

FARKAS ANETT

A NŐTÖRTÉNET, NŐI IRODALOM HATÁRAI: HAGYOMÁNY ÉS KURRENS KULTURÁLIS KÓDOK

Jelen tanulmány célja a nőtörténet aspektusából bemutatni, hogy milyen szereppel bírnak a hagyományok a kultúra különböző szegmenseiben. Először a nőtörténettel kapcsolatos fogalmakat határozom meg a szakirodalom segítségével, miközben a kulturális konstrukciókra és társadalmi elvárásokra is kitékintést nyújtok. Ezt követően azokat az irodalmi áthagyományozásokat tanulmányozom, amelyek kurrens kulturális kódoknak tekinthetők a női irodalomban, illetve a női irodalom kérdése felől. Végezetül kitérek a nőnevelés történeti aspektusaira és a pedagógia szerepére a kulturális kódok átadásában.

Sok minden változott a nők társadalmon belüli helyzetének kapcsán a XIX. század vége óta, de az alapvető konfliktusforrás még mindig nem oldódott fel.

A nők társadalmi helyzete az elmúlt 150 évben jelentősen átalakult, de az alapvető érv a nők emancipációját ellenzők oldaláról változatlan maradt: nem lehet egyenlő, ami különbözik. Az emancipáció támogatói szerint épp ellenkezőleg, az egyenjogúság deklarálása és minden érintett fél részéről kétség nélküli elfogadása a különböző entitások között létfontosságú, hiszen a különbözőségük ellenére ugyanannak a társadalmi térnek az alkotóelemei, ennek értelmében a társadalom működtetésében és irányításában ugyanolyan joggal vehetnek részt. Három fontos kifejezést különböztetnek meg, melyek a nők társadalmon belüli helyzetének férfiakkal szembeni egyenlőségi küzdelmének állomásait is jelzik.

Az első fogalom a szüfrazsett, amely a XIX. század második felében jelent meg a közgondolkodásban. A szüfrazsettmozgalom eredeti célja a nők választójogának megszerzése volt, ami hosszú évtizedekig ellenállásba ütközött Európa és Észak-Amerika országaiban. A mozgalom tagjai az általános választójog bevezetéséért küzdöttek, hogy a férfiak mellett a nők is egyenrangú szavazópolgárként szólhassanak bele a társadalom működésébe és irányításába.¹ Bár az általános választójog már elért cél, a nők politikai életben való részvétele még mindig meglehetősen alacsony.

A második fogalom a női emancipáció, mely már a szüfrazsettmozgalom előtt is jelen volt. Ez már elsősorban az anyagi, vagyoni egyenlőség megteremtését foglalja magában. A nők vagyoni kiszolgáltatottsága évszázadokig meghatározó volt, még a társadalmilag magas pozícióban levő családok körében is. Nem örökölhettek, pénzkereseti lehetőségeik rendkívül behatároltak voltak.

1 AMBRUS ATTILA JÓZSEFNÉ KÉRI Katalin, *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)*. Akadémiai doktori értekezés, Pécs, 2015, 109.

Az apjuk és/vagy fiútestvérük, egyéb férfi rokonuk tulajdonának számítottak, sorsukról, jövőjükéről ők döntöttek, engedelmességgel tartoztak feléjük. Házasságkötésükkor váltak nagykorúvá.²

A kora újkor időszaka hozott először jelentős változásokat a nőemancipációban: elindult a nők gazdasági önállósulása a piaci kofák és az uradalomban bérért dolgozó parasztasszonyok tekintetében.³ A XIX. századi Magyarországon azonban még mindig számos írás jelent meg a női hivatásról, melyek a keresztény elvek, történelmi hagyományok és biológiai sajátosságok indoklásával ragaszkodtak a hagyományos értékekhez, és elvetették a nők emancipációs küzdelmeit.⁴

A női emancipáció helyzete sokat javult az elmúlt századokban, hiszen a nők immáron teljes jogú örökösök, vállalkozást indíthatnak és vezethetnek, lehet önálló jövedelmük. Ugyanakkor az emancipáció még mindig nem valósult meg abban a tekintetben, hogy a nők kereseti lehetőségei elmaradnak a férfiakétól, ugyanazért a pozícióért és munkáért tendenciózusan kevesebb bért kapnak, valamint a felsővezetői pozíciók elérésében is hátrányban vannak a férfiakkal szemben. Ezt nevezik üvegplafon-jelenségnek, mely szerint a nők – társadalmi megítélésük miatt – nem léphetnek a férfiak által uralt felsővezetői pozícióba.⁵ Ezek az arányok is eltérést mutatnak országonként, de tendenciáját nézve még mindig alacsony a nők részvétele a gazdasági felsővezetésben.

A harmadik fontos fogalom a feminizmus, amely a XIX. század végén jelent meg a nők jogairól szóló vitákban, de igazán jelentőssé a XX. század közepétől vált. Míg a női emancipáció elsősorban az anyagi javakhoz való hozzáférés egyenlőségét jelenti, a feminizmus inkább a szellemi egyenjogúság igényével lép fel.⁶ A második világháborút követően a humán tudományokban (irodalom, történelem, társadalomtudományok) a tudományágakban megjelentek a női látásmódok is. Nem csupán a tudományos szférán belül, hanem a széles társadalmi, sőt történelmi összefüggésekben is átértékelték a nők helyzetét és társadalmon belüli szerepüket.

Ambrus Attiláné Kéri Katalin felhívja a figyelmet arra, hogy „a nők megjelenése a történelmi szakmában hozzájárult ahhoz, hogy a hagyományos történet-írás férfi-központú múlt-ábrázolása a XX. század második felére megkérdőjeleződött”.⁷ A nőtörténetírás tehát nemcsak egy elméleti kritikát, hanem egy új szemléletmódot is jelentett, mely rámutatott arra, hogy „más a „történelemben

2 Uo., 108–112.

3 Uo., 161.

4 Uo., 268.

5 Timothy A. JUDGE – Beth A. LIVINGSTON, *Is the Gap More Than Gender? A Longitudinal Analysis of Gender, Gender Role Orientation, and Earnings*, *Journal of Applied Psychology*, 93, 2008, 994–1012.

6 AMBRUS ATTILA JÓZSEFNÉ KÉRI Katalin, *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténelmi alapozással)*. Akadémiai doktori értekezés, Pécs, 2015, 108–109.

7 Uo., 24.

jelentkező és a történelemmel kapcsolatos női tapasztalat”. Példaként említi a „hagyományos történetírás” és a „nőtörténetírás” eredményei alapján készült különböző kronológiákat, melyek alapvető szemléleti eltéréseket és súlypont-eltolódásokat mutatnak. Ezért is válhatott napjainkra a nőtörténet a történettudomány egyik jelentős területévé, mely átformálja az előző korokról való ismereteinket. „Külföldi és hazai szerzők ezrei próbálják kutatásaikkal és műveikkel bizonyítani, hogy a nőtörténet tanulmányozása nem másodrangú tevékenység, hanem a történettudományi kutatások szerves része, azok kiteljesítője.”⁸

A nők történelmi szerepének és kulturális emlékezetüknek a feltárása magában foglalja hagyományos fogalmak átalakítását és egyúttal bővítését is, hiszen tartalmazza a szubjektív tapasztalatokat, valamint a politikai tevékenységeket is. Ez pedig egy új történelemszemléletet is magában rejt. A nők története főként a nemi szerepükről és a családról szól, elkülönülten jelenik meg a politikai és gazdasági vetülettől.⁹

Az irodalomban, történettudományban, társadalomtudományokban teret hódít a nő és a férfi társadalmon belüli szerepének felülértékelése, a meglévő irodalmi és történeti forrásanyagok más szempontú vizsgálata. Ezt alapozza meg a XX. század második felében elterjedő kulturalista irány megjelenése a történettudományon belül.

Ez a szemléleti mód olyan történetírásra támaszt igényt, amely a lakosság széles tömegei (mindkét nem, minden korosztály, nem csak a többségi társadalom tagjai) felé fordul, nem követi a történelem lineáris folyamatként való felfogását. [...] A gazdasági-politikai fókuszálás helyett ez a fajta, a nőtörténet-írás fejlődésére is jelentősen ható történetírói szemléletmód a kulturális (vallási, ideológiai, művelődés- és nevelésügyi stb.) tényezőket vizsgálja.¹⁰

Felmerül a kérdés, hogy vannak-e kulturális értékei a nőtörténetnek, nőközpontú tanulmányoknak. Ha pedig erre igen a válasz, akkor további kérdésként merül fel, hogy hogyan hagyományozódnak át ezek a kulturális értékek a társadalomban, van-e létjogosultságuk. Ahhoz, hogy ezt a két kérdést alaposan körüljárjuk, először tisztáznunk kell a kultúra fogalmát.

A kultúra fogalmának számos megközelítése és értelmezése ismert. „Szokások, hiedelmek, hagyományok, értékek, normák és a technika komplex egészeként, összességeként értelmezhető, amelyek az ember életét minden napjai során körülveszik, jellemzik.”¹¹

8 Uo., 24.

9 Joan W. SCOTT, *Gender, A Useful Category of Historical Analysis*, *The American Historical Review*, 1986, 91, 1054–1055.

10 AMBRUS ATTILA JÓZSEFNÉ KÉRI Katalin, *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)*. Akadémiai doktori értekezés, Pécs, 2015, 25.

11 TORGYIK Judit – KARLOVITZ János Tibor, *Multikulturális nevelés*, Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006, 9.

Clifford Geertz a kultúrát Parsons¹² mintájára a szemiotika felől határozza meg. Szimbolikus rendszernek tekinti, egy olyan kontextusként értelmezi, amelyen belül valami érthetően – azaz sűrűn – írható le. „A szimbólumokban megtestesülő jelentések történetileg közvetített mintáit jelöli, a szimbolikus formákban kifejezett örökölt koncepciók azon rendszerét, amelynek segítségével az emberek kommunikálnak egymással, állandósítják és fejlesztik az étellel kapcsolatos tudásukat és attitűdjeiket.”¹³ Ebből az aspektusból nézve megállapítható, hogy a kultúra mindig dialogikus, és a kommunikáció közvetítésével hagyományozódik generációról generációra.

Tágan értelmezve a fogalmat, egyetértek Brander és munkatársai megállapításával, miszerint a kultúra „olyan érték- és viselkedési rendszer, amely lehetővé teszi egy meghatározott csoport számára világának értelmezését, megértését”.¹⁴ Ez a fogalom tehát a különböző társadalmi csoportok felől közelít, így implicit módon ebbe a társadalmi kategóriába sorolhatók a nők is.

Márkus a kultúra összetett fogalmát „a kultúra társadalmának”¹⁵ is nevezte. Labádi Gergely értekezésében úgy utal a kultúrára, mint ami a modernitás lényegét kifejező összetevőként értelmezhető.

Márkus György a posztmodern kulturális eszményeit nevezi meg, mint amelyek egyértelműen jelzik a kultúra fogalmának és gyakorlatának feloldhatatlan ellentmondásait: így például az alkotásokat egyre inkább az esemény logikája határozza meg, ennek következtében megszűnik a tapasztalat folytonossága és közvetíthetősége; pusztán az alkotás anyagsága válik jelentéssé.¹⁶

Ha valóban ez a tendencia figyelhető meg a kultúra fogalmának változásával kapcsolatban, akkor mindez azt jelzi, hogy a női olvasat, a tapasztalatból való kiindulás és annak tovább örökítése nem vagy kevésbé valósulhat meg. Ezt az elgondolást erősítheti Kusper Juditnak a népmesék allegorikus és szimbolikus olvasási lehetőségeit vizsgáló tanulmányának alábbi szövegrészlete is:

12 Talcott PARSONS, *The Social System*, Free Press, Glencoe, Ill, 1951.

13 Clifford GEERTZ, *Az értelmezés hatalma, Antropológiai írások*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001, 74.

14 BRANDER és mtsai, *Képzők könyve. Ötletek, segédletek, módszerek és gyakorlatok fiatalok és felnőttek informális, iskolán kívüli interkulturális neveléséhez*, Mobilitás Európai Fejlesztési Igazgatósága, Budapest, 2006, 30.

15 MÁRKUS György, *Kultúra és modernitás. Hermeneutikai kísérletek*, T-Twins – Lukács Archívum, Budapest, 1992, 68.

16 LABÁDI Gergely, *„No ez már Cultura”. Csokonai és a kultúra diskurzusa = Médiumok, történetek, használatok. Ünnepi tanulmánykötet a 60 éves Szajbély Mihály tiszteletére*, szerk. PUSZTAI Bertalan, Szegedi Tudományegyetem Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Szeged, 2012, 49.

fontos, hogy beszéljünk a meséket átszövő allegorikus hálóról, archetipikus mintákról, ugyanis az utóbbi évszázadokban egyre halványabb a kollektív tudattalan kulturális aspektusa, amely az allegóriák közös tudásba ágyazottságára építhető. Olyan képek tűntek el a közös tudásból, amelyek évezredek keresztül hagyományozódtak – elsősorban a populáris regiszter orális műfajaiban. Míg egy XVIII. századi befogadónak valószínűleg nem okozhatott gondot a népmesék vagy éppen a virágénekek allegóriáinak értelmezése, addig a XIX. század óta egyre nagyobb szakadékot fedezhetünk fel szöveg és befogadó között.¹⁷

Tehát a befogadói oldalról nézve a kulturális értékek továbbadása a nyelv és a társadalmi változások miatt egyre problematikusabb. Véleményem szerint ez összefügg a tömegkommunikáció jelenségével is. A közösségi oldalakon, a zárt magyartanárcsoportokban is rendre arról számolnak be a felső tagozatban tanító tanárok, hogy a magyarórán a *János vitéz* vagy éppen a *Toldi* olvasása helyett szövegértelmezések, szövegmagyarázatok történnek, mert a gyerekek nem értik a műben szereplő szavakat.

A kultúra komplex fogalma után a témát irodalmi vonatkozások felől közlitem meg. Azért is tartom fontosnak az irodalomszemlélet bevonását, mert véleményem szerint a női szemlélet, nőttörténet problémáit jól bemutatja az irodalmi kánon és az irodalom bizonyos műfaji, elméleti vetületei. Továbbá a kurrens kulturális kódok jelenléte és fellelhetősége legfőképp az irodalomban tudnak megnyilvánulni, végül pedig a kultúra áthagyományozásának egyik legrégebbi módjáról van szó. Mindezek miatt nem hagyható figyelmen kívül a téma irodalmi aspektusa. A továbbiakban nőttörténeti szempontok szerint bemutatom az irodalmi kánon problémáit, majd két irodalmi műfajjal szemléltetem a női kulturális tradíciók átadását.

Még ma is érvényes az a megállapítás, miszerint a magyar női irodalom alig kanonizált. Várnagyi szerint szerkesztői elvét a patriarchális ízlésvilág hatja át, a női szerepekre társadalmi hatások és történelmi események hatottak.

„Férfiak írása, ízlése, mint Gyulai Pál, Herczeghy Mór vagy Madách székfoglalója lesöpörte, alsó polcra tette a női irodalmat. És ezt a szép magyar hagyományt ma is sokan és lelkesen úzik, akadémiai és véleményvezéri minőségben is”. A szerző szerint megoldást jelentene a problémára a kánon átalakítása, melyben elférnének olyan kihagyott női szerzők is, mint Galgóczi Erzsébet, Földes Jolán, Szenes Piroska, Erdős Renée, Lesznai Anna.¹⁸

17 KUSPER Judit, *Elágazó meseösvények kertje: Nők, állatvölgények és próbák a népmesékben = Disciplina in fabula: Közelítések a meséhez*, szerk. LÓZSI Tamás – PÖLCZ Ádám, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 140–151, idézett oldal: 144.

18 VÁRNAGYI Márta, *A női irodalom és a feminista irodalomkritika Magyarországon*, Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat, 1, 2011, 26.

Gács véleménye is alátámasztja, hogy az irodalmi kánonból a nők kirekesztése a jellemző:

Tágon értve a kultúra egészének, szűken pedig az irodalomnak és az irodalomkritikának az uralkodó beszédmódja – bár univerzálisnak tünteti fel magát – maskulin és patriarchális, a világnak a férfinézetét képviseli és az apák tekintélyén alapul; a másik, ettől értelemszerűen elválaszthatatlan kritérium pedig az a tétel, hogy az irodalommal kapcsolatban is létezik vagy létezhetne valami női, feminin, ami más, mint a maskulin, és amit az uralkodó irodalmi és kritikai diskurzus nem reprezentál, elhallgattat, eltörölni igyekszik, és amit, ahogy a gyakorlati élet terén és a kultúra más területein, úgy az irodalomban, illetve az irodalomkritikában is emancipálni kell vagy meg kell teremteni.¹⁹

Ha az amerikai irodalomra tekintünk, Stacey és Thorne tanulmánya felhívja a figyelmet, hogy már az 1920-as években is a kisebbségi csoportok (a feketék, a fehér nők) kizárásával valósult meg a kánon, hiszen az elitet a fehér férfiakra egy szűk rétege irányította. A formalista kritikusok megszilárdulása, a periodizálás hagyományai és konvenciói tovább szűkítették a kánont. Példaként említik Paul Lauter megállapítását, miszerint a New England-i puritanisták a férfi teokratikus hagyományt követték.²⁰

A magyarországi feminista irodalomkritikával ellentétben az angolszász irodalomkritika legfontosabb törekvése a kánonrevízió, ezért is válhatott a kortárs irodalmi-kulturális történesek egyik főszereplőjévé. Gács Anna rámutat arra, hogy a feminista irodalmárok meggyőződése szerint a patriarchális kultúrában a nők a maskulin nyelvi reprezentáció foglyai, akik a szövegekben férfiak által teremtett esztétikai tárgyként jelennek meg. Fontosnak tartom kiemelni a tanulmányból a női irodalmi tradíciók tovább élésének sajátosságát: női irodalmi elődjeiket tekintik példaképnek, mely „a patriarchális irodalmi autoritás elleni lázadás” gesztusaként is értelmezhető. Virginia Woolftól idézi a gondolatot: „Mert ha nők vagyunk, az anyáink révén emlékezünk. Hasztalan fordulunk a nagy férfírókhoz segítségért, bármely gyakran fordulunk is hozzájuk élvezetért.”²¹

19 GÁCS Anna, *A nyugtalanító önarckép* = Ex Symposion: Irodalom, Művészet, Filozófia, Reflexió 17/21–22. 1998, 90–102.

20 JUDITH STACEY – BARRIE THORNE, *The Missing Feminist Revolution in Sociology, Social Problems*. 32/4., 1985, 304.

21 GÁCS Anna, *A nyugtalanító önarckép* = Ex Symposion: Irodalom, Művészet, Filozófia, Reflexió 17/21–22. 1998, 90–102.

Bán Zsófia előadásában az irodalom nemét járja körül:

A társadalmi nem (gender) és az irodalmi szövegek összefüggéseit vizsgáló elemzési módszer azokra a filozófiai-társadalomkritikai gondolatmenetekre épül, melyek a tizennyolcadik század végétől kezdve kétségbe vonják, hogy a nemek közötti különbségeket pusztán a biológia határozná meg, s megmutatják, hogy a kultúra és a társadalom döntő szerepet játszik a férfias és a nőies jegyek definiálásában.²²

Az irodalmi műfajokat tekintve szembeűnő, hogy azok a műfajok, melyeket a kritika által „alacsonyabb” státuszúnak tekint, azaz egy hierarchikusabb struktúrát fenntartva nem emeli be a kánon a jól kategorizálható művek közé, azok rendre olyan műfajok, melyeket gyakran használnak a nők, illetve a női írásmódot követő férfi szerzők. Emögött is kulturális-történelmi jelenségek figyelhetők meg.

A gender-szemponútú kritika arra mutat rá, hogy a hagyományos, patriarchális szemléletű kritika túlzott értéket tulajdonít bizonyos hagyományos irodalmi műfajoknak. Érdekes megfigyelni, hogy bizonyos műfajok kritikai megítélése kultúránként mennyire változó – lásd például nálunk az életrajzok, önleletrajzok viszonylag alacsony irodalmi státusát, míg az angolszász kultúrákban kifejezetten magasan helyezkednek el a műfaji hierarchiában.²³

Véleményem szerint tipikus példája a fent említett jelenségnek a szingliregény megítélése, mely a populáris kultúrából nőtte ki magát női műfajként.

A népszerű maszkulin műfajoknak a kulturális kódjai és tematikája mintha olyan elemekre játszanának rá (szexualitás, bűnelkövetés, fantázia), melyeket a maszkulinitás „normális” (kulturálisan elfogadott, a domináns normának megfelelően konstruált) jelentése kizár magából. Azaz a népszerű maszkulin műfajok is mintha azt tematizálnák, ami explicitebb módon csak ritkán jelenik meg az elitkultúrába sorolt szövegekben: mintha a népszerű maszkulin műfajok olyan kulturális kódokként működnének, amelyekben el lehet mondani a legitimizált maszkulinitás „másik”-ját, a domináns diszkurzusok által eltakart, elfojtott (szexualizált, kriminalizált, fantáziáló), s ezért ki is rekesztett maszkulinitást.²⁴

22 BÀN Zsófia, *Van-e az irodalomnak neme?* = *Mindentudás Egyeteme 4.*, szerk. HITSEKER Mária és SZILÁGYI Zsuzsa, Budapest, Kossuth Kiadó, 2005, 179–194, idézett oldal: 179.

23 *Uo.*

24 SÉLLEI Nóra, *Nem a populáris kultúrára, avagy nem és (populáris) kultúra*, *Alföld*, 5., 2009, 107–108.

Ha abból indulunk ki, hogy milyen módon adhatóak át leginkább az irodalomban a női hagyományok, értékek és kulturális kódok, akkor érdemes a mesék felől közelítenünk. A mesék ugyanis tévedés, hogy elsősorban gyerekekhez szólnak.

Boldizsár Ildikó mutat rá arra, hogy az irodalom legősibb műfaja a XIX. század végéig a felnőtteknek szólt. A történetek orális módon hagyományozódtak generációról generációra. A mesékből többek között az is megtanulható, hogy a nőknek nemcsak máshogy kell viselkedniük, hanem más életstratégiákat is kell választaniuk, mint a férfiaknak:

nem a bátorságukról, hősiességükről kell elsősorban számot adniuk, hanem például arról, hogy milyen eltűnt vagy rejtett értékeket kell visszahozniuk és őrizniük a világban a harmónia megteremtése vagy fenntartása érdekében, miként felelősek a világ működéséhez szükséges rendért, [...] miért van szükség egy nő életében oly gyakorta a különféle magvak szétválogatására, a búza és az ocsú megkülönböztetésére, és milyen károkat okozhatnak a meggondolatlanul kimondott mondatok.²⁵

A mesék tehát látens módon közvetítik a női szerepeket, feladatköröket, életutakat. Egy női hős más kihívásokkal szembesül: önzetlen segítőként megmutatják az eltévedt hősnek a helyes utat, illetve tanáccsal is ellátják, ha bajba kerül.

A nők leggyakrabban azzal a hősnővel azonosulnak, aki rengeteg szenvedést visel el azért, hogy megválthassa hollóvá változtatott hét fivérért. Ez a hősnő azt mutatja meg nekünk, hogy mi, nők képesek vagyunk egy nagyszerű dologra: vissza tudunk hozni a világba olyan szellemi és lelki tartalmakat, amelyek valaha jelen voltak itt, aztán valaki elvárásolta (talán éppen hollóvá változtatta) őket. A nők képesek arra, hogy felismerjék és újra emberivé tegyék ezeket az átmenetileg „elvárásolt” (állatává tett) minőségeket.²⁶

A mesélés folyamatát Kuser Judit a performativitás aktusához kapcsolja, melyben a mese egyszerre jön létre és teremődik újra. A közbeszéd és a közös tudás részének, egy olyan összetett jelrendszernek nevezi, ami kultúrát és a kulturális tudáselemeket közvetíti. Értelmezésében a mesék női olvasatának „előállításához” elsősorban a női szereplők nyelvi és narratív világát kell megvizsgálni, beemelve néhol a férfi szereplőket is az elemzésbe.

A mese kódjai viselkedésmintákat tartalmaznak, amelyeket mesélés közben megpróbálunk „feléleszteni”, érthetővé és élővé tenni, majd pedig a mesélést követő kísérő tevékenységekben tudatosítani. Fontos azonban megje-

25 BOLDIZSÁR Ildikó, *Mesepoétika*, Budapest, Akadémiai, 2004, 14.

26 *Uo.*, 15.

gyezni, hogy a mesei kódok, archetipikus minták nem arra várnak, hogy a mesélés transzállapotában vagy a mese végén felfejezzük őket.²⁷

A mesélés aktusában azonban napjainkban már a gyermekek és a felnőttek (szülők, rokonok, pedagógusok) vesznek részt. A befogadói oldalról tehát a kortárs mesék esetében gyermekeknek szánt alkotásokról beszélhetünk. Petres Csizmadia Gabriella megállapítja, hogy a gyermek- és ifjúsági irodalom sztereotipikusan közvetíti a női és férfi társadalmi szerepeket, különösen igaz ez a népmesék mellett az irodalmi mesékre és meseregényekre is, melyek a férfi fölérendelt pozícióját erősítik meg.²⁸

A mesék világa és a mesélés aktusa tehát értéket, kultúrát közvetít, melyben a társadalmi hagyományok, női viselkedésminták és szerepek egyaránt implikálva vannak. Úgy gondolom, hogy a mesélés folyamatára fontos kitérni a pedagógia kapcsán is, hiszen a mesélés, történetmondás jelen van a magyar közoktatásban is.

Az írás megjelenése előtt a történetmesélés volt az egyetlen mód, hogy a közösségek megoszthassák és megőrizhessék hagyományaikat, tapasztalataikat. Generációról generációra biztosították az információk átadását, vagyis a civilizációk fennmaradását.²⁹ A történetet tekinthetjük tehát eszköznek is a világ megértésére vonatkozóan.

A nemzetközi kutatások a történetmesélés (storytelling) és történetalkotás (storymaking) pedagógiai alkalmazásait a kora gyermekkortól felnőttkorig vizsgálják. Kutatások és tantermi megfigyelések azt támasztják alá, hogy fejlesztik a kreativitást, a koncentrációs képességet, aktív figyelmet, olvasási készséget, bővítik a szóincset.³⁰ A történetek elbeszélésével a tanulók ki tudják fejezni gondolataikat, rendszerezhetik az eddigi információkat, továbbá új ismereteket is elsajátíthatnak.³¹ Mivel a történetek érzelmi reakciót váltanak ki, a memóriába történő kódolást és előhívást is segítik. A történetmesélést ilyen értelemben véve a legősibb pedagógiai eljárásnak is tekinthetjük. Előnye, hogy szinte bármilyen tantárgynál alkalmazható,³² illetve szorosan kapcsolódik a társadalmi és humán műveltségterületekhez: irodalom, idegen nyelv, történelem, rajz, ének-zene.

27 KUSPER Judit, *Performativitás és dialogikusság: A mese műfaji lehetőségei az irodalomban és az irodalmon túl*, Performa, 3.

28 PETRES CSIZMADIA Gabriella, *A nőiesség és férfiasság titkai. Boldizsár Ildikó és Szegedi Katalin Királylány születik, Királyfi születik című gyermekirodalmi ikerkönyveinek nemi sztereotípiái = Disciplina in fabula: Közelítések a meséhez*, szerk. LÓZSI Tamás – PÖLCZ Ádám, Budapest, ELTE Eötvös, 131–139, idézett oldal: 132.

29 Craig Eilert ABRAHAMSON, *Storytelling as a Pedagogical Tool in Higher Education*, Education, 118/3., 1998, 440–451.

30 Gerald A. CHESIN, *Storytelling and storyreading*, Peabody Journal of Education. 43/4., 1966, 212–214.

31 Jie YANG, *Storytelling as a teaching method in ESL classrooms*, Applied Linguistics. 2. 2011, 159–169.

32 Gerald A. CHESIN, *Storytelling...*, 214.

Kulturális szinten az elbeszélés kohéziót ad az egymással megosztott hiedelmeknek és továbbadott értékeknek. Ezek a hatások elérhetőek történetek olvasása vagy nézése által, de még nagyobb haszon származik abból, ha a történeteket mi magunk meséljük el. A történetmesélés azt is lehetővé teszi, hogy gyermekek és felnőttek egyaránt felfedezzék, mit is jelent különböző szerepeket betölteni a világban. A gyerekek főképp arra használják a történetmesélést, hogy kísérletezzenek és fejlesszék azokat a szerepeket, amelyeket felismertek.³³

Óvodásoknál a mese, a mesélés köré épülő tevékenységformák mutatnak hasonlóságot a módszerrel. Minden mese egy történet, amely azontúl, hogy felkelti a gyermekek érdeklődését, fejleszti a kompetenciákat is. „Az irodalmi élményszerzés – a mese, vers, verses mese, történet, elbeszélés hallgatása – gazdagítja a gyermeki személyiséget, formálja az esztétikai, erkölcsi, közösségi érzelmeket, fejleszti az értelmi képességeket, kibontakoztatja a gyermeki világképet és nem utolsó sorban az anyanyelvi és kommunikációs képességeket.”³⁴

Módszerként az angolszász pedagógiában például nemcsak az általános és középiskolákban, hanem akár a felnőttoktatásban, az egyetemeken is az információ átadására, a fogalmak és az elméletek mélyebb megértésére, a kritikus és reflektív tanulást támogatva alkalmazzák. Az USA-ban³⁵ és Angliában³⁶ egyetemi kurzusokat, szakirányú továbbképzéseket is tartanak e témában a hallgatóknak.

A felsőoktatásban a történetmesélést alkalmazva az oktatóknak gondosan mérlegelniük kell azt a témát, melyről beszélni fognak, és az elbeszélés mikéntjét is, hiszen minél szemléletesebben, változatosabb hangnemben beszélnek, annál inkább kiválthatják a hallgatóság figyelmét és megértését is. Mindemellert meg kell felelnie a személyes történetek esetében a kulturális és univerzális értékeknek is. A populáris kultúráról szóló történetek, például filmek vagy aktuális események, szintén abban segítették a diákokat, hogy kapcsolatot teremtsenek az elsajátítandó ismeretek és a „való világ” között.³⁷ Tehát azt láthatjuk, hogy a kultúra, az ismeretátadás „rég-új” orális hagyománya köszön vissza az oktatási módszereket tekintve.

Azért is tartom fontosnak ezt hangsúlyozni, mert véleményem szerint a népmesei hagyományok, a mesélés folyamata az irodalmi kánonból kirekesztett női hang elsődleges közegének tekinthető. A női szimbólumok és archetípusok

33 Justine CASSELL – Kimiko RYOKAI, *Making Space for Voice Technologies to Support Children's Fantasy and Storytelling*, *Personal and ubiquitous computing*, 5., 2001, 169–190.

34 DANKÓ Ervinné, *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*, Flaccus Kiadó, Budapest, 2016. 157.

35 Storytelling program: USA, East Tennessee State University, Communication and Storytelling Studies (https://www.etsu.edu/cas/comm_perform/academics/storytelling.php)

36 University of Chester Storytelling (szakirányú továbbképzés) <https://www1.chester.ac.uk/study/postgraduate/storytelling-mres>

37 M. Stephen KROMKA – K. Alan GOODBOY – Jaime BANKS, *Teaching with relevant (and irrelevant) storytelling in the college classroom*, Communication Education, 2019.

az orális kultúra részeként a népmesék keletkezése óta jelen vannak a magyar irodalomtörténetben, ugyanis a női szubjektum először a meséken keresztül képezte le saját magát. A történeteket mesélve hagyományozódtak a női viselkedésminták, a női szerepek és a női elvárások anyáról leányra. A női individuuum szintén ezekből a kollektív történetekből nőtt ki, a nők személyisége a meséken keresztül fejlődhetett. Ha a mesélés aktusa pedig oktatási módszerként alkalmazva jelen van mind a nemzetközi, mind a magyar pedagógiában, az arra utal, hogy a mesélés olyan hatékony pedagógiai eljárás, mely megerősíti a női értékek hagyományozódási folyamatának relevanciáját a nevelési és a pedagógiai kultúrában egyaránt.

A tanításban és nevelésben évszázadokig hátráltatott szerepben voltak a nők. Pukánszky Béla kutatásaiból is szembetűnő, hogy például Magyarországon csak 1945 óta kötelező a lányoknak is a nyolcosztályos általános iskola. Mindez azt jelenti, hogy az egyenjogú művelődésének és képzésnek a feltételei csak a XX. században teremtődtek meg.³⁸

Az Ambrus Attiláné Kéri Katalin által az 1852-ben megjelent *Családi Lapok* szerzőjétől, Szabó Imrétől idézett szövegrészlet jól tükrözi az adott kor és társadalom lánynevelési feladatait, miszerint a lányokat elsősorban az anyai és háziasszonyi feladatokra kell felkészíteni. Különösen az alsóbb társadalmi rétegekhez tartozó lányok esetében nem kívánatos a tudományok ismerete, sőt a zenére, táncra és idegen nyelvekre való felkészítésük is felesleges.³⁹

Mead *Férfi és nő* című könyvében az 1960-as évek elején arról értekeznek, hogy a gyermekkori és serdülőkori nevelés, amely a társadalmi szerepeket is meghatározza, alapvetően befolyásolja a nők és férfiak egymáshoz való viszonyának alakulását. Ha a lányokat kizárólag az anyaságra és szépségeszménynek való megfelelésre, a fiúkat kizárólag a vezetésre (családi és társadalmi szinten) nevelik, ha nyilvánvaló biológiai különbségek a társadalmi szerepek bebetonozására szolgálnak, az végső soron mindkét nem képviselőinek és a társadalmi egészségnek is árt. Mead szerint „bízvást kimondhatjuk, hogy egy kultúra szegényebb lesz, valahányszor az egyik nemet háttérbe szorítják”.⁴⁰

Összegzésként megállapítható, hogy bár a nők társadalmi helyzete sokat változott, mondhatni fejlődött a múlt század óta, az emancipáció, a feminizmus megítélése még mindig ellentmondásos, ha a női minták és kulturális kódok hagyományozására gondolunk. Tanulmányomban arra kerestem a választ, hogy a nőtörténeti és nőközpontú tanulmányoknak milyen áthagyományozódási jelenségei, társadalomban leképezett kulturális kódjai vannak. Ezt az irodalom felől vizsgálva elsősorban a feminista irodalomkritikával és

38 PUKÁNSZKY Béla, *A nőnevelés története*, Gondolat Kiadó, Budapest, 2013, 195.

39 AMBRUS ATTILA JÓZSEFNÉ KÉRI Katalin, *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)*. Akadémiai doktori értekezés, Pécs, 2015, 25.

40 Margaret MEAD, *Férfi és nő. A két nem viszonya a változó világban*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1970.

az új, „női” műfajok bemutatásával tártam fel. Különösen kiemelve a mesét, a mesélés aktusát és a történetmesélés módszerét a kulturális értékek, a női viselkedésminták és elvárások átörökítésében. Ugyanis véleményem szerint a női kulturális kódok az irodalom vonatkozásában a mesék, mesélés által hagyományozódnak. létjogosultságukat pedig még inkább alátámasztja, hogy a történetmesélés oktatási módszerként alkalmazva egy hatékony pedagógiai eljárásnak tekinthető a kutatások alapján.

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	5
NŐK ÉS TÖRTÉNETEK	7
ANTAL ÉVA:	
Mary Wollstonecraft öröksége: tanulságos és filozofikus történetek.....	9
SZUROMI RITA:	
A professzionalizáció hiányának jellemzői egy nemesasszony írásában. Iglói Szontagh Mária irodalmi kísérletei a 20. század elején	23
SZÚTS-NOVÁK RITA:	
A hazai lányregény-irodalom mélységei egy századfordulós nőíró, Fried Margit (leány)nevelő tevékenysége és életútja alapján.....	39
TÖRTÉNETEK ÉS NŐK	57
GYURIS NORBERT:	
Fordított panoptikon: női mesterséges intelligencia és maszkulin technofóbia.....	59
KÖRÖMI GABRIELLA:	
Nők hang nélkül – nemi sztereotípiák szubverzív újraírása Yasmina Khadra <i>A merénylet</i> című regényében	69
ZSÁMBA RENÁTA:	
Bűnösök vagy modern nők? – Női portrék és erkölcsi határátlépések Margery Allingham és Josephine Tey klasszikus detektívregényeiben	81
KUSPER JUDIT:	
Autofikció és az önéletrajzi Másik megteremtése Szabó Magda <i>Für Elise</i> című regényében	93
KISPÁL DÁNIEL:	
„The Flash Failure – Let The Sunshine In” Közelítések Rakovszky Zsuzsa <i>A Hold a hetedik házban</i> című elbeszéléséhez	103
DEMETER ZSUZSA:	
Éva, a hős – avagy miért nem bűn egy harapás alma.....	115
NŐTÖRTÉNETÍRÁS	125
HELL JUDIT:	
Kékharisnyák? „Női szörnyetegek”? Néhány adalék az egyetemes és magyarországi nő történelmi kutatásokhoz a nőképzés területén.....	127
TENGELY ADRIENN:	
A pécsi leányok Mária-kongregációi a két világháború között	153
FARKAS ANETT:	
A nő történet, női irodalom határai: hagyomány és kurrens kulturális kódok.....	175