

Genderpedagógia Magyarországon – létezik-e egyáltalán?

Történelmi visszatekintés és helyzetelemzés

Grossmann Erika
Szegedi Tudományegyetem

A fiúk neveléséről Magyarországon – nehéz feladat ebben a témában tanulmányt írni. Mint azt már a tanulmány címe is sejteti, a genderpedagógia kérdése Magyarországon még kevésbé feltárt kutatási terület a neveléstudományban. A szociológusok és társadalomtudósok az 1990-es évek közepén kezdtek el a gender-kérdéssel mélyebben foglalkozni – azonban elsősorban a nők helyzetének, társadalmi egyenjogúságának kapcsán, és mindenekelőtt a feministák szemszögéből. A neveléstudományi kutatásokat végzők körében ritkán foglalkoznak az általános iskolás korosztályú fiúk-lányok nemspecifikus különbségeivel, a demokratikus szempontok alapján sokkal inkább az egyenlő bánásmód kerül előtérbe. Így a gender-specifikus cselekvés célkitűzései és tartalma kevésbé kerül tematizálásra, és a tanárképzésben, valamint a tanártovábbképzésekben sem kezelik kiemelten. Ennek konzekvenciájaként jelen tanulmányban arra tettünk kísérletet, hogy a genderpedagógia történelmi hátterét – elsősorban a fiúk-lányok esélyegyenlőségének szemszögéből – mutassuk be és a Magyarországra jellemző aspektusokra hívjuk fel a figyelmet mint a tanulóknak felkínált szabadidős (iskolai) tevékenységek, illetve a tanárok túlreprezentáltsága a pedagógiai szakmákban.

A tanulmány felépítése:

1. A lány- és fiúpedagógia történelmi háttere Magyarországon
2. A genderspecifikus cselekvés célkitűzése és tartalma
3. Az általános iskolai tanárok képzésének genderspecifikus vonatkozásai
4. A fiúk számára felkínált szabadidős tevékenységek (iskolai kereteken belül)
5. Magyarországi vonatkozások: Nők és lányok, férfiak és lányok az általános iskolai tankönyvekben
6. Trendek és fejlődési tendenciák: Női és férfi tanárok az általános iskolákban

Javaslatok a téma további, önálló feldolgozásához
Irodalomjegyzék és internetes források

1. A lány- és fiúpedagógia történelmi háttere Magyarországon

Kereken 16 évvel a rendszerváltozás után, 2007-ben számos olyan területe van a magyarországi társadalomnak, amelyek nem vagy csak kis mértékben mentek keresztül az alapvető paradigmaváltásokon. Így például a demokrácia és a politikai diskurzus mind a parlamentben mind pedig a médiákban és a mindennapi szituációk során egyaránt gyerekcipőben jár; de ugyanígy beszélhetnénk az egészségügyről, az infrastruktúráról, az oktatásügyről, a migránsok és kisebbségek jogi helyzetéről, a családon belüli erőszakról, a fogyatékkal élőkéről, a romakérdésről, és társadalmunk számos egyéb jelenségeiről, ahol hiányzik az innováció, újítás, a komoly paradigmaváltás.

A fiú-pedagógia kérdése is jól bizonyítja, hogy a fogalom vagy egyáltalán nem létezik vagy pedig csak elszórtan foglalkoznak vele – azaz szinte kizárólag néhány szakmai fórumon esik róla szó –.

Amennyiben a fogalmat kissé tovább bővítjük, és a *genderpedagógia* kérdését vizsgáljuk, néhány szociológiai, illetve társadalomtudományi tanulmányban fellelhetjük az 1991-es évek óta a *gender studies* elnevezéssel. Ezen kutatások pontosabb elemzésekor a nők egyenlőségének politikájával (női emancipáció) és a nők esélyegyenlőségének mozgalmával találjuk szembe magunkat. Szinte kizárólag a női nemre összpontosulnak (nők és lányok) és elsősorban társadalmi egyenrangúságátíés az ún. esélyegyenlőséget helyezik előtérbe (Hadas 1994, Lévai 2000, Szalai 1996, Lévai; Kiss; Gyulavári 1999). A gender studies mint különálló tudományág és egyetemi szak elsőként néhány évvel a rendszerváltás után jelent meg a CEU-n (Central European University, egy nemzetközi egyetem Budapesten).

A gender mainstreaming egyik karizmatikus képviselője Magyarországon Lévai Katalin (2000, 195 ff) állítása szerint Magyarországon még a feminizmus sem talált táptalajra. Ezzel a kijelentéssel azt sugallja a szociológus, politikus és egyúttal Európa Parlamenti képviselő, hogy nem lehet genderspecifikus megközelítést alkalmazni, mivel a gender mainstreaming – mint ahogyan az interkulturális és multikulturális nevelés is – *eszköze mindkét* nem esélyegyenlőségének. Mivel azonban Lévai felfogása szerint Magyarországon a nő kutatás, a nőkkel való egyenlő bánásmód, egyenlőségük elismerése és elfogadása társadalmi szinten még nem valósult meg, így nem beszélhetünk a társadalmi *nemekről* vagy genderpedagógiáról és fiúnevelésről. Mint oly sok területen, itt is van Magyarországnak némi „behoznivalója“.

2. A genderspecifikus cselekvés célkitűzése és tartalma

A genderspecifikus cselekvés céljainak és tartalmának mélyebb elemzésekor ugyancsak „deficit” mutatkozik, mivel Magyarországon jelenleg a „gender” kutatása szinte kizárólag a nők helyzetének kutatására összpontosul. Így általában feminista orgánusok és intézmények foglalkoznak ezzel a témával – a *nő* szemszögéből, *nőkről*.

2.1 Genderspecifikus cselekvés a modern magyar társadalomban

Az ok és a háttér persze érthető: az 1945 és 1989 közötti szocialista társadalom ugyan megfogalmazta a "nők egyenlő jogait": így például különös vívmánynak és "megtiszteltetésnek" számított, hogy mindenórás terhes asszonyok traktorokat vezethettek és az újszülötteket azonnal bölcsődébe adva visszamentek dolgozni. Azonban ez a fajta "egyenlőség" inkább ráerőltetettnek bizonyult és ezért negatív hatása volt. A nemek biológiai-pszichológiai különbözőségeit teljességgel figyelmen kívül hagyták és a "túlkompenzálás" (ahogy Lévai 2000 fogalmazott) következményeként a férfi és női szubjektumot, az individuumot, a biológiai nemet háttérbe szorították és a "szocialista MI" került mindenáron előtérbe. A nő "gyakorolhatta, sőt gyakorolnia kellett szakmáját és egyúttal teljesítenie kellett a gyerekneveléssel és háztartással, stb. kapcsolatos minden feladatot. Ennek nem sok köze volt a gender mainstreaminghez. A nőnek ugyanis egyfajta duplaterhelés jutott osztályrészül, aminek kétségbeesetten próbált megfelelni – gyakran sikertelenül és frusztrációs érzésekkel társulva. Mindeközben a férfiak és fiúk továbbra is a sztereotípszerű szakmai feladataikat látták el, a családi feladatokat azonban aligha.

Ebben az összefüggésben Acsády Judit (1996, S. 454f) a magyar antifeminizmus ideológiai történetét mutatja be Lovagiasságtól a vádaskodásig – Képek a magyarországi antifeminizmus tablójáról címmel. Acsády hangsúlyozza, hogy a történet, az elméleti háttér, valamint a célkitűzés ismert és a feminizmust helytelenül a felülről jövő, emancipációként hirdetett államszocialista politikával tették egyenlővé és mivel a szocialista terminológia illegitimé vált, így a nők társadalmi helyzetének "nőbarát" elemzése nem definiálható". A mai antifeminista (legyen az nő vagy férfi) a feminizmust az "alapvetően nőellenes államszocializmus rekvizitumaként definiálja" (v.ö. Acsády németnyelvű absztraktja 1996, 550.o.). A nőkérdés tematikáját Acsády szerint "félretolták", aminek következményeként a genderkérdést is többé-kevésbé figyelmen kívül hagyták. Sokkal inkább még mindig az a széleskörben elterjedt vélemény érvényes, miszerint a mindig is létező tulajdonságokra építve a két nemnek (mind a biológiai, mind a társadalmi értelemben) más-más feladatai, szerepei vannak a társadalomban, ezért a két nem közötti egyenlőtlenség "természetesnek" tekinthető (Acsády 1996, 455.o.) és még erősebb gyökereket vernek. Ezen a ponton már egyértelműen beszélhetünk genderspecifikus problémáról, bár a problematika nem kerül további elemzésre.

2.2 A genderspecifikus cselekvés új tartalma

Drasztikusan és globálisan változó világunk, a politikai változások következményeként bekövetkező értékek újrendeződése, a férfi és nő (fiú és lány) új társadalmi szerepe Magyarországon is megköveteli, hogy az egyének „újragondoljanak” bizonyos

kérdésköröket. Egyértelműen felfedezhetők a változások, az újjá- és átalakulások a társadalmi nemek szerepvállalásának területén: így pl. számos férfi sokkal több, nagyobb szerepet akar a gyerekevelés területén vállalni, az ún. apás szülések pedig egyre gyakoribbak, szinte divattá váltak. Jogilag is egyre több területen kapnak a férfiak lehetőséget a klasszikus „női feladatokban” való részvételre (GYED és GYES, szabadság a gyerek születését követően, stb.), mint ahogyan többek között Ladányi (1996, 375 ff) és Váradi (1996, 541f) hangsúlyozzák. A „másik oldalon” a nők is egyre inkább követelik a munka és gazdaság, a politika világában való részvételt (mint más olyan területen is, amely mindeddig elzárt volt számukra), bár kevés sikerrel, ahogy Nagy megállapítja (1996, 390.o.). Bár még sokan megkérdőjelezzik ezen változások helyességét, de valószínűleg senki sem cáfolja, hogy a fellépő változásokra reagálni kell. Ki kell tehát alakítani egyfajta stratégiát ezen genderspecifikus feladatokra való nevelésre.

Egy lépéssel továbbhaladva az ismert szexuálpszichológus Ranschburg Jenő (1996) pl. egy tankönyvben publikált írásában a „társadalmi nemmel” kapcsolatban kritikusan utal az ismert, klasszikus sztereotípiákra. Ezek a sztereotípiák a férfit a család erős oltalmazójaként, családfőként, pénzkeresőként, míg a nőt társként és anyaként, Héra istennőként (a családi tűz védelmezőjeként), gyenge, védelemre szorulóként, érzellemmel teliként állítja be. Ranschburg többek között azt a tényt kritizálja, hogy a magyar társadalomban, a magyar nevelésben (szülői ház, iskola, médiák) nem zajlott le paradigmaváltás a férfi és nő, fiú és lány új szerepével kapcsolatban. Nagy (1996, 340.o.) szintén megállapítja, hogy a „gender specific” elmélet szerint egyrészt a nők belső, személyes tulajdonságaira vezethető vissza az a tény, hogy közülük kevesebben kerülnek jól fizető, nagyobb presztizsű pozíciókba. Ezt Nagy szerint (1996, 340.o.) elsősorban a különböző társadalmi szocializáció, nevelés és/vagy a genderspecifikus iskolai nevelés, oktatás determinálta. Ez a jelen kutatás szempontjából azt jelenti, hogy bár a *pedagógiai cselekvés* genderspecifikus, azonban a magyar oktatási rendszerben és szülői házban még mindig azok a klasszikus gendermodellek vannak jelen, amelyek a férfi és nő tevékenységi (cselekvési) körét a Ranschburg által leírt módon reprezentálják.

3. Az általános iskolai tanárok képzésének genderspecifikus vonatkozásai

A magyar közoktatás az 50-es évektől kezdve egy egységes, tradicionálisan 8+4 iskolatípussal rendelkezik. Az 1989/90-es rendszerváltás erős újrastrukturálást jelentett ezen a területen is a pluralizáció szellemében, így egy olyan közoktatási rendszer jött létre, amely a 8-osztályos általános iskola mellett azt is lehetővé tette, hogy az első négy év után 8-osztályos gimnáziumban tanuljon tovább a gyerek. Ezen változás ellenére megállapítható, hogy Magyarországon a legtöbb tanuló nyolc évig jár ugyanabba az általános iskolába és csak azt követően lép gimnáziumba, szakközépiskolába vagy szakmunkásképző iskolába.

Ez az iskolatípus elsősorban a kisebb lakosságú településeken, falvakban jellemző. Az általános iskolai tanárok képzése erre az iskolatípusra volt hosszú ideig jellemző: így pl. az 1-4. évfolyamon tanítók (6-10 éves korosztály), tanítóképzőkben kapnak felsőfokú képzést, míg a felsőtagozaton tevékenykedő tanárokat (5-8. osztály) a Tanárképző Főiskolákon képezték, kétszakos képzési kombinációban (pl. történelem és földrajz, ének és német, stb.).

3.1 Az általános iskolai tanárképzés pedagógiai célkitűzése és tartalma

Ha megvizsgáljuk a Magyarországon jelenleg zajló oktatáspolitikai és neveléseméleti diskurzusok témáit, úgy elsősorban az 1989-es rendszerváltozást követő súlyos történelmi-társadalmi átalakulás miatt az esélyegyenlőség kérdése került előtérbe. A 90-es évektől nagy mértékben nőttek az egyes társadalmi rétegek közötti egzisztenciális különbségek. A szociális (*gazdag* versus *szegény*) és regionális (*város* versus *falú, kistelepülés*) különbségek következménye az volt, hogy elsősorban a hátrányos helyzetűek életesélyei romlottak nagy, drasztikus mértékben, pl. sokgyerekes családok, munkanélküli szülők gyerekei, romagyerekek (roma származásúak az összlakosság mintegy 5%-át teszik ki), fogyatékkal élő gyerekek, stb. Ezeket a rétegeket gyakran a „veszélyeztetett” jelzővel illetik (Cs. Czachesz; Radó 2003). További nehézséget jelent a pedagógusok nem kellő képzése is, azaz a tanárszakos hallgatók és a tanártovábbképzéseken résztvevők nincsenek kellő módon felkészítve ezen kihívásokra való megfelelésre. Ugyancsak hiányoznak az iskolákban a speciálisan erre a feladatra képzett szakemberek, pszichológusok, gyógypedagógusok, szociálpedagógusok, pedagógusasszisztensek.

3.2 Különbségek az iskolai teljesítményben – tények és lehetséges okok

Mind ezek következményeként mind a magyar közoktatásban mind a pedagógusok képzésében elsősorban a *differenciálás* és *szelektivitás, szegregáció, inkluzív pedagógia* kérdése kerül középpontba. A tanárképzés célkitűzésének és tartalmának kapcsán a genderspecifikus szempontok egyértelműen háttérbe szorulnak. Ahogy Báthory Zoltán (2000, 75-80.o.) megállapítja, az oktatáseméleti célkitűzés szempontjából a fiúk és lányok individuális különbségei sokkal nagyobbak, mint a nemspecifikus különbségek.

A PISA-felmérések és a Magyarországon rendszeresen elvégzett MONITOR-vizsgálatok tanúsítják, hogy bár a 14-15 éves lányok kognitív kompetenciája sokkal magasabb a fiúkénál, bár eredményeik csak a szövegértési (olvasási) kompetencia terén voltak kiemelkedően jobbak. Érdekes adalék, hogy minden más területen a fiúk jobb eredményeket értek el. Cs. Czachesz és Radó (2003) összehasonlították a 14-15-éves fiúk szövegértési, matematikai és természettudományi kompetenciáját az OECD-országok tanulóival. Míg az OECD-országokban a lányok olvasási kompetenciája szignifikánsan jobb volt, mint fiúké, azonban a magyarországi lányok eredménye kevéssel az átlag alatt van, a fiúké pedig nagyon rossznak értékelhető. A matematikai és természettudományi területeken is hasonló

tendencia figyelhető meg. Ennek lehetséges oka a szakemberek szerint arra vezethető vissza, hogy Magyarországon – hasonlóan az OECD-országokhoz – az általános iskolák pedagógiai gyakorlata sokkal jobb esélyeket teremt a fiúknak, mint a lányoknak, ezenkívül a tanárok különböző (*sztereotípszerű*) elvárásai a fiúkkal és lányokkal szemben továbbra is fennmaradnak, konzerválódnak. A különbségek továbbá arra is visszavezethetők, hogy a fiúk és lányok különböző tanulási stratégiákkal rendelkeznek (Cs. Czachesz; Radó 2003). Érdekes az a tény is, hogy a genderspecifikus különbségek egyértelműen megállapíthatók és a lehetséges okok is megfogalmazódnak – azonban a stratégiák az oktatási gyakorlatba, a tanárképzésbe nem épülnek be, tehát a konzekvenciák hiányoznak! A kutatások azt is bizonyítják, hogy bár a tanárok állítása szerint mindig, minden helyzetben egyenlő módon bánnak a fiúkkal és lányokkal (*elmélet*), azonban pszichológusok bebizonyították, hogy a *gyakorlatban* mégis így van (Kollár; Szabó 2004). Ez azt jelenti, hogy a genderspecifikus mindenképpen differenciálás létezik, látens módon. Pedagógusoknak, tanárszakos hallgatóknak éppen ezért tudatában kell lenniük a fiú és lánytanulókkal szemben támasztott nem tudatos elvárásaikkal, látens előítéleteikkel, sztereotípiákkal kapcsolatban. Fontos ez, mivel a sztereotípiákból, előítéletekből fakadó elvárások ahhoz vezetnek, hogy csak azt és olyan módon észleljük a világból, amit elvárunk. Ez alapján a tanár véleménye „Pygmalion-effektusként“ végsősoron önmagát „teljesíti be“ (Torgyik; Karlovitz 2006, 78).

A pedagógusképzésben a genderspecifikus tartalmak nem jelennek meg. A tanító- és tanárképzés szakdidaktikai (tantárgypedagógiai) kérdésekre összpontosul (*hogyan* oktassam a tantárgyat), valamint fejlődéslelektani szempontokra (*mik az adottságai* a korosztálynak), azonban nem terjed ki a *genderspecifikus* kérdésekre. A differenciálás szinte kizárólag a különböző teljesítmények „kompenzációjára“ korlátozódik. A probléma felvázolására álljon itt Báthory Zoltán (2000, 79.o.) véleménye, miszerint a két nem közös, együttes (azonos) nevelése és oktatása demokratikus-humán és társadalmi-gazdasági okokra vezethető vissza, mint a két nem különböző szerepeinek egymáshoz való közelítése, a nőknek mint elnyomott rétegnek a felszabadítása, valamint a nők kompetenciáinak bevonása a modernizációs folyamatokba. Ebben az értelemben a közös, együttes nevelés a társadalmi egyenlőség eszközeként tekinthető, akkor is, ha a teljesítmények közötti különbségek más-más, különböző tanulásszervezést kívánnának meg. EZ a tézis azt a tényt támasztja alá, hogy a genderspecifikus nevelés Magyarországon kényes téma, azaz a nők egyenjogúsága még messze nem valósult meg.

4. A fiúk számára felkínált szabadidős tevékenységek (iskolai kereteken belül)

Báthory megfogalmazása az általános iskola nevelési és oktatási tartalmát is determinálja.

4.1 Tartalmi szabályozás a közoktatásban Nemzeti Alaptanterven keresztül

Az 1995-ben bevezetett majd módosított NAT (Nemzeti Alaptanterv 1995) az 1-10. évfolyam számára írja le az általános követelményeket, kompetenciákat. Az iskolák és a pedagógusok nagyfokú szabadságot élveznek mind a taneszközök megválasztását, mind pedig az oktatási tartalmat illetően. A tantárgyátfogó jellegű „közös követelményekben” megtaláljuk az alábbiakat: demokráciára nevelés, az inter- és multikulturális nevelés, európai humanista értékek, nyitottság, tolerancia más kultúrák felé, pedagógiai folyamatok a tanulók személyiségfejlesztésével kapcsolatban, tanulási stratégiák, stb. Nem kerül explicit módon megfogalmazásra a genderspecifikus tevékenység, azonban a NAT utal arra, hogy a tanulók különböző biológiai, tanuláspszichológiai, fejlődéslélektani jellemvonásaira, valamint a szociokulturális, társadalmi-gazdasági, fejlődésdinamikai, emocionális és kognitív szempontokra a pedagógusoknak figyelemmel kell lenni (Nemzeti Alaptanterv 1995, 14.o.). A NAT részletesen taglalja az individuális, korosztályi adottságokra visszavezethető különbségekre, azonban nem történik utalás a pedagógiai értelemben vett genderspecifikus tevékenységre. Ennek alátámasztására néhány kiragadott példa a magyarországi általános iskolák pedagógiájából:

- Az általános iskolai *testnevelés* koedukatív. Az órák nagyrészt a közös játékokból, valamint mozgásból, gimnasztikából állnak.
- A *technika és életvitel* több tevékenységet és készséget tartalmaz (barkácsolás, kézimunka, részben főzés, egészséges életre nevelés, stb.). Ezek az órák (heti 1 óra a 6-12-évesek számára) szintén koedukatív módon zajlanak, így a „fiús” és „lányos” tevékenységeket mindkét nem képviselői együtt gyakorolják. A főzés – sajnálatos módon – egyre inkább háttérbe szorul, mivel a legtöbb iskola nem rendelkezik tankonyhával, illetve az 1 óra nem elegendő a tevékenységre.
- Az órák közötti szüneteket az 1-4. évfolyamos tanulók – kötelező jelleggel – az iskoaudvaron töltik. Általában labdát visznek az udvara és mivel ott általában focikapuk és kosárlabdapalánkok találhatóak, így a tanulók (általában a fiúk) ezt a tevékenységet űzik.

4.2 Szabadidős tevékenységek iskolai keretek között

Magyarországon a nők 1945 után bekövetkezett tömeges munkavállalása miatt (Ladányi 1996, 386-388.o.) nagy hagyománya van az iskolai napközinek. Az általános iskolákban – az édesanya munkavállalása esetén – minden gyereknek joga van a napközi igénybevételére. A tanulók tízórait, ebédet és uzsonnát kapnak, illetve szakemberek (pedagógusok tanítói, tanári képesítéssel) felügyelete mellett vannak az utolsó tanítási órától délután kb. 5 óráig. A házi feladatok elkészítése mellett szabadidős tevékenységeket is végeznek a tanulók. Becslések szerint a tanulók mintegy 90%-a veszi igénybe a napközit, bár egyre inkább az a tendencia, hogy az 5. évfolyamtól már nem szükséges ez a szolgáltatás. A napközis pedagógusok különböző tevékenységeket kínálnak fel a gyerekeknek, etekintetben is csak

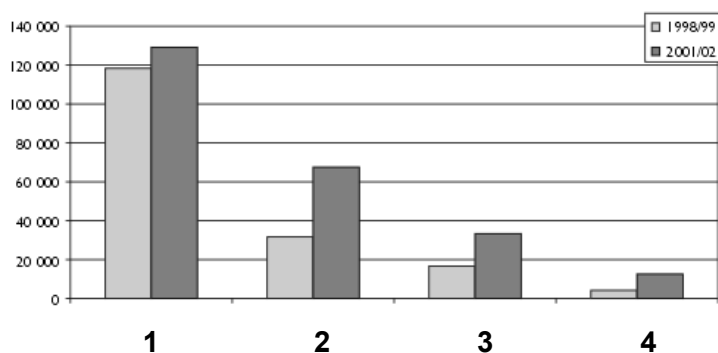
irányelveket, a legfontosabb követelményeket és célokat ad meg a NAT. A tartalmi megvalósítást autonóm módon a napközis pedagógus dönti el és határozza meg. Kötelező tevékenységként (a házi feladat ellenőrzött elvégzése mellett) a tanulóknak 30-45 percet a szabad levegőn kell eltöltenie. Mivel azonban az iskolai udvarok kapacitása és felszereltsége igen korlátozott, a legtöbb esetben a gyerekek saját maguk alakítják ki a tevékenységeket, spontán játékként. A pedagógusnak ebben az esetben felügyelői funkciót lát el.

A nagyobb iskolákban különböző foglalkozásokat kínálnak fel szervezett formában, „szakkör“-jelleggel (a meglévő, iskolán kívül sportegyesületek mellett). A szakkörök esetében az iskolában dolgozó pedagógusok vezetik a szakköröket és többé-kevésbé saját szakterületükhöz közelálló feladatot látnak el.

Különösen kedveltek a sportszakkörök, zenei foglalkozások, dráma, képzőművészet. A már több mint 50 évvel ezelőtt igen hatékonyan és sikeresen működő, innovatív, sok (kisebb-nagyobb) iskolában ismét bevezetett iskolai keretek között szervezett szabadidős tevékenységek az ún. alapfokú művészeti iskolákban valósul meg (Cs. Czachesz; Radó 2003). Ezek a legtágabb értelemben vett művészeti tevékenységeket kínálnak a tanulók számára általában heti 1 vagy 2 alkalommal délutánonként. Ez a szervezett oktatási forma semmiképpen sem leendő művészeket nevel, hanem sokkal inkább a tanulók kreativitásának szabad kibontakozását biztosítja „laza keretek“ között.

Ezen ingyenes – vagy minimális hozzájárulási díjú – szabadidős tevékenység nagy előnye, hogy a tanulók egy nagyszámú kínálatból válogathatnak, a részvétel nem kötelező, azonban ha a tanuló jelentkezik, akkor egy tanéven keresztül vállalja a részvételt. A tanulók félévkor és év végén – szimbolikus vizsgát követően – bizonyítványt kapnak. A finanszírozás fejkvóta alapján megy, amit a Oktatási és Kulturális Minisztérium nyújt az alapfokú művészeti oktatásban résztvevő általános iskolák számára..Cs. Czachesz és Radó (2003) utalnak arra, hogy a magyar diákok részvétele ebben az A 15-éves magyar diákok részvétele a művészeti iskolákban (2000-ben) mintegy 47%, ami európai összehasonlításban kiemelkedően magas. A táblázatból látható, hogy a 2000-2001-es tanévben összesen mintegy 250.000 diák vett részt. A diákok száma 2001 óta folyamatosan nő.

1. táblázat: A művészeti alapiskolákban résztvevő tanulók számának alakulása (1998-1999-ben és 2001-2002-ben)



- 1: Zeneművészeti ágak
 - 2: Táncművészeti ág
 - 3: Képző- és iparművészeti ág
 - 4: Szín- és bábművészeti ág
- (Forrás: Cs. Czachesz; Radó, 2003)

Mivel Magyarországon a Kodály-módszer szerinti ének-zeneoktatás (ének és hangszeres oktatás) nagy hagyományokkal rendelkezik, ezért mind a lányok, mind pedig a fiúk gyakran választanak a zeneművészeti ágakból (pl. kórus, hangszer, szolfézs). A genderspecifikus szempontok szerinti részvételre (fiú-lány arány) nincsen adatunk. Biztos azonban, hogy ezeket a szabadidős tevékenységet (művészeti ágak) általában és nagyobb mértékben a lányok választanak. Biztosan megállapítható, hogy ez a terület sem foglalkozik genderspecifikusan a résztvevőkkel.

5. Magyarországi vonatkozások: Nők és lányok, férfiak és lányok az általános iskolai tankönyvekben

A magyarországi genderpedagógia és fiúnevelés vizsgálata során az egyik legnagyobb nehézsége abban áll, hogy ilyen a magyar praxisban alig, illetve szinte egyáltalán nem létezik. Kivételt képeznek a taneszközökkel kapcsolatos számos vizsgálat.

Torgyik és Karlovitz (1996) Arensre (1991) hivatkozva az alábbi hat kvalitatív szempontot említik a tankönyvek genderspecifikus vizsgálata kapcsán:

- *sztereotipizálás*: a férfiakat okosnak, kompetensnek, aktívnak, sikeresnek mutatják be, akik munkájukat általában a házon kívül végzik; a nők inkább passzív, dependens résztvevői a különböző eseményeknek, akiket a család és ház körüli tevékenységek kapcsán kerülnek bemutatásra.
- *láthatatlanság*: az előítéletesség egyik legpregnansabb megjelenési formája a női nem alulreprezentáltsága a tankönyvekben, valamint a kötelező szépirodalmi olvasmányokban. A történelmi a királyok, katonák nagyszerű tetteit ismerhetjük meg, azonban a családok (nők, feleségek, gyermekek) háttéréről, azok mikortörténelméről alig vagy nem olvashatunk.
- *Szelektivitás és kiegyensúlyozatlanság*: egyes személyeket egyoldalúan, a körülményeket részletes bemutatató háttérinformáció nélkül ismerünk meg.
- *a realitástól való eltávolodás*: a legfontosabb történelmi személyek vagy mindennapi történetek egyoldalúan, idealisztikusan, konfliktusmentesen kerülnek bemutatásra, a negatív oldal teljes mellőzésével.
- *fragmentáció és izoláció*: a nőkről szóló információk, és a női nem bemutatása gyakran a kontextusból kiragadva történik, külön fejezetekbe foglalva. A

történelemkönyvek azt implikálják, mintha kizárólag a férfiak befolyásolták volna a különböző történelmi eseményeket.

- *nyelvi előítéletek*: azon nyelvekben, amelyekben a nőnemre és hímnemre külön nyelvtani megkülönböztetés létezik, kvantitatív vizsgálatokból kiderül, hogy a nyelvtani hímnem használata sokkal gyakoribb. Ez a magyar nyelvben – mint finnugor nyelvcsaládba tartozó – nincsen jelen. A magyar nyelvben a főnevek nincsenek nyelvtani nemekkel (névelő) ellátva, a személyek ilyen módon nincsen megkülönböztetve (pl. a ‚professzor‘, ‚eladó‘ németül ‚Professor‘ és ‚Professorin‘, illetve ‚Verkäufer‘ und ‚Verkäuferin‘, mindkét nemre külön-külön elnevezéssel, míg magyarul mindkét nemet jelöli). A nyelvészek, nyelvészológusok és nyelvtörténészek azon a véleményen vannak, hogy a magyar nyelvben használatos egynemű elnevezés inkább a hímnemet asszociálja, így pl. az újságíró hímnemet jelöl, és az újságíró nő erősen a megkülönböztetésre asszociál. A nyelvi ‚emancipáció‘ tehát ezt a területet nem érinti.

A gender reprezentációja a magyar tankönyvekben

A 6-10 éveseknek szóló magyar tankönyvekben megjelenő *családképet* vizsgálta 2001-ben Dálnokiné Pécsi Klára, aki a kutatás során 24 olvasókönyvt választott ki és vizsgált meg kvantitatív és kvalitatív eszközök segítségével. A szövegkorpuszt, szókincset és illusztrációkat elemezte, és ezt követően prezentálta eredményeit, mindenféle további elemzés, véleményilvánítás vagy kritika mellőzésével. Az alábbi kérdésekre keresett választ: milyen témakörökben, és milyen gyakran jelenik meg mindkét nem képviselője, illetve a család a könyvekben? A család megjelenítésével kapcsolatban Dálnokiné az alábbi dilemmákat fogalmazza meg:

- A tankönyv *ideális családokat* tematizáljon (a családtagok gyakran vannak együtt, kirándulnak nincsenek elvált szülők, konfliktusok, nevelési problémák, stb.), *vagy*
- *valós, realsztikusan* ábrázolt *családokat* mutasson be (konfliktuokkal, válásokkal, szeretetlenségekkel, elhanyagolt gyerekekkel, bizonytalan egzisztenciájú és érzelmi sivárságban élő szülőkkel, stb.)?

A vizsgálat eredménye egyértelműen azt mutatja, hogy a tankönyvekben idealizált, jól működő, boldog, szeretetteljes, harmonikus családok kerülnek bemutatásra, gyengédséggel, szeretettel teli. Genderspecifikus szempontból a nő „anya“-szerepe túldimenzionált, túlhangsúlyos: az apa ritkán van otthon, ritkán vagy szinte soha nem simogatja, öleli meg vagy babusgatja gyerekeit. Gyakorlatilag kizárólag az anya az, aki jelenlétével gyöngédséget, oltalmat, boztonságot nyújt. Mindkét szülő – és itt általában az apa a domináns szereplő – példaképet nyújt az alábbiakkal: udvariasság, viselkedés, értékorientáció. A testvérek, valamint a tankönyvekben szereplő barátok és barátnők sokkal jelentéktelenebb szerepet játszanak az olvasókönyvekben – velük ugyan lehet játszani, de

egyértelműen sztereotípszerű nemi prezentációkban jellenek meg: a lánytestvérekkel és barátnőkkel titkokról lehet puzmogni, babákkal a szobában játszani, míg a fiúk s szabadban fociznak vagy kisautókkal játszanak.

Ami Dálnokiné (2001, 101.o.) vizsgálatából kiderül: nincsenek konfliktushelyzetekben segítséget nyújtó apa (anya); sőt általában megállapítható, hogy konfliktushelyzetek, kudarcok ritkán kerülnek tematizálásra. Síró lányok (a fájdalom következményeként, mert pl. elestek és megütötték magukat) megjelennek néhány szöveggörnyezetben, és midnen esetben az anya nyújt segítséget. Illusztrációk és szövegek arra utalnak, hogy sok fiú és lány lapozgat képeskönyveket, azonban kizárólag az apák olvasnak újságot (az anya nem). Az olvasókönyvekben erősen sztereotípszerű ábrázolásokat láthatunk: nagyrészt az anya (nagyamama) végzi a házimunkát, főz, mos, vasal, mosogat, varrogat az egész család számára vagy a lányával (!) bevásárol, főz. Szinte kizárólag a lánygyermek az, aki az anyának segít ezen tevékenységekben, míg az apa, nagyapa a ház körüli barkácsmunkákkal van elfoglalva. Mindkét nem esetében fizikai munkáról van szó; szinte soha nem találkozunk kreatív vagy szellemi munkákkal; az apa és anya szakmájáról, munkahelyéről nem tudunk meg semmit sem.

Az apa és az anya kizárólag a gyermekükkel kapcsolatban kerül ábrázolásra, a „családtag“, „szülő“ funkciójában. Alig beszélnek egymással, és az apa ritkábban jelenik meg konkrét személyként. Gyakran utalnak az apára, pl. az anya vagy a gyerekek szájából. Az apa nincsen jelen, mert a családnak dolgozik, pénzt keres. Mivel az anya állandóan a gyermekekkel foglalatoskodik, este mesét olvas, ő az, akihez fordulhatnak a gyerekek bármilyen gond esetén és aki „érzelmi biztosságot“ nyújt. Érdekes, hogy a nygyszülők még sablonosabb „szerepet“ töltenek be a tankönyvekben: mindketten igen idősek, a nagyamama őszhajú, régimódi, elnyűtt, sőt csúnya ruhákat hord, állandóan a konyhában van az unokával. A nagyapát gyakran bottal ábrázolják, általában az unokával közösen látjuk foglalatoskodni a kertben. Általában nem nagycsaládosokat láthatunk, a családok legtöbbször kis körben élnek együtt (szülők és gyerekek, nagyszülők nélkül), bár Magyarországon a vidéki családok gyakran laknak egy fedél alatt.

Kereszty Orsolya (2005) vizsgálata és elemzése még részletesebben és mélyrehatóbban vizsgál elsősorban hat, 6-10 éveseknek szóló tankönyvet. Megkísérli a puzta prezentáció mellett (mint Dálnokiné 2001) a genderspecifikus *háttér* is, az esetleges *okok* és *megoldási lehetőségeket* bemutatni. Kérdésfeltevése arra összpontosított, hogyan, milyen eszközökkel kerülnek bemutatásra a két nem szereplőinek társadalmi szerepei. Azt is vizsgálta, milyen mértékben láthatunk változást a kulturális, társadalmi, szociokulturális aspektusok bemutatásában. A nemi szocializációban és az identitás kialakulásában Kereszty elemzésében a fiúk és lányok reprezentációja (külső jegyek, szerepek) igen lényeges. A szerző megállapítja (Kereszty 2005, 57 ff), hogy a fiúk és lányok képi és szövegbeli ábrázolása teljesen megkülönböztethető: az olvasó egyértelműen meg tudja állapítani,

melyik nemről is van éppen szó. A fiúk/férfiak szinte kivétel nélkül nadrágot hordanak, rövid hajuk van és a felnőtteknek gyakran van bajuszuk, szakálluk, míg a lányok hosszú hajúak, esetleg copfosak és szoknyát hordanak. Feltételezhető tehát, hogy azon személyek nagyrésze, akik úgymond nem illenek a sztereotípszerű sémákba, általában nem kerülnek a tankönyvekbe. Kereszty megállapítja, hogy kvantitatív mérések alapján a férfiak/fiúk túlreprezentáltak jelen a vizsgált tankönyvekben. Az egyik tankönyvben ez pl. már a legelső oldalon kiderül: a főszereplők 6 fiúk és a tanárnőjük – nő – és ők kommentálják, illusztrálják a könyvben az eseményeket, bemutatják a nyelvtani szabályokat, stb. Ennek következménye óhatatlanul az lehet, hogy a fiúk/férfiak minden esetben a „normát” képviselik, illetve az olvasó számára ez értelmezhető. Kereszty ezért törekszik a gender mainstreamingtől eltérő helyzetek bemutatására. Azon szövegek esetében pl., ahol a szereplőkről a szövegben nem derül ki a nemük, az illusztrációk minden esetben fiúkat/férfiakat ábrázolnak. A lányok/asszonyok „láthatatlanságának” jelensége ilyen módon tehát egyértelmű (Kereszty 2005, 56ff, Czachesz, Lesznyák, Molnár 1996). A férfiak általában érdekesebb, izgalmasabb, kreatívabb, fontosabb szakmákat űznek, mint a nők. Ahogyan Dálnokiné (2001) megállapítja, a nők szakmai életben történő ábrázolása szinte kivétel nélkül hiányzik – csak a házimunka, gyereknevelés közepette láthatóak. Ez amiatt is problematikus, mivel jelenleg komoly az elvárás a *nők* irányába a *munkavállalás* tekintetében, így a gyermekekben komoly ellentmondás merülhet fel a valóság és a tankönyvben megjelentekkel kapcsolatban (Kereszty 2005). Egyetlen vizsgált tankönyvben – nagy kivételként – egy férfi tanító jelenik meg egy versben, tehát utalásként jelenik meg. Megállapítható továbbá, hogy ezekben a tankönyvekben nem kerül bemutatásra várandós asszony, ami szintén ellentmondásként fogható fel, mivel a könyvek mindig a nő anyaszeropét hangsúlyozzák, de csak „végeredményként”.

Egy kivételt (illusztráció) említ Kereszty, ahol szakítanak a tradicionális családszerepekkel: az anya nincsen a képen; főzés a szabadban, apa a tevékenységek vezetője, főz, a lánygyermek segít, a fiúgyermek fát gyűjt és hoz a tűzhöz. Ezen illusztráción a tanulók „alternatív”, a tradicionális sztereotípiáktól eltérő gender-szerepeket láthat az olvasó és a tanító segítségével további következtetéseket, konzekvenciákat vonhatnak le. Cs. Czachesz, Lesznyák és Molnár (1996) megállapítják, hogy a 6-14-éveseknek szóló szépirodalmi könyvekben (pl. kötelező olvasmányok) és tankönyvekben az érzelmeket szinte kizárólag lányok/nők képviselik. Ebben az összefüggésben F. Lassú (2006) utal arra, hogy a jellemvonások bemutatása igen egyoldalú. Az általuk vizsgált könyvekben a fiúk/férfiak színes, jól kidolgozott karakterek és egyéniségek, míg a nők nagyon sematikus, egyszerűen, csak néhány „tipikus” jellemvonással (gondoskodó, gyengéd, érzelemdús) vannak ábrázolva.

Kereszty megállapítja tovább (2005), hogy tipikus az ábrázolásmódban, hogy mindig azonos neműek beszélgetnek egymással. Még a matematikatankönyvekben is megállapítható a

sztereotípuszerű ábrázolásmód: a mennyiségi adatoknál a lányok mindig kevesebbet kapnak, pl. kevesebb gombóc fagyi, sütemény, gombóc, alma, stb., bár a nemek ábrázolása ebben az esetben kiegyenlített, mint az olvasó- vagy nyelvtankönyvekben.

Cs. Czachesz, Lesznyák és Molnár (1996) a kötelező olvasmányokat is genderspecifikus vizsgálatnak vetik alá: az írók szinte kizárólag férfiak, és a témák, főszereplők, hősök is fiúk/férfiak. A nők ezekben a művekben is háttérszereplőkként jelennek meg, akiknek nincsen befolyásuk a történésekre.

Ami mind Kereszty (2005), mind Dálnokiné (2001), Cs. Czachesz (et al, 1996) és más szerző tanulmányaiban hiányzik, az a továbblépés: mi az, ami *konzekvenciaként* leszűrhető a leírtak alapján, mit lehetne (kellene) tenni, milyen *konkrét lépések* szükségesek a jelenlegi helyzetben. A magyar neveléstudósokat, az oktatáspolitikát egyébként is sokszor éri vád ezzel kapcsolatban: költséges, nagy volumenű vizsgálatok (pl. MONITOR, PISA) végeznek, amelyek részletes elemzésre kerülnek, azonban a további lépés a lehetséges megoldások irányában sokszor hiányoznak.

Hangsúlyozni kell azonban azt is, hogy mindegyik vizsgált tankönyvben törekszenek az írók a lányok/nők egyenjogúságára. A fiúnevelés kérdése azonban ezekben sem kerül tematizálásra.

6. Trendek és fejlődési tendenciák: Trends und Entwicklungstendenzen: Lehrerinnen in Grundschulen

Magyarországon nem beszélhetünk még a fiúpedagógiáról, azaz a nemspecifikus pedagógiai munkáról, amit célzottan férfi szakemberek folytatnak fiúkkal. Ennek oka valószínűleg – és többek között – az, hogy Magyarországon (még) nem következett be a lányok/nők egyenlő bánásmódja, így elsősorban feminista aspektusok kerülnek előtérbe. Azt is figyelembe kell venni, hogy egyre inkább, sőt mondhatni szinte kizárólag nők vannak a közoktatásban képviselve (Setényi 1996), emellett az elvált szülők esetében a gyermekeket szintén nők (az elvált anya, nagymama) nevelik. A gyereket születésétől fogva nők veszik körül: az anya veszi igénybe a szülési szabadságot, a GYED-et, GYES-t, nők a bölcsődei gondozónők, óvónők, női házi orvosok, védőnők, tanítók, tanárok. Buda Béla (1996) hangsúlyozza az ebből óhatatlanul következő pszichoszociális problémákat (pl. hiányzó férfimodellek).

Magyarországra jellemző továbbá a női óvodapedagógusok, tanítók, tanárok túlreprezentáltsága is. 1987-ban pl. a 20 pedagógus szakmában dolgozó alkalmazottból 19 nő volt (Setényi 1996, 509). A nők magas jelenléte a pedagógus szakmákban bizonyára történelmi hagyományokra is visszavezethető, valamint a rendkívül rossz anyagi megbecsülésre is, ami óhatatlanul presztízvesztéshez vezet. A szakmai túlreprezentáltság ellenére azonban ritkán találunk női igazgatót, vezetőt ezen

intézményekben – bár megállapítható, hogy számuk az utolsó 20 évben ezen területen is nő, mivel nincsenek – vagy alig vannak – férfi alkalmazottak ezen szakmai területeken (óvoda, általános iskola). A 70-es években az általános iskolákban kb. 17%-ban voltak női igazgatók, míg számuk a 90-es években kb. 50% volt. Ennek ellenére a női vezetők elfogadottsága Magyarországon igen alacsony – még a nők körében is elfogadhatóbb egy férfivezető, mint a nő (F. Lassú 2006). A jövőben is valószínű, hogy ez a tendencia egyelőre nem változik; a tanárképzésben a férfi hallgatók száma drasztikusan csökkent és továbbra is csökken, a pedagógiai szakma presztízse és elismerése pedig folyamatosan csökken.

Javaslatok a téma további, önálló feldolgozásához:

1. A tanulmány a magyar közoktatás genderspecifikus aspektusainak gyökereit és jelenlegi helyzetét taglalja. Mely problematika fogalmazható meg ennek kapcsán?
2. 1945 után a „nők egyenjogúságát” hirdette a szocializmus. Mely konzekvenciák vonhatók le ennek kapcsán és mit jelentett ez a családok mindennapjaiban?
3. A szövegben az általános iskola koedukatív kereteiben fennálló néhány példáról olvashatunk (pl. technika- és testnevelés). Léteznek-e olyan területek (műveltségi területek, tantárgyak), amelyekben kiemelten gender- és fiúspecifikusan lehet tevékenykedni? Soroljon fel példákat!
4. Jellemezze a magyarországi ún. alapfokú művészeti iskolákat! Lehet-e ebben az oktatási formában a nemekre szabott oktatást, nevelést végezni?

Irodalomjegyzék

- Acsády Judit: Lovagiasságtól a vádaskodásig. Képek a magyarországi antifeminizmus tablójáról. In: *Educatio* (1996) 3, S. 454-466 und S. 532
- Arens, R.I.: *Learning to teaching*. New York: McGraw-Hill, Inc. 1991
- Báthory, Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat*. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó, 2000
- Buda, Béla: A pedagóguspálya nőiesedésének pszichológiai problémái. In: *Educatio* (1996) 3, S. 431-440
- Cs. Czachesz, Erzsébet; Radó, Péter: *Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények*. In: Halász, Gábor; Lannert, Judit (Hrsg.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*
- Cs. Czachesz, Erzsébet; Lesznyák, Márta; Molnár, Edit Katalin: *Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben*. In: *Educatio* (1996) 3, S. 417-430
- Dálnokiné Pécsi, Klára: *Családkép a kisiskolások tankönyveiben*. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2001. január. S. 100-106
- Fábri, Anna (Hrsg.): *Nő és hivatása. Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből*,

- 1777-1865. Budapest: Kortárs Kiadó 1999
- Fischerné Dárdai Ágnes; Kojanitz László: A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. In: Új Pedagógiai Szemle (2007) 1
- Kereszty, Orsolya: A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben. In: Könyv és nevelés 2005 (7.évfolyam), 3.szám. S. 56-67
- Ladányi, Andor: Két évforduló. In: Educatio (1996) 3, S. 375-389
- Lévai, Katalin: A nő szerint a világ. Budapest: Osiris 2000
- Hadas, Miklós (Hrsg.): Férfiuralom. Írások nőkről, férfiakról, feminizmusról. Budapest: Replika Kör 1994.
- Lévai, Katalin; Kiss, Róbert; Gyulavári, Tamás (Hrsg.): Vegyesváltó. Pillanatképek nőkről, férfiakról. Egyenlő Esélyek Alapítvány 1999.
- N. Kollár, Katalin; Szabó, Éva: Pszichológia pedagógusoknak. Budapest: Osiris Kiadó, 2004.
- Nagy Beáta: Üzleti karrier és képzettség. In: Educatio (1996) 3, S. 390-403
- Nemzeti Alaptanterv. Kiadja a Művelődési és Közoktatási Minisztérium. Budapest 1995
- Ranschburg, Jenő: A nő és a férfi. Pszichológia és pedagógia nevelőknek. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó 1996
- Setényi, János: A nők helyzete az oktatásügyben. In: Educatio 3/1996. S. 507-515
- Szalai, Julia (Hrsg.): Two studies on changing gender relations in post-1989 Hungary. Discussion papers No. 30. Budapest: Collegium Budapest/Institut for Advanced Study July 1996
- Tóth, Olga: Attitűdváltozások a női munkavállalás megítélésében. In: Szociológiai Szemle (1995) 1, S. 71-86
- Váradai, Monika Mária: Nők a térben és a társadalomban. In: Educatio 3/1996. S. 541-544

Internetes források:

- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Egyenlőtlensegek>
- <http://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam9/lassu.html>
- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-01-ta-Tobbek-Tankonyvek>
- <http://www.uni-miskolc.hu/~btntud/multikult.pdf>
- <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2000-10-Meltanyosság>