

Borbáth Katalin – Horváth H. Attila

## **Pedagógusnők – női szerepválságban?**

*A mai magyar nőkérdés néhány összefüggése és közvetett hatásuk a tanulókra*

### **HOL TART MOST A NŐKÉRDÉS MAGYARORSZÁGON?**

A nőkérdés vizsgálatához először tisztáznunk kell, mit értünk ma a női szerepeken. Erről nehéz általánosan elfogadható kijelentéseket tenni, hiszen ma a nők életében keverednek a tradicionális és modern női szerepek, és családonként, páronként alakulnak ki, konstruálódnak (HARDI, BARÁT ÉS HORTI 2003). A női szerepek kibontakozásának színtere és háttér-környezetének vizsgálata sokat elárulhat a nőkre vetített főbb szerepelvárásokról.

A nemi szerepek, az identitás elsajátításában a család után az iskoláé a fő szerep. Ezért nem lényegtelen ebből a szempontból, hogy milyen üzeneteket közvetítenek a tankönyvek a nemi szerepekről. A témában folytatott vizsgálatok, tankönyvelemzések egyik tanulsága, hogy a taneszközöket „gender-vakság” jellemzi. Elenyésző számban jelennek meg lapjaikon író nők vagy más művészeti ágak női képviselői. A kutatók arra hívják fel a figyelmet, hogy a társadalom által meghatározott identitások kialakításában a tankönyveknek jelentős a szerepe, s azért veszélyesek a sztereotípiák és az egyoldalú beállítások, mert „újratermelik a társadalom által meghatározott egyenlőtlenségeket”. Probléma, hogy a tankönyvek nem építenek a lányok valós tapasztalataira, nem szólnak a valóság másik – női szemmel megélt – részéről (CZACHESZ ÉS MTSAI 1996). Jelentős változásról a későbbi tankönyvelemzések sem számolnak be (KERESZTY 2007).

A női emancipáció kérdése kettős arculatú a mai Magyarországon. Egyfelől, növekvő számmal vannak jelen a gender problematikájával foglalkozó írások a szakmai közéletben, másfelől a női emancipáció szélesebb környezete, mozgalma passzívabb képet mutat. Ennek okait vizsgáló tanulmányok azt emelik ki, hogy a nyugati nőmozgalmak követeléseit nem relevánsak Magyarországon, mert a hazai szociális ellátórendszer már rendelkezik azokkal a szolgáltatásokkal (bölcsődék, óvodák, a napközis ellátás megszervezettsége, működése), amelyek máshol még kivívandó célok lehetnek (ACSÁDY 2005). A női önszerveződés, a valódi érdekképviselet működésének kemény gátja, hogy a feminizmusról negatív előítéletek léteznek és ezek erősen áthatják a társadalmat, beleértve a nők jelentős részét is. Talán az előbbieknél is gátlóbb tényező minden női önszerveződő mozgalom erősödésében az a létező mítosz, amit Acsády Judit is hangsúlyoz, hogy a társadalmi emancipáció, az egyenjogúság a nők – valódinak vélt – lényegét fenyegeti.

Holott ez a „valódi lényeg” értelmezés egy tradicionális felfogást, egy korábbi társadalmi meghatározottság alapján kialakult helyzetet tekint alapértéknek. A felfogás tévedését a feminista pszichoanalitikus megfogalmazás is alátámasztja, amikor a női szerepek által megélt lelki egészség összetevőiben egyenrangú értéként jeleníti meg a sikeres személyiség kibontakoztatását, és mellette a szeretett társsá és eredményes szülővé válás folyamatát is (HARDY, BARÁT és HORTI 2003). Ugyanakkor a sikeres női személyiség kibontakoztatása eleve ellentmondásos, ha maskulin értékek mentén szerveződött szerepelvárásoknak, feladatköröknek kell nőként megfelelni. Nincs ez másként a pedagógusnők esetében sem. A pedagóguspályát is „patriarchális viszonyok között kialakult szakmai gondolkodásmód” jellemzi (THUN 2005).

Ellentmondás feszül két, a pedagóguspályát jellemző tény között: egyrészt, hogy patriarchális hagyományok jellemzik a pedagógusképzés és -munka mindennapjait, szakmai gondolkodásmódját, szellemi közegét, ugyanakkor pedig szociológiai tény, hogy javarészt nők tevékenykednek a pályán. „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 háziorvosok, védőnők, tanítók, tanárok” (GROSSMANN 2007, 13). Patriarchális szakmai hagyományokat érezhetünk abban az állításban is, miszerint az elnőiesedett iskolai közegben óhatatlanul sérülnek a fiúk a pszichoszociális fejlődésükben a férfi minta hiánya miatt. Kérdés, hogy valóban a konkrét férfi minta hiánya jelenti (csak) a problémát, vagy a hiteles, belülről szabadon megélt női princípium hiánya érződik az iskolai légkörben?

Itt jutunk el ahhoz a kérdéshez, hogy miként hatnak ezek a feltételezések a női pedagógusok szakmai szerepeinek alakulására. Egészséges módon? Netán torzítóan? Elfogadjuk azt a tételt, hogy az egészséges pszichoszociális fejlődéshez azonos nemű modellek jelenlétére (is) szükség van (BUDA 1996). Ugyanakkor nem biztos, hogy ebből a tételből az következik, hogy a pedagóguspálya elnőiesedése – önmagában a tény – a fiúk pszichoszociális fejlődésének nehézségét okozza. Hiszen azonos nemű példaképek vannak/lehetnek a gyerekek iskolai környezetében, gondoljunk a kortárs segítő tevékenységre, a vegyes korcsoportos oktatásra, a szabadidős pedagógiai lehetőségekre. Az USA-ban folytatott empirikus vizsgálatokból az derült ki, hogy a tanító neménél sokkal fontosabb annak elfogadottsága, személyisége, egyénisége. Vagyis nem a nem, hanem a tanító „jósa” van jó hatással a gyerekek teljesítményére (GROSSMAN 2007). Az ilyen és hasonló vizsgálatok segíthetnek abban, hogy a nők „lethessék” a szakmai „bűntudatot”. Hisz az általunk vitatott tétel valójában bűntudatot kelthet a mindennapokban dolgozó kolléganőkben. A saját női valójuk mint szakmai probléma tételeződik előttük, az „egyenjogú értékeket jelentő, képviselő identitásuk” kérdőjeleződik meg, s ezt szakmai problémaként élék meg.

Statisztikai adatok igazolják, hogy a nők térhódítása a munka – s ezen belül az oktatás – világában töretlen. Már nemcsak a szakma elnőiesedéséről beszélhetünk, hanem az oktatási intézményvezetői posztok fokozatos elnőiesedéséről is (GROSSMANN 2007, 14): „A 70-es években az általános iskolákban kb. 17%-ban voltak női igazgatók, míg számuk a 90-es években kb. 50% volt.” Felmerül a kérdés, hogy a női vezetők számának növekedése valóban problémát jelent-e? Nálunk, Magyarországon, igen, hiszen még a saját női kollégáik között is alacsonyabb az elfogadottságuk, mint a férfi vezetőké (LASSÓ é. n.).

Másként gondolkodik erről a kérdésről Kjell Nordström svéd szociológus, aki kifejezetten üdvözlí, és sok esetben eredményesebbnek tartja a női vezetőket, eltérő, kevesebb kockázatot vállaló vezetési stílusuk miatt, és a jelen globális társadalomban szükséges és törvényszerű jelenségként értelmezi ezt (Izsák 2009).

A pedagóguspálya elnöiesedéséről mint problémajelenségről szóló szakmai diskurzus felveti a kérdést, hogy ez a megközelítés segíti-e a nők munkájának, egyenértékűségének, egyenjogúságának elismerését? Mindezeket a jelenségeket felismeri-e, kezeli-e napjaink oktatáspolitikája?

## A GENDER SZEMPONTOK MEGJELENÉSE A MAGYAR (OKTATÁS)POLITIKAI GONDOLKODÁSBAN

A feminista és gender szempontú pedagógiai kutatásaik során Thun Éva és Kereszty Orsolya, különböző nézőpontból indulva, ugyanarra a következtetésre jut: Kereszty szerint a társadalmi nem kategóriája általában hazánkban nem része a „pedagógiai kánonnak”, párbeszédnek, elméletnek, gyakorlatnak, beleértve a tanárképzést is (FORRAY és KÉRI 2007). Thun Éva is állítja, hogy a gender elméletekről és praxisaikról folytatott kritikai diskurzus, a többi társadalomtudományoktól eltérően, a tanárképzésben csak kevéssé jelent meg. Ugyanakkor leszögezi, hogy ma már nem lehet figyelmen kívül hagyni a társadalmi nemek kérdését a neveléstudományban sem (THUN 2007).

Czachesz Erzsébet és munkatársai kutatásaikkal „kiprovokálták” az oktatáspolitikai figyelmet a gender szempontokra. A tankönyvek női szereplőinek kapcsán végzett elemzéseikkel bemutatták a kötelező olvasmányok és tankönyvek gender-vakságát, hogy a nemek ábrázolását a sztereotípiák, a valósághoz nem kötődő, és egyféle megjelenítés jellemzi (CZACHESZ és mtsai 1996). Rámutattak arra, hogy „az emberi élet során felgyülemlett tapasztalatok és azok feldolgozása nem független attól, hogy ki melyik nemhez tartozik” (KERESZTY 2005, 58).

A történetírás feminista kritikája is arra világít rá, hogy a történetírás, a történeti dokumentumok, történelemtankönyvek nagy százalékban csak férfiakról szólnak. A történelemkönyvekben kevés olyan nő van, akikkel az olvasók azonosulhatnak, vagy ha elő is fordulnak nők a tankönyvekben, akkor szimbolikus terük a nyomorúsághoz és a szenvedéshez kapcsolódik (PETŐ–WAALDIJK 2005).

Mindez azért veszélyes az iskoláskorú gyerek identitásfejlődésére és tanáraikhoz való autentikus viszonyulásukra, mert a többnyire „gender-vak”, vagy finomabb megfogalmazásban a „gender semleges” megközelítés mindig a férfiak szempontjából értelmezett társadalmi létet és tapasztalatokat veszi normának. A normától eltérő viselkedés jellemzőinek és másságának értékei viszont nem fogalmazódnak meg, ami a női pedagógusokat hozza hátrányba. Az így, „rejtett tantervként” érvényesülő hatás kikezdheti az iskolában túlnyomórészt tanító, a gyerekekre ható és a velük való viszonyon keresztül működő női pedagógusok autentikusságát, szerephitelességét, vagy legalábbis sematikussá teheti azt, amennyiben az iskolai létezés során az előítéletek és sztereotípiák kritikája, illetve alternatív, hiteles

női identitás minták nem jelennek meg. „Bár a 20. század második felében már érezhetővé vált a történettudomány fokozott érdeklődése és érzékenysége a nők, s jellegzetesen a női problematika iránt, ez a változás azonban egyáltalán nem gyakorolt befolyást a történelemtanításra” (KNAUSZ 2001).

Az elmondottakból az következik, hogy az ún. „női” szerepekre való felkészítés kirekesztődik az oktatásból, ezzel az oktatás előmozdítja leértékelődésüket.

## KONKLÚZIÓ ÉS DISKURZUS

A nevelés történetét vizsgálva láthatjuk, hogy a nők megjelenése az oktatás színpadán fokozatosan történt, s az egyenjogúsággal kapcsolatos kérdések is fokozatosan differenciálódtak.

Míg kezdetben az volt a tét, hogy egyáltalán tanulhatnak-e, mint a fiúk, majd járhatnak-e iskolába, majd a kérdés úgy vetődött fel, ugyanazt tanulhatják-e, mint a férfiak. A múlt század fordulóján már az volt a tét, hogy a foglalkoztatáshoz megfelelő képzettséget adó iskolákba járhatnak-e, majd a múlt század közepére érték el, hogy a legmagasabb szintű oktatásban – az egyetemeken – is jelen lehessenek, akárcsak a férfiak.

Mindezek a kérdések ma már nem vetődnek fel, hiszen az egyenjogúság, legalábbis mennyiségi jellemzőiben (az intézményi háttérét és a munkába állást tekintve), megteremtődött már a szocializmus idején. A gender diskurzus képviselői szerint a szocializmus korszakában, és a rendszerváltást követően az egyenjogúság kérdésköre minőségi problémákban jelentkezett. Ezek a fejlődési pontok, problémacentrum-áthelyeződések jól nyomon követhetők a nők oktatáspolitikai rendszerben betöltött szerepváltozásaikban (LÉVAI 2003).

Az egészséges, korszerű oktatási környezet működéséhez ugyanúgy szükséges a közgondolkodás formálása, mint az egészséges mentálhigiénés légkör megteremtése is minden intézményben, s ehhez az ott dolgozó pedagógusok/pedagógusnők egészséges mentálhigiénés állapota lehet a kiindulási alap. Ehhez pedig – többek között – arra lenne szükség, hogy a pedagógusnők megélhessék, kiteljesíthessék személyes, női identitásuk lehetséges aspektusait, félretéve a büntudatot és a kompenzációs megoldásokat a férfiaktól pótlására. (Mindez nem negligálja azt, hogy fontosak a különböző ösztönző megoldások, amelyekkel növelni lehet a férfi tanárok számát az iskolákban.)

Rogers, a humanisztikus pszichológiai irányzat megalapítója alapvető fontosságúnak tartja az autentikus pedagógus-személyiség kimunkálását, elérését a tanári hivatás alapjaként. Hiteles kommunikáció, empátia, elfogadás alaphármasáról beszél. Ezekből kell, hogy kiinduljon minden pedagógiai munka, iskolában létrejövő emberi kapcsolat – a valódi emberi kapcsolatokon alapuló iskola esetén. Ehhez a Rogers által megfogalmazott autentikus pedagógusi személyiségképhez hozzátennénk még egy jellemzőt: az autonóm, frusztrációmentes identitással rendelkező, „gender-tudatos” személyiség kimunkáltságának meglétét.

Mint fentebb már szóba került, a tanító jósága legkevésbé a nemétől függ, de éppen azért, hogy a pedagógusnők más paraméterekben jól tudjanak teljesíteni, fontos számukra

az egészséges mentálhigiéné, a frusztrációmentes identitás. „Az oktatáspolitikák sikeres megvalósításához [...] olyan, azokat helyi értékeiben alkalmazni tudó pedagógusokra van szükség, akiknek az esélyegyenlőség kérdése kezelésének kompetenciája szakmai tudásuk egyik meghatározó alapja. Ennek a szükségletnek az elemi vonatkozásait viszont egy olyan pedagógia tudja csak megteremteni, mely integráns részeként kezeli a gender szemléletet” (THUN 2007).

Mindebből pedig következik, hogy a női princípium létjogosultságának elismeréséhez, egészséges beépüléséhez a pedagógiai értékrendbe az is elengedhetetlenül szükséges, hogy a pedagógusok tudatosan viszonyuljanak saját nemi identitásuk jellegzetességeihez, és általában gendertudatos szemléletmódban viszonyuljanak az iskolai élet mindenféle szintű jelenségeihez. Hiszen végső soron ez a garancia arra, hogy egészségesen megélt női szerepeikben létezve hiteles mintát nyújtsanak a felnövekvő lányok generációinak.

## IRODALOM

- ACSAJY J. (2005): *A varázstalanító emancipáció mítosza*. Doktori disszertáció. ELTE Szociológiai Intézet.
- ARATÓ F. (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? Oktatáspolitikai diskurzuselemzés egy amerikai társadalmi vita kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. (5).
- BUDA B. (1996): A pedagóguspálya nőiesedésének pszichoszociális problémái. *Educatio*, 5 (3), 431–440.
- CZACHESZ E. – LESZNYÁK M. – MOLNÁR E. K. (1996): Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio*, 5 (3), 417–430.
- GOLNHOFER E. (2007): A láthatóvá tett nőnevelés. In Pukánszky Béla: *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest. 2006, 189. *Neveléstörténet, 2007.* 3–4. szám.
- FORRAY R.K. – KÉRI K. (2007): Társadalmi nem és iskola, *Educatio* 16 (4), 543–550.
- GROSSMAN E. (2007): *Genderpedagógia Magyarországon – létezik-e egyáltalán? Történelmi visszatekintés és helyzetelemzés*. Szegedi Tudományegyetem.
- HALÁSZ G. (2002): Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma. In Mayer – Singer – Vedovatti (szerk.): *Kihívások és válaszok: új pályán az iskolarendszerű felnőttoktatás*. Országos Közoktatási Intézet, 2002, 9–26. o
- IZSÁK R. (2009): A kapitalizmus baromi egészséges. *HVG*, 2009/21 05.23. 56–58.
- KERESZTY O. (2007): A társadalmi nem (gender) mint a kutatás tárgya a pedagógiában. *Educatio*, 16 (4).
- KERESZTY O. (2005): Egy európai összehasonlító felmérés tanulságai a történelemdidaktika hazai értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. (11) 49–57.
- KERESZTY O. (2005): A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben. *Könyv és Nevelés*, 2005. szeptember, 56–67.
- KÉRI K. (1996): *Érdekességek a nők történetéből*. IQDEPO Kiadó, Pécs.
- KNAUSZ I. (2001): A történelemtanítás funkcióiról. In Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor Kiadó, Budapest, 147–163.
- LASSÚ Zs. (é. n.): *Hagyományos és modern női szerepek az iskolában*. Szabadpart, 9.
- LÉVAI K. (2003): *Tárcatükör, 2003*. Az esélyegyenlőségi Kormányhivatal programja.
- PETŐ A. – WAALDIJK, B. (2005): A női példaképek élettörténetének feldolgozása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55 (2).
- PUKÁNSZKY B. (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PUKÁNSZKY B. – NÉMETH A. (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- ROGERS C. (1961): *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- SOMOGYVÁRI L. (2008): A nőről való gondolkodás. Pukánszky Béla: A nőnevelés évezredei. *Iskolakultúra*. 18 (5–6) 169–172.
- THUN É. (2005): *Pedagógus-nők indentitás konstrukciójának nyelvi megjelenítése a tanárképzés szakmai szövegeiben*. Nyelv, ideológia, média konferencia előadás, Szeged.
- THUN É. (2007): A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról. A társadalmi nemek elméleti kereteibe foglalva. *Educatio*, 16 (4) 624–625.