

ÖSSZEFOGLALÓ

A dolgozat a „rejtett tanterv” fogalma köré épül, annak megjelenését és feltárásának többféle lehetőségét mutatja be.

Az iskola falain megjelenő vizuális elemek, a tankönyvekben fellelhető tartalmak vizsgálata valamint a mentális lexikon egy olyan hatásrendszer eredményeit felszínre hozó vizsgálati módszer, mely nem közvetlenül, hanem rejtve jelenik meg az oktatási – nevelési folyamatban, ezért a „rejtett tanterv” elnevezést kapta.

A rejtett tanterv feltárásának egyik meghatározó funkciója, hogy relális képet szolgáltatson a világról, környezetünkről, ahol élünk és magáról a társadalomról, amelyben élünk. A tankönyvek által kínált világ elősegítheti a meglévő sztereotípiák megerősödését, de meg is szüntetheti azokat vagy újak alakulnak ki. Ezen alapul a dolgozatban bemutatott komplex és átfogó saját kutatás is.

Kulcsszavak: *rejtett tanterv, nyelvi tájkép, mentális lexikon, tankönyv, sztereotípiá*

REZIME

Rad se zasniva na istraživanju i predstavljanju pojma „skrivenog nastavnog plana”. Opisuje njegovu pojavu i upućuje na razne mogućnosti njegove primene.

Vizuelna sredstva koja se pojavljuju unutar školskih zidova, istraživanja sadržaja koja nude udžbenici i proučavanje mentalnog leksikona zajednički čine sistem uticaja koji se ne pojavljuje direktno već na skriven način u vaspitno – nastavnom procesu. Otuda je dobio naziv „skriveni nastavni plan”.

Jedan od glavnih zadataka skrivenog nastavnog plana je da pruži realnu sliku o neposrednom okruženju, svetu i društvu u kome živimo. Slika koju pružaju nastavna sredstva doprinosi očuvanju i potvrdi postojećih – prihvaćenih stereotipa ali ih može i ukinuti ili oblikovati nove. Na ovim činjenicama se zasniva samostalno i sveobuhvatno istraživanje prikazano u ovom radu.

Ključne reči: *skriveni nastavni plan, vizuelna sredstva, mentalni leksikon, stereotip*

ABSTRACT

The project is based on research and presenting the idea of the “hidden curriculum“. It describes its appearance and suggests various possibilities of its application.

Visuals aids occurring on the school walls, the examination of the contents found in textbooks and study of the mental lexicon jointly make the system of influence that does not appear directly, but in a hidden way in the educational - teaching process. This is why it is called the “hidden curriculum”.

One of the defining features of the discovery of the hidden curriculum is that it can provide a realistic picture of the world, of the environment where we live and of the society which we live in. The world provided by textbooks can contribute to the strengthening of the existing - accepted stereotypes but it may also revoke them or form new ones. An independent and comprehensive research presented in this project is based on these facts.

Keywords: *the hidden curriculum, visual aids, mental lexicon, stereotype*



BOGNÁR Renáta

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka
renata@stcable.net

A REJTETT TANTERV ANYANYELVI, NEVELÉSI ÉS EGYÉB VONATKOZÁSAI AZ ALSÓ TAGOZATOS OKTATÁSBAN

*A munka írója a 2015-ös évben elnyerte a Katalin-díjat.
A mentor dr. Vukov Raffai Éva.*

Bevezető

A dolgozat arra a fontos tényre épül, hogy az iskolában megvalósuló oktatás és nevelés valódi hatásmechanizmusát nem csak a dokumentumba foglalt hivatalos tanterv képezi, hanem az iskola nyelvi tájképe, a tankönyvelemzés és a rejtett tanterv együttese jelenti. Miért fontos az iskola? Ez az az intézmény, ahol visszatükröződnek a társadalom alapvető viszonyai. Metaforikus szóhasználatnál élve: az iskola a társadalom tükré. Az iskola, ahogyan a társadalmi lét minden szintje, megkövetel egy bizonyos nyelvi szint ismerését.

A nyelvet beszélő emberek körülményeikben különböznek egymástól, ezért ugyanazt a nyelvet másként használják fel. Nincs olyan nyelv, amit a közösség minden tagja egyformán beszélne. Ugyanez a változékonyság megjelenik az iskolai közösségben, már az egészen kicsi iskolások körében is. A tudatosan beszélő ember igyekszik személyiségének, körülményének és az alkalomnak megfelelően kifejezni magát. Az eltérő körülményekhez igazodó kifejezésmódnak az okai a nyelvterületi és a társadalmi rétegződés.

Egy nyelv sztenderd nyelvváltozata olyan dialektus, amelyben sztenderdizáció játszódott le, és amely autonómmá vált. A sztenderd tehát abban különbözik a nem sztenderd dialektusoktól, hogy nemcsak magától, természetes módon kialakult normája, hanem mesterségesen létrehozott, kodifikált (vagyis általános és helyesírási szótárakban, nyelvtanokban, nyelvhelyességi kézikönyvekben rögzített, „törvényesített”) normája is van. A nyelvi minősítések regiszterekhez, illetve stílushoz viszonyítanak (SZABÓ 2012.) A sztenderd dialektust többnyire az írott szövegekben használják, a művelt anyanyelvi beszélők beszélik, ezt tanítják az iskolákban és az adott nyelvet tanuló nem anyanyelvi beszélőknek is.

„Mivel a magyar sztenderd nyelvi kultúra erősen normaközpontú, érdemes áttekinteni a sztenderd kultúrák jellegzetességeit [...] Létezik a nyelvnek egy ideális formája, s a nyelvi közlések ehhez közelítenek vagy ettől térnek el. A sztenderd nyelvi ideológia a nyelvi sztenderdet állítja az eszményi nyelvváltozat pozíciójába: arról fogalmaz meg szabályokat, s ezeket a szabályokat teszi normává (az értéktulajdonításban az összehasonlítás alapjául szolgáló ponttá) [...] A sztenderdhez való viszony – annak pozicionálása, értékelése – közösségenként eltér.” (SZABÓ 2012: 18-19.)

Egyetlen élő nyelv sem homogén, hanem különböző változatokban van jelen. A magyar nyelv fő nyelvváltozattípusai a köznyelvi változatok (a beszélt és írott köznyelv), társadalmi változatok (csoportnyelvek és szaknyelvek) és területi változatok (nyelvjárások). A nyelvhasználat összetett, többsíkú jelenség. Annak ellenére, hogy a köznyelv presztízs változatként intézményesült, normák sorozatával van kodifikálva, elkülönítő funkciót tölt be, egy nyelvközösség egésze számára közös nyelvváltozatokról van szó, változatossága a társadalmak rétegezettsége miatt alakult ki. Gondoljunk csak arra, hogy egy adott személy szakmája révén tartozik valamely szaknyelvhez, hobbija révén valamely csoportnyelvhez, lakhelyéből adódóan pedig nyelvjárási elemek jelennek meg nyelvhasználatában, de az életkor is meghatározó lehet.¹ Mindezek a nyilvánvaló hatások mellett fontos megvizsgálni a nyelvről való gondolkodást, a nyelvhasználatot különböző helyzetekben, például a tankönyvekben.

A dolgozat komplex, több területet érintő kutatásra épül. Foglalkozik az általános iskola falai között és a tankönyvekben fellelhető rejtett világ létének és működésének feltárásával, többek között anyanyelvi és szociolingvisztikai vonatkozásban, de kiindulópontként a mentális lexikon feltárásával kezdődik a vizsgálódás. Mindezek a kutatások együtt olyan következtetésekhez vezetnek el, melyek a „rejtett tanterv” tanulmányozásában jelentenek fontos lépéseket.

A mentális lexikon jelentősége

A nyelv egy közösséget teremt, ugyanakkor nagyban meghatározza egy egyén mozgásterét a beszédközösségekben. Mindenki számára különböző mértékben adott, hogy éljen szókincsének használatával. Mindez eredményez különbségeket egyén és egyén között. Ezeket a különbségeket ún. nyelven kívüli tényezők irányítják. Ezek: az életkor, a nem, a szakmai műveltség stb. Mindezek miatt a mentális lexikon és annak aktiválása vizsgálatra vár. Számos kölcsönhatást lehet figyelembe venni a mentális lexikon vizsgálatánál. Pl. hogyan segítenek a valóságról szerzett ismereteink egyes mondatok, kifejezések értelmezésében? Vajon a mentális lexikon változása, fejlődése az életkor előrehaladtával az iskolai tanulás előfeltétele vagy eredménye? Milyen a mentális lexikonunk rendezettsége? Mely tényezők befolyásolják a szervezettségét és működését?

¹ Kiss Jenő *Társadalom és nyelvhasználat* Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 1995

A folyamatok minősége és gyorsasága minden bizonnyal az egyéni szókinccs függvényében alakul. A mentális lexikon egyszerre jelenti a szavak tárházát valamint a beszédértési -produkálási folyamatokat, de az egyéni és a spontán megnyilvánulások színtere is.

A mentális lexikon nagysága és szerkezete régóta foglalkoztatja a nyelvészeket. Az elmúlt évtizedek során számos feltételezés született ezzel kapcsolatban, így a mai napig sincs teljes egyetértés a kutatók között a szavak jelentésének eredetét illetően, mely az anyanyelv - elsajátítás kezdetén jelentkezik. A gyermekek szókinccse az észlelés - megértés kapcsolat aktiválása során jön létre, s mindez jelentősen megelőzi a produkciót. A szókinccs mennyiségének alakulása nem köthető feltétlenül a gyermekek életkorának növekedéséhez, mivel általában jelentős individuális különbségek tapasztalhatók a gyerekek között. Új szavak megtanulásán, rögzítésén nem csupán fogalom vagy jelentés elsajátítását érthetjük, hanem különböző kapcsolódások létrejöttét is. Az eddig elvégzett asszociációs kísérletek eredményei is rámutatnak a szókinccs „pókhálószerű” elrendződésére, mely már a korai életkorban is megjelenik. A gyermekeknél létezik egy ún. programozottság, mely arra vonatkozik, hogyan tárolják mentális lexikonukban a megtanult szavakat, úgy hogy azokhoz a legkönnyebb és leggyorsabb módon hozzáférjenek, amikor szükség mutatkozik rá. Általánosan feszegetett téma az, hogy vajon hány szót ölel fel a gyermekek szókinccse egy meghatározott életkorban és milyen szintű növekedés tapasztalható évről évre. A már említett individuális különbségek ellenére is számos hasonlóságot mutat a gyermekek kezdeti szókinccse. A szakirodalom szerint 1-6 éves kor között a szóelsajátítás viszonylag lassú ütemben halad, 6 éves kor után pedig aktív növekedésbe kezd. Hároméves korra feltételezett szókinccs tekintetében is nagyok az egyéni eltérések. A magyar ajkú gyermekek szókinccsét is nagyon tág határok közé sorolták, ami 150–1500 szót jelent. Kijelenthetjük, hogy a gyermekek, és ugyanúgy a felnőttek szókinccsének nagyságáról sem tudunk pontos adatokat. A kísérletek által szerzett adatok és becslések is még bizonytalanok. A szókinccs- és asszociációs tesztek elsődleges célja nem is az egy bizonyos életkorban meglévő lexikai egységek számbeli meghatározása, hanem azok minősége is vizsgálatra, elemzésre érdemes. Munkám során kvalitatív adatok kerülnek bemutatásra.

A jelentésrepresentációk és a mentális lexikon feltárására, megismerésére a szóasszociáció módszere használatos. Francis Galton volt az első, aki egy ismert kísérletet végzett el 1883-ban. Galton saját magán próbálta ki a szóasszociáció működését és az asszociációk aktiválásának gyorsaságát. A módszernek három fajtája ismeretes:

a) a *szabad szóasszociáció*, amikor egy (előre) meghatározott hívószóra kell a kísérleti személynek kimondania az első szót, ami eszébe jut.

b) a *szűkített szóasszociációs teszt*, ahol a hívószóra meghatározott kategóriájú választ várnak.

c) a *nyitott jellegű tesztekben* az adatközlőnek egy meghatározott jelentéskategórián belül (pl. állatok) kell annyi szót mondania, ahány eszébe jut.

A szóasszociációs kísérletek számos nyelvi sajátosságra világíthatnak rá.

A 6–7 éves gyermekek szókinccse, mentális lexikona több szempontból kerül a figyelem középpontjába. Angol szakirodalom szerint a szintagmatikai - paradigmaticai váltás az angol gyermekekénél a hetedik életév körül következik be. Mindez arra utal, hogy a fiatalabb korosztály a szabad szóasszociációkban inkább a szintaktikai összefüggéseket alapul véve hívja elő mentális lexikonából a szavakat (pl. a macska szóra a nyávog ígét mondják), az idősebb korosztály és a felnőttek viszont azonos nyelvtani kategóriát használnak, jelenéskörön belül válogatnak (a macska szóra pl. az egér vagy a kutya szó aktiválódik). Minden bizonnyal ez a fajta váltás különböző nyelvekben különböző életkorokban válik esedékessé.

A jelen kutatás célja az általános iskolás korú, magyar anyanyelvű diákok mentális lexikonának minőségi elemzése. A beszédprodukciónál során aktivált szavak eredményeinek elemzése által betekintést nyerhetünk az általános iskolás diákok mentális lexikonának szerveződésébe, ezen belül is pontosabb képet kaphatunk az iskolai hatások jelenlétéről, a sztereotíp elemek meglétéről és az egyéni gondolkodásmód megnyilvánulásairól különböző korosztálynál. Következtetések vonhatók le olyan hatások eredményeiről, melyek nap mint nap érik a diákokat és melyek a rejtett tanterv részét képezik.

A 9 - 10 és a 13 - 14 éves diákokat azért választottam a szóasszociációs vizsgálat alanyává, mert így átfogó képet kaphatunk két jelentősen eltérő, ám mégis azonos intézményben tanuló korosztályról és összehasonlító elemzésre is lehetőségem adódott. Az összevethetőség egyúttal lehetőséget adott a nyelvi, nyelvhasználati változások, a gondolkodásmód, attitűdök megfigyelésére a mentális lexikon által.²

Az elvégzett adatgyűjtés tehát bemutatja a mentális lexikonban tárolt egységek minőségét egyes életkorokban. A megnyilvánulások attitűdöt közvetítenek, a gondolkodásmódra, az otthonról hozott, már kialakult szokásokra, előítéletekre, sztereotíp elemekre, rejtett érzelmekre mutatnak rá.

A mentális lexikont érintő kutatás tárgya és folyamata

A mentális lexikont leginkább egy „agyi szótárhoz” szokták hasonlítani, ahol a szavakat és a szavakra vonatkozó információkat tároljuk. Az ezzel kapcsolatos felmérések a pszicholingvisztika hatáskörébe tartoznak. Az egyén mentális lexikonában a szavak nem csupán véletlenszerűen rendeződnek el, sőt felépítésük rendezési elvekhez híven igazodik. Leginkább az ún. pókháló-elmélettel szokás ezt a jelenséget leírni, ahol a szavak pontokat képeznek, s ezek kapcsolatban állnak egymással. Ahogy az anyanyelv - elsajátítás folyamata is központi kérdés, hogy mely hatások váltják ki az első szavakat és azok hogyan változnak a fejlődés során, ugyanúgy a későbbi mentális lexikon vizsgálatánál is kulcsfontosságú, hogy a szavak hogyan alakítják ki a gyermek mentális lexikonát, hogyan jön létre a „pókháló”?

A gyakorlaton töltött idő alatt bebizonyosodott, hogy az anyanyelv órán alkalmazott asszociációs játékok jól motiválták a gyermekeket egy fogalmazás megírására, versta-

² Lengyel Zsolt (2012.): *Szóról szóra*. Budapest: Gondolat Kiadó.

nulásra, de egy mese iránti kíváncsiság felkeltésére is alkalmasak voltak. Egy ilyen játék alkalmával annak is a tanúi lehetünk, hogy egy témára ahány gyerek van az osztályban teljesen különböző válaszok érkeznek. Pl. valakinek a télről egyből a hó jut eszébe, valakinek a kabát, míg másnak a karácsony vagy a téli szünet, de köthető személyes élményhez, tapasztalathoz is pl. a születésnaphoz. A játszva tanulás elve érvényesül egy – egy asszociációs játéknál, ugyanis ha egyéni megnyilvánulásokkal is, de célja van a tanítónak, a beszélgetés közvetlen, de irányított. Sokszor találkozunk sablonos, monoton válaszokkal, melyek a kezdetekkor még elfogadhatók, de az asszociáció célja a folyamatos fejlődés, az egyéni megközelítés és látásmód lenne. A mentális lexikon vizsgálata azért bizonyosul hasznosnak nem csak a tanító, hanem a társadalom számára is, mert visszajelzés lehet egy kialakult helyzetről, a gyermekek álláspontjáról valamivel kapcsolatban. Manapság az iskola szerepe is megváltozott. A mai diákok világosan a tudunkra adják nap mint nap, hogy a régi, ha lehet így nevezni „kizárólag papír alapú” oktatási rendszer leköszönőben van. Az egyéniség, az egyéni megnyilvánulás hangsúlyozására való törekvés iskolai keretek között is - ez a cél napjainkban. Vizsgálatommal többek között fényt deríthetünk az egyéni és a sablonos megnyilvánulások arányára egy - egy korosztályon belül majd két eltérő korosztályt összehasonlítva tudomásunkra juthat, hogy az iskola, a tankönyvek mennyire sujkolnak bele a diákokba egyes fogalmakat, tudnak- e elvonatkoztatni vagy a könnyebb utat választják és követik a sablont, a sztereotíp elemeket.³

Az eredményesség érdekében a kutatás eszközéül a beszélgetést (interjú) választottam.

A kutatás kezdetén első lépésként a legfontosabb a minta meghatározása volt. A minta megválasztásakor elsősorban a kitűzött célra figyeltem. Céлом, hogy egy átfogó képet kapjunk részben azonos, majd különböző életkorú, így eltérő tapasztalatokkal rendelkező diákok egyéni vagy sablonos gondolkodásáról. Az adatgyűjtés egy 3. osztályban egy 4. osztályban, egy 7. osztályban és egy 8. osztályban történt. A mintát, a a kapott eredmények átláthatósága és a pontosabb következtetések megállapítása érdekében mégis két csoportra osztottam: alsó tagozatos diákok (3. és 4. osztály) és felső tagozatos diákok (7. és 8. osztály). Összehasonlításuként megfelelőnek bizonyult a két eltérő korosztály válaszadása. Az iskolapadban töltött évek tapasztalatai és az élettapasztalatok különbségei megfelelő viszonyítási alapot adnak a kísérlethez.

A kutatásban részt vett diákok száma 81. Ez 39 alsó tagozatos és 42 felső tagozatos diákot jelent. Az óbecsei Samu Mihály Általános Iskola tanulói voltak a válaszadók.

A felmérés tehát kérdés – válasz, interjú jellegű volt. Minden felmért osztályban külön- külön történt a válaszok rögzítése. A tanulók egyesével (úgy hogy rajtam kívül más ne hallja meg válaszaikat) mondták az első asszociációt az általam hangoztatott szóra. A tanítók és az érintett tanárok a segítségemre voltak, megfelelő időt és körülményt biztosítottak a kutatás elvégzésére.

A következő szavakat használtam fel a kutatás folyamatában: *mese, utca, arany, feladat, fa, nyelv, csillag, író, kenyér, regényszereplő, szabály, jó, tanulás, igazság és könyv.*

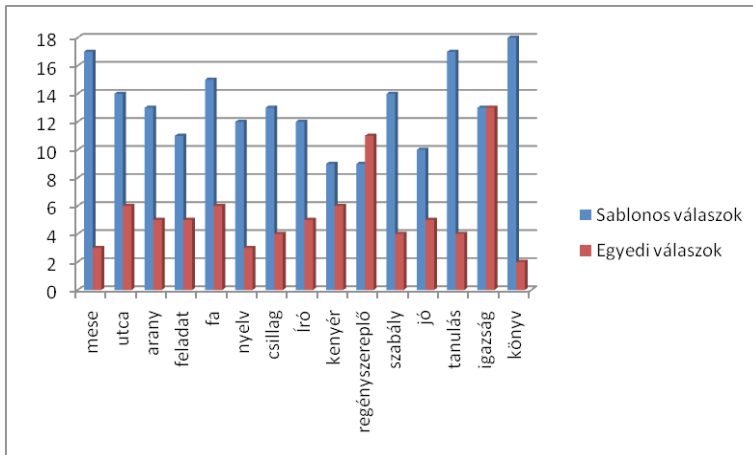
³ Gósy, Mária – Kovács, Magdolna: *A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében*

A mentális lexikon kutatásából nyert következtetések

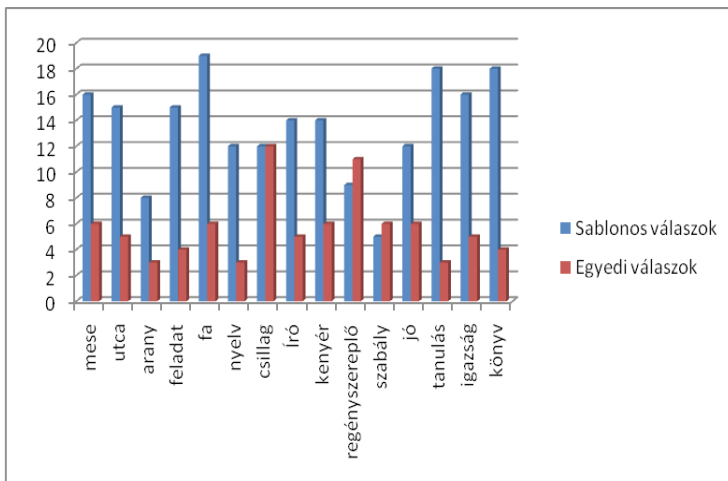
A kapott válaszok feldolgozásával és az adott szavak egyenkénti elemzésével hasznos, a pedagógia és az anyanyelvtanítás szempontjából is hasznos és érdekes következtetésekre jutottam.

A következő grafikonok jól szemléltetik a sablonos és egyedi válaszok arányát valamint az alsó és felső tagozatosok egyedi válaszainak összehasonlítását.

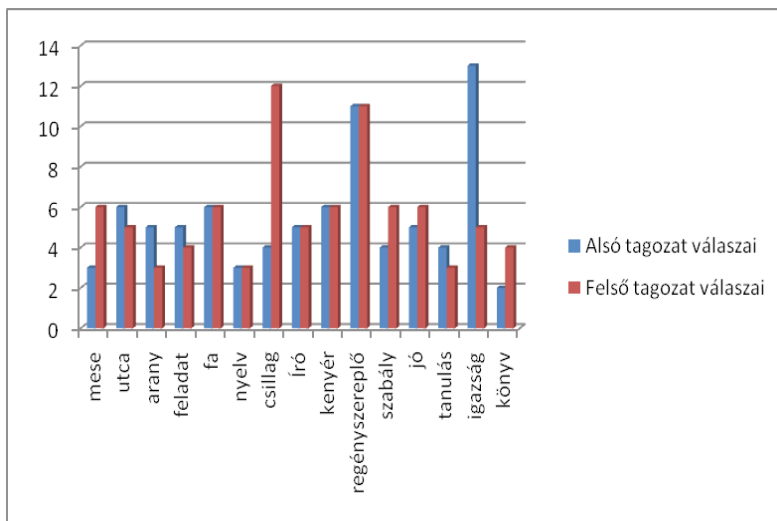
1. ábra: Alsó tagozatos diákok sablonos és egyedi válaszainak aránya



2. ábra: Felső tagozatos diákok sablonos és egyedi válaszainak aránya



3. ábra: Alsó – és felső tagozatos diákok egyedi válaszainak összehasonlítása



Mindezek alapján összegezném a kapott eredményeket.

A *mese* fogalma közelebb áll a fiatalabb generációhoz. Az alsó tagozatos diákok válaszaiban tisztán és kiválóan tükröződik a gyerekek érdeklődése és elárulja hogyan töltik szabadidejüket. A válaszok többsége mesecím volt. Minden mesecím a gyerekek korához illő, érdeklődésükhöz közel álló. A mesecímek között megkülönböztethetünk két csoportot: az iskola (tanterv) által kötelezővé tett vagy javasolt olvasmányokat és a tévében látható filmes meséket, rajzfilmeket. A felsősök úgyszintén azokat a mesecímeket sorolták fel, melyek kötelezőek voltak. Elhangzott néhány érdekes, ötletes asszociáció is: *boldogság, autó, csoda és Emese*.

Az *utca* köti össze a házat az iskolával. Az utcán csodálatos dolgok történhetnek a gyerekek számára. Az utca sarkán válnak el a legjobb barátnők az iskola után és ott találkoznak iskolába menet. Az utca neve és a házszám egy fontos információ, amit gyakran kérdeznek meg az emberek egymástól és meg is tanítják minden gyerekkel mielőtt iskolába indul. Nap mint nap át kell kelni az utcán figyelni a forgalomra és sokszor futva, ha késésben vagyunk. Egyszóval, az utcán mindig történik valami. Ezt hűen mutatják a kapott válaszok. Legtöbbször a saját utcájuk nevét mondták, házakat és járdát. Az egyedi válaszok közt szerepelt a *játék, a kutya, a fa, környezet és a helytelen írás*, ami számomra igazán meglepő ám nagyon is találó válasznak bizonyult.

Az *aranyról* legtöbb gyereknek, kortól függetlenül a *pénz, a gazdagság és az ékszer* jutott eszébe, ami egyértelmű képet ad a mai társadalom materialista nézeteiről és az élethez való általános hozzáállásról, ami a média és a felnőttek által közvetítődik a gyerekek felé. Mindez párosul a *ragyogó, fényes, csillogó* minősítéssel. Az alsós gyerekek válasza

között fellelhető egy pár különleges asszociáció is: *haj, nép, kincs*. Ez arra ad következtetést, hogy néhányan a meskéből merítették ezeket a fogalmakat.

A **feladat** fogalmát viszont teljes mértékben az iskolához kötötték. Itt is, akár a tanulási fogalmánál kirajzolódott a korkülönbségből adódó tapasztalat, hozzáállás a felsősök és az alsósok között. Míg a 3. és 4. osztályosoknál előfordul néhány pozitív, szép megjegyzés a feladatra mint a *győzelem, megoldás, önálló*, addig a 7. és 8. osztályosoknál csupa negatív érzés került felszínre a feladattal kapcsolatban, amit az iskolára vonatkoztattak: *egyes, kötelesség, rossz jegy, meg kell csinálni*.

A **fát** a gyerekek magának a természetnek minősítették és a válaszok legtöbbször megfigyelésen alapult. Néhány azonban a tananyagból származik: *oxigén, rügy, gyökér, ág, levél*. Az alsósok közül egy igen tetszős és meglepő válasz érkezett, a *mászás*.

Nyelv. Ezt a fogalmat érdekes módon a gyerekek két módon értelmezték. Nyelv mint szerv és nyelv mint beszéd. Ez alapján született néhány kiváló megjegyzés. Alsósoknál a *csúfolódás*, a felsősöknél a *logopédus*. Legtöbb válasz az anyanyelv (*magyar*) és a környezetnyelv (*szerb*) köré összpontosult. Megjelentek világnyelvek is.

A **csillag** szó váltott ki legtöbb kreativitást a gyerekekből és mutatott rá a korkülönbségből adódó eltérő gondolkodásmódra. Az alsósok csupán a megfigyelésre és az iskolában tanultakra támaszkodtak, míg a felsősök elképesztően ötletes, kreatív válaszokat adtak, ami igazán tükrözi a 13,14 évesek belső világát: *romantika, szerelem, milliárd, univerzum, film*.

Az **író** szó hallatán a legtöbb válasz valamely ismert író, költő neve volt. Többen is Petőfi Sándor nevét mondták. A többi válasz olyan hatást kelt mintha ez a fogalom misztikus vagy távoli lenne a mindennapi élettől. Sokan nem hétköznapi képességekkel ruházzák fel.

A **kenyérre** kapott asszociációk nem tudatosan, de fényt derítenek a gyerekek családi és szociális helyzetére. A legtöbb válasz az ételre utal, a minőségjelzők kizárólag pozitívak és egyértelműek. Az egyedi válaszok is összefüggő utalások, szinte megegyezik az alsósok és a felsősök válaszadási szintje. Kiemelnék egy alsós diáktól származó választ: *részeg*, ami utalhat egy gyermek kellemetlen, rossz élményére, amit a kenyérhez köt és ezt hozza magával a családból. Érdekes válasz volt a *búza* és a *mag* is.

A **regényszereplőre** számos ún. XXI. századi válasz érkezett, ami a mai gyermek világát állítja szembe a regény hagyományos értelmezésével. Megjelent itt Harry Potter neve, de nem kizárólag a regényekből merítettek, így hangozott el *Pókember* vagy *Superman* neve is.

A **jó** mint melléknév szerepelt a kutatásban. Erről a gyerekeknek csupa szép és jó dolgok jutottak eszükbe, ami kevésbé kötődik az iskolához. Egyedi válaszokból kiemelném a *barátot*, az *egészséget*, az *érzést* és az *okos* szót.

A **szabály** egyike azok közül, amelyek negatív érzést váltottak ki a gyerekekből. Kevés pozitív hozzáállás tapasztalható, leginkább tiltás, fenyegetés, korlátozás, kényszer jut eszükbe. Többségében az iskolához kötődnek a szabályok, a tanulásra és az intézményben való viselkedésre vonatkoznak. Néhány érdekes válasz azonban itt is megjelent:

nincs szabály, titok. Mindez arra utal, hogy érzik, gyerekként de már ők is részt vesznek a társadalmi életben.

A **tanulás** szó tett legnagyobb különbséget alsó és felső tagozatosok között. Az alsósok hozzáállása a tanuláshoz még pozitív, a felsősök szinte mindannyian negatívvá váltak a tanulást, ami csupa rossz élményre utal. Néhányan a következőket mondták: *teher, utálat, unalmas, nehézség, bukás, rosszkedv, nem szeretem*. Lesújtó tény szembe-sülni ennyi negatívvá váltással, ami okot ad a gondolkodásra. A megvalósított és a tervezett oktatási rendszer valóban a mi diákjainak lett-e előlátva?!

Az **igazság** váltotta ki a legtöbb és a legszínesebb véleményt mindkét korosztálynál. Érezhető, hogy ez a fogalom foglalkoztatja a gyerekeket és része a diákéletnek. Sok egyedinek értékelhető válasz érkezett főleg az alsó osztályosoktól: *erő, kapcsolat, fáj, anya*, és a felsősöktől is: *osztandó, bíróság, gazság*. Itt hangzott el feltűnően nagy számban az igazság ellentéte a *hazugság*, ami a korukhoz hű tapasztalatra mutat. Az alsósoknál még fennáll a dilemma, ugyanis adtak olyan választ is az igazságra, hogy *van*, de olyant is, hogy *igazság nincs*.

A **könyv** szóra kapott válaszokból egy szomorú, de nem meglepő tényre derült fény: a gyerekek viszonyulása a könyv iránt egyáltalán nem lelkesítő. Szinte közömbös érzéssel állnak hozzá, beszélnek róla. *Papír, betű, szöveg és olvasás* jut eszükbe róla esetleg a *tanulás* és a *házi feladat*. A könyv nem érték a diákoknál. Világosan látszik, hogy nem kelti fel az érdeklődésüket, egy unalmas szó vált belőle. Csak akkor veszik kezükbe, ha muszáj. Nem minősítették másként, csupán kinézetében (*piros, kék*). Aki könyv címét mondta, az kivétel nélkül a kötelező házi olvasmányra gondolt.

Mindezek mögött bátran állíthatom, hogy a rejtett tanterv egy formája működik. Korántsem mindegy, hogy a gyerek milyen tapasztalatokat szerez, milyen információkkal lesz gazdagabb az iskola falai között. A diákok nem egyformák, nem robotok, akiket programozni kell, azonos tevékenységre, azonos gondolkodásra. A megfelelő környezet és tankönyvek biztosítása mellett mindenbizonnyal több egyéni odafigyelésre van szükség inézményen belül.

Figyelembe véve, hogy a diákok többnyire csak azokat a mesecímeket sorolták fel, melyek kötelezőek voltak, vagy éppen aktuálisak a tanórán, a könyvet csak akkor veszik kezükbe, ha nagyon muszáj és az leginkább a tankönyv nem egy szabadon választott regény vagy mesekönyv, a könyvet nem is minősítették másként, csupán külalakjában elemezték, s aki könyv címét mondta, az kivétel nélkül a kötelező házi olvasmányra gondolt, azt a tényt szögezhetjük le, hogy a kötelező egyfajta ellenállást vált ki a diákokból. Csupa negatív érzés került felszínre a feladattal kapcsolatban, amit az iskolára vonatkoztattak. Hogy mindez megváltozzon, az iskolának, pontosabban a tanulási-tanítási folyamatnak, kell változnia. Mivel egyértelmű megállapítást nyert az, hogy a tanulás csupa negatív hozzáállás övezi, ami viszont nem újdonságszámban megy, de aggodalomra méltó gondná nőtte ki magát, ezért hagsúlyosan és sürgősen változtatni kellene a hozzáálláson és megszüntetni a kényszer érzést az iskolában. Lesújtó tény szembe-sülni

ni ennyi negatívummal, ami okot ad a gondolkodásra. Vehetjük ezeket apró, de biztos jeleknek is, a változtatás ténye fennáll. Büszkék lehetünk Petőfire, Aranyra, József Attilára, de az, hogy diákjaink csak a sokat emlegetett írókat ismerik egy szűk látókörrel árulkodik. Az iskola célja pedig nem a szűk látókör kialakítása, hanem az élethosszig tartó tanulásra való felkészültség, a motiváció biztosítása, ismereteink állandó bővítése. Tudván, hogy az anyanyelv és az irodalom nemesíti az embert az olvasás, a tájékozódás értékévé kell, hogy váljon a tanulóban. A kapott válaszokból világosan látszik, hogy az irodalmat nem a könyvekből követik, hanem a média által popularizált eszményeket értékelik igazán. Ha az iskolával mint intézménnyel kapcsolatos fogalmakat emlegetünk a diákoknak, azonnal egyfajta ellenszenvet érezhetünk. A szabály szó hallatán például annak megszegése számukra egyértelmű. A mai diák számára az erőltetett, a rásúlykolt kötelességek negatívumként ütnek vissza az intézményes nevelésben. A mai diák egy más megközelítést követel. El kell ismeri és saját tapasztalatom is igazolja azt a tényt, hogy már egy alsó tagozatos diákon is nagy a nyomás, ami az iskolában éri. A versengés, az állandó stressz, a sok információ ami nap mint nap éri, a témérdek ismeretanyag, amelyet a tanító köteles visszakövetelni, az ezzel járó sok fölmérő és az apró hibák, melyeket a diák még nem ért, de elkövet mind mind negatív hatással vannak a gyerekekre s mint az iskola sztereotípiái gyökeresednek meg.

A nyelvi tájkép fogalma és szerepe az általános iskolában

A nyelvi tájkép, más megfogalmazásban vizuális nyelvhasználat tanulmányozásakor foglalkoznak írott szöveggel a szociolingvisták, hiszen ezen írott szövegek különböző formái jelennek meg a nyilvános tereken (BLOMMAERT 2012: 6).⁴ A feliratok nyelve információt közöl a lakosság nyelvi összetételéről, megmutatja a közösségben használt nyelvek valódi státuszát. A nyelv vizuális használata növeli annak presztízsét és pozitívan befolyásolja szóbeli használatát.

Blommaert utal Ben Rafael és társai munkásságára, miszerint a nyelvi tájképek elemeit olyan tényezők magyarázhatják, mint a hatalmi viszonyok, kommunikatív célok, önkifejezés és kollektív identitás kifejezése. Felfedezhetjük, hogy például az államnyelv hangsúlyosabb helyen áll és szembetűnőbb, vagyis felül, baloldalt van vagy nagyobb a mérete. A vizsgálódás a feliratok nyelve mellett a bizonyos nyelvű információk elhelyezkedésére, hangsúlyos vagy hangsúlytalan pozíciójára is kiterjed. Ezzel a környezetünkben használt nyelvek presztízsét is jól szemléltethetjük. A beszélő a nyelv és a világ kapcsolatáról szóló metanyelvi feltevések elemzése jelenti a nyelvideológiák kutatását, tehát annak elemzése, hogy a táblákat állítók és a táblákat olvasók milyen nyelven kívüli összefüggéseket, jelentéseket feltételeznek a nyelv választás és annak elhelyezését illetően. A nyilvános térben fellelhető feliratokon fontos megvizsgálni a nyelve(ke)t, hiszen

⁴ Linguistic landscape compels sociolinguists to pay more attention to literacy, the different forms and shapes of literacy displayed in public spaces. (BLOMMAERT 2012: 6)

ebből látszik az, hogy a készítettő mely nyelvet preferálja jobban és melyet kevésbé, mind a nyelvhasználat, az elhelyezkedés és információmennyiségi közlés szintjén.

A nyelvi tájkép hatással van a mindennapi nyelvhasználati döntésünkre, a nyelvről való gondolkodásra. Hathat ideológiákra is, hisz a magán- és vállalkozói feliratok más ideológiákat követhetnek, mint a hivatalos vizuális nyelvhasználat. A nyelvi tájkép fontos információs és szimbolikus szerepet játszhat a nyelvhasználati terület relatív erejének és helyzetének jelölőjeként (LAUNDRY & BOURHIS 1997: 23).⁵

A vizuális nyelvhasználat kutatása a „*nyelvi tájkép*” címszó alatt önálló kutatási területté nőtte ki magát az utóbbi tíz évben. A mai nemzetközi kutatások tágan értelmezik a nyelvi tájkép fogalmát, így különféle vizuális nyelvhasználati módokkal foglalkoznak. A fogalmat kanadai szociálpszichológusok fejlesztették ki a quebeci franciák etnolingvisztikai vitalitásának kutatására;⁶ a táblák és a feliratok (geo)szemiotikai alapú, kvalitatív szempontú vizsgálatát pedig Scollon és Scollon (2003) könyve⁷ alapozta meg. Ezt követően a képelemzés a kutatások, különösen a többnyelvű nyelvi elrendezések leírásának egyre szervezettebb elemévé vált.

A nyelvi tájkép egyre növekvő nemzetközi irodalmában kiemelt szerepet kap a kérdés, hogy hogyan ragadhatjuk meg a különböző kisebbségi nyelvek megjelenését, illetve hogyan értelmezhetjük azt. A nyelvi tájkép egy elsődleges szociolingvisztikai diagnózist festhet a részterületekről (BLOMMAERT 2012: 6).⁸

Az utóbbi időben a Kárpát-medencében is egyre több, jobbára elszigetelt kutatás született e tárgykörben, illetve a kétnyelvű írásbeliséggel vagy akár a hivatali nyelvhasználat foglalkozó értekezések is tárgyaltak már számos idevágó részletkérdést. Ugyanakkor a vizuális nyelvhasználatra fókuszáló, összehangolt, átfogó vizsgálatok éppúgy hiányoznak, mint a több országra kiterjedő összehasonlító elemzések. Az összehangolt, elméletileg és módszertanilag megalapozott kutatások szükségessége azért is vitathatatlan, mert – különösen az elmúlt két évtizedben – mind a magyarországi kisebbségek, mind a Kárpát-medencei magyar közösségek esetében jogi és politikai oldalról gyakran tematizálódtak ezek a kérdések, s a vizuális nyelvhasználat igen jelentős és élénk vitákat keltő területté vált.

A nyelvi tájkép nemzetközi kutatási gyakorlata az interdiszciplináris megközelítéseket részesíti előnyben, hiszen a nyelvészet mellett a földrajz, a történelem, a néprajz, a szociológia és a jogtudomány művelői is foglalkoznak a vizuális nyelvhasználattal. A vizsgálatokban egyaránt fontos a szinkrón és diakrón szempontok érvényesítése. Eze-

⁵ Linguistic landscape may serve important informational and symbolic functions as a marker of the relative power and status of the linguistic communities inhabiting the territory. (LAUNDRY & BOURHIS 1997: 23)

⁶ LAUNDRY, Rodrigue – BOURHIS, Richard Y. 1997. *Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality*. IN: *Journal of Language and Social Psychology*, Vol. 16 No. 1, March 1997 (23-49)

⁷ SCOLLON, Ronald – SCOLLON, Suzanne B. K. 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. Routledge. Forrás: http://en.wikipedia.org/wiki/Mediated_discourse_analysis

⁸ Linguistic landscape can act as a first - line sociolinguistic diagnostic of particular areas. (BLOMMAERT 2012: 6)

ket a nyelvi tájképeket a késő modern globalizált városban dokumentálták: leginkább olyan többnyelvű környezetben, ahol nyilvánosan láthatóak az emberek számos csoportjának (nyelviileg meghatározott) írott nyelvi dokumentumai (BLOMMAERT 2012: 5).⁹

Az iskolai nyelvi tájkép és a „rejtett tanterv”

Az iskolai oktatás nyelvi közegét nagyban meghatározza az iskola nyelvi tájképe. Az iskola falain belül található szövegek, képek és más kulturális szimbólumok – ahogy azt Johnson és Brown is Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben kimutatta – olyan eszközökként funkcionálnak, amelyek befolyásolhatják az iskola közösségét a nyelvi-kulturális-ideológiai értékek választásában. Ezért fontos megvizsgálni mindazokat a tereket, amelyek az ott dolgozó, de főleg az ott tanuló közösségek rendelkezésére állnak nap mint nap.

Az iskolai közösség életkorok szerint megoszlik, s a belső tagolódás sokszor a nemi elkülönülést példázza. Vagyis az azonos osztályon belül a fiúk és a lányok, főként az alsó osztályokban, saját nemükkel tartják a kapcsolatot inkább, mint az ellenkező nemmel. A környezeti hatások mellett a kor és a nem is befolyásolja az egyének szocializációs státuszát és nyelvi szintjük fejlettségét.

„Az iskola érték közvetítő intézmény. »Feladata, hogy felerősítse, összerendezze és intézményes keretek között szervezze a gyermek fejlődését, szocializációját és személyiséggé válását segítő hatások érvényesülését« (idézi: HORVÁTH FUTÓ 2007: 67).

Tanterv írja elő az oktatás tartalmát és annak beosztását az adott tanévre, a tantervben megfogalmazódnak oktatási, funkcionális, nevelési célok és a diákok irányába a követelményszintek. Törvények, rendeletek szabályozzák az ott dolgozók tevékenységét, határozzák meg kötelességét, alapjában véve az iskola működését. Mindezek tervezett hatásrendszerek, de van egy olyan hatásrendszer is, mely nem tervezett, de áthatja az iskola belső világát. Ezt a szakirodalom „rejtett tantervként” emlegeti.

Az elnevezés összefoglalóan utal mindarra, amit szervezett, intézményes tanulás keretében sajátítunk el, ám ezek a tartalmak nincsenek hivatalos tantervben megfogalmazva. Az angol, eredeti elnevezése a *hidden curriculum*, szinonimája a szakirodalomban az implicit tanterv. Az iskolák hatásrendszerében az ismeretszerzéssel egyenrangúan fontosnak bizonyul az oktatás belső intézménye, az iskola értékrendje, az időkezelés és térszervezés és a szociális viszonyrendszer az osztályban, ezért a rejtett tanterv leírásával, feltárásával foglalkozó kutatás középpontjában az oktatás társas közege áll.¹⁰

A gyerek és az iskola sem él és működik egy légüres térben, hanem egy meghatározott környezetben, emberi viszonylatok között. Az iskola szervezeti keretekben működik, ahol mindig hatékonyan és látványosan történik valami, mely összefüggésben van az iskolai tanítás tartalmával és követelményeivel, viszont nem tervezett, a tudatos peda-

⁹ Landscapes are being documented in the late-modern, globalized city: a densely multilingual environment in which publicly visible written language documents the presence of a wide variety of (linguistically identifiable) groups of people. (BLOMMAERT 2012: 5)

¹⁰ Forrás: http://www.kislexikon.hu/rejtett_tanterv.html#ixzz2y1MRvtu9

gógiai törekvésekben nem szerepel célként. Megvizsgálva az így szerzett tapasztalatokat, mindez szociális tanulásnak mondható, mely alatt a modellkövető, spontán azaz - a tantervvel ellentétben - nem szervezett tanulást értjük. E jelenségre a külföldi szakirodalmi meghatározások mellett mint amilyen a *hidden curriculum* is, illenek még az alábbi meghatározások is: az iskolázás mellékterméke vagy az iskolázás másodlagos következménye. A *hidden curriculum* magyar megfelelőjének meghatározása már okozott némi fejtörést, ugyanis a *curruculum* szó a tanterv értelmében használatos. Ma már viszont tudjuk és elfogadjuk, hogy ez ennél többet jelent, sokkal bonyolultabb hatásrendszer rejt maga mögött. Mivel maga a szó a tervezett hatásrendszerrel adható vissza legeredményesebben, ezért ha a *hidden curriculum* szó szerinti fordítását szeretnénk visszatükrözni, akkor ennek megfelelője a rejtett tervezett hatásrendszer lenne.

Itt viszont felvetődik a kérdés, hogy a tanterv mint hivatalos, nyilvános és az iskola életében létszükségletként nyilvántartott dokumentum miként lehet rejtett? Vajon mivel érdemelné ki a rejtett jelzőt? Kompromisszumok árán írjuk és nevezzük meg úgy, ahogyan ma is ismeretes: „rejtett tanterv”. Az idézőjeles írásmód mint egy utalás, arra hívja fel a figyelmet, hogy tanulással és tanítással kapcsolatos jelenségről van szó, tehát tananyag, tanterv, viszont nincs leírva, nincs szabályos tantervi keretek közé rögzítve. Jackson szerint a „rejtett tanterv” legfőbb tartalma az intézményi elvárások megtanulása. Felvetődik ilyenkor a kérdés, hogy vajon az adott iskola milyen mértékben járul hozzá ahhoz, hogy a saját és az odajáró diákok szükségleteit összehangolja, egy lapra helyezze. Így például egy erősen tekintélyelvű rendszert követő iskola általában kevés figyelmet szentel az igények, szükségletek összehangolására, nagyobb mértékben jelenítik meg elvárásuként a feltétlen engedelmisséget és az együttélés szabályait. Ilyen esetekben az engedelmisség válik önmagában értékke attól függetlenül, hogy az ilyen mértékben valóban funkcionális lenne-e. Az itt említett példának nagy jelentősége van az iskolarendszerek történelmi átalakulásának vizsgálatában. Manapság a rugalmas iskolarendszerek dominálnak, ahol fontos szerepet kap mindaz, hogy az iskola kollektívája megfelelően kitapossa az utat az intézmény és a tanulók egymáshoz való viszonyának, alkalmazkodásának megfelelő és járható utait. Fontos tehát megvizsgálni az iskolai szabályokat, a képviselt és preferált értékeket, hogy mi hozta őket létre és mi tartja életben, ugyanis hatásuk sokkal nagyobb, mint azt gondolnánk. Ahogy ma természetesnek tartjuk, hogy a tanító úgy kérdezzen: *Ki szeretné megmondani a feladat megoldását?* – azt sugallva ezzel, hogy az együttműködés nem kötelező kényszer, hanem egy természetes jelenség a munkában való részvétel mindenkire nézve, úgy a falakra, faliújságokra kihelyezett dolgokat sem mindegy hogyan kínálják a gyerekeknek.

Az iskolai szocializációs folyamatok kettős jelentésűek, mivel hivatalos és rejtett törekvések, érzelmi hatások is egyaránt képződnek bennük, az iskolában lezajló folyamatok térben és időben egyszerre jelenítik meg mindkettőt. A hivatalos törekvések szinte mindenütt, minden intézményben kodifikáltak, gondoljunk csak a házirendre vagy a tantervre, egyenlő esélyt biztosítva minden tanulónak, hiszen mindenkire érvényes. A latens intézményi elvárásokat viszont az adott helyzetekből kell kikövetkeztetnie, leszűr-

nie a diáknak, így válnak a rejtett szabályok az alkalmazodóképesség igazi próbatételévé. Számos szakirodalom iskolai sikereinek és kudarcainak függvénye a szerint alakul ki és változik, hogy a családi szocializáció során mennyire fejlesztették ki a gyerek képességeit. Az iskola tehát kínál, a gyerek válogat képességeihez mérten, de a lényeg, hogy a kínálat megfelelő minőségű és bőséges legyen.

Mára már módosult az iskola és a társadalmi környezet párbeszéde. Elmondhatjuk, hogy az információközvetítés helyét átveszi a különböző információforrások szűrése, értelmezése, valamint az értékközvetítés is jelentősen módosul. Mindezen tettek lenyomatai maradnak meg az iskola falain, panóin.

Ha az iskola szűkebb környezetét vizsgáljuk, figyelmünk egy-egy tanteremre fókuszál. A tanító szerepe saját tantermében válik kifejezetté, hangsúlyosabbá. Az osztályterem kulcsfontosságú szerephordozója tehát a tanító. (SZABÓ 1988).

Ha benézünk egy-egy osztályterembe, ha végigsétálunk az iskola folyosóján, megismerhetjük egy közösség nyelvekről való gondolkodását és betekintést nyerhetünk kulturális értékítéleteikbe.

Egy diák 8 évig „koptatja az általános iskola padjait”. Naponta 5-6, hetente több tanórát tölt az iskola épületében. A vizsgált óbecsei iskolában a felsősök osztályról osztályra járnak, az alsó osztályosok szinte minden iskolában töltött órájukat egy, saját tantermükben töltik, minden órán ugyanazokat a falakat és falra felfüggesztett képeket, panókat nézik, melyeknek tartalma időnként változó. A szünetekben naponta többször szelik át a folyosókat és futkároznak a széles iskolaudvarban. Ez idő alatt állandóan hallgatja, mit mondanak tanárai és az iskolatársai, olvas, ír és gondolkodik, környezete ingereit befogadja, inspirálón hat rá mindaz, ami körülveszi.

Az osztályterem egy szűkebb, bensőségesebb teret kell, hogy képviseljen, a csoporthoz való tartozás kifejezését kell, hogy jelentse, melyre szükség van minden iskolában. Az osztályterem falújságai a szűkebb közösségek, egy-egy osztály vagy tanulócsoport életét, értékeit mutatják be nekünk. Mindez a dokumentált tantervvel együttesen hatással vannak arra, hogy a tanuló hogyan fog gondolkodni, véleményt alkotni, megnyilvánulni, beszélni, milyen irányba terelődik világnézete, hogyan fog a nyelvről gondolkodni. A diákok nemcsak befogadnak és visszaadnak információkat, melyeket megkövetelnek tőlük, hanem az iskolaépületben töltött idő, évek alatt rejtett hatások is érik őket. Számos alkalommal figyelme elkalandozhat, nézegeti a falat, az arra felfüggesztett dolgokat, olvassa a falújságot, ha unatkozik, vagy ha elhallgathatatlan közlendője van, amit nyomatékosítani akar, a padra vagy a falra ír, gyönyörködik valamiben. Időnként persze nem is véltelenül teszi ezt, hanem kifejezetten fel is hívják a figyelmét az őt körülvevő dolgokra. Például felszólítják, hogy figyeljen a táblázatra, nézgesse a kifüggesztett szorzótáblát, hogy elméjébe ívódjon, mert az évek során állandóan szükség lesz rá, pillantson a panóra, hogy felidézze a tanultakat stb. Egyértelműen leszögezhetjük tehát, hogy az iskolában a vizuális elemeket tálcán kínálják, fogyasztása minden diák kötelező elfoglaltságát jelenti a mindennapokban. Ebből megfogalmazható a következtetés: nem

mindegy, hogy milyen tárgyi kultúrával rendelkezik egy iskola és azt hogyan kínálja a közösségnek.¹¹

A folyosókon helyet kapnak a közérdekű információt közlő plakátok is, melyek leginkább kulturális- vagy sporteseményekre hívják fel a gyerekek és a szülők figyelmét. Az iskola kitűnő hely arra, hogy egy egyesület, szakkör tagokat toborozzon. Az intézmény feladata, hogy ezt lehetővé tegye. A külső személyek mellett nem árt, ha a tájékoztató jellegű plakátok mellett helyet kapnak pl. a mozgás és az egészséges táplálkozás fontosságára figyelmeztető plakátok, olyan felhívások, melyek az energiával és vízzel való takarékosagra, a környezetvédelemre szólnának fel, és esetleg emlékeztetnek az igaz emberi értékekre, tehát mindennek helye van itt, ami nevelési célokat szolgál.

Az iskola berendezéséről elmondható, hogy a hagyományokat követi. A térszervezés, a bútorok elhelyezése a „jól bevált rendszert” jelezi, Szabó Tamás Péter szavaival élve koordinátákat jelölnek ki.

A rejtett tanterv tanulmányozása során bebizonyosodott, hogy a nyelvi tájképen kívül más nyelvi tényezők is hatással vannak a gyerekek nyelvi és egyéb kompetenciáira. Az iskola falain, a folyosókon, az osztályteremben, a hirdetőtáblákon, a falíútságokon és nem utolsó sorban a tankönyvekben megjelenő vizuális elemek részét képezik egy hatásrendszernek, mely nem közvetlenül, hanem rejtve jelenik meg az oktatási – nevelési folyamatban, ezért is nevezzük ezt rejtett tantervnek.

Nyelvi attitűdök elemzése az anyanyelvi nevelésben vajdasági vonatkozásban

Azon túl, hogy a nyelv kommunikatív funkciót tölt be elsősorban érdemes nagy figyelmet szentelni identitásjelző funkciójára is. Tény ugyanis, hogy egy társadalmi csoport, egy közösség a saját maga által elismert nyelvi formát használja és fogadja el helyesnek. Felmerül tehát a kérdés, tehetünk-e érdembeli különbséget nyelv és nyelv között? Létezik-e helytelen nyelvváltozat?

Az emberek egy közös nyelvet is eltérően beszélnek, tehát a nyelv rendkívül heterogén. El kell viszont ismeri azt is, hogy a beszélő nem teheti azt a nyelvvél, amit csak akar. Nem ejtethet ki saját törvénye szerint, nem ragozhat önkényesen, nem változtathatja meg a szórendet a mondatokban, mert ennek eredménye érthetetlen és elfogadhatatlan lenne. Bizonyos kötöttségeket be kell tartani a nyelvhasználat terén, azonban korántsem mindegy hogyan rögzülnek a követendő normák.

Minden embernek szüksége van arra a képességre, hogy egy bizonyos alkalommal egyik, másik alkalommal pedig egy másik beszélőközösség tagjaival tudjon azonosulni, hiszen csak így válhat az adott közösség elfogadott tagjává. Előfordulhat, az egyén több beszélőközösség tagja is egyszerre. Ennek természetes következménye lesz a nyelvi variabilitás. Kijelenthetjük tehát, hogy az emberek nem egyformán beszélnek és senki sem beszél mindig ugyanúgy. A kérdés az, hogy hogyan tolerálják a különböző beszé-

¹¹ Forrás: <http://www.nyest.hu/hirek/terkep-e-taj>

lőközösségek az egymás közti különbségeket. Ehhez a mindennapi kérdéshez szorosan kapcsolódik a nyelvi attitűd témája az általános iskolában.

A vajdasági diákoknak nem a szabályok felől kellene megközelíteniük anyanyelvüket, hanem saját és közösségének nyelvhasználata felől. Természetes és hatékonyabb folyamatát képezi az oktatásnak, ha az induktív logikai megközelítés dominál nem csak a természetismereti tantárgyakban, hanem az anyanyelvi nevelésben is. Ez alatt azt értjük, hogy a tanulót körülvevő környezet jelenségeiből indulunk ki, így jutunk el az általános következtetésekig az anyanyelvi nevelés esetében is. Ezután következhet az, hogy a környezetben használt nyelv mellé más rendszereket is helyezhetünk (pl. sztenderd nyelvváltozatot), így ezek szabályait már megfelelő módon értelmezhetik a diákok. Emellett, hogy módszertani hiba kihagyni a saját és a környezet nyelvi rendszerének vizsgálatát, s azonnal rátérni egy olyan nyelvi rendszer szabályaira, mely távol áll az adott közösségtől maradandó hiányosságokat is okoz az anyanyelvi nevelésben.

Vajdaságban számolni kell olyan nyelvi-társadalmi tényezőkkel, amelyek meghatározzák a magyar nyelv használatának szokásait és szabályait ebben a régióban. A vajdasági magyarok, bár ismerik a többségi nyelvet, az államnyelvet, kétnyelvűségük igen különböző fokú Vajdaságban. Fontos szem előtt tartani, hogy a magyar nyelvnek is több változata van, ezek egyikét beszélik a vajdasági gyerekek.

A 2. osztályos tankönyvben találunk utalást az induktív oktatás alkalmazásáról, mégis megjelenik a szabálynak való megfelelés szándéka is. „Az a célunk, hogy a tanulók saját szókészletükre és szófüzési ismereteikre támaszkodva hozzanak létre hangsorokat és szövegeket, úgy, hogy megfeleljenek bizonyos szabályszerűségeknek.” Célszerűbb lenne saját következtetést levonni a példák alapján a diákoknak nem pedig megfelelni bizonyos szabályoknak.

Érdekes volt megtapasztalnom, hogy a vajdasági tankönyv második osztályban közlő és kérdő mondatra csoportosítja a mondatfajtaikat és a közlő mondatok alfajai között szerepel a kijelentő, felszólító, felkiáltó és óhajtó mondat, holott ha egyszerűen öt mondatfajtaról volna szó egy logikusabb, érthetőbb elsajátítási mód tárulna a diákok elé.

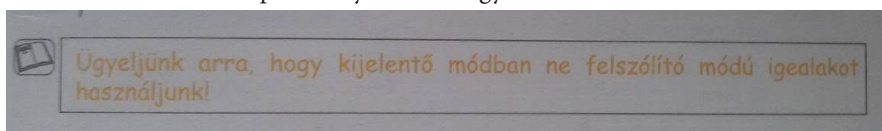
A 8–9 éves gyerek számára ugyanis nem érthető, hogy miért különbözik ennyire a kérdő mondat a többitől.

A 3. osztályos tankönyvben a témák kiindulópontja legtöbbször a szabály. A 3. osztályos anyanyelvi nevelés az igeragozás szabályaira helyezi a hangsúlyt és ahogyan a Tanügyi Közlöny is írja azok leggyakoribb nyelvhelyességi hibáit (vétségeit) veszi számba a tanterv. A többes szám jelét kell rögzíteni a tanulóknak és megmagyarázni a kötőhangzó szerepét, mindemellett „a határozott névelő helyes használata nyelvi igényességre és tisztaságra szoktatja a tanulókat.” (Tanügyi Közlöny 2004).

Az igékről és igemódokról szóló tananyagnál nem szabad elfelejteni, hogy a vajdasági regionális nyelvváltozat két jellegzetes pontban is eltér a magyarországi köznyelvtől. Kijelentő módban is az ige felszólító módú formáját használják E/3-ben, T/1-ben, T/2-ben és T/3-ban, akkor is, ha a nyelvnek ezekre az esetekre a –t végű igék tárgyas ragozásában más szabálya is van. A jelenséget közismert néven suksükölésnek, illetve

szüksükölésnek nevezzük. A másik regionális jellegzetesség a feltételes módú igék E/1-ben történő használata – a köznyelv szabályaival ellentétben – a hangtani illeszkedés törvényét követve, ez a nákolás. A tankönyv és a tanterv azonban a közoktatás egészét tekintve nem tárgyalja ezt a két jelenséget, csupán úgy foglalkozik velük, mint jellegzetes vajdasági nyelvi hibákkal, amit meg kell szüntetni. Egyszerűen a helytelen kategória részét képezik. A diák környezetének nyelvi normája szerint az a helyes, az a használatos, amit a könyv elvet, pedig a vajdasági beszédmód állandó velejárója a suksükülés és a nákolás a Vajdaságban használatos tankönyvekben nem maradhat magyarázat nélkül.

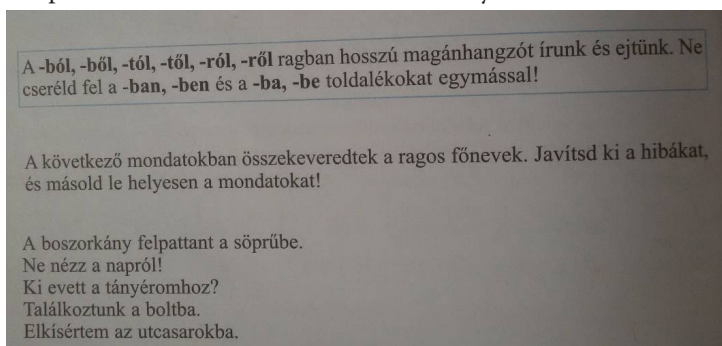
1. számú kép: Szabály, illetve magyarázat a munkafüzetben



A tankönyv tartalmaz ismereteket a határozott és határozatlan névelőről is. A névelőhasználat szabályai úgy jelennek meg, hogy (Molnár Csikós – Erdély 2005:73): “A személynevek előtt a szép magyar beszédben általában nem használunk névelőt. A tulajdonnevek más csoportja névelővel használatos.” Ebből az a következtetés fogalmazódhat meg, hogy a helyesírási hibákkal egy szintre helyeződik az, ha a tulajdonnév névelővel jelenik meg.

A *-ban*, *-ben* és a *-ba*, *-be* toldalékok helyes használatáról szóló fejezet olyan tudnivalókat közöl, olyan szabályszerűségeket betartására szólta fel a diákokat, hogy ne cserélje fel ezeket a toldalékokat egymással. Itt is, hasonlóan az előző példákhoz, azzal az ellentmondással találkozunk, hogy a mindennapi nyelvi szokásoktól eltérő normát tartja követendőnek a tankönyv és magyarázat nélkül közli azt a tényt, hogy a mindennapi beszédben a két toldaléktípus egybeesik. Ezzel azt közvetíti, hogy a nyelvben használatos elemeknek csak helyes és helytelen formája létezik.¹²

2. számú kép: a *-ban*, *-ben* és a *-ba*, *-be* toldalékok helyes használatára int a tankönyv



¹² Vukov R., Éva: Nyelvi attitűdök az anyanyelvi nevelésben Vajdaságban

Az efféle tartalmak és feladatok gátat képeznek a tankönyvhasználó tanuló és a tananyag, és az anyanyelvi tantárgy között, ugyanis a tanulót olyan döntésekre kényszerítik feladatmegoldás során, amelyek nincsenek összhangban a tapasztalataikkal, nyelvi előtudásukkal és nyelvhasználatukkal. Azokra a szabályokra helyeződik a legnagyobb hangsúlyt, amelyeket a beszélők általában nem tartanak be.

A valóság reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben

A társadalmilag meghatározott nem az etnicitás, a faj és a társadalmi pozíció kritériumaival együtt határozza meg az egyén létét. Azonban az adott nemhez való tartozás soha nem határozza meg teljes egészében az én felépítését, több tényező együttesen adja meg az egyén identitás szerkezetét és a pozíciót. Az, hogy az egyén melyik nemhez tartozik együtt jár azzal, hogy milyen a bőrszíne, milyen a vallása, milyen etnikumhoz tartozik, milyen a gazdasági pozíciója vagy a politikai hatalma. A nemi identitásnak megfelelő elvárt szerep teljesítése vagy nem teljesítése, a megfelelés vagy eltérés magával hordozza az előítéletességet, a klisé képek kialakítását, amelyek egyúttal a nemi ideológia hordozói. A kortárs társadalmi és kulturális elméletek széles skálán kínálnak témákat a társadalmi különbségekkel és különbségtétellel kapcsolatban. A nemek közötti különbségek nem csak biológiai jellegűek, a szociológia kifejlesztette a nemekre vonatkozó elméleteit, amelyek a nemi szerepekre és a nemek társadalmi rétegződésére irányulnak. A szocializációs folyamatban észlelhetőek a két nem közötti biológiai különbségek: eltérések az öltözködésben, színek használatában, játékokban, foglalkozásokban, különbségek az elvárások és attitűdök terén. A patriarchátusról szóló szociológiai elméletek gyakran alappoznak a társadalmi életben megjelenő privát- és a közszférák közötti különbségekre. Ebben az esetben a privát az otthonra, a családi tevékenységekre utal, a közszféra pedig a gazdasági, politikai és kulturális tevékenységekre mutat rá. Ez a megkülönböztetés összeegyeztethető azzal, amit a férfiak és nők között teszünk. A privát szférát a női szerephez rendeljük, a közszféra tevékenységeit pedig a férfi szerepéhez kötjük. (Az olvasmányok témáit tekintve az erkölcsi tanítás szinte mindig a férfi szereplőhöz kötődik, míg a családi típusú témák, tevékenységek esetében a női szereplők a dominánsak.)

Az iskola hozzájárul a társadalmi rendszer konzerválásához, avagy változásához. A tradicionális társadalmakban a család szerepe elsődleges volt, mára ez gyökeresen megváltozott, az iskolai intézmény pedig meghatározó szerepet tölt be a fiatalok életében, alkalmazkodásában.¹³

Általánosságban véve a tankönyveknek az a szerep jut, hogy a gyerekek mindennapjait tárják az olvasó elé. Ezek közül lényegesek: identitás, érdeklődési körök, attitűdök, élmények, tapasztalatok olyan sokrétű bemutatását szolgáltatják, melyek előírják, illetve megjelölik a gyerek mozgásterét és pozícióját a társadalomban. Az olvasó közösség fő támpontjai a tankönyvek, melyek fontos kapcsolódási pontok iskola, szülő és gyerek között. Megmutatják, mit is jelent gyerekeknek lenni, tulajdonképpen a gyerek környezeté-

¹³ Nagy, Réka: *Nemi szerepek és nemi sztereotípiák az általános iskolai tankönyvekben*

ben, pontosabban a szöveggörnyezetében való létét tárják elénk. A nemi identitás is egy olyan megélés, amit szocializáció során sajátítunk el: megtanuljuk a nemekhez tartozó alap viselkedés szabályait, és ebben sokat segít a család, az iskola, környezet stb. Mindezek lényegesen meghatározzák, korlátozzák a gyerek mozgásterét valamint pozícióját.

A nemi szocializációban rendkívül fontos szerepet töltenek be a tankönyvek. Különösen fontos jelentőséggel bírnak azok az alsó tagozatos tankönyvek, melyek az alapvető készségeket hivatottak fejleszteni, valamint azok, amelyek alapvető ismeretanyagot tartalmaznak. Ez azért van, mert jelentősen befolyásolják a gyerek világnézetét, és annak alakulását, ezenfelül fontos befolyással rendelkeznek a gyerek nemi szocializációjára a nemi sztereotípiák és egyenlőtlenségek reprodukálására. Mindemellett a nyelvtankönyvek és az irodalomkönyvek együttesen az anyanyelvi nevelés igen jelentős és fontos részét képezik.

A tankönyveket tekinthetjük a tanulási-tanítási folyamat fontos összetevőjeként, melyeknek iránymutató szerepük van a tanító, a tanár munkájában, másfelől pedig olyan eszközök, melyek a tantárgyak megtestesítői. Ezáltal találkoznak a gyerekek leggyakrabban azzal a tudással és értékekkel, melyek az iskola által vannak közvetítve. A tankönyvek az olvasó világ megtestesítői, fontos kapcsolódási pontok iskola, szülő, gyerek és a környezet között. Elsődleges célként a tankönyveknek valamilyen tantárgyspecifikus készség kialakítása van jelen, ezenkívül a társadalom értékrendjét, elvárásait és világnézetét hivatottak közvetíteni a rejtett tanterv részeként. A rejtett tanterv feladatai közé tartozik még az is, hogy egy elfogadható, reális képet mutassanak be a világról úgyszintén a létező társadalomról. Ez a világ, amely a tankönyvek által tárul az olvasó szeméi elé, segíthet abban, hogy a gyerekekben kialakult sztereotípiák módosuljanak. Ez takarhat a meglévőek erősödésére utaló jeleket, kioltódhatnak, vagy esetleg újak alakulnak ki. Már ez a példa is jól szemlélteti a rejtett tanterv identitásformáló szerepét: mindkét nem számára közvetíti a társadalom nem-specifikus elvárásait, értékrendszerét, ezáltal indirekt módon segíti a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelését. A társadalom által közvetített sztereotípiákon kívül, a tantárgy iránti érdeklődés kialakítása is a tankönyv egyik funkciója. Mindez attól függ, hogy az adott könyv szól-e mindkét nem képviselőihez, ezáltal elősegíti-e a kötődés kialakulását. Ennél a bizonyos folyamatnál nem szabad szem elől téveszteni, hogy a szövegek jelentése és azok későbbi használata nagyban függ az adott közösség, tanár és diák másfajta személyes elkötelezettségétől.

A valóság egy-egy darabja tehát a tankönyv tartalma és szerkezete által testesül meg és tárul elénk. Jogosan tehetjük fel a kérdést, hogy milyen mértékben módosulnak az erőviszonyok, az a tényező által, hogy létezik egyfajta megközelítésmód és értékrendszer, amit a tankönyv foglal magába. A valóság egyféle reprezentációja konkrét érdekeket, értékítéleteket és értelmezéseket jelent, mely elsőbbséget ad bizonyos tudásformáknak, míg másokat a láthatatlanságba taszít. Továbbra is fennáll a kérdés, hogy a már említett erőviszonyokban megkonstruálódó tapasztalatok és értelmezések milyen mértékben nyújtanak azonosulási lehetőségeket olyan diákok számára, kiknek megélt tapasztalatai, gondolkodásmódjai távol állnak a tankönyv világtól. Ezt a gondolatmenetet követve a

rejtett tanterv részeként a könyv nagyban befolyásolja a már kialakulóban lévő társadalmi és osztálytermi erőviszonyokat, hierarchikus kapcsolatokat. Ezek szintén erősödhetnek, újraformálódhatnak vagy akár módosulhatnak is.

A tankönyvek egy válogatott folyamat eredményei, tehát valakinek a választása és elgondolása arról, hogy mi számít legitim kultúrának és tudásnak. A tankönyv a tanterv részeként tölti be szerepét a társadalom által legitimnek vélt tudás létrejöttében, ideológiák, valamint ismeretelméletek megkonsturálásban, és olyan referenciapontokat hoz létre, melyek segítséget nyújtanak abban, hogy meghatározhassuk, mit jelent a tudás, kultúra vagy a moralitás. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a valódi alkotó maga a szerző, akinek saját világnézete, értékrendszere és érdekei vannak, ő alkotja a tankönyv formáját, ő a tartalmi alkotó. Ez előtt említett tulajdonságai jelentősen befolyásolják a tankönyv tartalmi és szerkezeti felépítését. Karlovitz János Tibor doktori disszertációjában tankönyvszerzőkkel készített interjúk alapján vizsgálta mélyrehatóan a tankönyvírás folyamatát, ezen kívül alapos összefoglaló képet ad a magyar tankönyvhelyzetről, tankönyvelméletekről. A tankönyv rendeltetése kilenc pontban sűrűsödik össze, melyek közül elsősorban azt emelném ki, hogy a tankönyvnek az ismeretközvetítő szerepe mellett fontos hatása van a gyermeki személyiség alakulására. Az indirekt modellközvetítés sajátos megnyilvánulási formája a tankönyv és a szocializáció egyik fontos forrása.

Végpontnak mindenképp az tekinthető, hogy kiadják-e az adott tankönyvet. A dolgozat nem foglalkozik a magyarországi tankönyvpiac helyzetével és a tankönyvkiadás lehetséges kérdésével mélyrehatóan. A kérdéskörnek egy kicsiny részével azonban mégis érdemes foglalkozni, mely több pontban kapcsolódik a tanulmányom kérdésfelvételeihez. Érdekes megvizsgálni azon személyek pozícióját a tankönyvkiadókban, amelyek a könyvek megfizetendő kiadásáról vagy éppen nem kiadásáról döntenek. Apple foglalkozott a kérdéskörrel részletesen, és arra jutott, hogy ezeknek a személyeknek a nézetei, értékei és világlátása is jelentősen befolyásolják a döntési folyamatot.

Összefoglalásként Apple és Christian-Smith (1991) felvetését érdemesnek tartom megvizsgálni, minek során arra mutatnak rá, hogy valójában nem lehetünk biztosak abban, hogy azt, ami a tankönyvben szerepel, az előadók valóban meg is tanítják, illetve abban sem, hogy ami az órán elhangzik, azt a tanulók valóban fel is fogják, illetve meg is tanulják. A tanulók eltérő identitásaikból fakadóan (nem, etnikai csoporthoz való tartozás, társadalmi osztály, vallás stb.) különböző tapasztalatokkal rendelkeznek a világról, melyek sokszor eltérőek, s befolyásolják azt, hogy miként is értelmeznek, utasítanak vagy éppen fogadnak el tankönyvi szövegeket, társas kapcsolatokat vagy osztálytermi történéseket. Minden egyes tanulónak individuális és kollektív identitásából eredően egyéni értelmezései és olvasata van szövegről, illetve a világról. Optimális lenne, ha a tanulók kritikusan értelmeznék a tankönyvekben szereplő tudásanyagot és értékeket. A lényeg tehát abban rejlik, hogy az iskolai és az iskolán kívüli tanulás során tudatosítják a tanulóknak a szövegek és jelenségek többszörös olvasatait. Ebben segíthetnek a tankönyvek.

Jelentős számú munka jött már létre a magyar nevelés elméletében és gyakorlatában. Kutatásom viszont több szempontból is innovatív: több olyan témát helyez a középpont-

ba, mely még kevésbé ismert és nagyon fontos részét képezi a rejtett tantervnek. Ez pedig a nemek reprezentációja, a család és a különböző szteretípiák megjelenése az olvasókönyvekben.

Az iskola feladatkörébe nem csak és kizárólag a kollektív nevelést sorolhatjuk, jelentős még a személyiség fejlesztése és a tanulók identitástudatának alakítása is. Az előzőekben már volt szó, hogy a tankönyvek modellként funkcionálnak a gyerekek különböző élethelyzeteik megélése céljából, valamint egy-egy probléma megoldására mintaként szolgálnak. Kérdés az, hogy a tankönyvekben szereplő modellek és minták mennyiben tükrözik a valós életet? Milyen problémákat vetnek fel, és mennyiben készítenek kritikus gondolkodásra a tanulókat? És vajon a modellek, viselkedési minták és szerepek ugyanazt „üzenik” a fiúknak, mint a lányoknak? Megjelenik-e mindkét nem helyzete, tapasztalatai, mozgásteré és a társadalomban betöltött feladatai a tankönyvekben? Mindkét nem ugyanolyan mértékben van reprezentálva a tankönyvekben?¹⁴

Ahogy Czachesz Erzsébet, Lesznyák Márta és Molnár Edit Katalin tanulmányukban rámutatnak, az emberi élet során felgyülemlett tapasztalatok és azok feldolgozása nem független attól, hogy ki melyik nemhez tartozik. Viszont mind a pszichológia, úgy a közvélemény is különbséget vél felfedezni abban, hogy hogyan és mit élnek át különböző nemű emberek. A társadalmi előítéletek, melyek újratereztik a társadalmi egyenlőtlenségeket, veszélyesek lehetnek. Ezekkel a sztereotípiákkal a tankönyvek is rendelkezhetnek, például a férfi agresszivitását, önállóságát, racionálisát vagy éppen a nők érzelmességét, háziasságát, szépségét tekintve.

Kutatásokból az derül ki, hogy főként a fiúk élettapasztalatai vannak megjelenítve, a lányoké inkább az eltérőt jelenti. Horváth Futó Hargita is végzett hasonló jellegű kutatást, mely a vajdasági magyar diákokat érinti, és jutott ezen eredményekre, amikor az 5. és 6. osztályos olvasókönyveket elemezte. A tankönyvek nem építenek lányok valós tapasztalataira, valamint kevés a női író és a női művek is elenyésző szerepet kapnak a tankönyvekben. Ez azért gond, mivel a nők számra így kevés és behatárolható teret biztosítanak a tárgyalási formák. 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).

Megemlíthetőek még egyéb, az identitás alakítása szempontjából jelentős elemek, mint például a társadalmi osztály, az etnicitás, a kor stb. Elemzésünkben egyértelművé válik az, hogy a tankönyvekben a szereplők kivétel nélkül fehér bőrűek, középosztálybeliek, ugyanolyan magasak és súlyúak, a fiúk és lányok megjelenítése viszont teljesen különvált, tehát rajzokról megállapítható, milyen nemű a gyerek. Itt is ugyanaz az eljárás van jelen, mint a nemek egyenlőtlen reprezentációjánál.

Az alsó osztályos olvasókönyvek vizsgálata anyanyelvi, nevelési és egyéb szempontok függvényében

Átnézvén a négy alsó osztályos olvasókönyv szövegeit, valamint a képanyagokat, elemzést készítettem azokról a tevékenységekről, történésekről, beszélgetésekről, hely-

¹⁴ Kereszty Orsolya: A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben

zetekről és az érzelmi, akarati, intellektuális szándékokról, amelyek a szövegekből, a képekről áradnak.

Tankönyvbírálatot nem végeztem, kizárólag az olvasható és a vizuális információt, valamint az élményanyagot vizsgáltam és összesítettem. A család, a nemi szerepek, a foglalkozások témaköre és az ezeket körülvevő sztereotípiák különböző szinteken és mélységben merülhetnek föl.

Az olvasókönyv-elemzés során Czachesz–Lesznyák–Molnár tankönyvelemzési szempontjait alkalmaztam, dr. Horváth Futó Hargita egyetemi tanár tanulmánya alapján. A vizsgált szempontok témák szerint csoportosítva a következőképpen alakultak: jelenlét-láthatatlanság, munka és hivatás, család és háztartás, a munka és a munkán kívüli tevékenységek köre, a tankönyvek férfi- és nőképe, személyiségjegyek. A vizsgálat tárgyai a jelenleg használatban levő, az általános iskolák alsó tagozatos diákjai számára íródott 1., 2., 3. és 4. osztályos olvasókönyvek, melyek a Tankönyvkiadó (Zavod za udžbenike) termékei, mégpedig Bálizs Magdolna–Farkas Erika–Juhász Valéria: Olvasókönyv az általános iskolák 1. osztálya számára Belgrád, Zavod za udžbenike, valamint a 2., 3. és 4. osztályosoknak Erdély Lenke szerzőnő által szerkesztett olvasókönyvek.

1. Írók

Ha szemünkkel átfutjuk az olvasókönyvek tartalmát, arra az azonnal szembetűnő megállapításra juthatunk, hogy a szerzők többségében férfiak.

Az első osztályos olvasókönyvben a 27 szerző közül mindössze hat nő szerepel, a második olvasókönyvben a nagyszámú szerző közül csupán hét női szerző és 39 férfiszerző művei olvashatók. A harmadik osztályosban összesen 35 különböző név szerepel, ezek közül mindössze hat nő, míg a negyedik osztályos olvasókönyvben a 23 szerző közül mindössze két női író szerepel.

A négy tankönyvben ez az arány százalékban kifejezve: **83,97% (férfiszerzők)** és **16,03% (női szerzők)**.

2. Jelenlét és láthatatlanság

A női nem jelenléte az oktatási anyagokban számos formát ölthet, viszont az egyik legszembetűnőbb jelenség a nők észrevétlensége, láthatatlansága. A tankönyvek lapjain, és a történelemkönyvekben csupán mellékszereplők a nők, annak ellenére, hogy társadalmunknak kicsivel több, mint felét teszi ki a női nem. Ez a bemutatás a nők jelentéktelenségét, észrevétlen háttérben maradását sugallja, és erősíti meg ezt a képet a gyerekek fejében. Ha mégis rátalálunk a nőkre a tankönyvekben, akkor általában sztereotipizált szerepeiknek megfelelően mutatják be őket, holott manapság egyre növekvő számban töltik be azokat a hivatásokat, melyeket régen csak a férfiak tudhattak magukénak. A nemi egyenlőség mára már elméletileg megvalósult, ez azonban nem minden esetben fedti a valóságot. Mindezt tükrözi és megerősíti a nyelvi torzítás, amellyel a kultúra elsődlegesen közvetíti a két nem különbségeit. Nők és férfiak azonos viselkedését leíró eltérő

kifejezések pl. düh, indulat vagy hiszti, makacskodás, valamint a hozzáállás férfiak esetében a szigor, a büszkeség, míg nők esetében a kedvesség, a megértés jelenik meg.¹⁵

Az olvasókönyveket lapozva sokszor már a címek alapján is kiderül kik a mese szereplői, de ha tüzetesebben vizsgálódunk, akkor egyértelműen megállapítható, hogy az olvasókönyvek szemelvényanyagában sokkal több a férfi, mint a női szereplő.

A nők az esetek többségében inkább mellékszereplőként vannak jelen a történetekben. Az olvasmányok túlnyomó része a férfi szereplők szemszögéből, leginkább fiúgyermek nézőpontjából íródott és az ő világukról is szól.

Pl. a Már iskolás vagyok című történet Dani, Palkó és a szamara, az Életmentésben bajba kerülő Csicseri Elemér és az ő megmentője Kacor Dani, Gyuszi az, aki fél a sötétben, a halász fiaival indul halászni, a molnár is fiával megy a vásárba, Karinthy Adagolás című olvasmányában Marci állít haza intővel édesapja elé, Kányádi Sándor szövegében a kislífi hiányzik az iskolából, a Tanítónk című olvasmányban a srác rendetlenkedik az iskolapadban, a tanító személyében pedig egy férfi áll, Móricz Zsigmond A nehéz négykrajcáros című, igazán tanulságos és szívhezszóló művében Balázs bácsi meséli el a gyerekeknek az arany óraláncán függő régi, vörösre kopott vaskos négykrajcáros történetét, melyet édesapjától kapott. Az előző történethez hasonlóan található még példát számos olyan történetre, ahol a cselekményszálak az édesapa köré fonódnak. Ha barátságról van szó, akkor általában fiú-fiú kapcsolatra találunk példát (pl. Gyurkovics Tibor Rád nem lehet számítani) vagy gondoljunk csak a népmesék szinte összes főszereplőjére, a szegény emberre vagy a szegény ember fiára, a juhászra, a királyokra és királyfiakra. Egyszóval férfi szereplők és a férfiak világával kapcsolatos témákra lelünk rá leginkább a lapok között.

3. és 4. számú kép: A barátság témája leginkább fiú és fiú között kerül bemutatásra

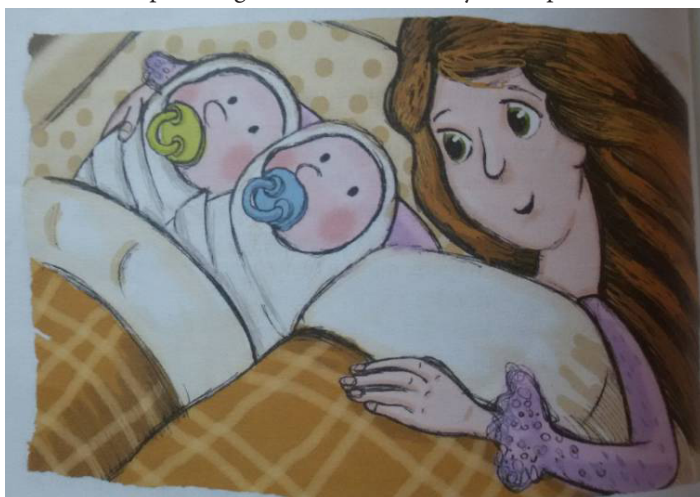


¹⁵ Lassú, Zsuzsa: Hagyományos és modern női szerepek az iskolában



Megfigyelhető, hogy az olvasókönyvek illusztrációin a nőket leginkább mint gondoskodó anyákat gyermekekkel a karjaikban, esetleg valamilyen házi munkák végzése közben ábrázolják, vagy idős asszonyok, nagymamák képében, népviseletbe vagy régiesen felöltözve, teltkarcsúan, széles mosollyal az arcukon, akik unokáiknak kedveskednek éppen vagy rendszerint a házi állatok körül és a veteményesben sűrögnek - forognak. A nagyszülők szinte mindig falun élnek és nagyon öregek, ábrázolásuk rendkívül sablonos. Teljesen hiányoznak a magukat szellemileg-külsőleg jól tartó, aktív nagyszülők.

5. kép: A nő gondoskodó családjánya szerepében



6. és 7. kép: A nagymama és a nagyapa vagy az idősebb férfi szereplő sablonos ábrázolása



Az alsó osztályos olvasókönyvekben nemigen találunk példát nők szabadidős tevékenységük ábrázolására, mint amilyenek a séta, olvasás, pihenés stb.

Férfiak és nők száma az illusztrációkon:

1. osztályos olvasókönyv: **Férfiak 63 %, Nők 37 %**
2. osztályos olvasókönyv: **Férfiak 70,5 %, Nők 29,5 %**
3. osztályos olvasókönyv: **Férfiak 81,8 %, Nők 18,2 %**
4. osztályos olvasókönyv: **Férfiak 80 %, Nők 20 %**

3. Foglalkozás

Aszerint tanulmányozni az olvasókönyveket, hogy milyen szakmák, foglalkozások fordulnak elő a válogatott szövegekben vagy jelennek meg egy-egy meseszereplő életében, véleményem szerint nem elhanyagolható. Ha megkérdezzük egy alsó tagozatos gyereket, hogy mi szeretne lenni ha felnőtt, bizonyára érdekes kívánságokkal hozakodna elő, de biztosak lehetünk abban, hogy választ kapunk kérdéseinkre. A foglalkozás tehát nem idegen a gyermekektől, már csak azért sem, mert szüleiket látva tisztában vannak annak fontosságával és jelenlétével a felnőtt ember életében.

Összességében beszélve a négy osztály olvasókönyveiről elmondható, hogy a nők foglalkozása, szerepe:

feleség (Három kívánság népmese, melyben a feleség nem az eszéről híres, A halász és a nagyravágyó felesége, ahogy a mese is írja: élt egy öreg halász zsörtölődő feleségével),

anya (Iszlai Zoltán Vendégség, Eleanor Frejon Lefekvés előtt, Hervay Gizella az Elfelejtő mese Mamája, aki hétfőn kifejejtette a levesből a sót, kedden a paprikásból a paprikát, szerdán a palacsintából a lekvárt, csütörtökön a töltött káposztából a húst és így tovább, Joanna Papuzinska Háziállatunk a dinoszaurusz című történetben az édesanya a dinoszauruszról is szívesen gondoskodik, Janikovszky Éva Bizonyítványosztás című művében az anya csak rejtve, a háttérben, az eseményeken kívül említődik meg). A nő természetes adottsága, hajlama és az anya szerepe szorosan összefonódik. A régmúlt időkre visszanyúlva fogalmazhatjuk meg a következtetést: az anya felmagasztalása és az ezzel kizárólagossá váló anyai gondoskodás a gyermeknevelés teljes felelősségét is a nőre hárította az idők folyamán. Az apa ezzel egy időben szinte teljesen kiszorult a családi nevelés színteréről.¹⁶

Dajka vagy nevelő (Molnár Ferenc nyomán íródott Kékszemű című történetben Bori Borcsa néne neveli a két árva kisgyereket, Annust és Jánoskát),

háziasszony (Kutya akart lenni, népmese, ahol az asszony viszi az ebédet férjének és fiának a mezőre, Hervay Gizella Elfelejtő mese),

nagymama vagy anyóka (Mátyást megvendégelik, monda, Németh István Mi van a nagymamánál?),

tanítónő (Hervay Gizella az Elfelejtő mese, Dušan Radović Nebáncsvirág)

királylány (H. C. Andersen Borsószem hercegisasszony, Szijj Ferenc A békadínóban szereplő Sziromka Mária királykisasszony),

¹⁶ Lassú, Zsuzsa: Hagyományos és modern női szerepek az iskolában

tündér (Három kívánság, népmese, ahol a tündér megjelenik a szegény embernek és feleségének). Szinte egy nő sincs munkaviszonyban.

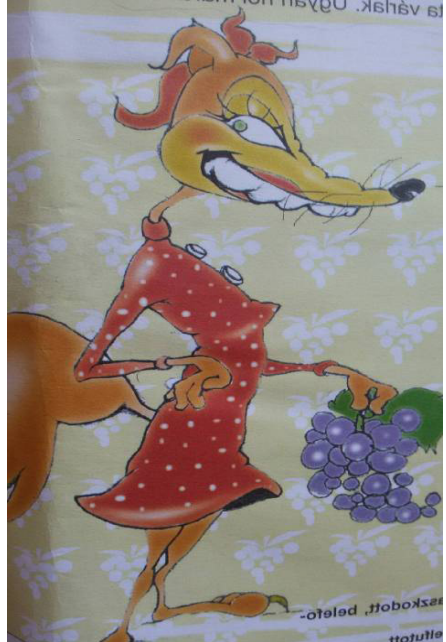
Az állatokra is számtalan esetben ruháznak rá emberi tulajdonságokat a mesékben, de a nemek is hangsúlyosak. A 2. osztályos olvasókönyvben található Gárdonyi Géza megható története Micó macskáról, aki anyai ösztöneire hallgatva szembenéz a veszéllyel és a halállal, az odaadó gondoskodás és a feltétlen szeretet, egyszóval az anyaság mintapéldáját követve. A róka és a gólya című népmesében is kiemelkednek a nemi szerepek, ugyanis Róka koma és Gólyáné látják egymást vendégül.

Ami különösen szembevető az 1. osztályos olvasókönyvet lapozva, az a különböző állatok dominanciája a mesékben és ezzel együtt az illusztrációkon is.

Pl. A sajtot osztó róka egyértelműen nő. Ruhában, göndör fürtökből álló frizurájával, ravasz, ám csábos tekintettel, nőies kiállásban szerepel a lapokon, holott a szövegből nem derül ki a neme. A mohó macska fiús öltözetben, ahol a kék szín dominál, van jelen az olvasókönyvben. A teheneknek piros rúzsos szájuk van, a mondókában gyík-kisasszony szerepel, a zsiráfrol pedig, aki a fényképésznél járt, elegáns öltözéke árulja el számunkra férfi nemét.

A 2., 3. és 4. osztályosban ez a fajta ábrázolás és kifejezőmód nem annyira hangsúlyos, mint az 1. osztályosban.

8.és 9. kép: A nemek tipikus megjelenési formája. A róka nőiessége és a macska kisfiús és egyben sablonos ábrázolása az 1.osztályos olvasókönyvben.



10. kép: A nemek hangsúlyozása. Számos esetben az illusztráció dönti el a szereplő nemét, ha a szövegben nincs rá egyértelmű utalás.



A négy olvasókönyvben a férfiak foglalkozása, szerepe:

rendőr (Kormos István Vackor iskolát kerül, de rettenetesen megbánja), *orvos* (Orbán Ottó Begfázás), *szegény ember*, aki az esetek többségében a népmesékben jelenik meg (Kutya akart lenni, Három kívánság stb.)

Magas rangok is kijárnak a férfi szereplőknek, mint például a török császár (A kiskakas gyémánt félkrajcárja), de leggyakrabban királyként jelennek meg (Gianni Rodari A fagyaltpalota) s főleg a népmesékben (Mátyást megvendégelik stb.), a halászok járják a tengereket, óceánokat vagy csak a közeli tóra mennek élelmet szerezni családjuknak (A halász és nagyravágyó felesége, Kontra Ferenc A halász fiai), a horgász és a vadász szerepe is igen népszerű pl. Áprily Lajos Meteorológusok: „A havasi út mellett lakó Lázárral, a falu leghíresebb székely vadászával és pisztránghorgászával jártam egyszer a fenyvest.” (Erdély 2006: 22), Áprily Lajos Az őz, szerepelnek itt molnárok, molnárlegények (A molnár, a fia meg a szamár), a legismertebb népmesék főszereplői a legtöbb esetben juhászok (Az állatok nyelvén tudó juhász, Mátyás király meg az igazmondó juhász), de a szegény legény is gyakran indul útnak szerencsét próbálni (A kőleves), megjelenik a pásztor és a kanász is (Arany László A szomorú királykisasszony, József Attila A kanász), a férfi szerepel mint csősz, elöljáró, bíró A rátóti csikótojás című magyar népmesében, megjelenik mint tisztességes asztalosmester (Móricz Zsigmond A nehéz négykrajcáros). Értelmiségből sincs hiány. Erre is találunk egyértelmű utalásokat az Adagolás című olvasmányban: „Helyszín: Apa munkaszobája (íróasztal, szék, könyvszekrény) (Erdély 2009: 130).” A tanító és a tanár szerepét is szinte csak férfi személye testesítheti meg (Gyurkovics Tibor A levéltárca, Edmondo de Amicis Tanítónk, Kosztolányi Dezső Tanár az én apám). Író (Örkény István Nápolyi: „Csak a grófok raccsolnak kedves fiam. Mi nem raccsolhatunk, mert a te apád csak egy nyomorult író.” Erdély 2009: 68) A fiúk mint gyerekek, diákok szerepelnek az olvasmányokban (József Jolán A város peremén, József Attila az Altatóban szereplő kis Balázs, Gyurkovics Tibor A levéltárca, Edmondo

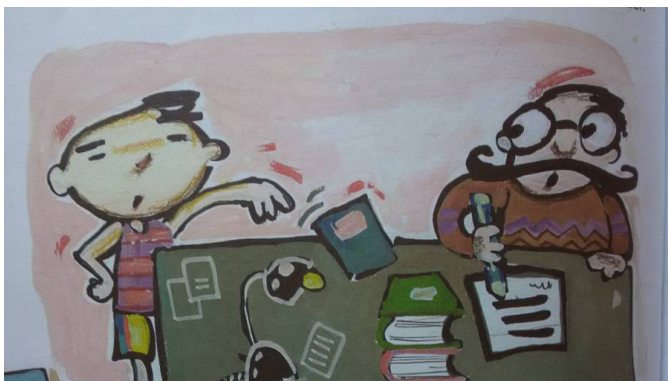
de Amicis Tanítónk című szövegében szereplő diákok, Petőfi Sándor Fekete kenyér stb.). A férfiaknak a nőkkel ellentétben tehát van szakmájuk, hivatásuk, munkahelyük és sok esetben hangsúlyosabb a szerepük.

Az apa szerep is hangsúlyos és általában párosul egy foglalkozással, tehát a szakma mellett az apa szerep is egyenrangúan kiemelkedik a sorok között (Gyurkovics Tibor A levéltárca, Örkény István Nápolyi, Kosztolányi Dezső Tanár az én apám).

A férfi, az apa szerepe szemmel láthatóan kifejezettebb, mint a nőé vagy az édesanyáé. Ha fontos, komoly dolgokról van szó, akkor az apa szava a mérvadó. Ő testesíti meg a szigort, a teljesítendő követelmények meghatározója, s a neki való megfelelés számít igazán értéknek. Több, konkrét példával élve személtetném ezt az álláspontot. Kosztolányi Dezső Tükörponty című szövegében a megmentett ponty sorsa végül a gyerekek kezdeményezésére jóra fordult. Szabadon engedték a Dunába, de ehhez előbb az apa engedélyét kellett kérni. Fekete István A bizonyítvány című elbeszélésének főszereplője megbukott, pontosabban gyenge félévi bizonyítványt kell hogy hazavigyen, ami ráadásul javítható, s emiatt őszinte és egyben félelmet keltő kijelentéseket tesz sorról sorra: „...Az ő apja meghalt, az enyém pedig nem sírós természetű. Sajnos... Nálunk, ha sír valaki, az csak én lehettem, esetleg anyám, de az apám?” Itt még az anya alsóbbrendűsége is kitűnik. Tovább fokozza a kétségbeesés hangulatát, ahogyan a gyerek saját otthonát látja reményvesztett lelki állapotában: „Világosság nem volt az ablakokban, s így messziről olyan rideg, siralomház külseje volt.” S már sulykolják tovább nyomorúságát a fülében csendő szavak, melyeket majd apja intéz hozzá és csalódott édesanyjához felháborodásában: Ugye megmondtam, hogy keményebben kell fogni ezt a kölyköt...” (Erdély 2009: 45, 46)

Janikovszky Éva Bizonyítványosztásában az előbbi, szomorú példa ellentéte került a lapokra. A fiú egy jó bizonyítvánnyal tér haza. Azonban az, hogy ebben a családban is az apa a megmondható itt is kifejezésre jut: „Én sokat gondolkoztam azon, hogy mit kérjek majd apuéktól.” (Erdély 2009: 132)

11. kép: Karinthy Ferenc Adagolás című szövegében is egyértelmű az apa műveltsége, ezáltal meghatározó a szerepe a fontos eseményekben, mint amilyen a bizonyítványosztás.



4. Munkamegosztás és háztartás

A olvasókönyvekben a munkamegosztás szigorúan nemek szerinti, így a munkát, a foglalkozásokat vizsgálva teljesen egyoldalú kép jelenik meg előttünk. Sokszor találkozunk sztereotíp elemekkel. Az anya házimunkát végez: főz, mos, vasal, varr, gyermekével törődik, míg az apa szerepe kiemelkedőbb. Elismert, vagy legalábbis konkrétan megnevezett, szakmabeli foglalkozása van és legtöbbször az apa jelenik meg a kisgyermek szabadidejében is, a kalandokban, a fontosabb eseményekben. Nem találni példát mosogató apukára, de olyanra sem, aki szeret főzni és a konyhában szorgoskodna. A nő hagyományos szerepe a gondoskodó édesanya és a szerény feleség, a háziasszony, így feladatkörébe csupán az otthoni munkák és a gyerekek nevelése, gondozása tartozik. Az apa nemigen vesz részt a gyermeknevelésben. A nő számára konkrét munkahely nincs, a pszichikai munka, erőfeszítés nem oda illő fogalmak, karrierépítésről nem is beszélhetünk. A nagymama szintén csak házimunkát végez, a nagypapa ügyeskedik. A szülők, vagy még aktív nagyszülők hivatásáról, az örömmel végzett munkáról nincs igazán pozitív kép, szövegalkotás. A munka inkább mint nehéz fizikai tevékenység jelenítődik meg az olvasó előtt, nem mint egy alkotó jellegű foglalatosság.

12. számú kép: A mindig szorgalmas és háziasszony nagymama ábrázolása.



5. A munkán és a tanuláson kívüli tevékenységek. A gyermekek szabadidejének eltöltése

A tankönyvek a nőkhez és férfiakhoz kötődő társadalmi szerepek és munkák mellett a velük szembeni elvárásokat is tükrözik. A férfiak és a fiúk aktív életet élnek, dolgoznak, utaznak, vadásznak, a nők élettere a családi otthon. A fiúk iskolába járnak, játszanak, olvasnak, a lányok élete passzív, segítkeznek az otthoni munkában, várják megmentőiket. Az irodalomtanítás feladata egyfajta kulturális – művelődés-, kor-, társadalomtörté-

neti stb. – tudás átadása is. A játék, a szórakozás, a kikapcsolódás, melyek a gyermeklét örömeit képezik, lelki-teszt felüdülést nyújtanak. A horgászás, a focizás és ezzel együtt a természetben töltött szabadidő gyakori időtöltést jelent a mesében szereplő gyerekek számára. A számítógép, az okostelefon, a táblagép, de még a televízió is, egyszóval a XXI. század eszközei teljesen hiányoznak a könyvekből. Ezek mint a szórakozás családi vagy egyéni formái nincsenek jelen a könyvek által bemutatott történetekben, nem töltik ki a gyerekek szabadidejét, és a családi életben sem fedezhetők fel.¹⁷

13. számú kép: fiúk, akik szabadidejüket horgászással töltik.



6. Az egész társadalmat érintő szempontok

A legtöbb olvasmányban egyértelműen kifejezésre jut és jelen van, s ezért külön témaként lehet kezelni a **szegénység és a gazdagság** kérdéseit a mesékben. Véleményem szerint a téma mélyebb tárgyalása külön és egyedülálló, bővebb egységet is képezhet. A népmesékben a szegény ember kilátástalan nyomorban él, de az erkölcsi értékek az ő oldalán vannak. A gazdag ember viszont nincs rákényszerítve a nélkülözésre, általában születésétől fogva bőségben él, ennek okán az erkölcsi hiányok nála jelentkeznek. Egyedül a királyok, kiket egyértelműen a jólét vesz körül, tűnnek igazán bölcsnek és igazságosnak. Nincsenek viszont mai történetek, amelyek ezt a bonyolult kérdést a tanulók szintjén érintenék. Pedig a mai materialista világban a társadalmi különbségekkel már a kisgyerekek is szembesül. A tisztességes vagy tisztességtelen vagyonszerzéssel, a munkavégzés különböző formáival is találkozunk mindennapi életünkben. Mindenesetre nagyobb hangsúlyt kellene adni az örömmel végzett, erkölcsi és anyagi elismerést jelentő munkának.

¹⁷ Kereszty Orsolya: A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben

Természetszeretetre, az állatvilág és a bennünket körülvelő természet megismerésére, csodálatára a család igen nagy mértékben nevelhet. Számos kép és szöveg utal kirándulásra, a természetben szerzett élményekre, kalandokra. Szintén külön témaként szerepelhetne annak vizsgálata, milyen állatokat szerepeltetnek az olvasókönyvek. Vegyes a kép. Sokszor jelenik meg városi gyerek számára is ismert kutya, macska és érdekes, hogy a hobbiállatok, mint amilyenek a papagáj, teknős vagy a manapság igen népszerű apró testű rágcsálók alig szerepelnek. Sok esetben kerül bemutatásra a tanya, a falusi környezet, a vidéki táj. Nem hiányzik az a tipikus kép sem, amikor egy másfajta környezetben élő gyerek ellátogat falura a nagymamához vagy meglátogatnak falusi rokonokat és a háziállatok is bemutatásra kerülnek. A közvetlen környezetünkben élő állatok, az éppen gondozott háziállatok érzelmi kötődést fejezhetnek ki. Nagy mértékben vannak jelen a távoli földrészekben élő, csak állatkertben látható vadállatok pl. a zsiráf, az oroszlán, az elefánt, de a távoli múltból még dinoszauruszok is megjelennek az olvasókönyvek lapjain. A természethez mint értékhez szorosan kapcsolódik az egészség kérdésköre. Az egészséges táplálkozás hangsúlyt kap, de teljesen hiányzik például a sportoló szülő, testvér, aki követendő példaként szerepelne.

A magyar népmesék nagyszámú jelenléte mellett a **magyar táj** bemutatása, a múlt feltárásával foglalkozó képek, szövegek, a régmúlt idők szokásainak bemutatása és az, hogy betekintést nyerhetnek a diákok abba, hogyan éltek egykoron nagyszüleik, mi jelentette régen a kisgyermeknek a játékot, a szórakozást, a hazaszeretet értését, megbecsülését erősíti a diákokban. Nemes Nagy Ágnes Nyári rajz, Fehér Ferenc Bácskai tájkép című verse kitűnően vonatkoztatható a vajdasági tájra. A harmadikos olvasókönyvben Gárdonyi Géza Isten veled, gólyamadár című szövegében olvashatunk a fészket elhagyó gólyamadárról. Adott, hogy ennél az egységnél elhangzon, mennyire jellemző a magyar vidékre a gólya, melyet védenünk is kell, így erősíthetjük diákjainkban a nemzeti öntudatot, a haza szeretetét, igaz és fontos értékek észrevételét környezetünkben. Máris közelebb érezzük magunkhoz a verset, a történetet és rokonszenves a legtöbb olvasó számára, ha megjelenik a sorok között Bodri kutya, a síkság, a búzatáblák, a mező vagy a falusi ház nagy udvarral és veteményessel. Amennyiben a tanuló önállóan vagy a figyelemfelkeltés eszközével felismeri az illusztrációban jellegzetes magyar faluképet, vagy saját udvarukra, családi házukra tudja vonatkoztatni a látottakat, olvasottakat, akkor kialakul, erősödik a kötődés saját kultúrájához a mindennapok során is. Olyan érzelmeket hívnak elő ezek a képek, melyek létfontosságúak ahhoz, hogy egy egészséges személyiség, egy kiegyensúlyozott felnőtt váljon a gyermekből. Az effajta érzélemvilág kialakulásának folyamatát már kisgyerekkorban el kell kezdeni kiművelni.

Az olvasókönyvek **ismeretterjesztő** és szépirodalmi szövegeket is közölnek, ezek jeles férfiak (Mátyás király, II. Rákóczi Ferenc, A honfoglalás hősei, Petőfi Sándor) életét mutatják be. Részletet olvashatunk Petőfi Sándor naplójából, ahol forradalmi törekvéseiről ír, így a diákok már nem csupán költőként tekinthetnek rá. Olyan ismeretterjesztő szövegekkel találkozhatnak a gyerekek, melyek segítségével bővíthet a diákok tudása az őket körülvevő világról. Ilyenek a pontyról, az eperfáról, a mezei nyúlról, a dinoszauruszokról vagy a pásztoréletről szóló részletek az olvasókönyvekben.

Ezek a szövegek korrelációt jelentenek más tantárggyal.¹⁸

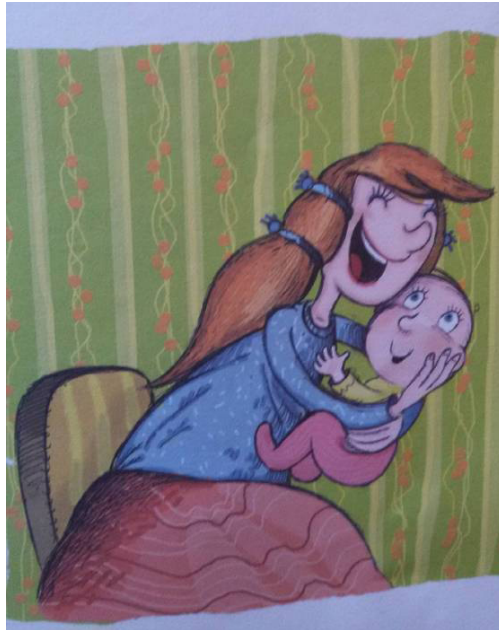
A családkép megjelenése az alsó osztályos tankönyvekben

A vizsgált szempontok közül a családkép reprezentálása, véleményem szerint, egy külön fejezetet érdemel. Egyrészt az olvasókönyvekben fellelhető nagyszámú jelenléte miatt, másrészt a téma fontossága egyértelműen adott, s a 6–11 éves gyerekekre érzelmileg erősen hat az a világ (képi vagy szöveges formában), amelyet a tankönyvszerzők kialakítanak.

A testvér nélkül felnövekvő gyermekekben és ott is, ahol már van nagyobb testvér, felerősödhet a kistestvér iránti vágy, képet kapnak családmodellekről, akár az ideális családról is, s a nagyszülők jelenléte is meghatározó lehet. Tehát az azokból áradó értékrend befolyásolhatja gondolkodás módjukat, a másokról és önmagukról alkotott véleményüket.

Ha az illusztrátor csak egy szülőt, vagy szülőt és egy gyermeket jelent meg az olvasókönyvek lapjain, ez nem jelent feltétlenül csonka családot vagy egyke gyereket, de arra alapozva, hogy a vizuális inger, információ előbb marad meg a diákok emlékezetében, ezt az állapotot sugallhatja a kép.

14. kép: Az anya, aki örül gyermekének.



¹⁸ Dálnokiné Pécsi K. (2001) Családkép a kisiskolások tankönyveiben.

Az otthon fogalma, a család, a testvéri vagy akár a baráti szeretet, az összetartozás témakörét vizsgálva minden bizonnyal tudatosodik a diákokban a családkép. Pl. ha a kép vagy maga a történet együtt nyaraló családot mutat, vagy a szövegben a szülők együtt figyelik meg gyermekeikkel a természetet, közösen ülnek a családi asztalhoz, őszintén beszélgetnek, tudat alatt erősödhet a család fontossága. Tehát az évek során változó intenzitással, a tudatra hatva és a tudatalattit befolyásolva kialakul a tanulóknál a családkép. Ekkor jogosan merülhet fel bennünk a kérdés, hogy vajon milyen az ideális tankönyv a családkép szempontjából és vajon milyen is a tökéletes család? Ez, véleményem szerint a tankönyvírók, de ugyanakkor a tanítók nagy dilemmája is, akik a kínált szöveget sokszor tolmácsolják, kiegészítő magyarázattal, az életből merített példákkal látják el. Idealizált helyzetet mutasson-e be: egy tökéletes családot, akik gyakran töltik együtt az időt, kirándulnak, minden pillanatban a szeretet árad a sorokból, képekről, nem ismerve az elvált szülő, netán az árva, magára hagyott gyerek fogalmát, egy olyan családot, ahol nincs konfliktus, vagy súlyos nevelési gondokkal küzdő gyerek, csak csupa jó bizonyítvány és biztos anyagi háttér. Vagy inkább egy átlagos család életét tárja elénk, hogy az együttlét feszültségektől nem mentes, vagy egy nem éppen követendő példát is mutasson be, ahol az önzőség, a közömbösség egymás iránt is jelen van és élnek köztünk magányos gyerekek, kiegyensúlyozatlan, felelőtlen felnőttek.

Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a kisiskolás gyerek szívesen él a mesevilágban és kötődik az álomvilághoz. A mese nyújtotta lehetőségek által egy követhető, elérendő családkép kialakulását segíthetik elő a tankönyvek. Az idealizálás nem biztos, hogy pozitív hatást váltana ki a legtöbb gyerekből. Fennáll a veszélye annak, hogy az a diák, aki súlyos családi problémákkal küszködik és így az idealizált világban nem ismer rá saját küzdelmekkel és legtöbbször szomorúsággal teli hétköznapijaira, akár idegennek érezheti az olvasókönyv által teremtett világot.

Leginkább a szeretet és összességében vizsgálva egy gazdag érzélemvilág tükröződik vissza a négy olvasókönyvből. A barátságot megpróbáltatások elé állító helyzetek és az ezek által kiváltott őszinte gyermeki érzelmek, a gondoskodó szülői szeretet, a nagyszülők odaadó törődése, az osztálytársak és a testvér által nyújtott szeretet mind mind megjelennek a sorok között, hatva így a gyermekek érzelmeire, gondolkodásmódjukra az eddig megélt tapasztalataikra. Egyértelmű tanulság a legtöbb mesének, hogy a család biztonságát, szeretetet kell hogy nyújtson a gyerekeknek, a szülő jelenti a támaszt, a segítséget a mindennapi életben.

Megjelenik a dicséretet adó, a büszke szülő is (Janikovszky Éva Bizonyítványosztás: „Aztán amikor anyukám hazajött, apukám azzal fogadta, hogy gyere csak, gyere, legyél te is büszke a fiadra.”) (Erdély 2009: 131)

Véleményem szerint létfontosságú, hogy a tankönyvek, és ezzel együtt az olvasókönyvek is közvetítsék a diákok felé a tudás és a műveltség értékét. Leginkább azonban nem ismerjük a sikerhez vagy a kudarchoz vezető utat, csak a végeredmény mutatkozik meg a bizonyítványban.

A jó és a rossz vegyesen jelenik meg, egyszer a szülő, másszor a gyerek képviseli a rosszat és fordítva. Példaként említeném Örkény István Nápolyi című elbeszélését, melyben az apa szinte kegyetlen módon teljesíthetetlen követelmények elé állítja apró gyermekét, akit ráadásul gazembernek is nevez. „Mondd szépen: villamos-végállomás. Nézte az én mindent tudó számát, és elkezdte utánaformálni az ő rózsaszínű, puha, számócalevél nagyságú ajkaival e két szót. De ők nem akartak világra jönni, megkapaszkodtak valahol, összegabalyodtak, csak valami alaktalan habarék bukott ki a száján. Lehajtottotta fejét, és elkezdett sírni.” (Erdély 2009: 69)

Nem jelenik meg igazán a problémafelvetés, az ellentmondás, a vita a családban. Pl. Karinthy Ferenc Adagolás című szövegében Marci rendkívül humoros és találékony módon közli édesapjával az intőt. „Apa: Hallod, én betelefonozok az iskolába! Ugye, csak te kaptál intőt egyedül? Marci: Na jó! De stréber nem vagyok!” (Erdély 2009: 131)

Nemigazán találunk példát arra, hogy vitatkozik a család.

Tanúi lehetünk a szülőkkel való közös játéknak és fontos dolgokról beszélgető családoknak is. Példaként említeném Gyurkovics Tibor A nagy fehér bohóc című meséjét. „A reggeli szertartás csodálatos volt. Én az ajtóban álltam, apám a fürdőszoba nagy ovális tükre előtt. Hatalmas alak, felsőtestén nem volt semmi. Megnézte az arcát a tükörben, aztán elővett egy óriási pamacsot. Egy tubusból fehér kis kígyót nyomott az ujjára, elkente az arcán. Most kezdődik a játék - gondoltam. Kezdődött is.” (Erdély 2009: 81)

A szülőkhöz való kötődés erőssége is kifejezésre jut. Ez az érzés fokozottan még az állatmesékben is megjelenik, főként Gárdonyi Géza meséjében, ahol Micó a tűzből kölykeit kimentő, és végül önmagát föláldozó anyamacska a főszereplő. Ily módon kerül bemutatásra a szülői szeretet, a család biztonsága, de mindezek mellett hangsúlyozni kellene az apa és az anya egyidejű jelenlétét, közös aggodalmaikat, az együttesen képviselt értékeket és a törődést a mesékben. Tehát egy összetettebb és aktuálisabb anya-apa képet kellene nyújtani.

A kialakult családképek, melyek sztereotípiákká váltak, a hitelesség szempontjából mára már egyáltalán nem elfogadhatóak, tapasztalatok szerint nem minden esetben érvényesek egy XXI. századi családra.

Szakítani kellene a sztereotípiákkal, mert nem hitelesek. Az apa, a családfenntartó ritkán jelenik meg, ő a dolgozó, az ő szava a döntő, az ő szigorától tart a gyerek, ő az, akire fölneéz. Az anya a hétköznapiakban van jelen, házimunkát végez, este mesét mond. Az igazi érzelmi kötődés inkább csak hozzá fűződik és csak tőle várható. Az apa inkább távoli, példaképszerű, magas követelményrendszerrel, akihez a megfelelésvágy irányul. Az elvált, az özvegy, az örökbe fogadott gyerek fogalmak elő sem fordulnak, féltestvérek sincsenek. Mintha mindez tabu lenne. Árvák csak egy mesében fordulnak elő. A másodikos olvasókönyvben Molnár Ferenc nyomán íródott Kékszeműben, ahol egyértelmű említést tesz árvaságukról. Egy régi házban élt a két árva gyerek, Jánoska és Annus.

Amellett, hogy az anya és az apa nem egyenrangú társak a házasságban, a családban, megfigyelhető az is, hogy a szülők egymással szinte alig kommunikálnak, csak gyermekükön keresztül jelennek meg.

Idealizált képként van jelen a kétgyermekes család, leginkább egy fiú és egy lánygyermek szerepel vagy az egyedüli gyerek dominál. Tipikus jelenség, hogy csak a szegény ember családjában fordul elő kettőnél több gyerek, így a sok testvér azonos a szegénységgel. Egy-két esetben szól a szöveg vagy ábrázol a kép újszülött kisbabát, s ennek szépségei fölött csak úgy átsiklik a történet, mellékes információként van bemutatva. A várandós anyuka, a megszületendő új testvér fölötti öröm, a várankozás – a tankönyv által nem kerül bemutatásra.

15. számú kép: A négytagú család az asztalnál.



Nincs jelen a rokonság a történetek közepette, ezzel azt sugallva, hogy a család egy nagyon szűk világban él. Nincs példa arra, hogy a család a nagyszülőkkel él együtt. A nagynéni, nagybácsi, keresztszülő, unokatestvér szinte teljesen hiányzik. Nincs esküvő, nincs keresztelő, nincsenek családi összejövetelek, pedig ha effajta képek tárulnak a gyerekek elé, azzal megteremtődnének azok az eszközök a tanórán, melyekkel a közösséghez való tartozás fontosságát, az összetartozást, a család szeretetét, az érzelmi biztonságot erősítenénk a diákokban. A vidám, segítőkész rokonok, szomszédok meglétével a 7–11 éves gyerek világa kitágul, új formát ölt. A magyar népmesék mellett elenyésző számban adódik lehetőség más népek meséivel megismerkedni, arról nem is beszélve, hogy rendkívül fontos lenne a határon túl élő magyarok és nyelvrokonaink mesevilágának bemutatása is.

Csupán átlagos, egészséges gyerekekről tesznek említést a történetek, nincsenek beteg vagy fogyatékosokban szenvedők. A betegség sem jelenik meg a sorok között.¹⁹

¹⁹ Dalnokiné Pécsi Klára: Családkép a kisiskolások tankönyveiben

Célok és feladatok elemzése

Tanító lévén nem pusztán a leírt szövegre és az ábrázolásra koncentráltam. Az olvasókönyvekben megjelent és felkínált kérdések, melyek az adott olvasmányhoz kapcsolódnak alaposan felkeltették az érdeklődésem és igyekeztem továbbgondolni egy-egy történetet, latolgatni a lehetőségeket a diákokkal való beszélgetésre a történet megismerése után. Több olyan szövegre találtam példát, mely nem pusztán a történetre koncentrált, hanem mélyebb információkat is tartalmaz.

Lázár Ervin *Nagyapa meg a csillagok* című olvasmányában a titokzatos nagyapa minden éjjel összeszedi az égről leesett csillagokat, fölmászik létráján és visszaszegezi mindegyiket, ezért nem látunk mi kevesebb csillagot az égen. Magával a történettel nincs gond, de felmerül a kérdés, hogy mi lesz, ha Nagyapa meghal? Válasz is érkezik a kérdésre, még hozzá az a megállapítás, hogy Nagyapa nem hal meg soha. Lehet, hogy nem fog már beszélgetni, kijárni mindennap az udvarra, de a csillagokat összeszedi majd. Ez a történet a 4. osztályos olvasókönyvben van jelen. Hiszem azt, hogy akad a 10-11 éves diákok között olyan, nem is egy, aki már veszítette el nagyszüleit, akit már személyesen érintett a halál kérdése. Véleményem szerint, itt érvényesülhetne az az elv, hogy az iskola az életre készít fel, a halál pedig az élet velejárója. Meg kell ragadni az alkalmat és letisztázni azt, hogy a halál után miért gondolja úgy Mikkamakka, az olvasmány főszereplője, hogy Nagyapa jelen lesz, csak kicsit másként. Véleményem szerint amíg a történet igenis komoly kérdéseket tár fel, addig az olvasókönyv túlságosan gyerekes kérdéseket kínál egy 4. osztályos diáknak. Ilyenek például: Mutasd be osztálytársaidnak nagyapádat, mesélj kettőtök időtöltéséről.

Brasnyó István versében, a *Nem szeretnék lakni szürek házban* a szürke nem csak a ház színre vonatkoztatható. Ehhez a képhez társul még a gyermek magánya, a sötétség, még a tükör is kifakul, a ház a lakók ellen fordul. A gyermek inkább ülne bárányfellegen, megszabadulva az őt el nem fogadó társadalomtól. Nem köztük élne, hanem fölülről szemlélődne, mert onnan mindent szebbnek lát. Ehhez a komoly témát feldolgozó vershez, mely a csalódott, a kirekesztett gyermek lelki világát tárja elénk, olyan lealacsonyító kérdéseket, feladatokat rendeltek a tankönyv írói mint például: Mondd el, milyen házban élsz, megfigyelted-e már a házakat napnyugtakor, milyen házat szeretnél magadnak. Ezek a kérdések megrekedtek a külsőségeken és nem tapintanak a lényegre, a gyermeki szomorúságra. Minden gyermek életében vannak nehéz napok, pillanatok, amikor összecsapnak fejük fölött a viharos felhők. Véleményem szerint adott a lehetőség arra is, hogy megmutassuk a diákok számára, a reménytelenségből is van kiút.

Tökéletes példája a hazaszeretetnek, a gyermeklét örömeinek Domonkos István *Eperfa* című verse. A láttál-e már eperfát, milyen fákat látsz az út szélén, hol találhatóak fák a városban egyáltalán nem merítik ki mindazt, amit a vers elmond, de még a lényegre sem tapintanak rá.

A 3. osztályos olvasókönyvben található Zelk Zoltán *Köd és fény* című meséje. Lajcsi és az öreg fa váratlan találkozását és beszélgetését olvashatjuk. Itt jelennek meg az alábbi

sorok: „A világ tele van szomorúsággal, s a köd az emberek szívéből kiáradó szomorúság. – De alig mondta el ezt a fa, a köd oszlani kezdett, s egyre erősebbek és fényesebbek lettek a napsugarak. Lajcsi felkiáltott:

– Hát a fény micsoda? A fény, ami elkergeti a ködöt?

– A fény pedig a reménység, ami a szomorú és meggyötört emberek szívéből árad. S ez a fény örömmé válik egyszer, s elűzi a szomorúságot, mint a napsugarak a ködöt.” (Erdély 2006: 20)

Az alaptörténet, hogy egy kisgyereket iskolába menet leszólít egy fa egyáltalán nem meglepő egy mesében, sőt kedves kis történet a gyerekek számára, akik sokszor talán már unalmasnak találják az iskolába vezető megszokott utcákat, ezért gondolataik elkalandoznak. Azok a gondolatok, melyeket a ködhez és a fényhez társít a szerző viszont már egyáltalán nem gyerekesek, sőt rendkívül komoly hangulatot kölcsönöznek a mesének. Egy hirtelen váltás ez a történetben, ami megbeszélésre érdemes a tanórán. A kérdések és feladatok nem érintik a lelki világot, a szomorúságot és a reményt, csak a természetre koncentrálnak. Pl.: Beszéljétek meg, miben különbözik egymástól a köd és a felhő, utaztál-e már ködben, tudod-e hogyan keletkezik a köd stb.

Kosztolányi Dezső Homokvár című műve a tengerparton homokvárat építő gyermek vidám képével indul. Ez indította útnak az író gondolatait a társadalomról, melyet a szeretet tart össze, és csodálta a romlatlan emberi alkotóvágyat. Hirtelen törésvonalként egy délután fölkerekednek a gyerekek és lerombolják mindazt, amit építettek, ami a külső szemlélődőnek úgy tűnt a szeretet alkotta. A csendes, nyugodt kép megszűnik és visongó lármával, ordítózza tiporták le a közös erővel és elszántsággal megteremtett homokvárat. A rombolás pár pillanat alatt lezajlott. Kosztolányi őszinte szavai rányomják a bélyeget a történet valódi értelmére: „Én néztem, hogy mi történik. Egy kiállítás akadozott a torkomon. Gyerekek, gyerekek. Emberek!”. Mindezek ellenére a könyv csak arra kérdez rá, ki járt már tengeren, hogyan szórakoztak a parton, építettek-e már homokvárat.

Tankönyv összehasonlítás, értékelés

A Mozaik Kiadó olvasókönyvei keltették fel azonnal az érdeklődésem, ahogy a tankönyvek után kutattam. Már amikor a kezembe vettem a 3. osztályos olvasókönyvet, jó érzés töltött el és gondolataim elindultak a kíváncsiság útján, hogy vajon mi mindent rejt ez a vastag könyv. Belelapozva kellemes meglepetés várt. Az újszerű, érdekes és igényes illusztrációk mellett sokatmondó idézetek olvashatók a könyv lapjain. Utassy József szavai nagyon találó és méltó indítása a könyvnek:

„Tudom: hazudni nem hazudtam.

Minden betű ragyog.

Arany sisakot hord a tollam,

s fényes gondolatot.” (Hámorszky – Aszódi – Tarbay 2002: 3)

Tovább lapozva a könyvet azzal találtam magam szemben, hogy habár a mesék már nagyon ismerősek, a gyerekek hallhatták már óvodás korukban vagy rajzfilm formájában megnézték, esetleg szüleik, nagyszüleik mesélhették már nekik, mégis úgy gondolom, hogy a mai technikai vívmányoknak köszönhetően egy olyan információgazdag és újdonságokkal teli környezetben nőnek fel az alsó osztályos gyerekek, hogy nélkülözhetetlen a régi, jól megszokott mesevilág szerepeltetése a tankönyvekben. Mese és valóság, hangzik a könyv pontos címe, mely számomra nagyon megnyerő és hűen igazolja azt, hogy a mai diákoknak többet, minőségesebbet kell nyújtani mint azt valamikor régen a tankönyvkészítők gondolták. A mese nem hal meg soha, olvasható a továbbiakban. Ez a két mondat rendkívül találó és visszasugározza mindazt, ami meghatározza a mai diákokat. Véleményem szerint a mai gyerekek másként élik meg a régi népmeséket és az azokban előforduló csodás elemeket, emberi tulajdonságokat. Sokkal érettebb és különb hozzáállással fogadják ezeket a történeteket mint nagyszüleink, dédszüleink valamikor az iskolapadban ülve. A számos információforrás és az őket nap mint nap érő hatások miatt pszichikailag gyorsan fejlődnek. Ezt a korai felnövést nagyban enyhítik a mesék és az általuk teremtett képzeletvilág, mely visszaröpíti őket a gondtalan és feszültségmentes gyermekkorba. Egy gyermekbarát világ kapuit nyitják meg ezek a mesék. A Mozaik Kiadó olvasókönyvei gazdag meseválogatást nyújtanak az olvasónak, így minden igénynek megfelelőek és minden témából adnak számunkra valami érdekeset és tanulságosat. Megjelenik itt a történelemtől kezdve, a természettudományokból merített tartalmakon át a versekig, a nép- és műmeséig minden. Ebben a korban (6-11 év) és ebben a mai világban a gyerekeknek szükségük van arra, hogy olyan témákról halljanak és olvassanak mint amilyen a jóság, a bátorság, a becsület, a tisztesség, az őszinteség, az önzetlenség és a szeretet, melyek a mindennapi életből sokszor nagyon is hiányoznak. Egy egyszerű példával élve, a bátorság ma már nem azt jelenti mint régen. Sokan tévesen használják és talán olyan embereket neveznek bátorak, akik erőszakkal, nem tisztességes módon érik el céljaikat. A mese tehát létszükséglet, mint a mindennapi kenyér. A szuperhősök mellett kellene az egyszerű, szerény emberek, akik igaz értékeket képviselve, tisztességes úton, jó tetteikért és önzetlenségükért cserébe válnak hőskökké. Kellene a kardot ragadó vitézek, becsületes királyfiak, akik küzdenek a nemes cél érdekében és legyőzik a hétfejű sárkányt. Fontosak a művelt, szerény és tisztelettudó királylányok. Velük találkozva az olvasókönyvek lapjain átértékelődhet a gyerekekben a bátorság, az igazság kérdése még akkor is, ha környezetében nem ezt a fajta erényeket látta jónak, követendőnek. Találkoztam átfedésekkel is, ami a Mozaik Kiadó és a szerbiai Tankönyvkiadó könyveit illeti.

Az irodalom híres képviselői, nemzeti hősök, uralkodócsaládok, történelmi események, régi hagyományok, népszokások is megelevenednek az olvasókönyv lapjain. Örömmel fedeztem fel az állatokról szóló meséket és komoly, ismeretterjesztő szövegeket, melyek szép számban jelen vannak, gazdag és élethű illusztrációkkal. Az állatok nemesítik, jobba teszik az embert. Ez hangsúlyt kap a Mozaik Kiadó könyveiben. Megfelelően kiemelkedik a család, a gyermekkor és a barátok legszebb élményeikkel, emlékeikkel. A kezemben tartva a negyedik olvasókönyvet elmondhatom, hogy a kül-

alak, a borítás és az, hogy milyen súlya van a könyvnek volt számomra azonnal érezhető, szembetűnő. Tartalmára a tömör szöveg jellemző. A mesék elgondolkodtatóak, a szebbnél szebb idézetek váltakozása, ahogy az előző könyvben, itt is megmaradtak. A 3. osztályos olvasókönyv egy tovább fejlesztett változata. Ami számomra még különlegesség, egyedivé tette ezt a könyvet, az a fülszöveg helyén kinyíló Történelmi Magyarország térképe. Tekintetem rögtön Délvidékre szökött, ahol nem egy nagyvárost, nem bármelyik másikat láttam bejelölve, hanem szülővárosomat, Óbecsét. Ez a térkép útmutató az olvasókönyvben való barangoláshoz. A városok mellett található kis sárga körökben levő oldalszámok alapján található meg a megfelelő történetet az olvasókönyvben. Először természetesen a Becse környéki oldalszámokat lapoztam fel. A török időket megjelenítő mondák, elbeszélések sokaságával találtam szembe magam. A becsei molnárok Móra Ferenc nyomán a Tisza partján élő török és magyar molnár életét mutatja be. Pontosan azokkal az erényekkel zárja a sorokat, melyek ritkaságszámban mennek a mai világban, s melyek fogalmát már gyermekkorban ismerni és érezni kell: „Becsület, tisztesség, szeretet, békesség.” (Földvári 2011: 109)

A Mozaik Kiadós könyvek fejezetekre osztva merítenek ki egy-egy témát, rendkívül tartalmasan. Ezek a könyvek nem csupán olvasókönyvek, hanem igazi Életlexikonok, saját tapasztalatom szerint nem csak 10-11 évesek részére.

Összegzés

Az alsó osztályos oktatás elsődleges feladata az alapkészségek, kompetenciák kiemelt fejlesztése. Az integrált anyanyelvi oktatás célja az anyanyelv tudatos használata különböző kommunikációs helyzetekben, gondolatok, érzelmek kifejezése. Az anyanyelv tantárgyán belül használatos tankönyvek a szóbeli és írásbeli kifejezőmód megalapozásának eszközei, tartalmuk elősegíti a társakkal és a felnőttekkel való kommunikációs helyzetekben a boldogulást.

Kiemelt célként szerepel az ismeretsajátítás során, hogy kialakuljon a saját élményeken, tapasztalatokon alapuló önálló ismeretszerzés képessége, az érdeklődés fenntartása, a véleményalkotás, a kritikus szemlélet kialakítása és a kreativitás felébresztése.

Köztudott, hogy a tantárgyak közötti integráció elősegíti a tanulók számára a természettudományi tárgyak, a humán tárgyak és a művészetek könnyebb megértését, átláthatóságát és az összefüggések felismerését.

Az anyanyelvi nevelés célja tehát a komplex ismeretszerzés. Az ember és a természet összhangjának hangsúlyozásával a természeti környezetet tisztelő, értékeit óvó életsemlelet és gyakorlat kialakítása alapfeladat.

A magyar nyelv és irodalom tanításának célja az olvasás és írás megtanítása, a helyesírás megalapozása, a szövegértés műveleteinek elsajátítása, a gondolkodási képességek fejlesztése, a szövegalkotás algoritmusának elsajátítása, gyakorlása. A tudatos szövegbefogadás fejlesztése révén olvasni szerető, önálló olvasásra képes tanulók nevelése.

Mivel mindennapi életünkben is jelen van a természet, ezért egyértelmű a szoros kohézió a szépirodalmi és az ismeretterjesztő szövegek valamint a hagyományokat, ünnepeket és szokásokat bemutató írások között. A személyiségfejlesztéshez nagyban hozzájárulnak a gyerekek családi, baráti kapcsolatait bemutató szövegek, melyek az érzelmekre hatnak. A műfaji változatosság lehetővé teszi a több szempontú feldolgozást, a rugalmas gondolkodás kialakítását.

A jelentős történelmi események és személyek bemutatásával erősödhet vagy alakulhat ki a nemzettudat. Az esztétikai élmények befogadása, feldolgozása magas színvonalú illusztrációk és műalkotások bemutatása révén valósul meg.

Bizonyított tény, hogy a tankönyv tartalma, felépítése hat a tanuló személyiségére. A nemekről, a családokról, az iskolát, a tanulást és az egész társadalmat érintő sztereotípiák kialakulásáról árulkodnak a tankönyvek, s így leszögezhetjük, hogy mint szocializációs faktorok jelentős funkciójuk van. A rejtett tanterv részeként közvetítenek normákat, értékeket és elvárásokat a diákok felé. A rejtett tanterv feltárásának egyik meghatározó funkciója, hogy relális képet szolgáltatson a világról, környezetünkről, ahol élünk és magáról a társadalomról, amelyben élünk. A tankönyvek által kínált világ elősegítheti a meglévő sztereotípiák megerősödését, de meg is szüntetheti azokat vagy újak alakulnak ki.

Az olyan vizsgálatok, amelyek a tankönyvekben fellelhető társadalmi nemek reprezentációját, a családmódellek, a nő- és férfikép, a gyermek és a társadalom ábrázolását tekintették kutatásuk tárgyának, azt igazolják, hogy a tankönyvi modellek sok esetben eltérnek a valós élettől és az adott társadalom sztereotípiáit tükrözik. Ezen alapul a dolgozatban bemutatott komplex és átfogó saját kutatás is. Az általános iskolai olvasókönyveket vizsgálva összességében elmondható, hogy sokszor hamis kép jelenik meg a valóságról, sztereotíp elemekkel teletűzdelt olvasmányokkal találkoznak a diákok, melyek leginkább patriarkális családmódelleket mutatnak be, ezáltal rejtetten megerősítik a nemek társadalmi és családi szerepére vonatkozó különbségeit, s ezek a ráruházott szerepek a női és férfi szereplőkre már nem minden esetben mondhatók igaznak, aktuálisnak. Konfliktust okozhat, ha a tankönyvben más van, mint a valóságban. A diák megkérdőjelezi mindennapi életét, a családját, az információk hitelességét, mely őt körülveszi. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt, hogy a gyerekekre érzelmileg erősen hat a tankönyvszerzők által konstruált világ. Ezért fokozott figyelmet igényel az, hogy szemléletet képviselnek tankönyveink, a szövegek és az illusztrációk által. Reményeim szerint a rejtett tanterv anyanyelvi, nevelési és egyéb vonatkozásai tisztán és érthetően körvonalazódnak a dolgozatban tárgyalt vizsgálatok és meghatározott szempontok szerint.

A következő idézettel zárnám a munkám, mely kitűnően összefoglalja a leírtakat: „*Óceán partján élünk, s ahelyett, hogy falakat emelnénk, tanuljunk meg úszni.*” /Freedman/

Felhasznált irodalom

Blommaert, Jan 2012. *Chronicles of complexity. Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes*, Tilburg University, Ghent University

<http://www.tilburguniversity.edu/upload/19fb666f-300e-499b-badf-90204b0e89b1tpcs%20paper29.pdf> Letöltve: (2013.10.14.)

Czachesz, E., Lesznyák, M., Molnár, E. K. (1996): *Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. Educatio* 3. szám

Dálnokiné, Pécsi Klára (2001): *Családkép a kisiskolások tankönyveiben. Új Pedagógiai Szemle* Január

Gósy, Mária – Kovács, Magdolna: *A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében*

<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1253/125306.htm> Letöltve: (2015.04.15.)

Horváth F., Hargita: *A tankönyv mint szocializációs faktor*

http://adattar.vmmi.org/cikkek/1792/letunk_2009.02_07_horvath_futo_hargita.pdf

Letöltve: (2015.04.10.)

Karlovitz, János Tibor: *Tankönyvkutatási perspektívák*

http://epa.oszk.hu/02100/02137/00011/pdf/EPA02137_ISSN_1219-543X_tomus_12_fas_1_2007_047-062.pdf Letöltve: (2015. 04. 15.)

Kereszty, Orsolya: *A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben*
http://www.tanszertar.hu/eken/2005_03/kereszty.htm Letöltve: (2015. 05. 30.)

Kiss, Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest.

Kojanitz, László: *A tankönyvkutatás szerepe és feladatai*

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ko-Kojanitz-Tankonyvkutatas.html>

Letöltve: (2015. 04. 15.)

Lassú, Zsuzsa: *Hagyományos és modern női szerepek az iskolában*

<http://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam9/lassu.html> Letöltve: (2015. 06. 16.)

Laundry, Rodrigue – Bourhis, Richard Y. 1997. *Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality*. IN: *Journal of Language and Social Psychology*, Vol. 16 No. 1, March 1997 (23-49)

Lengyel, M. Tünde: *A tartalomelemzés fogalmának változása*

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_35_referatumkeszites_scorm_06/635_a_tartalomelemz_s_fogalmnak_vltozsa.html Letöltve: (2015. 04. 15.)

Lengyel, Zsolt (2012.): *Szóról szóra*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Nagy, Réka: *Nemi szerepek és nemi sztereotípiák az általános iskolai tankönyvekben*

http://web.adatbank.transindex.ro/pdfdok/web4-5_09_Nagy.pdf

Letöltve: (2015. 06. 16.)

Scollon, Ronald – Scollon, Suzanne B. K. 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. Routledge.

Szabó, L. Tamás 1988. *A „rejtett tanterv”*, Magvető Kiadó, Budapest.

Szabó, L. Tamás: *Rejtett tanterv*

http://www.kislexikon.hu/rejtett_tanterv.html#ixzz2y1MRvtu9 Letöltve: (2014.05.16.)

Szabó, T. Péter 2012. *„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos” A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanárok metanyelvében*, Ramma, Dunaszerdahely.

Szabó T., Péter: *Iskolák nyelvi tájképe 1., Térkép e táj*

<http://www.nyest.hu/hirek/terkep-e-taj>

Letöltve: (2014. 05. 16.)

Udžbenici na jezicima nacionalnih manjina za osnovne škole 2015/2016

<http://roditeljsrbija.com/udzbenici-na-jezicima-nacionalnih-manjina/6/>

Letöltve: (2015. 05. 30.)

Spisak odobrenih udžbenika za osnovnu školu

<http://roditeljsrbija.com/spisak-odobrenih-udzbenika-za-osnovnu-skolu/>

Letöltve: (2015. 05. 30.)

Vukov Raffai, Éva (2013): *Nyelvi attitűdök az anyanyelvi nevelésben Vajdaságban*. Kézirat. Elhangzott Nyitrán a 18. Élőnyelvi Konferencián.

A felhasznált tankönyvek jegyzéke:

Bálizs, Magdolna – Farkas, Erika – Juhász, Valéria (2008): *Olvasókönyv az általános iskolák 1. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Erdély, Lenke (2009): *Olvasókönyv az általános iskolák 2. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Erdély, Lenke (2006): *Olvasókönyv az általános iskolák 3. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Erdély, Lenke (2009): *Olvasókönyv az általános iskolák 4. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Földvári, Erika (2011): *Olvasókönyv negyedik osztályosoknak*, Szeged: Mozaik Kiadó.

Hámorszky H., Zsuzsanna – Aszódi, Éva – Tarbay, Ede (2002): *Mese és valóság, Olvasókönyv 3. osztály*, Szeged: Mozaik Kiadó.

Molnár Cs., László – Erdély, L. (2009): *Beszélgünk és írjunk! Munkafüzet anyanyelvből az általános iskolák 2. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Molnár Cs., László – Erdély, L. (2009): *Keressük a szót! Munkafüzet anyanyelvből az általános iskolák 3. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Molnár Cs., László – Erdély, L. (2009): *Szó és mondat, Munkafüzet anyanyelvből az általános iskolák 4. osztálya számára*, Belgrád: Zavod za udžbenike.

Képek forrása:

1.-4. osztályos olvasókönyvek és munkafüzetek anyanyelvből (Zavod za udžbenike, Beograd)

3. és 4. osztályos olvasókönyv (Mozaik Kiadó, Szeged)