

# LÁNYOK ÉS NŐK A KÖTELEZŐ OLVASMÁNYOKBAN, TANKÖNYVEKBEN

KÍSÉRLET EGY PROBLÉMA MEGNEVEZÉSÉRE

„... ha megengedi, uram, ne hivatkozzunk könyvekre.  
A férfiaknak mindig is megvolt az az előnyük velünk szemben,  
hogy elmondhatták a saját történetüket.  
A tudás útja is az övék, és bizony sokkal  
magasabb szinten; a toll az ő kezükben van.”  
(Austen 1991, p. 221.; Molnár Edit Katalin fordítása)

**A**KEDVES, FIGYELMES, HALK ANNE ELLIOT MONDJA EZT egy, a két nem érzelmeinek erősségéről folyó vitában Jane Austen *Persuasion* (1817/1991) című regényében. Elliot kisasszony, mint minden Austen hősnő, megpróbál a saját világának teret kialakítani és azt megőrizni, miközben beilleszti a körülötte élőkkel való kapcsolataiba. Viszonyait, másokkal kapcsolatos érzéseit, minden lépését és reakcióját megvizsgálja, fontosnak tartja, hogy tisztán lásson az emberi kapcsolatok szövevényében, megtalálja, mi mozgatja a többieket és megismerje saját nézőpontjának meghatározóit is. Bár gyakran tartják Austen regényeit lassú, mosolyt fakasztó szerelmes regényeknek, amelyekben nem sok történik, valójában mindegyik feszesen szerkesztett, iróniával átszótt mestermű arról, hogyan lehet egyensúlyt teremteni a saját világunk és a körülöttünk élők között, hogyan vehetünk részt az emberi kapcsolatok sokféleségében, úgy, hogy saját céljainkból a lehető legtöbbet megvalósítsunk és mások érdekeit is tiszteletben tartsuk. Austen azt vizsgálja, hogyan lehet önmagunkat, értékeinket, hibáinkat megismerni és emberek között élni. Egyszerre megőrizni önmagunkat és kielégíteni a külső világ velünk szembeni elvárásait. Ez fontos tudás, amelyre mindannyiunknak szüksége van. Mennyire közvetítik ezt azok a kötelező olvasmányok és tankönyvek, amelyekkel az iskola megismerteti diákjait? Az iskolai tanulásnak, az olvasmányok feldolgozásának nem csak a kognitív képességek fejlesztése és a műelemzésbe való bevezetés a célja, hanem a személyiség fejlesztése, az identitástudat kialakítása is. A tankönyvek, az irodalmi művek modelleket kínálnak élethelyzetek kezelésére. A nemi identitás egyike a legfontosabb identitásoknak, amelyeket a társadalom meghatároz (Goffman 1977).

Vajon milyenek ezek a modellek, mit sugallnak az iskolás fiúknak és lányoknak? Megjelenik-e mindkét nem élettapasztalata az iskolai olvasmányokban és a tankönyvekben? Be tudják-e tölteni ezek az olvasmányok azt a nevelő szerepet, amit az iskola szán nekik?

Ha az emberi élet során gyűlő tapasztalatok és azok feldolgozása független lenne attól, hogy ki milyen nemhez tartozik, ez a kérdés nem merülne fel. Azonban a köznap gondolkodás és a pszichológia is jelentős különbségeket lát abban, amit és ahogyan a lányok és a fiúk, a nők és a férfiak, éppen társadalmi tapasztalataik, szocializációs mintáik következtében átélnek. Jól ismerjük, talán önkéntelenül alkalmazzuk is az ezekre vonatkozó nemi sztereotípiákat, amelyek személyiségvonásokra, szerepvisselkedésre, a testi megjelenésre, érdeklődésre, a kognitív képességekre egyaránt vonatkozhatnak. E sztereotípiák a fiúkat/férfiakat úgy írják le, mint akikre jellemző a dominancia, racionalitás, objektivitás, függetlenség, versenyszellem és agresszivitás, lányoknak/nőknek viszont olyan jellemzőket szokás tulajdonítani, mint emocionalitás, szubjektivitás, szépség, önállótlanág, érzékenység, gondoskodó attitűd és így tovább.

Írásunkban megpróbáljuk a nemek ábrázolásának módját speciálisan pedagógiai szempontból és pedagógiai „anyagot”, a kötelező olvasmányokban és a tankönyvekben megvizsgálni. Munkánk nem szisztematikus empirikus adatelemzésen alapul, több elméletre támaszkodtunk, de itt most nem lehet célunk ezek szintézise. Egyszerűen csak arra vállalkoztunk, hogy egy pedagógiai problémát megnevezzünk, felhívjuk rá a figyelmet, illetve – ha lehet – motiváljuk az ilyen célú szisztematikus vizsgálatokat. Először az erkölcsi fejlődéssel kapcsolatos vizsgálat segítségével a két nem különböző interpretációs stratégiáit mutatjuk be. Ezután a bemutatott élet-, és életmódminták szempontjából kötelező olvasmányokból elemzünk egészen röviden néhányat. Dolgozatunk második részében egy tankönyvelemző szempontrendszert ismeretünk, példakkal együtt, amelynek a segítségével az ilyen irányú munka elkezdhető.

## A nemek értelmező stratégiái

Gyakran úgy látszik, hogy a pedagógiai-pszichológiai szakirodalomban, de a kötelező olvasmányokban és a tankönyvekben is inkább a fiúk és férfiak tapasztalatai jelentik a normát, a másik nem, a lányok gondolkodásmódja ehhez képest az eltérőt, esetleg a gyengébben fejlettet, vagy a deviáns formát mutatja. A pedagógiai elméletalkotásra és gondolkodásmódra nagy hatással voltak/vannak a különböző pszichológiai fejlődéseméletek, mint *Erikson (1968)*, *Piaget (1932/1965)* és *Kohlberg (1969)* művei. Most először az utóbbi elmélet példáján – de más modellt is választhattunk volna – azt mutatjuk be, hogy milyen következményei lehetnek annak, ha elsősorban az egyik nem szocializációs mintái, értékei jelentik a normát. Kohlberg az erkölcsi fejlődés legfejlettebb fokának az autonóm ítéletalkotás megjelenését tartja, amelyet a prekonvencionális és a konvencionális szintek előznek meg. Mindegyik szintnek további két alevelét különbözteti meg. Némi egyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy a prekonvencionális erkölcsi szinten levő kisgyermek azért cselekszik helyesen, hogy elkerülje a büntetést. A következő, a konvencionális szinten cselekvő gyermek moralitására már az jellemző, hogy az általa szeretett és tisztelt személyeknek, illetve elvárásaiknak kíván megfelelni. Az autonóm ítéletalkotás Kohlberg értékelése szerint azt jelenti, hogy az adott szituáció megítélése függetlenedik a személyi kontextustól, az erkölcsös cselekvés univerzális etikai alapelveken nyugszik. Vizsgálataiban az adott

életkorú fiúk közül általában többen reagáltak a kísérleti helyzetre „autonóm módon”, a lányok inkább „konvencionális” reakciókat mutattak. Kohlberg munkatársa, Gilligan (1982) viszont úgy találta, hogy az erkölcsi döntések indokolásában a két nem különböző „hangot” használ. A férfiak erkölcsi ítéleteit a „jog etikája” határozza meg, valamilyen elvont kategóriák hierarchiája szerint döntenek el, hogy egy cselekvés erkölcsös-e, „jogos-e”. A nők válaszaiból azonban egy másfajta indoklás bontakozik ki: ők az egyén és környezetének viszonya alapján döntenek arról, hogy egy cselekedet szerintük milyennek minősül. Gilligan kifejezésével élve, a nők a „tördés etikáját” követik. Számukra nem az tűnik fontosnak, hogy az egyén cselekedete által egy magasabb rendű érték kifejeződhessen, hanem, az, hogy az egyén kapcsolatainak hálója sértetlen maradjon. Kohlberg erkölcsi dilemmáit ismertették Gilligan egyik vizsgálatában a résztvevőkkel, akiknek a morális konfliktust bemutató helyzetekről kellett véleményt mondaniuk. A két nem, bár szó szerint ugyanazt az adott konfliktusra vonatkozó kérdést kapta, nem ugyanarra válaszolt. Az egyik dilemma arról szólt, hogy a férj nem tudja megvenni a drága orvosságot haldokló felesége számára; vajon ellopja-e? A férfiak számára a kérdés az volt: ellopja, vagy ne lopja el? A lopást általában jogosnak tekintették, mert – érvelésük szerint – az élethez való jog felsőbbrendű, mint a tulajdonhoz való jog. A nők viszont inkább úgy értették a kérdést, hogy a lopás mint a konfliktust megoldó lehetőség jó választás-e? Értelmezésük szerint az a megfontolandó, hogy ha (lopás közben) elkapják a férfit, ki marad a nagybeteg asszony támasza, vagyis valami más lehetőség is keresendő, amikor a gyógyszer megszerzik, de a „lebukás” kockázata nélkül. Úgy tűnik tehát, hogy a két nem ugyanazt a történetet különbözőképpen olvassa, másként értelmezi azt és más következtetésre jut belőle. Az is feltételezhető, hogy ez a különbség a férfiak és a nők által produkált (elmondott és leírt) történetekben is érvényesül. Vagyis nem csupán a lányok tapasztalataira lehet kevés a hivatkozás a tankönyvekben és a kötelező olvasmányokban, hanem a jelenleg érvényesülő „kánon” kevés női író, művész alkotását kínálja fel a diákoknak.

## A kötelező olvasmányok világa

Mit ismerhetnek meg a felnövekvő fiúk és lányok a kötelező olvasmányaikból? (A továbbiakban elmondandóknak nincsen, nem lehet köze a művek irodalmi, esztétikai értékéhez. Az más kérdés, nem arról írunk.) Szűkítsük le a vizsgáldást a NAT által a 10. évfolyam végére kötelezően elolvasandóként kijelölt szövegek listájára. Ha ezen végigtekintünk, csak férfiszervezőket találunk. Ennek több oka van, amelyeknek talán több a köze az irodalmi élethez és kánonhoz, mint az iskolához és a tantervekhez. Mindazonáltal a művekben magukban is főként fiúk/férfiak állnak a középpontban: mit látnak, gondolnak, cselekednek? Miként vélekednek a körülöttük lévő többi szereplőről? Hogyan formálnak róluk véleményt? Vegyük szemügyre kicsit részletesebben a kijelölt regényeket! Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk*-jában két csapat vetélkedése adja a keretet egy kisfiú történetének, aki szeretné magát az egyik csapat tagjaként elfogadtatni. A csoporthoz tartozásának elismertetése hamarosan egybefonódik be-

csülete bebizonyításával, s ezért súlyos áldozathozatalra is képes: célját eléri, de csak saját megsemmisülése árán. A csoporthoz tartozás nem annyira bizonyos emberek köréhez tartozás igényét jelenti Nemecek számára, hanem a „Pál utcai fiúk”-hoz, mint egységes csoporthoz való, kicsit elvontabb kötődési vágyat.

A regény központi motívuma a játékszabályok komolyan vétele és betartása is. Az, hogy a szerző így kezeli a játék jellegét, ennyire magától értetődően, azt sugallja, hogy a gyerekek „természetesen” így játszanak. Megfigyelhető azonban (s a szakirodalomban is dokumentált, ha nem is mindig hangsúlyozott), hogy noha a fiúk játéka általában tényleg ilyen, s a szabályokat is ugyanolyan hévvel és élvezettel állapítják meg, mint ahogyan magát a játékot űzik, a lányok esete gyakran kicsit más. Ők sokkal kevesebb időt szentelnek a szabályok kidolgozására vagy megvitatására: az ő játékok keretei sokkal meghatározatlanabbak, rugalmasabbak, a szabályok a játékkal *együtt* formálódnak (például: *Lever* 1978; *Dainte* 1990).

Gárdonyi Géza *Egri csillagok*-jában van egy központi helyet betöltő női szereplő, s a főhős és a főhősnő szerelme történeteként is olvasható a regény. Kettejük viszonya eléggé leegyszerűsített, inkább a viszontagságok és kalandok határozzák meg. Ugyanakkor a regény előrehaladtával ez a viszony mellékszálá válik, ahogy a hazáért való önfeláldozás kerül egyre inkább a középpontba. A főszereplő pár itt életben marad, de minthogy a saját gyermekük megszületése is mint elvont eszme konkretizálása jelenik meg, kettejük illetve hármójuk kapcsolata szükségszerűen sematikus és sztereotipikus. Nem is lehet másként, hiszen ebben a regényben a jó és a rossz viaskodik, a választások egyértelműek és eleve meghatározottak, s nem arról van szó, hogy bonyolult konfliktushelyzetben kellene dönteni.

Jókai Mór esetében már az egyik választható művének címe, *A kőszívű ember fiai* is izgalmas feladványt hordoz, hiszen itt a címbeli atya a második fejezet végén visszadja lelkét teremtőjének; inkább a felesége fiairól szól a regény, aki ráveszi őket arra, hogy igaz hazafiak legyenek. A család öt tagja közül egy kivételével mindenki cselekedeteit eszmék vezetik. Az apa az idegen hatalmat és az általa biztosított rendet helyezi mindenek fölé: őt mint zsarnokot ismerjük meg. Az anya a hazaszeretet megtestesülése, aki a zsarnok halálakor feltámad. A két nagyobb fiú, miután életében híven teljesítették apjuk kívánságait (még ha azok saját személyes érdekeik ellenére voltak is), halála után ugyanolyan híven teljesítik anyjukéit, hogy aztán ez utóbbi által magukra találjanak a haza szolgálatában. A legkisebb fiú az egyetlen, aki inkább emberekhez kötődő viszonyai révén határozza meg önmagát. Őt időnként elég femininnek ábrázolja az író és ő az, aki a mű végén életét áldozza, hogy szeretett családját megmentse és együtt tartsa.

Hogy egy ilyen ellentétekkel feszülő családban is együtt *kell* élni, azt a szerző adott-nak tekinti; hogy miképpen *lehet*, arról viszont nem árul el sokat. Baradlaynének nem lehet szava a férje mellett: amikor beszél hozzá, akkor már csak a szellemével beszél. Huszonöt évnyi néma engedelmesség után ő kitör, de ekkor már nem a férjével való viszonya, hanem a férje eszméivel való konfliktusa kerül a középpontba, ami az előbbit leképezi (még ha elég egyoldalúan is).

Jókai Mór másik választható regénye, *Az arany ember* teljesen más jellegű, mint az előző három. Itt elsősorban emberi viszonyokról van szó, egy szerelmi hatszögön belüli szenvedélyek adják a keretet a főhős erkölcsi töprengéseikhez. Timár, a feltörekvő polgárember saját boldogulása érdekében hosszas tépelődés után lop, meggazdagszik, majd feleségül veszi, akibe szerelmes, s akit meglopott. Miután az asszonytól, aki megmentőjeként tiszteli csupán, nem kapja meg a várt szerelmet, a másutt ölébe hulló szívet készséggel elfogadja. Évekig őrlődik a két nő között, ami azzal is jár, hogy nehéz körülmények között teljesen magára hagyja mindkettőjüket. Csak akkor dönt, amikor tagadhatatlanná válik számára, hogy van nála szerencsésebb a felesége érzelmeit illetően, és viselt dolgai is éppen kiderülnének. Felhagy a kettős élettel, s kivonul a világból, ahol úgy látja, hogy csak korruptan boldogulhat, és tiszta életet kezd egy elzárt, idilli szigeten.

A gazdagság felé vezető úton tépelődései közepette saját boldogulása a döntő tényező, aminek érdekében, ha nehezen is, de leküzdí az erkölcsi gátlásait. Az érzelmi életében jelentkező feszültségeket azonban csak saját halálával látja megoldhatónak; a hosszasan fontolgatott öngyilkosságot pedig csak azért nem követi el, mert a természet megadja neki a lehetőséget, hogy a „világ” számára meghalhat. Tímeával sohasem tisztázza a helyzetüket, Noémivel pedig csak saját döntése után másfél évvel. Mindkét nőről csak a saját magához való viszonyulásukban gondolkodik – Tímea esetében feladja, hogy megismerje, csak lopva próbálkozik. (Amikor először találkoznak, régi regéket mesél neki, házasságkötésük után ajándékokkal próbálkozik, de nem tudunk arról, hogy beszélgetne vele. Ezek után talán nem meglepőek a feleség rövid, tárgyilagos közlései, amiknek viszont tettei némileg ellentmondanak.) Noémi esetében ez a kérdés fel sem merül addig, amíg férje van.

Azoknak a konfliktusoknak a feloldása, amelyekbe az egyén nem a világgal, hanem a világát alkotókkal keveredik, két regényben az én azonosítása egy magas eszmével, három regényben pedig az én megsemmisülése. Valóban ilyen lenne a világ? Vagy csak az irodalom által leképezett világ ilyen? Vagy csak egy adott szemszögből tűnnek így a dolgok – vagy a szövegek? Leegyszerűsíthetők a konfliktusok a jó és a rossz küzdelmére? Hiszen még *Az arany ember* is, amely ebből a szempontból a négy vizsgált regény közül a legbonyolultabbnak tűnik, csak annyival finomítja a helyzetet, hogy a főhős tudatában van annak, hogy élete *egyik* aspektusát tekintve a jó illetve a rossz csak nézőpont és érvek kérdése, ez az aspektus azonban a világ számára érzékelhető sikere, nem pedig emberi kapcsolata.

A Gilligan által leírt, nőkkal társítható konfliktusmegoldási módok közül a főszeplők számára csak egy jelenik meg, a túlélés az én érdekeinek előtérbe helyezésével. *Az arany ember*-ben Timár végig ennek logikájával hozza meg döntéseit. A további két fő megoldási lehetőség közül az én alávetése a környezet elvárásainak szintén itt bukkan fel: ez Tímea sorsa; nem saját választása, hanem belenevelt minta, amit tapasztalatai megerősítettek. (S ezzel talán még mindig élettelibb ő, az „alabástrom szobor”, mint Noémi, akit ugyan fenyeget a rossz erő, de soha sem kerül döntéshelyzetbe; Timár önvallomásakor különösen nem.) Az én és a környezet céljai, értékei és

érdekei közötti egyensúly megteremtése nem adatik meg egyik regény szereplőinek sem, akár férfiak, akár nők legyenek. Csak nyerni vagy veszíteni lehet, a sorsot, saját kapcsolataink alakulását *befolyásolni* nem. Mintha az írók olyan világot mutatnának, ahol minden két félre bomlik, amelyek közül az egyiket választani kell, s a másik elveszik.

A NAT által kijelölt mindenki által megismerendő irodalmi alkotásokban a férfiak általában ugyanazt teszik, mint amit a tankönyvekben: küzdenek nemes célokért, építenek, magyaráznak; saját érdekükben, de gyakrabban a köz javára. A nők, ha megjelennek, a tankönyvekhez képes kibővültebb szerepkörben mozognak, de gyakran passzívak vagy negatívak illetve tragikusak: szeretik és várják a főhőst; nem értik meg, vagy aggódnak érte; elveszejtik vagy megdörülnek és/vagy meghalnak miatta. Tetteiknek az ad létjogosultságot a művekben, hogy a főhőshöz kötődnek, vagy érte, vagy ellene hatnak – igen ritkán tesznek valamit saját magukért. Vagy talán ez is annak a kérdése, hogy kinek a szemével látjuk ezeket a nőalakokat, hogy kinek a kezében van a toll, amivel megrajzoltatnak? Hogy az író hőstét egy hierarchia egyik pontjára helyezi (ahol adott típusú cselekvés csak egy irányba történhet) vagy egy hálózat egy csomópontjába (ahol kölcsönhatások működnek)?

Nem azért lenne jó ezeken a kérdéseken elgondolkodni, hogy a NAT-ról következtetéseket vonjunk le. Az alaptanterv célja az, hogy az alpműveltséghez mindenki eljuthasson. A kötelező irodalmak vitathatatlanul részét képezik a magyar műveltségnek. A NAT célkitűzései között azonban szerepel az is, hogy közvetítse a „demokrácia értékeit”, figyelmet fordítson az „emberiség előtt álló közös problémákra”, kibontakoztassa „a tanulók személyiségfejlődését” (A NAT szerepe a kötelező oktatás tartalmi szabályozásában) és fejlessze a kommunikációs kultúrát (A műveltségi területek oktatásának közös követelményei). Mindehhez a szociális kompetencia és a reflektív gondolkodás fejlesztésére, és diskurzus-stratégiák széles repertoárjának kialakítására is nagy szükség van. Ezeknek a céloknak a megvalósításához a kötelező olvasmányok nagymértékben hozzájárulhatnak, ha úgy választja ki őket az iskola, hogy legyen közöttük olyan is, amely ezekre fekteti a hangsúlyt, s amely lehetővé teszi a különböző nézőpontok megismerését, megmutatja, hogyan néz ki a világ ezeken keresztül. (Hogy a legegyszerűbb példát hozzuk, az anya-gyermek kapcsolatot ne csak a gyermek szemszögéből, a gyermek által konstruálva lássuk, illetve ne csak jónak vagy rossznak, hanem bonyolultnak, ahogyan mindannyian megéljük.)

Közös problémánk, hogy hogyan élünk együtt a világban. Ennek megoldásában sokat segít, ha ismerjük magunkat, de legalább ennyire fontos, hogy ismerjük a másikat is. Magunkat megismerhetjük mint individuumot, aki másokkal való viszonyában nyilvánul meg s mint aki különböző csoportokhoz tartozik. Ugyanígy, a másikat is viszonyaiban és csoportokkal való azonosulásában kell ismernünk. Úgy tűnik, hogy a hagyományos iskolai olvasmányok köre (amelynek a NAT csak a magvát jelenti) ebben a tekintetben nem adja meg azt a segítséget, amire képes lenne. Egyik hiányossága a nemi elfogultság. Nem csak azért gond ez, mert a nők számára kicsi és nagyon behatárolt teret juttat, hanem azért is, mert ezáltal az emberi tapasztalatok nagy körét elhallgatja; olyan tapasztalatoknak nem ad hangot, amelyeket ugyan általában a nőkkel szokás társítani, de valójában, ahogyan Gilligan (1982) is kimutatja,

mind a két nem életének szerves részei. Vajon a kötelező olvasmányoknál teljesebb, „igazabb” képet nyújtanak-e a kétnemű világról a tankönyvek? Az alábbiakban erről és a tankönyvelemzés módszereiről lesz szó.

## A lányok és a nők a tankönyvekben

A tanítási-tanulási folyamat egyik lényeges összetevőjét képezik a taneszközök, ezen belül a tankönyvek, hiszen egyrészt bizonyos mértékig a tanárok munkáját irányít-(hat)ják, másrészt materiális megtestesüléseik tantárgyaiknak, vagyis olyan dolgok, melyek által a gyermek leggyakrabban találkozik az iskola által közvetíteni kívánt értékekkel és tudással. Így minden pedagógiai újítás rendszerint magába foglalja a taneszközök megújítását is. Különösképpen vonatkozik ez olyan irányzatokra, melyek valamely kisebbségi vagy háttérbe szorított csoport felemelését tűzték ki célul, hiszen az adott csoport érdeklődésének nem megfelelő vagy az őket negatív színben bemutató taneszközök alááshatják a programok sikerét.

A következőkben azt szeretnénk megvizsgálni, hogyan közelítik meg a taneszközök problémáját azok a nevelési irányzatok, melyek egyenlő esélyeket kívánnak biztosítani az iskolában a fiúknak és lányoknak egyaránt. Ennek során kitérünk a taneszköz-elemzés jelentőségére, céljaira és módszereire, majd áttekintjük, milyen eredménnyel zárultak ezek az elemzések. Végül javaslatokat teszünk a tankönyvek használatára vonatkozóan. Bár az ilyen irányú magyar kutatások száma csekély, igyekszünk bemutatni a magyarországi helyzetet is illetve magyar példákkal alátámasztani a leírtakat.

A taneszközök elsődleges célja valamilyen tantárgyspecifikus készség kialakítása. Ezen kívül azonban nagyon fontos másodlagos funkciójuk is van: a rejtett tanterv részeként egyrészt közvetítik az adott társadalom értékrendjét és világnézetét (milyennek kellene lennie a világnak?), másrészt valamennyire reális képet is próbálnak adni a létező társadalomról. A tankönyvekben bemutatott világ megerősítheti a gyermek korábban kialakított sztereotípiáit, vagy hozzájárulhat azok leépítéséhez. Nagyon fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy *nem* a taneszközök (és nem is az iskola) alakítják ki ezeket a sztereotípiákat, hisz az iskolába érkező hat-hét éves gyerekek már igen kialakult képpel rendelkeznek a nemi szerepekről (*Schau 1985*). Éppen ezért óvatosan kell kezelni a taneszközök vagy az iskolai gyakorlat elemzésének eredményeit: feltehetőleg túlzóak azok az állítások, melyek az iskolát teszik felelőssé a hagyományos nemi sztereotípiák átörökítéséért, ugyanakkor az iskolai gyakorlat vagy éppen a taneszközök előítéletességének elbogatellizálása ahhoz vezethet, hogy az iskola nem tesz meg mindent, ami módjában áll a nemek esélyegyenlőségének biztosítása érdekében.

A tankönyvben bemutatott világ másik fontos hatása abban rejlik, hogy alakíthatja a fiúk és lányok érdeklődését az adott tantárgy iránt. Míg a sztereotípiák esetében általában a férfi és női szerepekről kialakítandó kép válhat egyoldalúvá, itt inkább arról van szó, hogy mindkét nem képviselőihez szól-e a tankönyv, alkalmazkodik-e érdeklődésükhöz és ezáltal elősegíti-e az adott tantárgyhoz való kötődést és annak tanulását. Ez a szempont a matematika és a természettudományos taneszközök elem-

zésekor különösen érdekes lehet. A taneszközelemzések leggyakoribb tárgyai az alsó tagozatos tankönyvek, ezek közül is az olvasókönyvek (például: *Lobban 1975; Woman on Words and Images 1972; Stones 1983*). Ennek az oka, hogy ezek a könyvek jellemükönél fogva a legalkalmasabbak értékek és nézetek explicit közvetítésére is, hiszen nem céljuk objektívnek tekintett „tudományos tények” átadása. Bőven találhatunk nemzetközi példákat történelem és társadalomtudományi tankönyvek, de matematika és természettudományos könyvek elemzésére is (például *Ohlms 1984; Stones 1983*).

Magyarországon, az eltérő társadalmi fejlődés következtében a fiúk-lányok nevelésének és oktatásának esélyegyenlősége olyan probléma, amit nem karolt fel egyetlen pedagógiai-társadalomtudományi irányzat vagy iskola sem, így ilyen szempontú tankönyvelemzések sem születtek. Ez alól – tudomásunk szerint – egyetlen kivételt Háber Judit és H. Sas Judit (1980) szociológiai szempontú, máig is egyedülálló munkája jelent, mely azonban sajnos nem talált sok visszhangra. Azt is meg kell azonban jegyeznünk, hogy a taneszközelemzésnek igazi funkciója olyan iskolarendszerekben van, ahol létezik valódi tankönyvpiac. Mivel ez Magyarországra egészen a rendszerváltásig nem volt igaz, nem csodálkozhatunk az elemzések kis számán. Ha nincs választási lehetőség tankönyv és tankönyv között, akkor az elemzés elveszti a célját is. Az utóbbi néhány évben különösen az általános iskolai tankönyvek száma nőtt meg örvendetesen. Sajnos azonban nemhogy a nemi sztereotípiák és a két nem életvilágának elfogulatlan bemutatása szempontjából, hanem még a taníthatóság, a szövegek nyelvi megformáltsága tekintetében sincsen a tankönyveknek kiépített minőségi kontrollja. A hazai tankönyvelemzés így még várat magára, reményeink szerint nem sokáig.

## A tankönyvelemzések szempontjai és tipikus eredményei

A külföldi irodalomból ismert tankönyvelemzések, mintegy melléktermékként, elemzési szempontok egész sorát produkálták (például: *Stones 1983; Dick 1991*). Egy ilyen szempontrendszer nagysága pár kérdéstől akár hetven-nyolcvan kérdésig is terjedhet. Az esetek többségében az elemzéskor használt szempontok téma szerint csoportosíthatók (ezt gyakran maguk az elemzők is megteszik). Mi a következő témák szerint mutatunk be elemzési eredményeket: jelenlét-láthatatlanság, munka és hivatás, család és háztartás, a munkán és tanuláson kívüli tevékenységek köre, a tankönyvek férfi- és nőképe és személyiségjegyek. A példaként idézett magyar tankönyveket teljesen esetlegesen, véletlenszerűen választottuk ki, de azt gyanítjuk, hogy a későbbiekben részletezendő tárgyalási módok általában is jellemzőek a magyar taneszközökre. Semmiképpen nem akarjuk a tankönyvszerzőket megbántani, hiszen sok esetben, amikor a könyvek készültek, még egyáltalán nem merültek fel problémaként az általunk bemutatott jelenségek. Szándékunkban áll a későbbiekben a megjelenő új tankönyveket (tankönyvpiac!) is az előítéletek és a megjelenített világkép szempontjából elemezni.

A *jelenlét és láthatatlanság* problémája legegyszerűbben abban ragadható meg, hogy milyen a tankönyvben előforduló fiú- és lány (férfi és nő) szereplők aránya és milyen jelentőségű szerepeket kapnak a történetekben. A hatvanas és hetvenes években ké-



szült amerikai, angol, német, sőt az egyetlen magyar vizsgálat is azt bizonyítja, hogy a tankönyvekben lényegesen több a férfi szereplő, mint a női, holott a valóságban társadalmunkban férfiak és nők egyenlő arányban vannak jelen (*Lobban 1975; Woman on Words and Images 1972; H. Sas Judit 1980; Ohlms 1984*). Ez a férfítöbbség ugyanúgy megfigyelhető az ábrázolásokon, mint a szövegekben. Ha a történetek főszereplőinek számát nézzük, ez az egyensúlytalanság még inkább eltolódik a férfiak javára. A jelenség magyarázata igen egyszerű: a tankönyvek férfi világot mutatnak be, és ez megnyilvánul számbeli fölényükben is. Ennek figyelembevételével talán nem tűnik már túlzásnak bevezetőbeli kijelentésünk, miszerint a férfiak/fiúk jelentik a „normát”.

Az újabb kiadású magyar olvasókönyvekben úgy tűnik, mintha ez a számaránybeli eltolódás megszűnne, sőt a *Gyermekvilág* című könyvben a képeken több nő/lány szerepel, mint férfi/fiú. Ez a változás mindenféleképpen biztató, marad azonban egy-két elgondolkodtató megfigyelés. Bár a történetek szereplői körülbelül egyforma arányban fiúk és lányok, még mindig több a fiú főhős, mint a lány. A képeken a számbeli kiegyenlítődéssé jórészt annak az eredménye, hogy a tanítónők és az anyák révén lényegesen több a könyvekben a felnőtt nő, mint a felnőtt férfi. Úgy tűnik, mintha most a felnőtt férfiak tűntek volna el a gyerekek világából. Ez ugyanolyan torz kép kialakulásához vezethet, mint a fiú szereplők nagy számbeli fölénye.

Feltűnő az is, hogy az újabb kiadású tankönyvekben kevesebb az olyan történetek száma, melynek szereplői hús-vér emberek. A humoros gyermekmesék megjelenése színesebbé és érdekesebbé teszi az olvasókönyveket, ezzel egyidőben azonban hely hiánya miatt csökken a lehetősége annak, hogy férfiakat és nőket, fiúkat és lányokat láthassuk valódi élethelyzetekben. És bizony egyes szerzők szerint e téma kerülése is a láthatatlanság körébe sorolható (például: *Dick 1991*).

A magyar olvasókönyvekben külön érdekesség azoknak a történeteknek a vizsgálata, melyek egyes szám első személyben íródtak: ezek főszereplője elméletben fiú is és lány is lehetne. Az esetek többségében azonban a szöveg melletti illusztráció fiút ábrázol (például: *Gyermekvilág*, 4. oldal; *Olvasni tanulok*, 15. oldal), igazolván, hogy az „én” magától értetődően hímnemű. Az ilyen megoldások nyilvánvalóan tovább növelik a nők láthatatlanságát a könyvekben. Igazán abszurd jelenséggel találkozhatunk az egyik olvasókönyv 25. oldalán (*Olvasni tanulok* – „Ha én felnőtt volnék”): az egyes szám első személyben megírt szöveg illusztrációja ezúttal egy kislányt mutat, az olvasmányt követő egyik feladat azonban így kezdődik: „Válaszolj a *kisfiú* kérdéseire úgy, mintha...”.

A *munka és hivatás* témakörében talált tipikus eredmények azt mutatják, hogy az olvasókönyvekben általában a férfiak nagyobb hányada dolgozik, mint a nőké. Emellett a férfiak többfajta és érdekesebb, mozgalmasabb munkát végeznek, mint a nőké. A férfiak hivatásának általában a presztízse is magasabb, mint a nőké. Jellemző továbbá, hogy a férfiak az úgynevezett férfias, a nők a nőiesnek tartott foglalkozásokat úzik.

Azonban ezzel együtt is úgy látszik, mintha a magyar tankönyvek száműzték volna a munka világát. (Vajon ez mennyire függ össze a felnőtt férfiak alacsony számával?) Nagyon kicsi a bemutatott foglalkozások köre, és kevés kivételtől eltekintve maga a munka nem játszik szerepet a történetekben. Ha a munka világa mégis megjelenik az

olvasókönyvben, akkor nagy valószínűséggel sztereotípiákra bukkanunk. Először is a felnőtt nők nagy részéről nem tudjuk, hogy van-e munkahelye (csak azt tudjuk, hogy anya vagy nagymama). Ha mégis van, akkor ő minden bizonnyal tanítónő (róla viszont nem tudjuk, hogy van-e családja, gyereke satöbbi). Az általunk áttekintett három olvasókönyvben egyetlen férfi pedagógus szerepel, természetesen az igazgató bácsi.

A *Gyermekvilág* című tankönyv három olvasmányt nyíltan a foglalkozások témájának szentel. Ezek közül az egyik („Vera néném gyermekorvos”) kivételes abban a tekintetben is, hogy a pedagógus szakmán kívül az egyetlen értelmiségi pályát bemutató történet a könyvben, de olyan szempontból is, hogy egy magas presztízsű pálya női képviselőjét mutatja be. Mivel a könyv többi részének szellemisége nem áll összhangban ezzel az olvasmánnyal, a szöveg sajnos inkább kicsit kilóg a sorból, és a német szakirodalomban emancipációs saroknak nevezett (Emanzipationseckchen) jelenségre emlékeztet. A másik két olvasmány, mely arról szól, hogy „anyám postás-kisasszony, apám pedig rendőr”, már sokkal inkább megfelel a sztereotípiáknak. A nő által végzett munkát épületen belül végzik, helyhez kötött, viszonylag egyszerű és lényegében emberek kiszolgálását jelenti. Ezzel szemben az apa munkája a „kint”, az utca világához kötődik, izgalmasabb, mozgalmasabb és emberek irányítását is magában foglalja.

A bemutatott foglalkozások szűk köre és sztereotip volta azért okoz gondot, mert hiányoznak a fiúk és a lányok számára a mindennapi életet jobban megközelítő minták, amelyek segíthetnék életüket, és amelyekkel azonosulhatnának pályaválasztáskor. Külön problémát jelent az az irreális ábrázolás, hogy a nők vagy otthon dolgoznak vagy munkahelyük van. A gyerekek által megélt valóság egészen más képet mutat a kettős leterheltséggel küszködő tanítónénikkel és anyákkal. Így a tankönyv által bemutatott világot a gyerekek hamisnak nyilvánítják, vagy – ami még rosszabb – ez a kép összezavarhatja őket a nők szerepeit illetően.

A *család és háztartás* az egyik olyan téma, melynek tanulmányozása során a kutatók a legtöbb sztereotípiára bukkantak. A tankönyvekben szereplő felnőtt nők nagy része anyaként vagy nagymamaként jelenik meg, amint éppen házi munkát végez, vagy, ami még gyakoribb, gyerekeket gondoz és nevel. Az apa még egyszer-egyszer megjelenik, és morálisan megleckézteti gyermekét vagy érdekes dolgokról beszélget vele, nagypapák viszont szinte egyáltalán nem szerepelnek a tankönyvekben. A férfiak házimunkát vagy a nők férfiasnak tartott munkát (szerelés, barkácsolás) szinte soha nem végeznek. Ha igen, az kivételes eset, és kisebbfajta „tragédiába” fullad.

A családra egyébként jellemző a konfliktusmentesség. A nők csendesesen kiszolgálják a családot, ha gyermekük rosszkodik, nem mérgelődnek és nem kiabálnak, de különben sincs miért, mert a gyerekeket egy szóval jó útra lehet téríteni. Újabb kutatások szerint (*Ohlms 1984*) az anyakép kicsit változóban van: az önfeláldozó anyagt felváltja a friss, üde és modern anya, de a családért továbbra is ő a felelős egyedül. Ez persze nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy a könyvek gyakran azt sugallják, mintha a nők egyetlen és legfontosabb életcélja a családalapítás lenne.

A magyar tankönyvek családképe szinte teljesen megegyezik az itt vázolt képpel. A legszembeötlőbb jelenség az, hogy a férfiak nem vesznek tevékenyen részt a család-

ban. Néha ugyan részt vesznek az apák gyermekükkel valamilyen kalandban, de háztartási munkát egyáltalán nem végeznek. Nem is nagyon jelennek meg feleségükkel és gyerekeikkel. A magyar családok életével összehasonlítva ez a kép minden bizonnyal nem reális. Nem reális a zokszó nélkül mindenkiről gondoskodó anya képe sem, aki a mi olvasókönyveinkben egyébként még nem annyira modern és jó humorú, mint például a német olvasókönyvekben. Ezek a sztereotípiák nyilván a rejtett tanterv részei, melyek csendesén, de annál biztosabban jövőendő szerepükre tanítják a gyerekeket. Ugyanez vonatkozik arra az olvasmányra, melyben anya és lánya a jegygyűrű szinte misztikus értékéről beszélgetnek (*Romankovics 1978, vol. I. p. 80.*).

A tankönyvek idealizált családképéből következik az a hiányosság, hogy a nukleáris családmodelltől eltérő együttélési formák nem jelennek meg az olvasmányokban. Pedig minden bizonnyal vannak olyan gyerekek, akik együtt laknak a nagyszülőkkel, akiknek nem csak egy testvérük van, vagy akiket csak az édesanyjuk vagy csak az édesapjuk nevel. E családmodellek hiánya azt sugallja, mintha az együttélés ilyen formái deviánsak lennének.

A *munkán és tanuláson kívüli tevékenységek* körének elemzésekor a leggyakrabban fellelhető sztereotípiák a következők: a férfiak és a fiúk általában aktívabbak, többféle tevékenységet végeznek, mint a nők és ezek a tevékenységek általában izgalmasabbak is és több helyet igényelnek, mint a nők és lányok foglalatosságai. Míg térben a férfiak inkább a „kint”, addig a nők inkább a „bent” világot uralják. A férfiak és a fiúk gyakran végeznek valamilyen alkotó tevékenységet, a nőket azonban a háztartáson és a gyermeknevelésen kívül a tankönyvek világában látszólag semmi nem érdekli.

A magyar tankönyvekben is találhatunk példát az ilyen ábrázolásra: a fiúk szánkóznak, pocsolyába ugranak, katonásdit játszanak, segítenek a földeken, felfedezik egyes dolgok működését (például a telefont), esetleg megmentik a lányokat vagy kioktatják őket. A lányok és a nők inkább olyan tevékenységeket végeznek, melyek a gondozáshoz vagy mások kiszolgálásához kapcsolódnak: bevásárolnak, főznek, virágot nevelnek vagy éppen gondozzák a nagymamát.

Érdekes megfigyelni, hogy az általunk áttekintett első osztályos tankönyvekben viszonylag kevés az aktívan cselekvő felnőtt vagy gyerek. Ennek hátterében állhat az a jelenség, hogy igen sok a moralizáló olvasmány, ahol a gyerekek valamilyen rossz tulajdonsága áll a középpontban. Ez viszont azt jelenti, hogy inkább annak leírását találjuk meg, mit nem csinálnak a gyerekek. Egészében véve az újabb tankönyvekre is fennáll H. Sas Judit (1980) megállapítása, hogy a magyar olvasókönyvekben kevés az önfeledten játszó gyerek, vagy a hobbjával érdeklődéssel és örömmel foglalkozó felnőtt.

A tankönyvek *férfi- és nőképe* általában ugyanannyira tradicionális, mint a család-ábrázolás. Mint ahogy már fentebb is utaltunk rá, igen gyakori az aszimmetrikus viszony a férfiak és a nők, a fiúk és a lányok között. A férfiak/fiúk segítenek a nőknél vagy kioktatják őket (*Gyermekvilág, pp. 26, 160.*), a nők gondozzák a férfiakat/fiúkat és általában embertársaikat (*Gyermekvilág, pp. 52, 66.*). Ennek megfelelően alakul az *emberi tulajdonságok* nemek közötti megosztottsága is: a fiúk/férfiak legtöbbször okosak, bátrak, kitartóak, segítőkészek, a nők/lányok gyengék, tudatlanok, de jók és elnézőek.

A magyar olvasókönyvek kapcsán érdemes megemlíteni H. Sas Judit (1980) megfigyelését, mely szerint a nők általában sokkal kevésbé árnyaltan jellemzettek, mint a férfiak. Az általunk áttekintett olvasóképek is ilyen képet mutatnak: a fiúk lehetnek irigyek, hazudósak, verekedősek, hiúk, feledékenyek, lusták – ezekért persze később megbűnhődnek – (*Gyermekvilág, Olvasni tanulok*), a lányokra azonban szinte kizárólag a jóság és az önfeláldozás a jellemző. Hogy ez mennyire lényeges tulajdonság a nők életében, azt megtudhatjuk abból a meséből, melyben a bölcsőben fekvő hercegnőnek az utolsó tündér a jóságot adományozza.

Gyakori megfigyelés, hogy a tankönyvekben szereplő férfiak és nők közül érzéseket szinte kizárólag a nők nyilvánítanak ki. Szerencsére ellenpéldákkal is találkozhatunk, mint például abban a történetben, mely egy félős kisfiúról szól (*Gyermekvilág, p. 44.*).

A férfiak és nők ábrázolásával kapcsolatban meg kell említenünk azt a nagyon gyakori jelenséget, hogy mind a szövegeken, mind a képeken a férfiak férfiakkal vagy fiúkkal, a nők pedig nőekkel vagy lányokkal szerepelnek együtt. Ez azt a benyomást keleti, mintha a férfiak és nők világa izolált világ lenne, melyek között kevés az érintkezés (*Gyermekvilág, p. 88.*).

Könnyen azt gondolhatnánk, hogy a fentebb leírtak matematika könyvekben nemigen fordulhatnak elő, hiszen azok kevés szóval élnek. Nem így van. Ha találokra felítünk bármilyen, szöveges feladatokat is tartalmazó matematika tankönyvet, nagyon kínáló példákat találhatunk. Nézzünk néhányat az általános iskola ötödikei számára készült könyvből (*Eglesz & Kovács & Sztróka Kálmán 1985*). Szinte már komikus, ha valamelyik feladatban mennyiségek nagyságának összehasonlításáról van szó, akkor mindig a fiú(k)nak jut több belőle (például: a 7. oldalon Balázs és Kati pénze, a 42. oldalon Ferkó és Erzsi almája). Amennyiben a példa valamilyen finomságról, például tortáról vagy szilvásgombócról szól, a lányok kapják a kevesebbet (például a 24. oldalon Péter és Pál tortája, vagy az 50. oldalon az ebédre készült szilvásgombóc). A fiúk és lányok aránya egyébként ebben a tankönyvben elég kiegyensúlyozott, de az ügyes sakkversenyzők, kockatorony-építők és szabálykitalálók általában fiúk, és ők azok is, akik kiigazítják egy-egy lány butuska mondását (13., 110., 117. és 267. oldalak). Az is igaz, hogy az egyik leghangsúlyosabb, egy egész oldalt elfoglaló illusztráció egy fiút ábrázol, kezében főzőkanállal (162. oldal)!

## A taneszközelemzések használata

A taneszközelemzéseknek hasznukat vehetik a taneszközök készítői és azok a szakemberek, akik a taneszközök kiválasztásáért felelősek. Az igazi felhasználók azonban kétség kívül a tanárok. Az első tankönyvelemzések még inkább cenzúra-jellegűek voltak, tehát az előítéletes tartalmú, sztereotip szövegek és ábrázolások kihagyását vagy az ilyen könyvek használaton kívül helyezését követelték. Mivel a durva sztereotípiák mára azért már a tankönyvek nagy részéből eltűntek, a hangsúly az értelmes felhasználásra tevődött át. Ezzel párhuzamosan megnőtt a tanárok szerepe is, és ma már inkább az a nézet tűnik elfogadottnak, hogy a sztereotípiák átalakításában fontosabb a taneszközök tanári felhasználásának módja, mint maga a taneszköz (*Dick 1991; Measor & Sikes 1992*).

Ebből következően az elemzések egy része felhasználási javaslatokat is tartalmaz a tanárok számára. A javaslatok általában a sztereotípiák megkeresésével kezdődnek, ami nem biztos, hogy olyan könnyű, mint amennyire első hallásra annak hangzik. Lengerke és munkatársai (1984) azt javasolják, hogy cseréljük a történetekben a férfi szereplőket nőkre, a nőket pedig férfire. Ha az így keletkező történetet furcsának, esetleg komikusnak érezzük, majdnem biztos, hogy sztereotípiával állunk szemben (például képzeljük el a fent említett jegygyűrés történetet apa és fia között). A módszer egyébként tanórán is alkalmazható, és feltehetőleg nem kevés humor forrása lehet.

A tanórán alkalmazható egyéb módszerek az olvasmány kapcsán felvetődő sztereotípiák és problémák explicitté tételét és megbeszélését tartalmazzák. Ennek során a pedagógusok rákérdezhetnek a gyerekek tapasztalataira, érzéseire és véleményére, és kereshetnek közösen példákat a sztereotípiák megcáfolására.

\* \* \* \*

Az iskolának és a rejtett tantervnek olyan hatásaira szeretnénk volna tanulmányunkban a figyelmet felhívni, amelyről a magyar pedagógiai sajtóban még kevés szó esett. Bár a lányok/nők általában számszerűen többen vannak, mint a másik nem képviselői, mégis – sok tekintetben – a helyzetük a kisebbségben lévőkhöz hasonló. Legalábbis a kötelező olvasmányok és a tankönyvek világképében úgy tűnik, hogy a lányok/nők csak a „második nem”-et képviselik. Ez a jelenség mindkét nem diákjai számára káros hatású lehet, mert egyrészt a tankönyvek és kötelező olvasmányok világa mindennapi tapasztalataikkal összevetve hiteltelennek bizonyulhat, másrészt pedig ezek a taneszközök nem készítik fel a gyerekeket arra, hogyan oldják meg a mindenféle különbözőségből eredő konfliktusait.

CS. CZACHESZ ERZSÉBET & LESZNYÁK MÁRTA & MOLNÁR EDIT KATALIN

## IRODALOM

- AUSTEN, J. (1817/1991) *Persuasion*. Oxford, Oxford University Press.
- DAINTE, C. (1990) The Role of Play in Writing Development. *Research in the Teaching of English* No 1.
- DICK, A. (1991) *Rollenbilder von Mannern und Frauen, Jungen und Mädchen in Schulbüchern*. Wiesbaden, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- EGLÉSZ ISTVÁNNÉ & KOVÁCS CSONGORNÉ & SZTRÓKAYNÉ FÖLDVÁRI VERA (1985) *Matematika*. Általános iskola 5. Ötödik kiadás. Budapest, Tankönyvkiadó.
- ERIKSON, E. H. (1968) *Identity: Youth and Crisis*. New York, Norton.
- GILLIGAN, C. (1982) *In a Different Voice*. Cambridge, Harvard University Press.
- GOFFMAN, E. (1977) The Arrangement Between the Sexes. *Theory and Society* No. 4, pp. 301–331.
- HÁBER JUDIT & H. SAS JUDIT (1980) *Tankönyvszagú világ*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- H. SAS JUDIT (1980) Milyen legyen a férfi, a nő, a család? Modellek az általános iskolai tankönyvekben. In: HÁBER & H. SAS: *Tankönyvszagú világ*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- KLEIN, S. (ed) (1985) *Handbook for Achieving Sex Equity through Education*. Baltimore and London, The John Hopkins University Press.
- KOHLBERG, L. (1969) Stage and Sequence: The Cognitive-developmental approach to socialization. In: GOSLIN, D. A. (ed) *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago, Rand McNally.

- LENGERKE, CH. & NOHR, K. & SATTLER, A. & SCHUNTERMANN, D. (1984): Kriterienkatalog für die Vermeidung von Sexismus in Schulbüchern. In: DJI ARBEITSGRUPPE ELTERNARBEIT (ed) *Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule*. München, DJI Materialien, Bd. 12.
- LEVER, J. (1978) Sex Differences in the Complexity of Children's Play and Games'. *American Sociological Review* No. 43, pp. 471–483.
- LOBBAN, G. (1975) Sex Roles in Teaching Schemes. *Education Review* No. 3, pp. 202–210.
- LOVÁSZ GABRIELLA & BALOGH BEATRIX (1986) *Gyermekvilág*. Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. Budapest, Tankönyvkiadó.
- MEASOR, L. & SIKES, P. (1992) *Gender and Schools*. London, Cassel.
- OHLMS, U. (1984) "Und drinnen walter die züchtige Hausfrau..." Das Mädchen- und Frauenbild in Grundschulbüchern. In: DJI ARBEITSGRUPPE ELTERNARBEIT (ed) *Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule*. München, DJI Materialien, Bd. 12.
- PIAGET, J. (1965) *The Moral Judgement of the Child*. New York, Free Press.
- ROMANKOVICS ANDRÁS & ROMANKOVICSNÉ TÓTH JÚLIA & MEIXNER ILDIKÓ (1978) *Olvasni tanulok*. Abc olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára, 1–2. Budapest, Tankönyvkiadó.
- SCHAU, C. E. (1985) Educational Equity and Sex Role Development. In: KLEIN, S. (ed): *Handbook for Achieving Sex Equity through Education*. Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press.
- STONES, R. (1983) *Pour out the Cocoa, Janet. Sexism in Children's Books*. York, Longman for Schools Council.
- WOMEN ON WORD AND IMAGES (1972) *Dick and Jane as victims. Sex Stereotyping in Children's Eaders*. Princeton, Central New Jersey Chapter of the National Organization for Women, 14.

