaszd ki, hogy melyik befejezés vagy előadás tetszett a legjobban! Miért? Melyek azok a technikák, amiket az írótól vagy az előadótól megtanulhatsz? | |
|--|--|

| | |
|---|------------------------|
| Nyelvtan | A foglalkozást tartja: |
| Téma: Artikulációs gyakorlatok, prozódia eszközök | Dátum: |
| A diákok előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek?</i>): | |
| <ul style="list-style-type: none"> Beszédképző szervek, beszédképzés ismerete (9. osztály) | |

| | |
|--|--|
| Célok (<i>Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a diákoknál?</i>): | |
| <ul style="list-style-type: none"> Ismeretek bővülése Annak felismerése, hogy az artikuláció és a szupraszegmentális eszközök befolyásolják azt, hogyan ítélünk meg egy beszélőt Reflektálás a saját beszédükre | |

| | |
|--|--|
| Kiemelten fejlesztendő tanári (hallgatói) kompetenciák: <i>Ld. A tanárképzési képesítési követelményei (ELTE PPK) c. dokumentumot!</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> A tanuló személyiségfejlesztése A pedagógiai folyamat tervezése A tanulási folyamat szervezése és irányítása | |

| A FOGLALKOZÁS MENETE | SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK |
|--|---------------------------------------|
| 1. (Ráhangolódás) <ul style="list-style-type: none"> Hogy vagytok? Mit tartotok fontosnak az elmúlt alkalomból? Miért fontos a jó artikuláció? Hogyan vélekedünk arról, aki nem jól artikulál? | közös megbeszélés frontális |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • „Légzésmegfigyelés” hanganyag meghallgatása (Snel, 2012) | |
| <p>2. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Légzéstechnika elsajátítása párban: Jelezd a párodnak, ha nem megfelelően végzi a gyakorlatot (például: emelkedik a válla) - Hogy éreztétek magatokat a gyakorlat közben? Milyen volt figyelni a másokra és magatokra is? <ul style="list-style-type: none"> • Artikulációs gyakorlatok <p>A diákok csoportokban dolgoznak (számkártyákkal kerülnek csoportokba). A csoportok feladata, hogy szerintük nehezen kiejthető szavakat gyűjtsenek egynyelvű magyar szótárakból (Magyar nyelv értelmező szótára, Idegen szavak és kifejezések szótára, A magyar nyelvújítás szótára, irodalmi szótárak). A kigyűjtött szavakat bedobják egy dobozba, majd az internetről nekik tetsző nyelvtörőket gyűjtenek és egy másik dobozba dobják. A feladat végeztével mindegyik csoport kihúzza a dobozból öt szót és három nyelvtörőt, majd olyan történetet ír, amelyekben ezek szerepelnek. Ha valamelyik szót nem értik, akkor természetesen használhatják a szótárakat. A csoport közösen olvassa fel a történetet, előre megegyezve abban, melyik rész kié. Különösen figyelnek a helyes kiejtésre és egymásra az olvasás során.</p> | <p>páros</p> <p>frontális</p> |
| <p>3. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szupraszegmentális eszközök • A szupraszegmentum fogalmának tisztázása - Párban a diákok érzelmeiket, hangulatokat gyűjtenek, ezeket egy dobozba dobják. Az osztály közösen gyűjt szavakat a táblára, bármilyen tematikában: jó hangzású szavak, érdekes szavak, kedvenc ételek vagy akár az előző játék szavaiból is válogathatunk. A párok választanak egy szót a tábláról és húznak egy érzelmeket. Az osztálynak ki kell találnia, hogy milyen érzelmek voltak a hangjában. Hívjuk fel a figyelmet, hogy nem az arcukkal vagy testükkel mutassák az érzelmeket, hanem a hangjukkal. | <p>csoportmunka</p> <p>közös</p> <p>megbeszélés</p> <p>páros munka</p> <p>bemutató</p> <p>páros,</p> <p>kiscsoportos</p> <p>munka</p> |

| | |
|---|--|
| 4. (Reflektálás) | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Milyen artikulációt és szupraszegmentumokat érintő hibákat hallhatunk a médiában? • Hogy vagytok? Mit visztek el a mai alkalomból? | |

| | |
|---|-----------------|
| Nyelvtan | Az órát tartja: |
| Téma: Nonverbálisjelek – Testbeszéd | Dátum: |
| A diákok előzetes ismeretei, tapasztalatai (<i>Mire építek?</i>): <ul style="list-style-type: none"> • Mindennapi tapasztalatok, élmények • Előző órák ismeretanyaga: légzés, artikuláció, hangerő, hangsúly, tempó szerepe az előadás sikerességében és a mindennapokban | |

| | |
|---|--|
| Célok (<i>Milyen eredményt várok el? Milyen változás, tanulás történjen a diákoknál?</i>): | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A nonverbálisjelek szerepe a mindennapi kommunikációban és az előadásban • Szóbeli szövegek alkotása, értelmezése • Szövegértés | |

| | |
|--|--|
| Kiemelten fejlesztendő tanári (hallgatói) kompetenciák: | |
| <i>Ld. A tanárképzési képesítési követelményei (ELTE PPK) c. dokumentumot!</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A tanuló személyiségfejlesztése • A pedagógiai folyamat tervezése • A tanulási folyamat szervezése és irányítása | |

| | |
|---|--|
| A FOGLALKOZÁS MENETE | SZERVEZÉSI MÓDOK, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK |
| 3. (Ráhangelődés) | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Hogy vagytok? Mit hoztatok magatokkal az elmúlt alkalomból? | |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Milyen nonverbális jeleket ismertek? • Ezeknek milyen funkciójuk van a kommunikációban? • „Spagettipróba” című hanganyag meghallgatása (Snel, 2016). | <p>Közös megbeszélés</p> <p>Frontális</p> |
| <p>4. (Jelentésteremtés)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A táblára különböző festményekről kivágott alakok kerülnek.⁴³ A diákoknak ki kell találniuk, hogy mit érezhet, hol van, magabiztos vagy kevésbé magabiztos? - A festmények eredetijének bemutatása: mindegyik „Dániel próféta az oroszlánok vermében” egy-egy változata. Közös megbeszélés arról, mennyire más az ábrázolás, melyiket érzik a legjobbnak? - A diákok feladata, hogy gyűjtsenek olyan festményeket, amelyeken a szereplők testtartása, olyan, mint egy jó szónoké. - A festmények alapján közös megbeszéléssel listát készítünk. | <p>Közös megbeszélés</p> <p>Frontális</p> <p>Csoportmunka</p> <p>tanulói előadás</p> <p>tanári magyarázat</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Az elkészült lista alapján a csoportoknak (számkártyák segítségével) előadást kell írniuk a következő címmel: <i>A jó szónok. Nemcsak a mit, a hogyan is fontos.</i> - Az előadás során a diákoknak figyelniük kell a nonverbális jelekre is, a többiek pontozzák az előadást, ez alapján is. | <p>Csoportmunka</p> <p>Tanári ellenőrzés (a csoportoknál külön)</p> <p>Eszköz: szókétyák</p> |
| <p>4. (Reflektálás)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az előző feladatok tapasztalatainak megbeszélése: - Mit gondoltok, nektek mire kell majd különösen odafigyelmetek az előadásotok során? - Mi az, amiben úgy érzitek, már nem kell fejlődnotok? - Milyen tanácsot tudnátok adni egymásnak? • Hogy vagytok? Mi az, ami fontos volt a mai alkalommal? | <p>közös megbeszélés</p> <p>frontális</p> |

⁴³ Lásd: Mellékletben

19 A közös munka tapasztalatai

Az alábbi fejezetben a közös munka tapasztalatait foglalom össze. A gyakorlat során több ponton tértem el az eredeti tervezettől, azonban abban érzem a módszer erősségét, hogy dinamikus tud a tanulók, tanulócsoportok adott igényeihez alkalmazkodni. A pedagógus szerepe itt az, hogy a munkafolyamat szervezőjeként legyen jelen, aki aktívan tud diákjaihoz alkalmazkodni. Az alábbiakban ennek eszközeit mutatom be, illetve azt, hogy a diákok hogyan reagáltak egy adott irodalmi szövegre, milyen csoportfolyamatokat indított el egy-egy beszélgetés. A következő fejezet reflektíven mutatja be a saját tapasztalataimat a közös munkáról. A tanulók nevét megváltoztattam, kivéve az előadók felsorolásában, mert ezek a nevek nyilvánosak voltak, megjelentek az iskola hirdetési felületein is.

Mielőtt ezt megtenném, bemutatom az iskola néhány alapvető jellemzőjét.

BGSZC II. Rákóczi Ferenc Közgazdasági Szakgimnáziuma

Az épületről:

Az iskola Budapesten, a belvárosban helyezkedik el, a bulinegyedben. Az iskola 1916-ban alapult, akkor még az Izabella utcában a mai ELTE Pszichológiai Kara helyén. 1933-ban költözött át mai helyére, a Wesselényi utca 38. szám alá. Az épület eredetileg kórháznak épült, éppen ezért átalakításokra volt szükség. Az évek során az épület egy szinttel bővült, ahol a számítógéptermekek kaptak helyet. Az akadálymentesítés azonban gondot jelent, hiszen már az épületbe sem lehet bejutni kerekesszéssel. Az iskola pályázott lift építésére, de az átalakítás nem valósult meg. Ezen kívül az épületben nem alakítottak ki mozgássérült WC-t sem, anyagi források hiánya miatt. Ezért az iskola nem tud mozgássérült tanulókat felvenni. Hallássérült és látássérült tanuló azonban jár az iskolába, az ő oktatásuk megoldott. Az iskola berendezése a szabvány által meghatározottak szerint történt. A padok mozgathatóak, minden teremben található aktív tábla és projektor. Az iskolában számítógéptermekek, könyvtár és nyelvi stúdiók is találhatóak.

Tanulók, szülők összetétele:

A tanulók 3/4-es arányban lányok. A nemzetiségek közül a roma tanulók aránya a legnagyobb, és az évek során egyre nő. A szülők iskolai végzettségüket tekintve leginkább érettségizettek, szakközépiskolai végzettségűek, de egyre nagyobb számban vannak csak

szakmunkásképzőt és nyolc általánost végzetek, illetve évről évre nő a munkanélküliek aránya is. A tanulók nem a legjobb körülmények közül jönnek, sok esetben a család alapvető szükségleteinek előteremtése is nagy gondot okoz a családnak. Így az iskolában nő a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Az iskolában ezért az étkezési támogatás és az ingyenes tankönyv iskolai szinten támogatottan működik, illetve védőnői és iskolaorvosi ellátás is van. Az esélyegyenlőség jegyében egyre több SNI-s és BTMN-es tanuló jár az iskolába. A diákok nagy része dolgozik iskola mellett, hogy családját támogassa, vagy saját szükségletei miatt. A szülők anyagi helyzetéből adódóan az iskola csökkentette a kirándulások, színház- és múzeumlátogatások számát. Sok diák az agglomerációs körzetből jár be, ezért nagy a késések száma.

Az iskola a honlapon feltüntetett információk szerint nagy hangsúlyt fektet a következő kompetenciák fejlesztésére: kreativitás és innováció, kritikai gondolkodás és problémamegoldás, kommunikáció, kollaboráció (együttműködés). Az általam tervezett modul is kapcsolódik ezekhez a készségekhez, így belesimul az iskola által felállított célokhoz. Ebbe a képbe kevésbé illik bele az iskola mindennapi élete. A tanároknak nehézségek okoz a diákok motiválása, sokat küzdenek a hiányzásokkal, elégtelen dolgozatok tömkelegével. Amíg az iskolában voltam, azt éreztem, hogy a tanárokat felőrli a rengeteg tananyaggal kapcsolatos nehézség és az adminisztráció. Amikor az iskola vezetésével egyeztettem, a fő kérdésük az volt, hogy mennyi időt vesz igénybe, milyen órákat tudnak felszabadítani? Az még csak fel sem merült, hogy milyen témában szeretnék tanítani és milyen módszerekkel. Felajánlottam, hogy tartok egy előadást, amely összefoglalja a kutatásomat, a diákokkal közlöm munkám a témáját, felépítését, fő alapelveit. Erre az igazgatóság nem volt nyitott, sok feladatukra hivatkozva nem tartottak rá igényt. Így tulajdonképpen úgy valósult meg a projekt, hogy a tanárok nagy része nem volt tisztában azzal, milyen típusú munkát végzek az iskolájukban. Mivel az egyetem alatti hosszú gyakorlatomat az iskolában töltöttem, így informális beszélgetések alkalmával tájékoztattam a tanárokat a projektről. A pedagógusok nagyon örültek a kezdeményezésnek, érdekesnek és hasznosnak találták a témát, az irodalmi szövegeket, de amikor felajánlottam nekik, hogy vegyenek részt a munkában, rengeteg feladatukra hivatkozva visszautasították azt. A projekt szervezésében feladatot vállaló pedagógusok tevékenységének egyeztetése is nehézségekbe ütközött. A modul végeztével már nem voltam jelen az iskolában, abban egyeztünk meg, hogy a diákok és az iskola egyes tanárai működnek közre a konferencia szervezésében. Ez az adott helyzetben nem volt sikeres. A pedagógusok egy része nem végezte el a rá jutó általa vállalt feladatokat, saját óráin nem foglalkozott a konferencia szervezésével, aminek

egyik oka lehetett az éppen folyó érettségik szervezése is. A lebonyolítás zökkenőmentességének biztosítása miatt még egyszer tisztáztam a diákokkal a saját feladataikat, megszabtam a határidőket, és a diákokkal közös egyeztetésen a tanár kollégák feladatait is meghatároztam. A modul összeállításakor arra törekedtem, hogy mind a diákok, mind a pedagógusok minél nagyobb szabadságot éljenek meg munkájuk során, saját maguk osszák be idejüket, és egymásért felelősen dolgozzanak. Ezen a ponton azonban mégis centralizáltabb irányításra volt szükség. Úgy vélem, hogy az oktatás jelenlegi formájában nehéz megvalósítani egy ehhez hasonló projektet. Az alapvetően centralizált, tekintélyelvű, férfi értékeket átadó oktatási rendszerben nehéz előhívni a feminista pedagógia alapelveit. Érdemi szemléletváltásra lenne szükség, ahol a rendszerben nem csak megjelenének a témahetek, projekthetek, hanem ez jellemezné az oktatás egészét. Az alábbiakban részletesebben is kitérek arra, hogy milyen akadályokkal szembesültem a közös munka során, amelynek fő okait abban látom, hogy a jelenlegi oktatási rendszer kevésbé támogatja a saját vélemény megfogalmazását, a saját érdekek, vélemények kimondását, az építő kritika artikulálását, a vélemények kulturált összeütközését. Az ideális tanuló csendben ül és kész tananyagtartalmakat sajátít el, majd ad vissza. A diákok így nem válnak részeseivé a tudás megkonstruálásának. Arról van tehát szó, hogy ahogyan a tankönyvek, úgy az iskolai környezet sem támogatja a személyes tapasztalat megszólalását, dialógusok létrejöttét. Nem az adott iskolával szembeni kritikáról van itt szó, hanem az iskolarendszeréről. A jelenlegi NAT olyan mennyiségű ismeretanyagok kér számon, ami nyomasztó súllyal nehezedik tanárra és diákra egyaránt. A tanárok napi teendői az órák tartása, dolgozatok javítása, órákra készülés, beláthatatlan adminisztráció. Ezek mellett nehezen találnak helyet óráikon a személyes tapasztalatoknak.

Az általam kidolgozott projekt ezeket a sémákat igyekszik lebontani, egy olyan szemléletet kínál, amelyben a diákok aktívan részt vesznek a tudás megkonstruálásában, aktív alakítói a tanulási folyamatnak. Természetesen nem várható, hogy egy négyhetes projekt mélyreható változásokat idézzen elő, azonban arra lehetőséget ad, hogy máshogyan is merjünk az iskolára tekinteni. A jelenlegi tervek szerint a projektet több iskolába is eljuttatjuk kollégáinkkal. A Hiszek Neked! alapítvány célul tűzte ki, hogy társadalmilag fontos kérdéseket témává tegyen a középiskolákban. Ennek egyik első lépése az itt bemutatott projekt. A bántalmazás-téma mellett létrehozunk programokat az étkezési zavarokról, szegénységről, mentális betegségekről, hátrányos helyzetről, etnikai kérdésekről.

Jelenleg két utat látunk a lehetséges megvalósulásra. Az első esetben személyesen tartjuk a foglalkozásokat, és a szervezési feladatok elvégzésében is segítünk. Ebben a helyzetben az

iskolába felülről avatkozunk be, kevésbé adunk terepet egy újfajta tanár – diák viszony kialakulásának, ezen kívül kevésbé tud az itt felvázolt irodalomtanítási szemlélet megjelenni az iskolákban. Nehézsége még ennek a módszernek az, hogy viszonylag kevés iskolába tudunk így eljutni. A másik lehetőség az, hogy a pedagógusok vesznek részt tréningeken, ahol lehetőségük van elsajátítani a program felépítését, céljait, módszereit. Ez azzal az előnnyel jár, hogy kivonjuk a külső tényezőt, a tanárok lehetnek azok, akik saját iskoláikba elviszik ezt a témát és a hozzá kapcsolódó módszertant. Az irodalomórák terepei lehetnek személyes tapasztalat megszólalásának, és arra is van lehetőség, hogy ez a szemlélet más irodalmi művek értelmezését is áthassa. Negatívuma az lehet, hogy a már amúgy is túlterhelt tanárok nem találnak helyet újabb irodalmi műveknek az időkeretben, valamint a szervezéssel járó feladatok csak egy újabb megoldandó nehézséget jelentenek majd.

A projekt rám háruló része négy hétig tartott, egy héten három alkalommal találkoztam a tanulókkal, ezeken a napokon változó óraszámokban dolgoztunk együtt (2–4 tanóra). Már a folyamat elején tisztáztuk a közös szabályokat, amelyet alá is írtunk, illetve minden együtt töltött napon ezt szóban megismételtük. Szintén az első óra folyamán egyeztünk meg abban is, hogy az osztály szervez egy konferenciát, amelyre osztályzatot is kapnak, a többi közös órán nem kerül sor értékelésre a biblioterápiás szemlélet okán. Minden nap végén kilépőcídulákat kértem a diákoktól, amelyek természetesen névtelenek voltak, a következő kérdésekkel: Mi tetszett ma a legjobban? Hogy érzed magad? Mi az, amit magaddal viszel? Mi az, amin változtatnál? A következő alkalmak előtt a kártyák segítségével az adott diákcsoporthoz igazíthattam az óra menetét, feladatait, módszereit. A legnagyobb nehézséget az jelentette számomra, hogy minden diák megszólaljon, senki se maradjon ki a folyamatokból. A visszajelző kártyákon a diákok is ezt érezték a legnagyobb problémának. Ezen úgy igyekeztem javítani, hogy a diákoknak labdát kellett dobálniuk egymásnak, egymást szólították fel. Ez segített a könnyebb feloldódásban, de még így sem szólalt meg mindenki. Beszélgettem erről a tanulókkal, megkérdeztem, mi okoz nekik nehézséget? Azt mondták, hogy ez így van az órákon: „az ofő rámutat valakire, hogy mondjad, és akkor ő mondja”. Nem szólalnak fel maguktól az órákon, de a kilépőkártyákon mégis ezt érezték negatívumnak a közös alkalmakon. Fontosnak tartják, hogy mindenki beszéljen, talán a téma miatt is, talán azért, mert nem az iskola szokásos keretei tartották őket. Problémának érzem azonban, hogy a pedagógus feladatának gondolják, hogy ők megszólaljanak. Elképzelhető, hogy ez az oktatás struktúrája miatt van így, ahol a diákok nem kezdeményező tényezők, ahol meghatározott tudásanyagot kell elsajátítaniuk, meghatározott módon. Ha ebben a tanárnál van az irányítás, akkor legyen abban is, hogy őket motiválja megszólalásra. Azért

érzem ezt problémának, mert külső kontrollt alakít ki, ahol a személy nem saját magáért felel, hanem mindig a külső körülményekben érzi a befolyásoló tényezőt, például nem azért lett ötös a dolgozatom, mert sokat tanultam, hanem mert szerencsém volt, vagy nem azért rúgtak ki a munkahelyemről, mert nem végeztem el a feladatom, hanem mert a főnök nem kedvel. Az iskola felelőssége, hogy ne ilyen mintákat adjon tovább, hanem egy magát vállalni tudó személyiséget. A diákok nyitottak arra, ha meghallgatják a véleményüket. Izgalmas beszélgetés alakult ki közöttünk arról, hogy szerintük mit kellene tanítani az iskolában, irodalomórákon. Amire leginkább vágnak, az, hogy az iskola olyan dolgokat adjon át nekik, amik „fontosak az életben”. Ilyen például a magabiztosság, hogy az egyén ki tudjon állni magáért, képviselni tudja a véleményét mások előtt. Amikor általánosságban kérdeztem a véleményüket, nagyon nyitottak voltak, kritikával éltek a tananyaggal kapcsolatban. Nem szeretik azokat a műveket, amiket olvasnak órákon, de amikor irodalmi művekkel kapcsolatban beszélgettünk, ez a hozzáállás megváltozott. Nem tudták megfogalmazni saját véleményüket, mintha nem lett volna ködjük arra, hogyan is beszélhetnek saját véleményükről akkor, amikor annak apropója egy irodalmi szöveg. Rögtön visszatértek abba a pozícióba, amelyben a legtöbb tanórán vannak: csendes megfigyelők. Véleményem szerint ebben segíthetnek a biblioterapikus szemléletű irodalomórák. Ha a diákok eszközöket kapnak ahhoz, hogy megfogalmazhassák véleményüket akár egy elvont témával kapcsolatban, például egy irodalmi műről, akkor lehetőségük lesz kiszállni az „elszenvedő” pozíciójából, és „alakítóvá” válhatnak. Ehhez kapcsolódóan szükséges lenne a szövegértési kompetencia fejlesztése is, tekintettel az egyéni különbségekre. Lényeges lenne, hogy a diákok akár egyéni segítséget is kaphassanak fejlesztő pedagógusoktól. Igyekeztem a diákoknak különböző módszerek segítségével lehetőséget biztosítani a megszólalásra. Az egyik a már említett labda, illetve a közös megbeszélésre tervezett kérdéseket a diákok párban vitathatták meg, majd a labdával egymást szólaltatták meg. A diákoknak csoportban készítettek plakátokat a bántalmazó kapcsolat jeleiről, *A Danaida* főszereplőjének írtak levelet, nemi sztereotípiákat jelenítettek meg. Ezekben a feladatokban a csoportok az elkészült plakátokat az osztályterem különböző pontjaira helyezték el. A bemutatás több körben zajlott. A csoport egy tagja ismertette a plakátot és a közös gondolkodás főbb pontjait egy másik csoportnak, ahogy a következő csoport megérkezett az állomásra, az előadó személye megváltozott. Így több diák is lehetett az előadó szerepében, és az egész folyamat dinamikusabbá vált.

A kilépőkártyák másik tanulsága az volt, hogy a diákoknak nagy biztonságot jelentenek a kijelölt terápiás keretek. Pozitívumnak élték meg, hogy meghallgatják egymást, és nem

„veszekszenek”. Értéknek érezték azt is, hogy milyen sokféle vélemény létezik, és rácsodálkoztak társaik eltérő vélekedésére. A modulban is jelzett keretek a következők voltak: nem bántjuk egymást, nem kritizáljuk, nem adunk tanácsot. Mindenki magáért felel, és mi is annyit mondunk el, amennyit szeretnénk, végighallgatjuk a másikat. Ezt a szabályt néhány feladatban, főként a folyamat kezdetén, kiegészítettem az indián beszélgetés technikájával, amelynek lényege, hogy csak akkor mondható el a saját vélemény, ha a másikat elismételtem. A pedagógus szerepéből én ezt még úgy is megerősítettem, hogy amikor a diákok megfogalmazták a vélekedéseiket, én elmondtam, hogy ezt hogyan értettem, valamint rákérdeztem, hogy jól gondolom-e. A szabályok lefektetésekor hangsúlyoztam, hogy én megvédek mindenkit.⁴⁴

Az olvasott szövegekről

A szövegek részleteit egy közös e-mailcímmre töltöttem fel, és a diákoknak előre egyeztetett időpontokra kellett azokat elolvasniuk. Általában az osztály fele úgy érkezett az órákra, hogy nem olvasta el a szöveget. Az órák elején megkérdeztem, hogy ki nem olvasta el a szöveget, néhányan jelentkeztek, majd amikor jeleztem nekik, hogy nem fogunk tudni közösen dolgozni, ha nem ismerik az adott részletet és biztosítottam őket arról: nem lesz következménye annak, ha bevallják, nem olvasták, sokkal többen ismerték el ezt. Mivel a részletek viszonylag rövidek voltak, ezért az órák elején kaptak a diákok időt arra, hogy olvassanak. Azok, akik már otthon készültek, kérdéseket kaptak.

Az adott regény tartalmát azon az alkalmon ismertettem, amikor azzal foglalkoztunk. Ez nem volt jó technika, mert a diákok nem tudták kontextusba helyezni, nem értették a szöveget, nem tudták beazonosítani a szereplők egymáshoz való viszonyát. Ezen

⁴⁴ Erre sor is került. Az osztály egyik vezető személyisége (hívjuk Tominak) és egy lány között láthatóan konfliktus volt. A közös alkalmakon a konfliktus csúcspontja az volt, hogy Tomi hangosan odakiabálta a lánynak: „hagyjál már a gecibe!” Ekkor nagyon határozottan felhívtam a figyelmét, hogy ez a megnyilvánulás megszegi a szabályokat, ezen a ponton megpróbált magyarázkodni, velem szemben is ellenségesen, de gyorsan elváltam ezt a folyamatot, s csak az elhangzott mondatról beszélve elismételtem, hogy így nem beszélhet egy társával sem. Egy másik alkalommal a lány volt lenéző Tomival szemben, ahol szintén felléptem a megnyilatkozás ellen. A viselkedést jellemeztem tehát, és nem a személyt. A védelem és a biztonság mindenkinek jár, kitüntetett figyelmet kell, hogy kapjon ez a szemléletmód, a diákok nem érezhetik úgy, hogy a pedagógus csak bizonyos személyekért áll ki.

mindenképpen változtatnék, és előbb osztanám meg velük a művek tartalmát, majd utána adnám ki a részletet olvasásra. A következőkben külön-külön tárgyalom a feldolgozott műveket, és kiemelem a folyamat leglényegesebb mozzanatait, hozzászólásait, tapasztalatait.

1. Maja Solar: *Jellemző, hogy nem tökéletes: piac, so-called csomag háziasszonyoknak*

A diákok nem tudták műfajba sorolni a műveket. Amikor említettem, hogy az olvasott két verssel fogunk foglalkozni, nem tudták, hogy mire gondoltam.⁴⁵ Úgy vélték, hogy ami nem rímel, az nem vers, és nem is igazán értették, hogy miről is szól a két mű. A diákok érdeklődése miatt leginkább a *piac* című verset értelmeztük. Felfejtettük, hogy itt egy piaci vásárlás jelenetéről van szó. A hatalmi viszonyok kapcsán kérdeztem tőlük, mit gondolnak, milyen nemű a vásárló és milyen az eladó? Itt egyöntetűek voltak a vélemények: a vásárló nő, míg az eladó férfi, és ő az, akinek hatalma van. Ezt a felismerést a „szépségem” kifejezés vizsgálata során éreztük leginkább. Egy hozzászóló, Hanna szerint a szépség kifejezés nem is lenne annyira degradáló, de a szépségem már feltételez egy birtokviszonyt. A kifejezés és versben megjelenő helyzetkép kapcsán tovább elemeztük, egy nő hogyan érzi magát, ha így bánnak vele, megtörténhet-e ilyen a mindennapi életünkben? A következőkben a lányok nagyon nagy számban megszólaltak. Saját történeteiket mesélték el, volt olyan közülük, akit a vonaton követtek, és olyan is, akit szórakozóhelyen zaklattak. Úgy tűnt fontos nekik, hogy ezeket a tapasztalatok elmondhatják, és azokat meghallgatják. A záró körben több fiú is megfogalmazta: nagyon megdöbbenette, őket, hogy a lányoknak ennyi zaklatással kell szembenéznük. Látszott rajtuk a megrendülés.

2. Robert Merle *Védett férfiak*

A *Védett férfiak*at nehéz szövegnek találták, „nagyon irodalminak”. Ez önmagában is azt jelenti náluk, hogy nem szívesen olvassák, nem tartják érdekesnek. Túl soknak érezték az orvosi kifejezéseket. Azt hiszem, nem is tudtak a történetre figyelni, csak arra, hogy a szöveg nehézséget okoz nekik. Együtt bontottuk ki a részletben leírt történetet. Itt már nem voltak annyira aktívak a diákok. Sztereotípiákról készítették plakátot, ahol a vásárlásmániás, bőbeszédű, érzelmes nő és a macsó férfi képe bontakozott ki.⁴⁶ A csoportok bemutatójából kiderült, hogy a lányokat nyomasztja a róluk kialakult kép. Az egyik fiú diák szerint a nők és a férfiak közötti különbségekért a genetika a felelős, mert a „férfiak arra vannak

⁴⁵ Erre az alkalomra olvasták Robert Merle *Védett férfiak* című művét is, egy dokumentumon belül, bár jól elhatárolva szerepeltek a versek is.

⁴⁶ Az egyik csoport, amely nagyrészt fiúkból állt, kocsit, pénzt, női nemi szervet rajzolt a plakátra (utóbbit átrajzolták, hogy ne hogy észrevegyem), mint a macsó férfi „kellékei”.

programozva, hogy minél több utódjuk legyen”. Ezen a ponton beszélgettünk a genetika szerepéről, és arról, hogy mindenekelőtt azért vagyunk emberek, mert az impulzusainkat, vágyainkat szabályozni tudjuk. A továbbiakban azt a kérdést vizsgáltuk, hogy a részletben a férfiakat erőszakoló nőket nem ítélik el. Beszélgettünk arról, a mi társadalmunk hogyan viszonyul a szexuális erőszakhoz. Tomi, akinek édesapja rendőr, a következőket mondta a beszélgetés során: „Én látom az örsön, hogy mennyi ügyük van, mennyire túlterheltek. Nem szabadna őket ilyen jelentéktelen ügyekkel terhelni, mint a szexuális erőszak.” Itt nehéz helyzetbe kerültem, ugyanis ez egy rendkívül erős és bántalmazó kijelentés, már csak azért is, mert nem tudhattam, hogy az osztályban vannak-e áldozatok. Tisztáztuk, milyen hatásai vannak a szexuális erőszaknak az áldozatra, és hogy miért kell a társadalomnak érzékenynek lennie e kérdésben. Odafigyeltem arra, hogy ne látsszon rajtam, hogy milyen mélyen megdöbbsentem, és ne legyek elnyomó, mert úgy érzem, azzal még inkább mélyítettem volna ezt a fajta gondolkozásmódot. Pár alkalommal később Panni megosztotta velem érzéseit az esetről. Ő annyira megdöbbsent, hogy nem is tudott reagálni, megfagyott Tomi hozzászólásától.

3. Szabó Magda: *A Danaida*

A legnagyobb érdeklődést a részlet kapcsán az váltotta ki, hogy Katalin és férje annak exanyósával él együtt. Ez először döbbenetet, majd zavart hozott létre. Nehéznek érezték azt a helyzetet, hogy a valaki az anyósával éljen együtt, erre többen érveltek úgy, hogy „régén ez így volt”. Többször fel kellett hívnom a figyelmet arra, hogy nem Katalin anyósáról van szó, hanem a halott feleség anyjáról. Azt is témává tették a diákok, hogy egy párnak közösen kellene eldöntenie, szeretnének-e gyereket vagy sem. Néhány lány megfogalmazta azt a véleményt, hogy szerintük egy nőnek otthon van a helye, az ő dolga az, hogy ellássa a családot. Az egyik lány kifejtette, hogy ő „ilyen konzervatív nézeteket vall, és nem is szeretne erről beszélgetni, és nem is érdeklí mások véleménye, őt így nevelték, nem akar ezen változtatni”. Ő volt az, aki egy alkalommal el is hagyta a termet, mert úgy érezte, hogy nem szeretne tovább maradni.

Márti megosztotta az osztállyal nővére történetét, akit bántalmazott volt barátja, majd miután a lány elhagyta, megbocsátásért könyörgött. A részletes beszámoló után megint felhívtam a diákok figyelmét arra, hogy ami itt elhangzik, az nem vihető ki, titoktartásban egyeztünk meg.

Ezen az alkalmon tanári előadás keretében bemutattam a nőket ért szexuális erőszak, családon belüli bántalmazás statisztikai adatait, külön kitérve nem csak a százalékos adatokra, hanem arra is, hogy ez hány nőt érint Magyarországon. Úgy éreztem, hogy ezen a ponton fordult át a diákok vélekedése. Itt érezték először azt, valós társadalmi problémával foglalkozunk.

4. Sofi Oksanen: *Tisztogatás*

A diákok ezzel a szöveggel kapcsolatban is azt fogalmazták meg, hogy nehezen értik, nem tudják, melyik szereplő kicsoda, mi történik pontosan. A megbeszélésre szánt kérdéseket párban kapták meg a diákok. A kibontakozó beszélgetésben arra kerestük a választ: az áldozat hogyan éli meg a traumát. Illetve visszatértünk a nemi sztereotípiák kérdéséhez. Feri megfogalmazta, ő úgy érzi, az is nemi sztereotípia, hogy a férfiak számára dicsőség, ha sok nővel fekszenek le, míg a nőknek szégyen. A lányok nagy része egyetértett ezzel, és Ildi kiegészítette azzal, hogy talán a szüzesség fontossága is hozzátartozik ehhez. Szerinte a szüzesség csak egy fogalom, aminek túl nagy jelentőséget tulajdonítanak, főként ha egy nő szüzességéről van szó.

Rakovszky Zsuzsa: *A kígyó árnyéka*

Az idő szűke miatt úgy terveztem, hogy ezt a részletet már nem dolgozzuk fel a program keretében. Amikor ezt az osztállyal megosztottam, Panni szomorú lett, mert neki ez a szöveg tetszett (már előre elolvasta), és pont ez lett volna az a részlet, amivel szívesen foglalkozik. Felajánlottam neki, tarthat egy előadást az osztálynak a részlet tartalmáról, arról, hogy neki személyesen mi tetszett vagy nem tetszett benne. Az utolsó alkalommal a diákok azt a feladatot kapták, hogy csoportban keressenek információkat az olvasott szerzőkről és művekről, majd erről készítsenek egy előadást, külön figyelmet szentelve a bevezetésnek és befejezésnek.⁴⁷ Panni abban a csoportban dolgozott, amelyik Rakovszky Zsuzsával és regényével foglalkozott. Ketten adtak elő Tomival. Amíg Panni a részlet tartalmáról mesélt, Tomi az erőszakot leíró jeleneteknél gúnyosan mosolygott. A többiek visszajelzése alapján Panni előadása nagyon jó volt, mert kifejezte az érzelmeit, és ezáltal felkeltette az érdeklődésüket. A diákok néma csöndben hallgatták egymás előadását, látszott rajtuk, nagyon figyelnek egymásra. Egy tanár kolléga az osztályból két diákkal szeretett volna aláíratni egy dokumentumot, benyitott, majd jeleztem neki, hogy sajnos most nem tudunk

⁴⁷ A befejezés és bevezetés technikáit gyakoroltuk leginkább a közös munka során (*Hogyan tartsak jó előadást?* modul).

ezzel foglalkozni, mert nagyon benne vagyunk a folyamatokban. A szünetben beszélgettünk, és elmondta, hogy azt hitte, üres a terem, olyan csend volt.

A fentiekből is látható, hogy a nőket érő erőszak, bántalmazás eltérő reakciókat válthat ki a diákokból. A kilépőkártyák tanulsága szerint a tanulók nagy része nehéznek, nyomasztónak tartja a témát. A pedagógus szerepe kiemelt a folyamatban, már csak azért is, mert neki kell kézben tartania az esetlegesen megjelenő szélsőséges reakciók kialakította helyzetet. Felmerülhet persze a kérdés, hogy etikus-e témává tenni az erőszakot az iskolában. Annak ellenére, hogy én magam is szembesültem nehéz helyzetekkel, főként Tomi reakcióira gondolok itt, úgy vélem, hogy a téma igenis középiskolába való. Főként azért, mert a diákok egy része érintett lehet, akiket nem hagyhatunk magukra, ha csak annyit tehetünk is, hogy ráébresztjük őket, nincsenek egyedül. Amellett, hogy az irodalomórák témává tehetik a nőket érő erőszakot, fontos lenne egy olyan iskolapszichológusi hálózat, amely mind a diákok, mind a pedagógusok tanácsadását ellátja.

A másik lényeges kérdés, hogy a program során szinte nem volt olyan szöveg, amely a diákoknak tetszett volna. „Nagyon irodalminak” találták őket, ezt talán úgy fogalmazhatjuk, hogy nem érzik magukhoz közel, nem gondolják úgy, bármit is adhat nekik. Ez jelentheti azt, hogy a szövegválasztás rossz volt, a diákok pedig úgy vélik, az irodalomnak semmilyen szinten nincs helye az életükben. Én azonban azt gondolom, nem ez a helyzet. Annak ellenére ugyanis, hogy a diákoknak nem tetszettek a szövegek, a foglalkozások során a fent ismertetett folyamatok indultak el. Arról van tehát itt szó, hogy a biblioterapikus irodalomórák lényege nem feltétlenül az, hogy „tetsző” szöveget dolgozzunk fel, de nem is az, hogy a tanulókat „elvezessük az irodalmi műhöz”, sokkal inkább az, hogy önmagához és a másik emberhez vezessük el. Így kerül középpontba az egyén a szöveghez képest. A szöveg katalizátor, aminek belső szövegét vizsgálva megismerhetjük önmagunkat. Itt érdemes kitérni arra, hogy miért irodalmi művekkel dolgozzunk, nem elégséges-e, ha társadalmilag fontos kérdéseket egy cikk vagy statisztika alapján tárgyalunk. Főként azért, mert az irodalmi szöveg keretet ad, és fogódzkodót. Megalkotottságánál fogva jobban hat és megtart. Magunkról, élethelyzetünkről beszélünk, amikor biblioterapiás folyamatokban elemzünk egy művet, mégis megvan a biztonságunk, hogy ezt nem kell kimondanunk, ha nem akarjuk. Biztonsági kötél, amibe kapaszkodhatunk.

19.1 A megvalósult konferencia

A konferenciára 2019. május 28-án került sor. A diákok a projekt során kiosztott feladataik alapján elrendezték a termet, előkészítették a büfét, felkészültek a vendégek fogadására. A konferencián hat előadás hangzott el.

Sőregi László: Verbális erőszak

Gonda Fanni: A külső hatások hogyan hatnak génjeinkre

Lovász Barbara: Hogyan segítsünk a bántalmazott kapcsolatban élőknek?

Papp Zita: Bántalmazó mint szülő

Szabó Hajnalka (PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola): Történelemkönyvek nőképe

Auer Eszter: Irodalomtankönyvek nőképe

Esősi Viktória: Bántalmazó kapcsolat című előadása betegség miatt elmaradt.

Az előadásokat Bíró Délia klinikai pszichológus zárta, aki Trauma és bántalmazás címmel preventív előadást tartott a diákoknak. Ez az előadás tisztázta a felmerülő kérdéseket, problémákat és nehézségeket, a diákoknak lehetőségük volt kérdezni a szakembertől. Az előadások után többen beszélgettek is vele, Délia felajánlotta szakmai segítségét annak, akinek erre esetleg szüksége van. Bíró Déliával a projekt kidolgozása során is szorosan együttműködtem. Érintettség, felmerülő problémák esetén a diákok a projekt ideje alatt is tőle kérhettek segítséget.



Gonda Fanni 12. osztályos tanuló előadás tart



Sőregi László 12. osztályos tanuló előadást tart

Az előadások után a résztvevőknek lehetőségük volt nemekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos kérdőívet kitölteni, a diákok „tárlatvezetést” tartottak a projekt során készült munkáikról a könyvtárban, illetve egy általam vezetett meseterápiás alkalomra is be lehetett jelentkezni.

A diákok a szervezésben, a gyakorlati teendőkben részt vettek, bár láthatóan nehéz volt számukra az, hogy nem a tanár irányította a folyamatot. Igényelték azt, hogy a pedagógus adja ki a feladatokat, és nem használták az általuk készített tevékenységi táblázatot. A konferenciát megelőzően is hasonló problémákba ütköztünk. A tanulók azokat az aktivitásokat érezték komfortosnak, amelyekben a tanár irányított. A konferencia napján ez kevésbé volt látványos, véleményem szerint azért, mert itt tétje volt a végzett munkának. A termeknek, büfének el kellett készülniük, a vendégeket fogadni kellett.



Workshop feladatok közben



Pszichodráma-feladatok a diákok vezetésével



Büfé és workshop

A diákok leginkább a workshop feladataiban szabadultak fel. A közösen végzett munka során itt éreztem azt, hogy igazán elmerülnek az alkotásban és a feladatokban. A meseterápiás foglalkozáson a rajzokon és egymás alkotásainak megbeszélésén keresztül közel kerültek egymáshoz, személyes és mély tartalmakat osztottak meg. Hasonló felszabadultságot éreztem, amikor a diákok maguk vezettek drámajátékokat; ahogyan a közös órákon, úgy itt is nagy sikere volt a feladatoknak. Tanárok és tanulók együttesen feloldódtak és bevonódtak a játékba. Ezért is nagy jelentőségű az, hogy az oktatás, az irodalomórák helyet biztosítsanak a művészetterápiás eszközöknek, a közös játéknak és alkotásnak. Egy olyan osztályban is megmozgatta ez a tanulókat, amely a pedagógus erős irányítására szocializált. Ahol a diákok nem szeretik maguk alakítani a tanulási folyamatot. A művészetterápiás eszközök lehetnek a kapu pedagógus és diák között egy olyan tanulási folyamatért, amelyben a tanár szerepe nem a teljes irányítás, hanem a moderálás.⁴⁸

20 A módszer felhasználásának további lehetőségei

A trauma témáján túl a tervezett projekt vázának megtartásával más tárgyak is feldolgozhatók, ahogyan azt a már bemutatott néhány javaslatból is látható. A következőkben Szabó Magda *A Danaida* című regényének egy eltérő feldolgozási lehetőségét mutatom be. Itt a fókusz a női archetípusokon van, egy-egy szereplőt mint egy-egy istennőt vizsgálunk. A projekt segítségével a tanulók mitológiai ismereteiket is bővíthetik, kapnak némi pszichológiai kompetenciát – rálátnak így a jungi archetípuselméletre is. A regény lehetőséget biztosít a nőiség, a nemek kérdésének megvitatására – témájánál fogva, és azért is, mert szerzője nő –, illetve hangsúlyos szerepet kap a mitológia. A görög mitológiával szemben megfogalmazódik az az ellenérv, hogy alapvetően férfiközpontú, a férfi elvárásokat jeleníti meg olyan világot vázolva, amely a patriarchális rend számára megfelelő. Ebben a világban az istennők csupán a férfi istenségekhez mérten definiálódnak, a szexualitásuk határozza meg őket. Ezzel szemben a férfi istenek többfunkciósak (Vandlik, 2017). Ezek a témák felmerülhetnek az irodalomórákon, és reflektálnunk is kell rájuk. Úgy vélem azonban, hogy e nézetek a feminizmus bizonyos⁴⁹ képviselői által kissé sarkítottak, hiszen a férfi istenek funkciói szintúgy rögzítettek, illetve a férfialakok is meghatározhatóak egy-egy archetípussal (Bolen, 2008). Egy archetípus, istennő vagy női szereplő tanórai vizsgálatoknál a hangsúly inkább

⁴⁸ A konferencia anyagait: meghívót, programtervet, segédanyagokat lásd: Mellékletek.

⁴⁹ így az imént említett szerző esetében

arra essen, hogy miben vált egysíkúvá a karakter, milyen utak nyíltak volna számára, ha azokkal élt volna.

20.1 A Danaida – az istennők találkozóhelye

A Danaidáda, amint azt a cím is sugallja, erősen mitológiakötődésű. Olyan értelmezési keretbe helyezem a regényt, amely lehetőséget ad arra, hogy a diákok közelebb kerüljenek a mítoszok és regény világához egyaránt. A női szereplők értelmezhetőek egy adott istennő archetípusaként.⁵⁰ Az archetípusok bennünk élő ősképek, ősi eredetű formák, (Benett, 1999) „a kollektív tudattalanban meglévő ösztönös viselkedési alapminták”, amelyek az „emberi élet alaphelyzeteit és alapvető viszonyulásait tükrözik.” (Bolen, 2008) Az alábbiakban Jean Shinoda Bolen *Bennünk élő istennők* című műve alapján vizsgálom meg *A Danaida* nőalakjait. A szerző jungiánus pszichiáter, aki könyvében új pszichológiai látásmódot valósít meg, amely szerint a nőkben lévő archetípusok a görög istennők alakjaival megszemélyesíthetők.

20.1.1 Hesztia

Hesztia Rheia és Kronosz elsőszülött lánya. A házi tűzhely istennője, nagyon kevés ábrázolása ismert, a legszemélytelenebb istennő, azonban a legnagyobb tiszteletnek örvendett. Az ő jelenléte szentelte meg a házat. Szűz istennő, a neki szentelt lányok már hatéves koruktól a szentélyben élnek, ők maguk is szüzességi fogadalmat tesznek, és egyformán öltöznek, egyformára nyírják a hajukat.

A Hesztia archetípusú nő befelé, önmagára összpontosít, tárgyi környezete iránt érzelmileg elkötelezett, míg emberi környezete iránt nem. Ahol ott van, természetesnek tartják jelenlétét. Célja a közösség fenntartása, a háztartás ellátása, fontos számára az otthon rendben tartása. A házimunka végzése számára öröm, teljesen feloldódik benne. Emiatt nagyon sokszor olyan munkát vállal, ahol megélheti ezeket a neki sokat jelentő tartalmakat, például óvónő lesz (Bolen, 2008, 112-114). A regényben ezt az archetípust Matild jeleníti meg.

⁵⁰ A disszertáció szövegében közlöm a regényből vett idézeteket, amelyek szerint a nőalakokat egy-egy görög istennőhöz kapcsolom. Ezek az idézetek használhatóak a modul megvalósítása során is.

„Útjaik elváltak, anélkül hogy bármelyikük is megrendülést érzett volna, Matild folytatta munkáját, és miután elvesztette szeme elől Dánielt, eltemette a levéltárost meg a feleségét, hagyta elmenni Katalint is, és élte tovább a maga életét. Matild az óvodához tartozott, önmagához, a maga titkaihoz, Matild nagylelkű volt, és többet adott a háznak, amelyben dolgozott, mint amit attól kapott.” (Szabó, 2004, 153)

20.1.2 Athéné

Athéné apja fejéből pattant ki teljes harci öltözetben, már ebből is sejthető, hogy a racionalitás, a tudományok istennője. Szűz istennő, azonban a nőkkel ellenséges, a férfiakkal elfogult. Erre is születése adhat magyarázatot. Zeusz parányira zsugorítva elnyelte Métiszt, Athéné anyját, mert egy jövendölés szerint, ha fia születik, letaszítja a trónról. A főisten nem kockáztatott, lenyelte még az anyát is. Athéné nem ismerte el anyját, azt hirdette, hogy csak apja van, ehhez méltóan csak hősöket támogatott, nőket nem. Női archetípusát is ez határozza meg, lojális a férfiakkal, ellenséges a nőkkel. „Az eszedre hallgass, ne a szívedre!”-jelmondata határozza meg, akárcsak az, hogy rendkívül racionális, a munka világában van otthon. Megbízható, nyugodt, befelé forduló, értelmes, dolgozó nő. Öntudatos, fesztelen, fontos számára, hogy legyen belőle valaki (Bolen, 2008, 7681). A regénybeli Athéné Surányiné, vagyis Nóra.

„Surányiné rossz véleménnyel volt a nőkről, ostobáknak, érzelőseknek és kegyetleneknek tartotta őket, csak nem megvetéssel próbálta kompenzálni érzéseit, hanem tevékenységgel; mint valami kedvetlen próféta, aki voltaképpen csupán a férfiakat becsüli, minden szabad pillanatát szervezéssel, felvilágosító előadásokkal és nőszövetségi munkával töltötte.” (Szabó, 2004, 163)

20.1.3 Héra

Rheia és Kronosz lánya, olümposzi istennő, és elsősorban Zeusz felesége, a házasság istennője. Ő a kétarcú istennő, akit tisztelnek és félnek is. Egymagában jeleníti meg a női életszakaszokat, ami vallási rítusaiban is megjelenik, azonban van egy bosszúszomjas oldala, a féltékeny istennőé. Nem kíméli férje szeretőit, mindahányszor bosszút forral ellenük. Haragja nem férje ellen irányul, hanem a nők ellen. Ez határozza meg ezt az archetípust is. Azoknak a nőknek, akik Héra archetípussal rendelkeznek, férjük van életük középpontjában, legfőbb céljuk az, hogy férjhez menjenek, és amikor ez megtörtént, teljesen férjüknek szentelik magukat. Ahogyan Héra, ők is rendkívül féltékenyek és ellenségesek más nőkkel szemben (Bolen, 2008, 142-148). A legtisztábban formában Héra archetípus *A Danaidában* Kadarcs Júlia, aki szinte hajtóvadászatot indít Kati ellen.

„Úgy érezte magát, mint akit megvertek, nem kellett a vacsora sem, amit Kadarcs Júlia táltal elé a magántulajdonnak tekintett személy számára fenntartott gögös és elégedett villogással. Ha eddig terhére volt, most már utálta. Tulajdonképpen most utálta meg végképp, a lány miatt, akit fel kellett áldoznia a kedvéért.” (Szabó, 2004, 131)

20.1.4 Katalin

Katalin mint főszereplő a legkevésbé sematikus archetípus. Nem sorolható egyértelműen egyik vagy másik istennőhöz. Tragédiája részben éppen az, hogy nem képes a jó átmenetekre egyik archetípusból a másikba. Fontos ugyanis, hogy a nők elméjében nem egyetlen istennő van jelen, és ezek az idő múlásával változnak is (Bolen, 2008, 12). Kell, hogy változzanak, ahogyan az életszakaszok változnak. Katalin azonban képtelen erre. Létformát vált csak, nem archetípust. Nem tud önazonos lenni, a problémákra adott válasza csak megalkuvás, látszatsmegoldás. Végig ugyanabban a „hibrid” archetípusban tartózkodik.

„Anélkül, hogy külön figyelmet szentelt volna önmaga lassú változásának, és megriad a tünettől, hogy a háztartáson és családján kívül külön, magának szóló örömet keres, és vágyik a saját személyére fordított órák élményére, addig törte a fejét, míg végre rájött, hogy esetleg vehetne egy hegedűt. Ez még mindig könnyebb gondolat volt, mint ezerszer végigélni emlékeiben, mint csapta be őt Elek, milyen tudatosan használta fel szerelmét mindkettőjük pozíciójának védelmére.” (Szabó, 2004, 240)

„Csak az a természetes idegenkedés van bennem, ami mindig is volt, ha létformát kellett változtatnom, ha valaminek vége lett.” (Szabó, 2004, 374)

Életét úgy éli végig, hogy a társadalom és főleg a nevelés által rákényszerített értékeknek próbál megfelelni, és ez alapján igyekszik egy archetípushoz kapcsolódni. Ezekben a szerepekben azonban nem autentikus, hanem népmesei naiv lány marad, akit bárki kihasználhat. Nincs tisztában a saját értékeivel és fejlődési lehetőségeivel sem. Kiemelkedően fontos a szerepe a nevelésnek a regényben. Olyan anyatípus jelenik meg itt Katalin anyja személyében, aki saját narcisztikusságánál⁵¹ fogva képtelen jó példával elől járni, és nem ismeri fel, hogy mik lánya igazi értékei. Katalin az a nő, aki nem élhette meg saját Aphrodité archetípusát, ezért olyan szerepekbe kényszerítette magát, amelyeket szerinte az anyja és a társadalom elvárt tőle.

20.1.5 Aphrodité

Aphrodité a szerelem, a szépség és a szenvedély istennője. Születésének két változata maradt fent. Az egyik változat szerint Zeusz és egy tengeri nimfa gyermeke, a másik azt mondja, hogy Uranosz lemetszett nemi szervéből kicseppenő ondó termékenyítette meg a tengert, így született Aphrodité. Az istennőnek rengeteg szerelmi kalandja volt, ami archetípusát is jellemzi; nem az elköteleződés fontos számukra, hanem a szenvedély. Ezek a nők rendkívül szexepilesek és vonzó a karizmájuk, még ha nem is szépek (Bolen, 2008, 233-238).

Katalinban hangsúlyosan jelen van ez archetípus, még akkor is, ha el kellett magában nyomni.

„Katalinban egészen fiatal korában volt valami brutálisan női, ami arra hívta fel a szemlélőt, ne latolgassa, elég szabályos-e a szája, az orra, szedje le róla a ruhát, akkor majd meglátja, milyen voltaképpen.” (Szabó, 2004, 77)

„Ezt a puritánul öltözött, gátlásos figurát voltaképpen szerelmeskedésre teremtette a természet.” (Szabó, 2004, 108)

Katalin azonban nem élhette meg a szenvedélyt, nem teljesedhetett ki, hiszen a megtorlás anyja részéről a rá kiható súlyos lelkiismeretfurdalás volt. Ennek ellenére a lány fantáziál a házasságról, szexuális életről, viszonya is lesz egy házasemberrel, ami csak titokban és

⁵¹ *A narcisztikus anya.* <https://narciszgyerekei.wordpress.com/2013/11/12/a-narcisztikus-anya-1/> letöltés ideje: 2017.11.15.

hallgatás közepette jöhet létre. Amikor szeretője nem válik el feleségétől, Katalin azt érzi, hogy selejtes, bűnös ember, egyetlen lehetősége a házasságra – ami a társadalom által kijelölt helyes út –, ha olyan ember veszi el, aki olyan „hibás”, mint ő.

„Kis Sándorral való kurta viszonyának emléke sokáig égette, évekig nem is mert házasságra gondolni, annak a rettenetes titoknak a birtokában, hogy már volt dolga férfival, vagy ha mégis, valami nem hibátlan embert képzelt el élettársának, olyat, akinek megvallotta előzőleg, mi történt közte és a docens között, s aki olyan hibák hordozója maga is, hogy valamiképpen egyensúlyba kerülhetnek egymással.” (Szabó, 2004, 111)

Katalin csak akkor érzi magát felmentve a büntudat és a vétek súlya alól, ha azonosul a Héra archetípussal, feleség lesz, aki mindenét feláldozza férjéért. Vállalja azt, hogy kilép saját életéből, és csupán más: a férfi igényéinek kiszolgálója lesz. Feladja emberi kapcsolatait, szakmai előmenetelét, még a gyermek iránti vágyáról is lemond azért, hogy megszabaduljon a stigmától, amit a környezete nyomott rá, és ahelyett, hogy változna, szembenézne önmagával, inkább feladja.

Milyen különös! Jövök-megyek, megyek-jövök, örökké változatlanul.” (Szabó, 2004, 382)

17.1.6 Elek – „Hiába fűröszöd önmagadban, csak másban moshatod meg arcodat.”⁵²

A *Danaida* valóban az istennők találkozóhelye, de nem csak az övék. A férfi szereplőkben is felismerhetjük a mitológiai archetípusokat. Jelen tanulmányban csupán Elek figurájára kívánom felhívni a figyelmet. Ő az, aki feltétlen szolgálatot kíván feleségétől, házasságukban az ő napja körül kering minden bolygó. Csak önmagára figyelő lélek, aki nem veszi figyelembe senki igényeit, és nem hajlandó észrevenni, hogy felesége is érző, szükségletekkel rendelkező személyiség. Az először nagyon vonzónak tűnő férfi zsarnokká válik, aki kiskorúsítja, és tulajdonképpen cselédsorba kényszeríti feleségét. A fenti jellemzés alapján nem nehéz Narkissosra ismernünk, aki belefulladt saját tükörcépébe (Kerényi, 1977, 166). Valószínűnek tűnik, hogy Elek nárcisztikus személyiségzavarban szenved, énközpontú, nem viseli el a kritikát, csupán felszínes kapcsolatai vannak, amelyek mind az ő érdekét szolgálják.⁵³ Iskolai keretek között érdemes lehet egy órát arra szánni, hogy körbejárjuk a tanulókkal közösen: ez a párkapcsolat hogyan hat a szereplőkre, milyen

⁵² József Attila, *Nem én kiáltok*. <http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/jozsefa/nemen.htm>, letöltés ideje: 2018.06.25.

⁵³ <http://semmelweis.hu/klinikai-pszichologia/betegellatas-es-szakmai-profilok/psziches-zavarok-rovid-leirasa-2/szemelyisegzavarok/narcisztikus-szemelyisegzavar/> letöltés ideje: 2018.06.25.

nehézségekkel kellett Katalinnak megküzdenie, és hogyan ismerhetőek fel a jelek már az ismerkedéskor. Ez olyan téma, amely lehetőséget biztosít arra, hogy akár a párkapcsolaton belüli erőszakkal is foglalkozzunk, felhívva a figyelmet arra: az nem merül ki a fizikai erőszakban, megnyilvánulhat verbális erőszakként is (Evans, 2012).

20.2 A projekt gyakorlati megvalósulása

Miután a diákok csoportokba rendeződtek és választottak egy istennőt, akivel foglalkoznak, tisztázzuk a projekt kereteit. Az osztály konferenciát szervez, amelynek keretében előadást tartanak az általuk feldolgozott témából. Ez azt jelenti, hogy a csoportból egy diák tartja az előadást, a többiekre más feladatok hárulnak a szervezés során. A projekt első felében az adott istennő mítoszainak tanulmányozása zajlik saját kutatómunkában, majd az anyagokat együtt rendszerezük és dolgozzuk fel. A csoport kiválaszt egy mítoszt, amit megoszt az osztállyal, ezt a mítoszt együtt olvassuk el, majd alkotásokat készítünk.⁵⁴ Ebben a szakaszban bevonható a történelemóra, ahol a diákok szintén foglalkozhatnak a görög mitológiával, illetve a rajzóra, ahol lehetőség nyílik az alkotások részletesebb kidolgozására. Ezután a regény nőalakjainak vizsgálata következik, ahol a fentiek alapján azonosíthatók a szereplők és istennők. Amikor a csoport istennőszakértővé vált, közösen kijelölnek egy tagot, aki előadást tart a konferencián, és megosztja a többiekkel a csoport tudását, elkészült alkotásait. Következő lépésben új csapatok alakulnak a konferencia szervezésének feladatai mentén⁵⁵.

A projekt végén közös értékelés zajlik, a diákok megoszthatják egymással a véleményüket, észrevételüket. A folyamat során tevékenységnaplókat töltenek ki,⁵⁶ hogy átláthatóvá váljon a munkamenet, és ne csak egy diák végezzen el minden feladatot, illetve a projekt zárása után minden tanuló reflexiót ír, amivel a saját tanulási folyamatát is átláthatóbbá teszi.

⁵⁴ Ez az alkotás lehet rajz (porpasztl), montázs vagy akár agyag. Antalfai Márta Kincskereső meseterápiája alapján.

⁵⁵ Hasonlatosan a már bőségesen bemutatott, megvalósult projektünkhöz: előadók, szervezők, a képi megjelenéséért felelősek, kerekasztal-beszélgetés résztvevői. Minden csoportnak meghatározott szerepe van. Az előadók bemutatják az eredményeket, ehhez kapcsolódóan a nyelvtanórákon az osztály megtanulja, hogy hogyan kell jó kiselőadást tartani, valamint megalkotja az előadást értékelő szempontokat. A szervezők csoportja beosztja az előadásokat, fogadja a vendégeket,⁵⁵ berendezi a termet, konferálja az eseményt, beszerzi az ételt és italt, begyűjti az ehhez kapcsolódó összeget. A képi megjelenéséért felelős csoport létrehozza az esemény facebook-oldalát, esetleg honlapot készít, megtervezi és kinyomtatja az esemény plakátját és meghívóját, azokat az iskolába elhelyezi, és a meghívottaknak eljuttatja. A kerekasztalban résztvevők olyan témákkal foglalkozhatnak, ami a legjobban érdekelte őket a projekt során, ezekben mélyedhetnek el a beszélgetés alatt, akár úgy, hogy különböző szerepeket vesznek fel, például a beszélgetés vezetője, pszichológus, író, művészettörténész, irodalmár, kritikus, újságíró.

⁵⁶ lásd Mellékletek

Így tehát a fent bemutatott projekt egyetlen szövegre is korlátozódhat a keretek betartásával és a konferencia szervezésével.

21 Összegzés

A nevelésszociológia a társadalom és az iskola kapcsolatát vizsgálja. Fő kérdései közé tartozik, hogy az iskola tehet-e társadalmi egyenlőtlenségek megszüntetéséért? Több kutatás is azt az eredménye alapján a válasz nem volt. Ekkor az érdeklődés afelé fordult, hogyan, milyen eszközökkel és módszerekkel lehetne ezen változtatni?

A disszertációm központja az a kérdés, hogy az iskola alkalmas terepe lehet-e a bántalmazás és trauma prevenciójának. Megfelelő közeget biztosíthat-e, és ha igen milyen eszközökkel a női tapasztalatok megjelenésének? A disszertációmban az iskola három fontos szereplőjének szemszögéből vizsgáltam ezeket a kérdéseket: pedagógusok, diákok, tankönyvek/tanmenetek.

Hipotézisem szerint a tankönyvek és tanmenetek csak kis számban foglalkoznak női szerzőkkel, a női tapasztalatok kevésbé vannak előtérben, hiányuk reflektálatlan marad. A két vizsgált tankönyvcsomag részben igazolta ezeket az elvárásokat, egyik tankönyvben sem volt 15%-nál nagyobb a női nevek aránya, a női oldalt (szerzők bevonása vagy hiánya, szereplők viszonyulásainak értelmezése, a női karakterek kissé sematikus jellemzése) elnagyoltan ábrázolja, hiányukra nem reflektál. A női szerzők kis száma nem felróható a tankönyveknek – társadalomtörténeti okokból sem –, a hiányra való reflexió azonban megfelelő eszköz lehet a női tapasztalat hiányának kiküszöbölésére. A saját reflexiók, véleményformálást segítő feladatok a lány diákok tapasztalatait is beemelhetik a tanulási folyamatba.

A biblioterápiás szemléletű oktatókkal készített négy interjú szereplői olyan alapnak tekintik ezt az attitűdjüket, amely meghatározza tevékenységükben a tanítási/tanulási folyamatokat. A problémáik különböznek: a középiskolában tanítók túlterheltnek érzik a tantárgyat, sokszor vannak időszükében, és nincs meg a lehetőségük a szövegek szabad megválasztására. Az osztályok túl nagyok, így nincs módja, lehetősége minden diáknak megszólalni az órákon. Az egyetemi tanárok lehetőségei rugalmasabbak, kisebb csoportokkal dolgoznak, szabadabban választhatnak szövegeket. Ezen a szinten inkább a szerepek összemosódása jelent nehézséget. A hallgatók belső tartalmakat osztanak meg magukról, a tanárok szerint olykor túl mélyeket is. Nehéz elkülöníteni a tanárszerepet a

terapeutától, s ők nem is azok, hanem segítő szemléletű irodalmárok, valamint kijelölni a hallgatót és tanárt egyaránt védő határokat. A középiskolai tanárok interjúi alapján is az látszik, fel kellene szabadítani a tantárgyat a felé irányuló rengeteg elvárástól, a feldolgozandó hatalmas tananyagtól. A tanulók szabadabban fordulhatnak a szövegekhez kisebb csoportokban; az egyetemi órák egyik pozitívuma éppen ez, illetve a tanároknak nagyobb mozgástérre lenne szükségük a szövegek megválasztásában a középiskolában is. A pedagógusokkal kapcsolatos hipotézisem szerint a traumának lehetnek nagy biztonsággal felismerhető jelei. Ezeket a tüneteket a tanárok észrevehetik diákjaikon. Az általam feldolgozott szakirodalom alapján egyértelműen azonosítható tünetek nincsenek. Vannak azonban olyan jelek, amelyek ha nem is traumára utalnak, más súlyos állapotokat is észlelhetnek. A pedagógusoknak természetesen nem feladatuk a diagnosztizálás, de jelzőszerepük lehet. Sok időt töltenek diákjaikkal, és egy jól működő rendszerben, az iskolapszichológussal együttműködve segíthetik a tanulókat megfelelő szakemberhez irányítani. Így az iskola hatással lehet egy társadalmi probléma kezelésére.

A diákok tapasztalatait a közös munka alatt született reflexiók, beszámolók, magánbeszélgetések alapján vázoltam. A modult az ő meglátásaik, véleményeik, az órákon tapasztalt nehézségek alapján dolgoztam át.

A projekt és az iskolai tapasztalatok főként arra mutattak rá, hogy a művészetterápiás eszközök, mint a rajz, festés, alkotás, a közös megbeszélés és jelentésteremtés képes olyan közeget teremteni, amelyben még az olykor motiválatlan, a tanár irányításához szokott diákok is felszabadulnak. Az, hogy kimondhatják saját véleményüket egy általuk formálisnak ítélt környezetben, idegen volt számukra, de a közös munka és főként a konferencia során már könnyebbé vált.

Felhasznált irodalom

Antalfai, M. (2014). *A női lélek útja mondákban és mesékben*. Budapest, Wesley János Lelkészképző Főiskola.

- Allender, D. B. (2008). *Sebzett szívek: Reménység a gyermekkori szexuális zaklatás felnőtt áldozatai számára*. Budapest, Keresztény Ismeretterjesztő Alapítvány.
- Arany J. (1968): Összes művei. In: Keresztury Dezső (szerk.): *Arany János Összes művei XI., Prózai művek 2.* (456-459). Budapest, Akadémiai.
- Bábosik, I. (2004). *Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban*. Budapest, Osiris.
- Bagdy, E. (2017). *Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek*. Budapest, Kulcslyuk.
- Bancroft, L. (2015). *Mi jár a bántalmazó fejében? Az erőszakos és uralkodni vágyó férfi*. Budapest, Háttér.
- Bán, Zs. (2020). *Bovaryné megbukik– avagy a női irodalom és a Hézag. Élet és irodalom, 64 (20)*. <https://www.es.hu/cikk/2020-05-15/ban-zsofia/bovaryne-megbukik-.html> letöltés ideje: 2020.06.10.
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. A interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. <https://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/Tananyagok/kg2.pdf> letöltés ideje: 2022. 05.23.
- Bauer, J. (2011). *A testünk nem felejt: Kapcsolataink és életmódunk hatásai génjeink és idegrendszerünk működésére*. Budapest, Ursus Libris.
- Benett, A. E. (1999). *Az igazi Jung*. Budapest, Animula.
- Bendict, H. (2004). *Csak okosan! Önvédelem kamaszoknak*. Budapest, Háttér.
- Béres, J., (2013). A tranzaktív irodalomelmélet biblioterápiás alkalmazhatóságáról <http://reciti.hu/wp-content/uploads/BeresJudit.pdf> letöltés ideje: 2018.05.15.
- Béres, J. (2016). Egy személyközpontú biblioterápia felé. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 62 (2), 259 – 268.
- Béres, J. (2017). *Azért olvasok, hogy éljek: Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Budapest, Kronosz.
- Boldizsár, I. (2016). *Életválságok meséi: Mesekalauz Útkeresőknek*. Budapest, Magvető.
- Bolen, J. S. (2008). *Bennünk élő istennők*. Balatonyfenyves: Stúdium Effektíve.
- Bruner, J. (2001). A gondolkodás két formája; In: László, J. – Thomka, B. (szerk.): *Narratívák V*. Budapest, Kijárat.
- Carlson, B. E. (1990). *Adolescent observes of marital violence. Journal of Family Violence*, 5 (4), 285 – 299.
- CHIPONDA, A.F. & WASSERMANN, J. (2011): Women in History textbooks - what message does this send to the youth? *Yesterday and Today*. 2011 (6) 13–25.

http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862011000100006
letöltés ideje: 2016.12.10.

Culler, J. (1997). *Dekonstrukció: Elmélet és kritika a strukturalizmus után*. Budapest, Osiris.

Dánél M., Pieldner J. (2013). *Sofi Oksanen Tisztogatás című könyvéről*. <http://www.lato.ro/article.php/Klikkrec-Sofi-Oksanen-Tisztogat%C3%A1s-c-k%C3%B6nyv%C3%A9r%C5%91/2653/> letöltés ideje: 2016.05.15

Dehne, B. (2004). Genderforschung und Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 9–33.

Dehne, B. (2007). *Gender im Geschichtsunterricht: Das Ende des Zyklopen?* Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Diószegi-Horváth N. (2018). Íme egy fontos videó a párkapcsolati erőszak korai felismeréséhez
<https://merce.hu/2018/05/15/ime-egy-fontos-video-a-parkapcsolati-eroszak-korai-felismeresehez/> letöltés ideje: 2019.02.25.

Dömötör Á., (2011). Sofi Oksanen: Aki otthon marad, rossz nőnek számít
<https://www.origo.hu/kotvefuzve/blog/20110515-sofi-oksanen-aki-otthon-marad-rossz-onek-szamit-interju.html> letöltés ideje: 2021. 10. 13.

Erikson, E. (2002). *Gyermekkor és társadalom*. Budapest, Osiris.

Evans, P. (2012). *Szavakkal verve: Szóbeli erőszak a párkapcsolatokban*. Budapest, Háttér.

Fábri A. (1996). „A szép tiltott táj felé”: A magyar írónők története két századforduló között (1795–1905). Budapest, Kortárs.

Fábri A. (1997). Közíró vagy szépíró? Írói szerepkör és társadalmi- kulturális indíttatás összefüggései a 19. századi magyar írónők munkásságában. In: Nagy B. & Sárdi M. (szerk.) *Szerep és alkotás. Női szerepek a társadalomban és az alkotóművészetben*. Debrecen, Csokonai.

Fardon J. & Schoeman, S.(2010) "A feminist post-structuralist analysis...". *South African Journal of Education*, 30, 307-323

Finkelhor D. (1987). The sexual abuse of children. Current research reviewed. *Psychiatric Annals*, 17, 233 – 241

Ficherné DÁRDAI Ágnes: A tankönyvek megítélésnek minőségi paraméterei. old.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/.../a_tankonyvek_minosegi_parameterei.rtf letöltés ideje: 2018.10.8.

Fisher, B. M. (2001). *No Angel in the Classroom. Teaching Through Feminist Discourse*. Rowman & Littlefield, Publishers, Lanham, MD.

Fisher T. (2009). Using Bibliotherapy with Gifted Children http://blogs.edweek.org/teachers/unwrapping_thegifted/2009/03/using_bibliotherapy_with_gifted_children.html letöltés ideje: 2020.05.12.

Füzesi Gy. (in). Identity. Pszichológiai társasjáték. Budapest, Investment Kft.

Fűzfa B. (2016). Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In Fűzfa B. (szerk.), *Élményközpontú irodalomtanítás: Kreativitás, produktivitás, kultúra-kezelés a digitális korban*. Szombathely, Savaria University Press.

Fűzfa B. (2017). *Irodalom_09*. Debrecen, Krónika Nova.

Fűzfa B. (2008). *Irodalom_10*. Debrecen Krónika Nova.

Fűzfa B. (2008). *Irodalom_11*. Debrecen Krónika Nova.

Fűzfa B. (2008). *Irodalom_12*. Debrecen Krónika Nova.

Fűzfa B. (2014). *Új generációs taneszközök magyar nyelv és irodalomból*. Kutatás-fejlesztési koncepció. Szombathely, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Fűzfa B. (2003). Irodalomtanítás ma és holnap. *Eső Irodalmi Lap*, 6 (3). <https://www.esolap.hu/archive/20/534.html> letöltés ideje: 2020.03.17.

Forward S. (2019). *Mérgező szülők: Hogyan szabaduljunk meg fájdalmas örökségüktől és nyerjük vissza életünket?* Budapest, Háttér.

Frank T., Thun É. (2012) Milyen férfitanító-kép él az iskolák feminizált világa résztvevőinek gondolkodásában? *Képzés és gyakorlat*, 10 (3-4) 36-53.

Gombos, M. (2005). Az irodalomtanítás szemléleti változása. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2005/osz/1.pdf> letöltés ideje: 2020.03.15.

Gyulai P. (1908). *Kritikai dolgozatok 1854–1861*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia, 272–308. (A kötetben: Íróink cím alatt.)

Gyulai P. (1850). A hölgyfutár poétái. *Pesti Röpívek*, 1850 (9), 284–287.

Havas P. (2004). Az akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új pedagógiai szemle*, 56 (6), 3-8.

Hegedűs, G. (2002). *Projektpedagógia*. Kecskemét, Kecskeméti Főiskola.

Herman, J. (2011). *Trauma és gyógyulás: Az erőszak hatása a családon belüli bántalmazástól a politikai terrorig*. Budapest, Háttér.

Herman, J. (2015). *Miért marad? Feleség és gyermekbántalmazás a családban*. Budapest, NANE Egyesület.

H. Kilpatrick, W. (2007). A projekt módszer In. Kovátsné Németh M. (szerk.), *Iskolafejlesztés a XX. században, Iskolafejlesztés a XX. században*. Pécs, Comenius.

Holland, N. (1990). Tranzaktív beszámoló a tranzaktív irodalomtudományról. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 1990 (2 – 3), 250 – 251.

- Holland, N. (2016). Az irodalmi folyamat és az egyéni elme. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 62 (2), 192-229.
- Hortobágyi K. (2002). *Projekt kézikönyv: Válogatás hazai és külföldi projekt-irodalomból*, hn., IF Alapítvány.
- Horváth Gy. (2006). Női olvasás: fenyegető élvezetek? A női olvasó az olvasás normalizációs folyamatában In Lóránd Zs., Scheibner T., Vaderna G. & Vári Gy. (szerk.), *Laikus olvasók: A nem professzionális olvasás értelmezési lehetőségei*. hn., L' Harmattan.
- Jókai M. (1968). Összes művei. In Lengyel D. & Nagy M. (szerk.), *Jókai Mór összes művei V. Budapest*, Akadémiai, 88–99.
- Jeney, É. (2016). Biblioterápia, irodalomterápia. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 62 (2), 151 – 156.
- József Attila, *Nem én kiáltok*.
<http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/jozsefa/nemen.htm>, letöltés ideje: 2018.06.25.
- Kaiser Greenland, S. (2018). *Játékok a tudatos jelenlétért: Gyerekeknek, kamaszoknak és családoknak*. Budapest, Kulcslyuk.
- Kalcsó R., F. Lassú Zs. (2016). Óvodás gyermekek nemi sztereotípiáinak vizsgálata a pedagógus nemével összefüggésben. *Gyermeknevelés*, 4 (3), 32-47.
- Kánya E. (1863). Néhány szó a nőnem érdekében. *Családi Kör*, 1863 (február 22–március 15).
- Kassai Sz., Pintér J., Rácz J. (2017). Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) módszertana és gyakorlati alkalmazása. *Vezetéstudomány, Budapest Management Review*, 48 (4), 28-35.
- Kaszás Gy. (2017). *Kreativitássuli. Módszerkönyv szülőknek és pedagógusoknak*. Animus, Budapest.
- Kerber, Z. (2002). A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új pedagógiai szemle*, 52 (10), 45-61.
- Kerényi K. (1977). *Görög mitológia*. Budapest, Gondolat.
- Kereszty O. (2008). *Feminista pedagógia - kezdeményezések Magyarországon*. In Kende A. (szerk.), *Pszichológia és feminizmus: Hogyan alakította át a pszichológia elméleteit, kutatási kérdéseit és módszereit a társadalmi-nem-kutatás*. Budapest, L'Harmattan.
- Kereszty, O. (2007). A társadalmi nem (gender) mint a kutatás tárgya a pedagógiában. *Educatio*, 2007 (4), 637-649.
- Kereszty O. (2005). A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 7 (3), 56-67.
- Kéri K. (2008). *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmuskori Magyarországon 1867–1914*. Pécs, Pro Pannonia.

Kéri K. (2019). *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon. Nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással.* Budapest, Kronosz.

Kolk B. (2020). *A test mindent számon tart. Az agy, az elme és a test szerepe a traumafeldolgozásban.* Budapest: Ursus Libris.

Kolk B., Perry J.C. és Herman J. (1991). Childhood origins of self-destructive behavior. *American Journal of Psychiatry*, 148, 1665 – 1671.

Kosztrabszky, R. A mítosz szerepe Szabó Magda A Danaida című művében. http://www.academia.edu/34657555/A_m%C3%ADtosz_szerepe_Szab%C3%B3_Magda_A_Danaida_cim%C5%B1_m%C5%B1v%C3%A9ben letöltés ideje: 2017.12. 15.

Kovács B. A. (2018). *Nőirodalom az oktatásban.* Pécs.

Köberlein, L. (2008). *Heartbeat – szívdobbanás: Párkapcsolat erőszak nélkül: A fiatalok közti párkapcsolati erőszak megelőzése – kézikönyv iskolai és iskolán kívüli foglalkozásokhoz.* hn., Der Paritätische.

Kuritárné Szabó, I. (2015). A gyermekkori családon belüli traumatizáció és következményei. In. Kuritárné Szabó, I. – Tisljár-Szabó, E. (szerk.): *Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna. A családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia.* Budapest, Oriold és Társai.

Kuszing G., Szél P. (szerk.) (2007). *Férfierőszak: Írások a nők és a gyerekek elleni erőszakról.* <http://mek.oszk.hu/13900/13983/13983.pdf> letöltés ideje: 2019.02.25.

L. Aczél P. A kreatív kommunikáció 7 titka <https://www.youtube.com/watch?v=EfL9bGA2Oa8> letöltés ideje: 2019.02.25.

László J. (2005). A narratív pszichológia mint tudomány, *Pszichológia*, (25), 2, 109-131.

László J. (2005). *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába.* Budapest, Újmandátum.

Lázár Mórné (1858). A nők írói jogosultsága. *Hölgyfutár*, 1858, 136–137.

Levine, P. (2017). *A tigris felébresztése: Hogyan dolgozható fel a trauma?* Budapest, Ursus Libris.

Madách I. (1958). Válogatott művei. In. Sötér I.(kiad.), *Madách Imre válogatott művei.* Budapest, Szépirodalmi, 229–247.

Martin C. L., Ruble D. N. (2010), Patterns of Gender Development. *National Institutes of Health*. 61, 353-381.

Meleg, Cs. (2015) Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In Varga A. (szerk.) *A nevelésszociológia alapjai (19-49).* Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszoc. Tansz. : Wlislöcki Henrik Szakkollégium.

Menyhért A. (2008). *Elmondani az elmondhatatlant. Trauma és irodalom.* Budapest, Anonymius –Ráció.

- Menyhért, A. (2013). Saját hagyomány. *Jelenkor*, 56 (5), 516-526. Nagy A. (2016). Élményközpontú irodalomtanítás – biblioterápia. *Helikon*, 62 (2), 242 – 248.
- Merle R. (2013). *Védett férfiak*. Budapest, Európa.
- Mill S. J. (1876). *A nő alárendeltsége*. Szatmár, Nagy Lajos Könyvnyomdája.
- Milbacher R. (2021). *Legendahántás. 50+1 tévhit a magyar irodalomban*. Budapest, Magvető.
- M. Nádasi M., (2010). A projektoktatás elmélete és gyakorlata, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége http://tehetseg.hu/sites/default/files/06_kotet_net.pdf [2018.05.20.] letöltés ideje: 2020.06.05.
- Moklovsky, R., (2020). *Virginia szobája*: Női terek és emancipációs lehetőségek Virginia Woolf Saját szoba című művében. In: *Emancipáció – tegnap és ma*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, 201-210.
- Nagy, A. (2016). Élményközpontú irodalomtanítás – a biblioterápia. *Helikon*, 62 (2), 259-258.
- Nagy B. (2018). *A bilincs a szabadság legyen. Mészöly Miklós, Polcz Alaine levelezése, 1948-1997*. Budapest, Jelenkor.
- Németh, M. (2010). Valami változik. *Buksz*, 22 (4), 319-324.
- Oksanen, S. (2010). *Tisztogatás*, Budapest, Scolar.
- Pennebaker, J. W., F. Evans, J. F. (2018). *Gyógyító írás: Ha fáj a történeted*. Budapest, Kulcslyuk Kiadó.
- Pethőné Nagy, Cs. (2007). *Módszertani kézikönyv. Az irodalomkönyv 9 – 12. és az irodalomkönyv szakközépiskolák számára 9 – 12. című tankönyvcsaládhoz*. Budapest, Korona.
- Pethőné Nagy, Cs. *A módszer tétje. Ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás egy konstruktivista szemléletű tanulási-tanulássegítési módszer* magyartanarok.fw.hu/PethoneNagyCsilla_eloadaas.ppt letöltés ideje: 2019.02.25.
- Pethőné Nagy, Cs. (2010). *Irodalom 9. I*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pethőné Nagy, Cs. (2010). *Irodalom 9.II*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pethőné Nagy, Cs. (2013). *Irodalom 10. I*. Debrecen, Eszterházy Károly Egyetem, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Pethőné Nagy, Cs. (2013). *Irodalom 10. II*. Budapest, Nemzetek Tudása Tankönyvkiadó.
- Pethőné Nagy, Cs. (2015). *Irodalom 11. I*. Debrecen, Eszterházy Károly Egyetem, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

- Pethőné Nagy, Cs. (2015). *Irodalom 11. II.* Debrecen, Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Pethőné Nagy, Cs. (2016). *Irodalom 12. I.* Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Pethőné Nagy, Cs. (2016). *Irodalom 12. II.* Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Popp, S. (2004). Wann macht der Unterschied einen Unterschied? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in Schulbüchern. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 125–148.
- Rakovszky, Zs. (2002). *A kígyó árnyéka*. Budapest, Magvető Kiadó.
- Rédai, D. (2016). A Magyar Női Érdekérvényesítő Szövetség közpolitikai ajánlásai az oktatás területén. In Juhász B. (szerk.) *A Magyar Női Érdekérvényesítő Szövetség közpolitikai ajánlásai (79-84)*. Budapest, Magyar Női Érdekérvényesítő Szövetség.
- Samu, Á. (2012). *Kreatív írás: Az ötlettől a kész írásműig: A fogalmazás tanítása másként*. Budapest, Holnap.
- Sélei N. (2007). *Mért félünk a farkastól? Feminista irodalomszemlélet itt és most*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Showalter, E. (1971). Women and the Literary Curriculum. *College English*, 32 (8), 855-862.
- Shrewsbury, C. (1993). What is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 21(3-4), Fall, 8-16.
- Strassels S. A., (2009). Economic burden of prescription opioid Misuse and abuse. *Journal of Managed Care Pharmacy*, 15 (2), 556 – 562.
- Snel E. (2012). *Ülj figyelmesen, mint egy béka. Mindfulness-gyakorlatok gyerekeknek és szüleiknek*. Budapest, Sclar.
- Snel E. (2016). *Tartsd őket közel, de ne túl szorosan. Mindfulness kamasz gyerekek szüleinek*. Budapest, Sclar.
- Solar, M. (2015). *Jellemző, hogy nem tökéletes*. hn., Forum Könyvkiadó.
- S. Varga P. (2009). A trauma értelmetlensége. *Debreceni disputa*. 7, 3 – 5.
- Szabó M. (1980). A kritikus kritikája. In: *Kívül a körön*, Szépirodalmi, Bp.
- Szabó M. (1980). Fű a tevéknek. In: *Kívül a körön*, Szépirodalmi, Bp.
- Szabó M. (2004). *A Danaida*. Budapest, Szépirodalmi Kiadó.
- Szabó R. (1871). *Nők világa*. Pest, Petrik Géza.

Szendrey J. (1858). *Egy dilettáns író: Szerény felszólalás*. Szépirodalmi Közlöny, 1858 (45).

Szokolszky, É. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris, Budapest.

Tanyi Zs. (2015). A trauma pozitív hozadéka: a poszttraumás növekedés. In: Kuritárné Szabó I. – Tisljár-Szabó, E. (szerk.): *Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna. A családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia*. Budapest, Oriold és Társai.

Thomka B., (2011). Kelet-Európa, millennium, és punk etika. *Jelenkor*, 54 (5), 572-577.

Thun É. (1996). „Hagyományos” pedagógia – feminista pedagógia. *Educatio*, 5 (3) 404-4016.

Thun, É., (2007). A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról: A társadalmi nemek elméleti keretébe foglalva. *Educatio*, 2007 (4), 623-636.

Thun, É., (2000). A szexuális zaklatás mint társadalmi jelenség. *Belügyi szemle*, 2000 (4-5), 14-23.

Yalom D. (2017). *A terápia ajándéka. Műhelytitkok*. Budapest, Park.

Yalom D. (2006). *Egzisztenciális pszichoterápia*. Budapest, Animula Kiadó.

Vámos Á. (2013). *A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás* http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf letöltés ideje: 2018. 04.15.

Vámos Á. (2015). *Közösségi tanulás – akciókutatás* http://rmsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2015/tavasz/08vamoskozossegi46_61.pdf letöltés ideje: 2018. 04.15.

Varga, A. (2015). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga A. (szerk.) *A nevelésszociológia alapjai* (241-273). Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszoc. Tansz.: Wlislócki Henrik Szakkollégium.

V. Gilbert, E. (2011). *Biblioterápia. Olvasmányélmények előhívása érintett laikusokból*. <http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/biblioterapia/index.html> letöltés ideje: 2018.05.15

V. Gilbert, E. (2013). *Az irodalomoktatás módszertanához a felsőoktatásban. Részvétel, gyakorlat, performativitás, társadalmi aktivitás és hasznosuló elmélet az alkalmazott irodalomtudományban* <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/1/> letöltés ideje: 2019.08.15

V. Gilbert, E. (2016). Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 62 (2), 239 – 248.

V. Gilbert E. (2016). Olvasásélmény megosztásának szerepe a csoportos biblioterápiában <http://reciti.hu/wp-content/uploads/GilbertEdit.pdf> letöltés ideje: 2016.05.15.

V. Gilbert E. (2017). Nincs baj. Biblioterápia mindenkinek. *Szociálpedagógia*,(1–2), 92-98. http://real-j.mtak.hu/12246/1/szocped2017-1-2_korr1.pdf letöltés ideje: 2019.05.15

Wood W. G. (2007). *Nemek, hazugságok és sztereotípiák. Vitatható nézetek nőkről, férfiakról és párkapcsolatokról*. Debrecen, Hajja és Fiai.

Zsigmond L. (1984). *August Comte: A XIX. század politikai gondolkodásának történetéből*. Budapest, Akadémiai.

sz. n. (1993). Deklaráció a Nők Elleni Erőszak Megszüntetéséről. <https://nokjoga.hu/book/export/html/18> letöltés ideje: 2021. 02.08.

A pedagógusok összetételének változása: <http://ofi.hu/pedagogusok-osszetetelenek-valtozasa> letöltés ideje:2022. 01.09.

A nyugalom hangjai. Szeretetfa: https://www.youtube.com/watch?v=P_tWIO8q1Fc letöltés ideje: 2019.02.25.

A párkapcsolati erőszak korai figyelmeztető jele <https://www.youtube.com/watch?v=3fzAOhwIaz8> letöltés ideje: 2018.02.25.

Deklaráció a Nők Elleni Erőszak Megszüntetéséről, 1993. <https://nokjoga.hu/book/export/html/18> letöltés ideje: 2019. 11.08.

Ismertető az Európai Unióról: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/hu/displayFtu.html?ftuId=FTU_2.3.8.html Letöltés dátuma: 2018. 04.15.

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára, Irodalom B változat. http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimm.html letöltés ideje: 2018.10.8.

Magyar LMBT Szövetség Véleménye a Nemzeti Alaptanterv Tervezetéről, 2012. http://lmbtszovetseg.hu/sites/default/files/mezo/file/lmbtszov_nat_2012marc.pdf letöltés ideje: 2019.05.30.

Narcisztikus személyiségzavar: <http://semmelweis.hu/klinikai-pszichologia/betegellates-es-szakmai-profilok/psziches-zavarok-rovid-leirasa-2/szemelyisegzavarok/narcisztikus-szemelyisegzavar/> letöltés ideje: 2018.06.25.

Néhány adat a családon belüli erőszakról. <http://16akcionap.org/nehany-adat-a-csaladon-beluli-eroszakrol> letöltés ideje: 2018.10.8.

szn. (2020). A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020 (17), 290-447.

(sz.n.): Szexuális erőszak. Információk áldozatoknak, túlélőknek és segítőknek. <http://mek.oszk.hu/13900/13907/13907.pdf> [2019.02.25.] valamint: http://nane.hu/wp-content/uploads/2016/03/0408_keret_kiadv%C3%A1ny_web.pdf letöltés ideje: 2019.02.25.

Nők elleni erőszak megszüntetéséről szóló ENSZ Nyilatkozat 1. és 2. cikkely
https://www.parlament.hu/documents/10181/303867/2015_35_nok_elleni_eroszak/fadb957a-2fe4-4f21-ac23-dbd540cff956 letöltés ideje: 2022.05.06. Az Európa Parlament és Tanács 1922/2006/EK Rendelete: A Nemek Közötti Egyenlőség Európai Intézetének létrehozásáról
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A32006R1922> letöltés ideje: 2022.04.05.