

TÁRSADALMI NEMEK

TÁRSADALMI NEM ÉS ISKOLA

AZ ANGOL ÍRÓNŐ, VIRGINIA WOLF már 1928-ban felvetette, hogy a történetkutatásból hiányzik a női jelenlét. Napjainkra ez a helyzet jelentősen változott, hiszen az elmúlt évtizedekben a nyugati történetírás számos, a nők történetét különböző aspektusokból bemutató művet produkált. Ezeknek a megszületése az 1970-es évektől kezdve különböző történetírói irányzatok, iskolák tevékenységéhez köthető, éppen ezért tematikájuk, kutatási forrásbázisuk és módszertanuk sokszor meglehetősen eltérést mutat. Pető Andrea összefoglalása szerint az első korszakot az 1970-es 80-as években az ún. kompenzációs vagy szeparatista iskola kutatásai határozták meg, amely a „his-story” megírása helyett a „her-story” kibontását célozta. A második korszak az ún. integrációs iskola működésének időszaka, amely társadalomtörténeti keretek között vizsgálta a női múltat, a kutatásokban a nők mint társadalmi csoport állnak a középpontban. A Joan Kelly által megalapozott harmadik nőtörténet-írói iskola a társadalmi nem (meta)-fogalmának bevezetésével fejtette, fejtí ki a történelemre vonatkozó vizsgálódásait, amely fogalom tulajdonképpen maga a módszer is.¹ Egyes kutatók, mint például Gerda Lerner² napjainkban úgy gondolják, hogy ha a nőtörténet, a nemek közötti kapcsolatok, a társadalmi nem vizsgálatával változtatunk a korábbi „patriarchális” történetíráson, akkor egy, az eddigitől különböző múlt-kép, „új történelem” tárul elénk. Mások, mint például Joan Wallach Scott³ viszont úgy hiszik, a nők történetének megismerése sem változtat alapvetően a korábbi múlt-értelmezéseken.

Napjainkban szinte lehetetlen vállalkozás „általánosságban” áttekinteni a nőtörténeti munkákat,⁴ egyszerűbb a különböző irányzatokhoz, iskolákhoz, országokhoz kapcsolható, illetve egyes forráscsoportokhoz, téma-együttesekhez vagy metodológiákhoz köthető feltárásokat számba venni. Az olyan átfogó igénnyel írott nőtörténeti monográfiák mellett, mint a képi ábrázolások elemzésére épített, az

1 Pető Andrea: A nőtörténetírás története. *Rubicon*, 2001/6. 42–43.

2 Lerner, Gerda: *The Creation of Patriarchy*. New York, 1986.

3 Scott, Wallach Joan: *Gender and the Politics of History*. Columbia University Press, New York, 1988. 16.

4 Az egyik legújabb, elsősorban angol és spanyol nyelvű műveket tartalmazó bibliográfiát l.: *El género en la historia. Referencias bibliográficas*. (Institute of Latin American Studies, University of London) http://americas.sas.ac.uk/publications/docs/genero_primera_bibliografia.pdf (Letöltés: 2008. 01. 12.)



ókortól a kora újkorig ívelő monumentális németországi sorozat⁵ vagy a franciaországi szerkesztésű, Duby és Perrot által koordinált több kötetes mű,⁶ melyeket több világnyelvre lefordítottak, vagy Amelang és Nash spanyol eredményekre is építő kötete,⁷ hogy csak néhány példát említsünk, az utóbbi időben hatalmas számban jelentek meg külföldön és hazánkban⁸ is a helyi és regionális szintet feltáró nőörténeti írások, illetve a valamely ország (nép) nőörténetének egy szeletét, korszakát feldolgozó munkák. Leginkább kutatott időszak a 19–20. század, ami számos egyéb ok mellett nyilvánvalóan a források bőséges számával is magyarázható. A hagyományos, levéltárakban őrzött, túlnyomórészt férfiak által hátrahagyott írott források mellett a nőörténet és a nemek történetének kutatói számos egyéb, a hagyományos történetírói iskolák által nem vagy alig értékelt kútfővel dolgoznak. Mindez érthető, hiszen a női magánszféra, a családtörténet, a mentalitástörténet a hivatalos szervek által közölt és/vagy őrzött forrásokból szinte nem is tűnnek elő. A történettudomány újabb évtizedekben használt forráscsoportjai és metódusai a nőörténeti kutatásokban is széles körben használatosak: a kvantitatív vizsgálódásokat megalapozó, értékes adatokat tartalmazó források, a történeti ikonográfia, az elmúlt két évszázadban igen gazdag sajtóanyag különböző szempontú (kvalitatív) feldolgozása, az *oral history*, a tárgyi kultúra elemeinek vizsgálata (például viselet- vagy háztartástörténet) vagy a szimbólumok, a társadalmi reprezentáció, a nyelvhasználat, a narratívák vizsgálata mind-mind értékes ismereteket hoz a (női) múlt teljesebb megismeréséhez.⁹

A nőörténeti kutatások tematikájának megújulása is folyamatos, az 1960-as 70-es évek „hagyományos” témái mellé¹⁰ – mint például a női munka, a női jogok, a nőnevelés és női művelődés, a női szervezetek, mozgalmak története – felzárkóztak a női test, a szexualitás, a női egészség, a nőorvoslás történetét vizsgáló, a szépségápolással, háztartással, női ön- és társadalmi reprezentációval és egyéb területekkel foglalkozó témakörök.

Mindezeket a kérdésköröket természetesen nem tudtuk, de nem is akartuk áttekinteni ebben a tematikus számban. Alapvető nézőpontunk, az oktatás, az iskola

5 A sorozat magyarul megjelent kötetei: Seibert, Ilse: *A nő az ókori Keleten*. Corvina Kiadó, Budapest, 1975., Wenig, Steffen: *A nő az ókori Egyiptomban*. Corvina Kiadó, Budapest, é.n., Zinserling, Verena: *A nő a klasszikus ókorban*. Corvina Kiadó, Budapest, 1973., Mode, Heinz: *A nő az indiai művészetben*. Corvina Kiadó, Budapest, é.n., Harksen, Sibylle: *A nő a középkorban*. Corvina Kiadó, Budapest, 1976., Sachs, Hannelore: *A nő a reneszánszban*. Corvina Kiadó, Budapest, 1970., Anton, Ferdinand: *A nő a Kolumbus előtti Amerikában*. Corvina Kiadó, Budapest, 1976.

6 Perrot, Michelle et Duby, Georges (dir.) *Histoire des femmes en Occident*. Pion, Paris, 1990–1991, 5 volumes

7 Amelang, J. S. & Nash, Mary: *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Edicions Alfons el Magnànim, Valencia: 1990.

8 A hazánkban született nőörténeti és *gender* témájú tanulmányokról lásd pl. az alábbi bibliográfiákat: Séllei Nóra (ed): *Az irodalom-, művészet- és kultúrakritika/elmélet és a társadalmi nem összefüggéseit vizsgáló, magyar nyelvű szakirodalom válogatott bibliográfiája*. 2006. <http://www.femidok.hu/index.php?artid=200603151> (Letöltés: 2007.12.28.); Rosalind Miles: *Az idő leányai. A nők világtörténelme*. Balassi, Budapest, 2000. és Joan Wallach Scott (ed) *Van-e a nőknek történelmük?* Balassi, Budapest, 2001. című könyvek bibliográfiája.

9 A nőörténeti kutatások metodológiáját bemutató gazdag könyvválasztékból lásd pl.: K. Offen, R. Roach Pierson, J. Rendall: *Writing Women's History. International Perspectives*. Macmillan, London, 1991.

10 L. ezekről: Fohlen, Claude: *A nő a társadalomban. Világtörténet 1982/1*.

szemszögéből vizsgáljuk meg a társadalmi nemek problematikáját.¹¹ Valójában azt terveztük, hogy a „gender” téma egészét tesszük górcső alá, tehát nem csak a nőkkel összefüggésben lévő kérdéseket elemezzük – illetve a felvetődött kérdéseket nem csupán a nőkkel összefüggésben elemezzük –, hanem mindkét nemmel hasonló súllyal és terjedelemben foglalkozunk (sőt, a bipoláris gender mellett további szerepeket is bemutatunk, vö. Gordon Györi János tanulmányát e számban). Eredeti szándékunk ellenére súlypontunk a nőkre vonatkozó tanulmányok maradt – bár értelemszerűen nem hagyhattuk ki elemzésünkéből a másik nemet sem.¹² Ennek oka az, hogy egyszerűen nem találtunk olyan szerzőt, aki hasonló tudományos igényességgel tudott és akart volna írni a férfiakról, mint szerzőink a nőkről. (A „men’s studies” viszonylag újabb keletű diszciplína, amely részint a „women’s studies” hatására, azzal felelve alakult és alakul ki. Számos folyóirat, színvonalas szerzők és művek sora jelzi ezt az érdeklődést.¹³)

Azt is hangsúlyoznunk kell, hogy a felvetődő fontosabb kérdéseket sem tudtuk hiánytalanul bemutatni, a kérdések rendkívül komplex volta miatt. Így a szám tanulmányai tartalmilag négy nagyobb egységre oszthatók – persze nincsenek valódi határok, inkább csak a vizsgált kérdések, a vizsgálati módszerek hangsúlyai mentén beszélhetünk tartalmi egységekről.

Az első részbe sorolható tanulmányok csomópontja köré a *történeti szempontú* írásokat sorolhatjuk.

Pukánszky Béla (akinek a közelmúltban jelent meg a nőoktatás történetéről szóló összefoglaló kötete)¹⁴ tanulmányában a nőkép, a női szerepek és a nőiskoláztatás 2. világháború utáni hazai és külföldi alakulásával foglalkozik. Gazdag (külföldi és magyar) kutatási anyagra támaszkodva mutat rá, hogy a nők 20. század második felében tapasztalható tömeges munkába állása korántsem hozta magával a hagyományos női szerepek eltűnését, sokkal inkább azok bővüléséhez járult hozzá. Összegezi a hazai 1950-es, 60-as években született, a nők életére, nevelésére hatást gyakorló főbb jogi dokumentumokat, tanterveket, kiemelve és összevetve a témával kapcsolatosan közelmúltban született (a jövőben várhatóan új forráskutatásokkal, sokrétűbb metodológiával bővülő) hazai vizsgálódási eredményeket is. Adatokkal támasztja alá, hogy a valamennyi iskolai szintet érintő létszámnövekedések sem

11 Erről a témáról lásd pl.: *Társadalmi nemek és az oktatási rendszer* – Konferencia, Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalmi Nem és Kultúrakutató Központ, Budapest 2004. (<http://gender.bkae.hu/gender-konf2004.php>); Pető Andrea (ed): *A társadalmi nemek oktatása Magyarországon, Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium*, Budapest, 2006.;

12 Lásd pl. erről a témáról: Férfi – Nő. *Café Babel* tematikus szám, 1994/1–2.; Hadas Miklós (ed), *Férfiuralom – Írások nőkről, férfiakról, feminizmusról*. Replika Kör, Budapest, 1994.; Brod, Harry, „Bevezetés – a férfikutatások témái és tézisei”. *Replika* 43–44. (2001. jún.); Mosse, George L., *Férfiasságnak tüköre – A modern férfieszmény kialakulása*. Ford. Székely András. *Feminizmus és történelem*. Balassi, Budapest, 2001.; Pető Andrea (ed) *Társadalmi nemek képe és emlékezete Magyarországon a 19–20. században*. Nők a Valódi Esélyegyenlőségért Alapítvány, H.n., é.n. (Budapest, 2003.); Láczy Magdolna, Kövér György (ed): *Nők és férfiak – avagy a nemek története*. A Hajnal István Kör Társadalomtörténeti Egyesület konferenciájának kiadványa, Nyiregyháza, 2003.; Hadas Miklós, *A modern férfi születése*. Helikon, Budapest, 2003.

13 *Men’s Studies*. <http://en.wikipedia.org/wiki/Men'Studies> (Az anyaggyűjtés időpontja: 2008.02.22.)

14 Pukánszky Béla: *A nőnevelés évezredei*. Gondolat, Budapest, 2006.



hoztak a nőknek valódi esélyegyenlőséget, sem a munkaerőpiac, sem a tudományos pályák szempontjából. Rámutat arra, hogy eleve – már az egyes szakok és képzési programok választásakor is – különböztek a nők és férfiak preferenciái, mert a számtalan társadalmi, gazdasági, oktatásügyi változás ellenére is az európai társadalmak esetében „él még bizonyos fajta sztereotip gondolkodásmód az úgymond »tipikus« férfi és női foglalkozásokról.” Ráadásul az általa vizsgált időszak különböző forrásai arra világítanak rá, hogy a férfiak és nők esélyei a munkaerőpiacon azonos tartalmú diploma esetében is különbözőek.

Biró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor nagy lélegzetű, széles körű szakirodalomra és statisztikai idősorokra támaszkodó tanulmánya megerősíti a fenti megállapítást, de bizonyos fókig vitázik is azzal. Az 1920–1950 közötti időszak népszámlálási statisztikáinak feldolgozása elsősorban Karády Viktor és a szerzőpáros többéves alapvető munkáinak folytatása, mind módszertani, mind tartalmi szempontból egyedi és fontos munka. Az adatokat többféle szempontból elemzik. Az idősoros vizsgálatban a nemek szerinti megoszlás mellett szocio-kulturális, regionális, felekezeti szempontból is vizsgálják a létszámok alakulását, az arányok változásait a legjellemzőbb egyetemi szakokon, mindenekelőtt a bölcsészképzésben. Módszertanilag különösen izgalmas a bölcsészdiplomához jutottaknak a szerzők által kidolgozott *prozopográfiai* adatbázisának elemzése. E módszerrel a komplex adatokat a szerzők szálakra bontják, és elemzik a bölcsésszé válás hátterében álló tényezőket. Legnagyobb hatást az apák iskolai végzettségének, a születési hely városodottsági szintjének és a személy felekezeti hovatartozásának tulajdonítanak. Mindezek a tényezők a különböző történelmi, politikai helyzetekben egyaránt befolyást gyakorolnak, habár egyes társadalmi csoportok reprezentációjának mértékét különféleképpen befolyásolják, különösen érzékeny kérdésnek mutatkozik az izraelita felekezethez tartozók, közöttük is a nők felülreprezentációja. A tanulmány utolsó részében a nagy egyetemek hallgatóinak rekrutációját vizsgálva a szerzők az egyes egyetemek választásának jellegzetességeit összegezve valójában az „egyetempolitikákat” mutatják be. A tanulmányírók nagy társadalmi érzékenységgel fejtik ki érveiket, amelyek megalapozzák a nők bölcsészkarai tanulmány-választását, s elutasítják azt az egyszerűsítő nézetet, hogy a társadalmi nemek iskolázásában és munkaerőpiaci elhelyezkedésében egyszerű lineáris törvényszerűségek érvényesülnének, miszerint ahonnan a férfiak kiszorulnak vagy kilépnek, ott lépnek be helyettük a nők.

A nők és férfiak eltérő társadalmi szerepe, a gender szempont komplexitása hangsúlyozódik a kulturális antropológiai vagy szocio-lingvisztikai nézőpontú leírásokban. Miként az imént citált szerzők is az iskolázás és a munkapiaci helyzet történeti alakulásában, változásaiban is a nők és férfiak egymástól állandóan különböző, de társadalmi rétegenként/csoportonként és korszakonként mégis csak változó minőségű szerepeit, magatartásait mutatják be, a következő két tanulmány új szempontokkal gazdagítja ezt a komplexitást.

Gordon Györi János kulturális antropológiai nézőpontból veszi szemügyre a társadalmi nemek, ezen belül hangsúlyosan a nők társadalmi szerepének kérdését, és keres összefüggést az iskolázottsággal. Amint írja: „Míthogy az emberi közösségek valamennyi kultúrában masszív tapasztalatokkal rendelkeznek a biológiai alapkülönbségekre vonatkozóan, s ugyanakkor józanul belátható társadalmi célokkal is a jelenre és a jövőre vonatkozóan, minden kultúra résztvevői igyekeznek megfelelő egyensúlyt találni az általuk felismert biológiai alapkülönbségek, valamint a társadalmi jelen és jövő céljainak elérése érdekében kialakított eszköztár, vagyis például a nevelés társadalmilag kívánatos eszközkészlete között.” Tanulmánya arra keres választ, hogy az egymástól térben és struktúrában is igen nagy mértékben elérő társadalmak milyen egyensúlyokat találtak a „biologikum” és a társadalmi jelen/jövő között. A kérdéskör tárgyalásába bevezető igen alapos szakirodalmi áttekintés után előbb India példáján mutatja be, miként keres megoldásokat a tradicionális női feladatok és a modernizáció ütközésének megoldására ez a nagy ázsiai ország. Majd egy izgalmas amerikai longitudinális kutatás ismertetésével és elemzésével a tehetségesnek tartott, illetve minősített fiúk és lányok, férfiak és nők továbbtanulási választásaiban, szakmai karrierjében feltárt különbségeket értelmezi. A hivatkozott kutatás alapján¹⁵ megállapítja „A fiúk a tárgyi és nem organikus világ iránt, a lányok a személyközi kapcsolatok és az organikus világ iránt mutatnak preferenciát. Ugyanakkor az adatokból az is egyértelműen kiolvasható, hogy a tendenciákat felerősítik a döntések mögött meghúzódó nemi sztereotípiák és auto-sztereotípiák, a társadalmi elvárások, illetve a reális életlehetőségek vonatkozásában az egyes nemekkel kapcsolatosan; mindezek végül is a továbbtanulási választásokban és a jövőorientációban világosan tükröződnek.” Egy további kutatás ismertetésével a különböző társadalmak nemi egyenlőséggel kapcsolatos ideológiai és gyakorlata, valamint az oktatás eredményessége közötti összefüggést mutatja be Báthory Zoltán¹⁶ nyomán, aki a PISA vizsgálat adatait értelmezte. Az „árnyékkutatásban” való részvétellel a családoknak a fiaik és lányaik oktatásával kapcsolatos áldozatvállalását elemzi. Következtetései közül kiemeljük, hogy „a fenti, kulturális jelenségek az oktatásban leginkább azzal a tanulással járnak, hogy az a leginkább kívánatos, ha az oktatási rendszerek minél nyitottabbak, de egyben minél szenzitívebbek is a társadalmi nemek és az oktatás kérdéseiben, nem pedig követelőzők vagy fundamentalisták.”

A fenti tanulmányok mindegyike körbe járja és bizonyítja azt a társadalmi jellegzetességet, hogy a nők a férfiaknál fogékonyabbak a személyközi kapcsolatokra, az organikus világra, a verbalitásra, stb. Pálmáné Orsós Anna egy viszonylag kicsiny cigány csoport, a beások nyelvhasználatának alakulásán mutatja be a nők és a férfiak társadalmi szerepének különbségeit, valamint az iskola, a továbbtanulás lehetőségének „beavatkozását” a nyelv megtartásának esélyeibe. Egy Baranya megyei

15 Lubinski, D. & Webb, R.M. & Morelock, M.J. & Benbow, C.P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 718–729.

16 Báthory Zoltán (2002) Változó értékek, változó feladatok: A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–20.



falubéas közösségének vizsgálata alapján általánosan is érvényes megállapításokat fogalmaz meg az eredeti nyelv diglossziás helyzetéről, amelyet a női munkába állás, a gyerekek iskoláztatása is fokoz. Fontos megfigyelése például a tudatos nyelv-választási stratégia, azaz hogy a gyermek iskoláskora előtt anyja elsősorban beásul beszél vele, majd az iskolába lépés után inkább magyarul. Érdekes paradoxon, hogy bár a nyelv és általában a hagyományok őrzői inkább a nők, mint a férfiak, annak ellenére, hogy elsősorban a nőkre hárul a társadalmi intézményekkel való kapcsolatok tartása, a tárgyalás a család ügyeiben – amely tevékenységek éppen a magyar nyelv magasabb szintű ismeretét és használatát igényelnék. Összegezőképpen megállapítja, hogy „A nők által betöltött szerep, a nők családi és személyes térben létező hatalma, valamint a gyermekek nevelésében vállalt felelőssége biztosítja az értékek őrzését, lehetőséget ad a hagyományos viselkedésminták átadására is bizonyos keretek között. A hagyományos cigány társadalom gyors változása és átalakulása, a többségi társadalommal való kapcsolatok alakulása, a többségi kultúrához – mint magasabb presztízsű értékhez – való igazodás, az annak való megfelelés, mindmind hozzájárultak ahhoz, hogy a beás nyelvhasználat gyakorisága csökkent. Ezzel együtt a férfi beszédet is meghaladóan harsányabb, hangosabb, a hagyományokból inkább merítő női beszéd is mindinkább háttérbe szorult, s a többségi társadalom által preferált nyelvi viselkedés nyer teret a női narratívákban is”.

E tanulmányok mindegyike a gender-elméletekkel kapcsolatos elméleti és empirikus kutatások sokféleségét is példázza. A következő tanulmányok célja a társadalmi nem kategóriát alkalmazó *tudományos kutatások tárgyalása*.

Thun Éva írásában kifejti, hogy míg a *gender* elméletek a társadalomtudományok palettáján sokoldalú újítást, az egyöntetű kultúráról/műveltségről és tudásról alkotott tradicionális elméletek és tudománykörök újragondolását eredményezték, addig a pedagógiában és praxisaiban, mint például a tanárképzésben csak kevésbé jelent meg az általuk meghatározott kritikai diskurzus. A honi és külföldi szakirodalomra hivatkozva áttekinti ennek lehetséges magyarázatait, kiemelve például azt a nyomós okot, hogy mindez olyan mértékben felborítaná az intézményesült társadalmi nemi egyensúlyi viszonyokat, hogy az veszélyeztetné az oktatás rendszerének fenntarthatóságát. A neveléstudományi kutatások különböző területeit (például: neveléstörténet, tantervelmélet, pedagóguskutatások) érintve rámutat arra, hogy a *társadalmi nem* megismerését nem lehet többé figyelmen kívül hagyni, éppen ezért ajánlja a sokszempontú, új nézőpontú vizsgálódást, mindeközben „újra felfedezve” az 1970-es 80-as évektől már Magyarországon is jelenlévő, mára kissé elfelejtett munkákat.

Kereszty Orsolya tanulmánya a társadalmi nem elemzési kategóriáját is integráló magyarországi neveléstudományi kutatásokat, gyakorlatokat, szemléletmódokat mutatja be. Írása elején kiemeli, hogy a társadalmi nem kategóriája általában hazánkban sem része „a pedagógiai »kánonnak«; párbeszédnek, elméletnek, gyakorlatnak, beleértve a tanárképzést is”. Külföldi szerzők véleményére is támaszkodva úgy véli, ennek egyik oka a feminista pedagógiák markánsan interdiszciplináris

voltából fakad. Magyarországon is megfigyelhető az a helyzet, hogy a neveléstudományi tárgyú gender kutatások alapvetően két irányzat mentén szerveződnek: egyrészt a nőtudomány (Women's Studies) vagy társadalmi nemek tudománya (Gender Studies) szempontjából körvonalazódó, inkább a feminizmusokat hangsúlyozó vizsgálódások, másrészt pedig a neveléstudományi kérdéseket, a pedagógikum, az iskola világát női/nemi szempontból megközelítő, feltáró kutatások térképezhetőek fel. A feminista pedagógiá(k) körébe sorolható kutatások kiindulási pontja többnyire a nemi szerepek társadalmi meghatározottsága, a legfőbb vizsgálódási terület pedig „a tanítási-tanulási folyamat tartalmának vizsgálata, vagyis a tudás megkonstruálásának folyamata, és a folyamatban résztvevők pozícióinak problematizálása”. Kereszty Orsolya írása arra mutat rá, hogy a feminista pedagógiá(k) új, sajátos nézőpontjai, egyre szélesebb körű eredményei és határozott célkitűzései jelentősen hozzájárulhatnak a nevelési-oktatási gyakorlat, a nevelés mibenlétéről való gondolkodás megváltozásához, az iskolai tananyag (tágabb értelemben maga a „tudás”), a módszerek, a tanári szerepek átalakulásához, újraértelmezéséhez, sőt végső soron az egyenlőtlenségek csökkentéséhez. A szerző külföldi és hazai kutatók (például Weiner, Gore illetve Pető Andrea, Thun Éva, F. Lassú Zsuzsa, Czachesz Erzsébet és mások) törekvéseit, vizsgálati eredményeit röviden áttekintve világítja meg a „feminista pedagógiák” lényegét: kérdésfeltevéseit, főbb téma-csomópontjait. Külön figyelmet szentel a legutóbbi évtized *gender* szempontú tankönyvkutatásainak. Rámutat arra, hogy – eltekintve néhány egyetemi kurzustól – hazánkban leginkább a nem formális szinteken (például szabadegyetemi formában) jelent meg eddig a feminista pedagógiák bemutatása, a velük kapcsolatos viták lefolytatása, ahol is a saját tapasztalatok, a kritikai reflexiók alapvető szerepet kaptak.

Végezetül egy esettanulmányt közlünk, amelyet Tornyi Zsuzsa debreceni doktorjelölt fiatal nővel készült interjúk alapján írt. A fiatal nő e csoportja (arányuk a debreceni bölcsészkar doktori képzésben 60,57 százalék) a leendő tudósokat, kutatókat képviseli, akik – miként a tanulmányt bevezető általános képből kitűnik – a férfiakhoz viszonyítva jelentős mértékben alulreprezentáltak az egyetemeken. Az interjúk során a szerző alapvetően három kérdésre keresett választ: vizsgálta a doktori képzésben részt vevő nők tervezett gyermekvállalási hajlandóságát, továbbá a nemi szerepekhez való viszonyukat, valamint a doktori iskolába való jelentkezésük motivációit. A rögzített válaszok elemzése alapján Tornyi Zsuzsa azt a véleményét fogalmazta meg, hogy a doktorandák egyelőre nem vetélytársai férfi kutatótársaiknak – lévén, hogy karrierépítési törekvéseik mellett erős a hagyományos női szerepekhez való ragaszkodásuk is –, de nyilván többen közülük azokká válnak majd.

Mint láthatjuk, a *gender* tematika mégoly szűk keretek közötti bemutatása során is – ahogyan ez a folyóirat jelen tematikus számában történik – nagy hangsúlyt kap a nemek közötti társadalmi egyenlőtlenségek kérdése. A feminizmusnak e klasszikusnak mondható hangsúlya ma sem veszítette el aktualitását. Ám a tanulmányok válogatásával törekedtünk arra is rámutatni, hogy az egyenlőség jogos követelése mellett a méltányosságnak is szerepet kell kapnia. A *gender* szempontra érzékeny



neveléstudomány – beleértve az oktatáspolitikát és az alkalmazott, „tantermi pedagógia” elméletét, módszertanát és gyakorlatát – mind az egyenlőtlenség, mind a méltányosság szempontját is mérlegeli.

Annai bizonyos, hogy jóllehet, évtizedek állnak már mögöttünk a társadalmi nemek és az oktatás sokrétű kapcsolatát érintő nemzetközi és hazai kutatások vonatkozásában, a témakört illetően az elkövetkezendő időszakban is szükség lesz a kutatók közötti párbeszédre, eddigi neveléstudományi ismereteink újragondolására. A rendelkezésünkre álló eredményekre támaszkodva fontos az elméleti, kutatásmódszertani keretek pontosítása, árnyaltabb kidolgozása, és – talán ez az egyik legnehezebb feladat – az eredmények gyakorlatban történő hasznosítása is. Ez számos, különböző tudományterületet művelő kutató, szakértő együttműködését, folyamatos együttgondolkodását kívánja, és természetesen nagyon sok, a körvonalazott téma szempontjából elhagyhatatlan és megkerülhetetlen vitát is.

Írásában e folyóirat egyik szerzője megállapítja, hogy általában „a feminista pedagógiai diskurzust nem egy-egy kiemelkedő kutató által jegyzett könyv reprezentálja, hanem inkább több szerzős antológiák és folyóirat cikkek”. Ezt a kijelentést maga ez a tematikus lapszám is alátámasztja, amely tanulmányaiban és könyvismertetéseiben a sokszínű bemutatás szándékával, de a teljesség igénye nélkül ad egyfajta képet a hazai neveléstudományi vonatkozású gender kutatások legújabb eredményeiről.

FORRAY R. KATALIN & KÉRI KATALIN

IRODALOM

- AMELANG, JAMES S. & NASH, MARY: *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Edicions Alfons el Magnànim, València: 1990.
- BÁTHORY ZOLTÁN (2002) Változó értékek, változó feladatok: A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–20.
- FOHLEN, CLAUDE (1982) A nő a társadalomban. *Világtörténet* No. 1.
- Men'Studies. <http://en.wikipedia.org/wiki/Men'Studies> (Az anyaggyűjtés időpontja: 2008.02.22.)
- LERNER, GERDA (1986) *The Creation of Patriarchy*. New York.
- LUBINSKI, D., WEBB, R.M., MORELOCK, M.J. & BENBOW, C.P. (2001) Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86 (4), 718–729.
- MILES, ROSALIND (2000) *Az idő leányai. A nők világtörténelme*. Balassi, Budapest.
- OFFEN, K. – ROACH PIERSON, R. – RENDALL, J. (1991) *Writing Women's History. International Perspectives*. Macmillan, London.
- PERROT, MICHELLE ET DUBY, GEORGES (1990–1991) *Histoire des femmes en Occident*. Pion, Paris. 5 volumes
- PETŐ ANDREA (ed) (2006) *A társadalmi nemek oktatása Magyarországon*. Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Budapest.
- PETŐ ANDREA (2001) A nőtörténetírás története. *Rubicon*, No. 6. 42–43.
- PUKÁNSZKY BÉLA (2006) *A nőnevelés évezredei*. Gondolat, Budapest.
- SCOTT, WALLACH JOAN (1988) *Gender and the Politics of History*. Columbia University Press, New York.
- SCOTT, WALLACH JOAN (ed) (2001) *Van-e a nőknek történelmük?* Balassi, Budapest.
- SÉLLEI NÓRA (ed) (2006) *Az irodalom-, művészet- és kultúrakritika/elmélet és a társadalmi nem összefüggéseit vizsgáló, magyar nyelvű szakirodalom válogatott bibliográfiája*. <http://www.femidok.hu/index.php?artid=200603151> (Letöltés: 2007.12.28.)

NŐKÉP, NŐI SZEREPEK ÉS ISKOLÁZTATÁS A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ UTÁN

A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ UTÁNI EURÓPÁBAN az újjáépítés a gazdaság jelentős mértékű fellendülését eredményezte. Az eufória társadalmi méreteket öltött, a fejlődésbe vetett hit óriási energiákat mozgósított. Az állam, mint legfőbb munkáltató a prosperitás éveiben nagyvonalú gazdának bizonyult: a munkanélküliség évtizedei után a közel teljes foglalkoztatottság időszaka jött el. Az energiaárak alacsonyok voltak, a termelékenység növekedett, az új tőkebefektetések előtt zöld út nyílott – mindennek következtében a legtöbb ország gazdaságának motorja korábban nem tapasztalt mértékben gyorsult fel.

A nők helyzete és iskoláztatása Európában

A gazdasági fejlődés pályáján feltörő országokban első pillantásra a nők helyzete is javulni látszott: azaz egyre többen vehettek részt a közép- és felsőfokú oktatásban, és mind többen integrálódtak a munka világába is. A második világháború éveiben ezt a folyamatot előkészítette a nők tömeges munkához jutása – a távollévő férfiak helyén –, ez a mobilizálás most ugyanúgy lezajlott, mint a megelőző világháború időszakában.

Valójában azonban korántsem volt ilyen egyértelműen rózsás a nők helyzete a háború után. Folytatódott az a folyamat, amely már a húszas–harmincas években elkezdődött, azaz befejeződött a munka világának kettészakadása. Kialakultak a kifejezetten „*feminizált*” munkakörök, a tipikusan női foglalkozások, amelyekből a férfiak fokozatosan elhagytak. (Idetartoztak például a hivatali munkakörök bizonyos fajtái, a pedagóguspálya és a szolgáltatóipar egyes területei stb.) Ezeknek a foglalkozásoknak a társadalmi presztízse rohamosan csökkent, és ez együtt járt bérezésük gyors romlásával. Megszilárdult az egyes foglalkozások *hierarchiája*, s ebben a rendben a női hivatások nem foglalhattak el előkelő helyet.

A kereső munkát végző férjezett nők száma Európa valamennyi országában növekedett – Hollandia és Belgium kivételével. Ezzel párhuzamosan vált egyre hosszabbá az az időszak is, amelyet a nők aktív munkavégzéssel töltöttek. Norvégiában 1950 és 1960 között megduplázódott a dolgozó férjes asszonyok száma, Svédországban 20 százalékkal, Svájcban 10 százalékkal nőtt az arányuk. Franciaországban ez a növekedés 5 százalékos volt, és így 1962-ben a családos asszonyok aránya itt 52,3 százaléka volt a munkában álló teljes női populációnak. Országoként eltérő volt a szokás, amelyet a dolgozó nők a családalapítás után követtek. Spanyolországban, Írországban, Portugáliában és Hollandiában a házasságkötés vagy legkésőbb a gyer-



mekszülés után ezek az asszonyok általában befejezték kenyérkereső tevékenységüket. Németországban, Franciaországban, Angliában és Olaszországban viszont többnyire munkába álltak a gyermeknevelés éveit követően. Általában elmondható, hogy egy asszonynak minél több gyermeke született, annál kevésbé volt lehetősége ismét családon kívüli kereső munkát vállalni, sőt Európa déli országaiban, Írországban és Hollandiában az volt a szokás, hogy aki megszülte első gyermekét, az attól fogva otthon maradt (*Lagrange 1995:501–502*). A kisgyermekes anyák helyzetét, munkához való viszonyát természetesen számos – országonként eltérő – tényező befolyásolta, ezek közé tartozik a bölcsődék és óvodák száma, a háztartási munkát könnyítő gépek megléte vagy hiánya, az anyák iskolázottságának szintje, a férfiak iskolázottsága és foglalkozása stb.

Általános jelenség, hogy a világháború utáni években a családon belüli *tradicionális szereposztás nem változott meg*, sőt néhány évtizedig még inkább a klasszikus családmodell megerősödése volt megfigyelhető. Amíg a férfi számára a családon kívüli munkavégzés továbbra is természetes jog és kötelesség maradt, addig a nők számára ez a közfelfogás szerint csak egy olyan anomália, amellyel a gazdasági kényszer miatt együtt kell élni. A nőkkel szemben megfogalmazott hagyományos „triád”-szerepelvárásnak (feleség, édesanya, háziasszony) megfelelően azonban a gyermekgondozás és -nevelés feladata továbbra is az anyák feladata maradt, és ez természetesen befolyásolta családon kívüli, munkavállalói pályafutásukat. Minél több gyermeke volt egy asszonynak annál nehezebb volt visszatérnie a munka világába. Ugyanakkor kutatások igazolják, hogy pusztán a gyermek megléte a férfi munkahelyi előretartására jótékony hatást gyakorolt.

Ráadásul a nőknek a családon kívül végzett kereső tevékenység mellett – a hagyományos szerep-hármas értelmében – általában meg kellett birkózniuk a háztartás vezetésének teendőivel is. Egy 1975-ben végzett felmérés tanúsága szerint a dolgozó nők háromszor annyi házimunkát végeztek, mint a férfiak. A nőknek tehát a munkavégzés terén kettős feladatkört kellett ellátniuk, míg a férfiaknak – a továbbélő hagyományos nemi szereposztás értelmében – elég volt a családon kívüli hivatásukra koncentrálniuk.

A lányokra váró tradicionális társadalmi szerepek jellegén a számukra egyre szélesebb spektrumban hozzáférhetővé váló közép- és felsőfokú iskolarendszer sem változtatott döntő mértékben. Növekvő arányú részvételük a felsőoktatásban nem eredményezte automatikusan a jobb állásokhoz való hozzájutás esélyének szignifikáns növekedését. (Hollandiában például, – ahol a lányok jellemzően nagy számban vettek részt a magasabb iskoláztatásban – viszonylag csekély volt ebben az időszakban a kenyérkereső nők száma.)

A nők növekvő arányú részvétele a felsőoktatásban *kettős hatást* váltott ki: *egyrészt* kétségtelenül elősegítette *emancipációjukat*, *másrészt* viszont – bármennyire paradox is – *konzerválta* a régi társadalmi viszonyokat (*Lagrange 1995:503*).

Egyfelől ugyanis kétségtelen tény, hogy ez az időszak valóban a nők felsőoktatásban való részvételének robbanásszerű növekedését hozta magával. Az európai

országokban különösen 1970 és 1975 között gyarapodott nagymértékben az iskolázott nők létszáma. 1970-ben például Norvégiában és Franciaországban a középszintű iskolába járó lányok számaránya szinte megegyezett a fiúkéval. Norvégiában a fiúk 58,7 százaléka járt középiskolába, míg a lányoknál ez az arány 58,2 százalék. Franciaországban a középiskolás lányok aránya (49 százalék) már meghaladta a fiúkét (42,1 százalék). Dániában, Spanyolországban Svédországban és Portugáliában 1970 és 1975 között az iskolába járó lányok abszolút létszáma gyorsabban növekedett, mint a fiúké; viszont ugyanebben az időszakban Franciaországban és Németországban fordított volt a helyzet: a fiúk részvétele nőtt gyorsabb ütemben. A felsőoktatásban viszont ekkor még a férfhallgatók voltak többen: az 1964/65-ös tanévben például az európai országokat tekintve átlagosan mintegy 30 százalékkal.

Másfelől viszont az is látható, hogy az iskolarendszeren belül kialakult egy nemek szerinti differenciálódás, amely a lányokat a rájuk váró társadalmi szerepekre, a tipikus női hivatásokra felkészítő képzési formák felé orientálja. Az iskola világa ha nem is harsányan elkülönülő, de jól láthatóan elváló utakat, képzési ágakat kínált (és kínál fel mai is) a fiúknak és a lányoknak, alkalmazkodva ezzel a munka világának kettősségéhez. Európában ebben az időszakban a nők inkább az egyetemek nyelvi-irodalmi, pedagógiai és pszichológiai szakjai felé orientálódtak, amíg a matematikai és a természettudományos képzések a férfiak felségterületei maradtak.

Európa legtöbb országában az 1970-es évek közepére a részvétel tekintetében nagyjából kiegyenlítődött a két nem aránya a középszintű iskoláztatásban. Még ekkor is fennállt azonban a jellemző különbség a két nem felsőoktatással kapcsolatos attitűdjei és iskolázási szokásai között. Míg ugyanis a fiúk többsége élt azzal a lehetőséggel, amit az érettségi vizsga mint jó használható „vízum” jelent a felsőoktatásba való belépéshez, addig a lányok jelentős részének a középiskola elvégzése egyszerűen a tanulmányai befejezését jelentette.

A hetvenes években a nemzetközi közfigyelem egyre inkább ráirányult a nőkkel szemben továbbra is fennálló negatív megkülönböztetés különféle formáira. 1975-ben, a *Nők Nemzetközi Évében* nemzetközi és nemzeti keretek között elfogadott határozatok, állásfoglalások, rendeletek és törvények egész sora született a diszkrimináció megszüntetése és az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Ezek közül az egyik legfontosabb deklaráció az volt, amely megfogalmazta a *nők jogát a férfiakkal egyenértékű képzési formákhoz* az iskolarendszer minden szintjén.

A nők egyre növekvő létszáma a középszintű iskolákban és a felsőoktatásban, valamint az a tény, hogy a hetvenes évektől kezdve mind több lány jelent meg a hagyományosan „férfi szakmák” felé vezető szakokon, egy ideig azt az illúziót keltette, hogy az esélyegyenlőség terén már minden rendben van. A nők fiatalabb generációi azonban még mindig azokon a szakokon jelentek meg a legnagyobb tömegben, ahol a nők túlsúlya már korábban is kimutatható volt. A felkínált egyetemi tanulmányok közül a lányok többsége a nyelvi-irodalomtudományi, gyógyszerészeti és – kisebb mértékben – az orvosi képzéseket választja. A svájci hallgatónők 53,9 szá-



zaléka vett részt 1975-ben bölcsészeti-irodalmi kurzusokon, ez az arány 1982-re már 60 százalék lett. Franciaországban az irodalomtudományi, a gyógyszerészeti valamint a gazdasági és szociális területhez kapcsolódó képzéseken a nyolcvanas években már több nő tanult, mint férfi. Mindemellett a technikai és mérnöki stúdiumokon a nők részvétele továbbra is elenyésző maradt a férfiakéhoz képest. Egy jellemző ellenpont, amely a franciaországi helyzetképet tükrözi 1975-ben: míg a könyvtáros szakot választó hallgatók 72,3 százaléka volt nő, addig a technikai főiskolákon ez az arány csupán 1,2 százalék maradt. Más országokban hasonló volt a hallgatóság nemek szerinti megoszlása az egyes képzési formák között.

Általánosságban megállapítható, hogy az iskolarendszerben a 20. század második felében továbbra is fennmaradtak a férfiak és nők eltérő preferenciái az egyes szakok és képzési programok választásakor. Ez a fajta elkülönülés továbbra is jól leképezi a társadalom továbbra is fennmaradó sztereotip gondolkodásmódját az úgymond „tipikus” férfi és női foglalkozásokról.

A két nem esélyei különbözőek maradtak abban a tekintetben is, hogy azonos tartalmú diploma birtokában a munkaerőpiacon kevesebb nő tudott a magasabb társadalmi presztízsű pályákon elhelyezkedni, mint férfi. Tanulásokkal szolgál az a tény is, hogy egy franciaországi felmérés tanúsága szerint 1977-ben a felsőoktatásból kikerülő férfiak 62 százaléka jutott vezető beosztáshoz elhelyezkedését követően, de ez az arány 1985-re 77 százalékra emelkedett. A nők esetében viszont nem változott ebben az időszakban a vezető pozícióhoz jutó friss diplomások aránya (46 százalék) (Lagrove 1995:512–513).

Az 1970-es évek a *gazdasági recesszió* időszakát hozták magukkal Európa számára. A béreket befagyasztották, nőtt a munkanélküliség. A visszaesés miatt felmerült egy új, rugalmas foglalkoztatási politika szükségessége, ennek egyik eleme volt például a részmunkaidős foglalkoztatás, a hosszú múltra visszatekintő, de akkoriban reneszánszát élő otthoni munkavégzés. A munkáltatók jelentős része új, rugalmasabban – akár részmunkaidőben – alkalmazható, kevesebb bérrel is megelégedő alkalmazottakat keresett, így a változást nehezebben tűrő férfiak helyére nők léptek. Jellemző, hogy Európa egésze tekintetében 1975 és 1983 között a női foglalkoztatottak aránya átlagosan 45,7 százalékról 48,7 százalékra emelkedett, míg a férfiaké öt százalékkal csökkent.

A dolgozó nők megvetették a lábukat a munkaerőpiacon. A hosszú távon megtartható biztos munkahely illúziója azonban hamar szertefoszlott. A nyolcvanas évek végére az arány megfordult: a munkanélküliek száma a nők körében növekedett gyorsabban. Az EU országokban 1988-ban 16 millió munkanélkülit regisztráltak, ez a keresőképes népesség 11 százalékát tette ki. Anglia kivételével a női munkanélküliség mindenütt magasabb volt, mint a férfiaké. A tapasztalatok szerint a leghatásosabb védekezés a munkalehetőség elvesztésével szemben a magasabb kvalifikáció, az egyetemi-főiskolai végzettség megszerzése volt mind a férfiak, mind pedig a nők esetében.

Az 1950-es években újra beköszöntött az anyaság kultusza a fejlett Nyugaton éppúgy, mint a szocialista országokban. Amerikában az 1954–1964 közötti időszakot nevezik a „baby boom” korszakának, amikor korábban nem tapasztalt mértékben lendült fel a családalapítási kedv és a szülések száma. Az Egyesült Államokban összesen 76 millió gyermek született ezekben az években.

A szülési kedv fellendülése főleg a közép- és felső osztálybeli nők körében volt tapasztalható, az alsóbb rétegek körében ezzel szemben továbbra is alacsony volt a születések aránya. A második világháború utáni fellendülés idején a fejlett társadalmakban felértékelődött a család, az emberek egyre a meghitt családi körben keresték személyes boldogságukat. A családalapítás és gyermekvállalás az emberek által elfogadott legfontosabb értékek élére került. Egy 1953-ban végzett felmérés szerint a megkérdezett 18–24 éves amerikai nők kifejezetten a gyermekszülést és -nevelést tartották a családi élet legfőbb céljának. A gyermek olyannyira fontossá vált az emberek életében, hogy a gyermekteleneket kezdték szájalomra méltónak és deviánsnak tartani. A gyermek mint „király” a családon belül joggal érezhette, hogy vágytak rá, hogy a szülei számára ő a legfontosabb.

A fellendülés a hatvanas évekig tartott. Ettől fogva azonban a fiatal anyák újabb generációja már kezdte túlzott tehernek érezni a sorozatos gyermekszülést és a háziasszonyi szerepet. Elkezdődött a „tabletta”, a fogamzásgátlás korszaka.

Az okok, amelyeket a gyermekvállalási kedv csökkenése mögött húzódnak a következők: 1. a hedonizmus, a kötelezettségek nélküli élvezetek iránti igény, 2. az egyéniség kibontakozása és „virágzása”, amely a nőket visszatartja attól, hogy a gyermeknevelésre fordítsák életük jó részét, 3. a bizonytalan jövőtől való félelem, amely leginkább az atomháború rémképében ölt testet.

Úgy tűnik, hogy az ezredfordulón a gyermekek a szülők életében már nem jutnak olyan hangsúlyos szerephez, mint korábban. Régebben a bizonytalanabb fogamzásgátlási módszerek mellett, ha bekövetkezett a terhesség, a szülők általában elfogadták a gyermeket. Ma már – jóval biztosabb fogamzásgátlási eljárások alkalmazásakor – egy mégis bekövetkező nemkívánatos terhességet már nem tolerálnak, s az abortuszt választják. Az új jelenség tehát a nem kívánt gyermek elutasítása. Ennek pedig az új kontraceptívumok alkalmazásánál mélyebb okai vannak. A gyermek vállalása már nem csupán az egyedüli lehetőség egy fiatal pár jövőre vonatkozó terveiben, hanem csupán egy a lehetőségek közül (*Pukánszky 2001*).

Társadalmi szerepek és iskoláztatás Magyarországon

A jogi keretek átalakulása

A második világháború utáni években a magyarországi nők társadalmi, jogi helyzetében, tanulási lehetőségeiben és munkaerőpiaci szerepében jelentős módosulások mentek végbe. Az uralkodó politikai elit egyenlősítést szorgalmazó törekvései azonban végső soron nem szüntették meg, csak csökkentették a férfiak és nők között meglévő különbségeket a munka világában és az élet más területein (*Schadt*



2005:157). Az ideológiai célokat kiszolgáló erőteljes propaganda szándéka az volt, hogy a köztudatban még mindig erőteljesen élő *tradicionális női szerep gyökereiben alakuljon át*, és a szovjet mintát követve formálódjon ki nálunk is a szocialista értékrendszer szerint élő „dolgozó nő” típusa. Ezt az erőltetett folyamatot számos anomália kísérte, amelyek a két nem egyenlőségének durván leegyszerűsített felfogásából fakadtak, és nem vették figyelembe – egyebek közt – a nők férfiakétól eltérő biológiai-konstitucionális sajátosságait, amelyek bizonyos fizikai munkafajták végzésekor kifejezetten súlyos egészségkárosító hatással jártak (pl. traktoroslányok toborzása, női vajúrók alkalmazása a bányákban stb.).

A nők jogi helyzetének rendezése Magyarországon a háború után szinte azonnal elkezdődött. Az új választási törvény (1945:VIII) megteremtette az általános, egyenlő és titkos választójogot, amely ettől fogva már a nőkre is kiterjedt. A jogok kiterjesztésével párhuzamosan növekedett a nők szerepvállalása a politikai életben. Mind több nő került be a parlamentbe. Míg 1945-ben a női képviselők aránya még csak 3,1 százalék, addig 1947-ben már 17,2 százalék lett (*Schadt 2002:16*). A nők személyiségi jogainak érvényesítése terén fontos lépés volt, hogy 1954-től kezdve már a 14. életévüket betöltött lányok is személyi igazolványt kaptak a fiúkkal együtt. (Egészen addig a férjzett nő adatait a férje bejelentő lapjára vezették fel.) További fontos lépés volt a teljes jogegyenlőség felé, hogy 1945 novemberétől nőket is ki lehetett nevezni gyámnak vagy gondnoknak.

A nők – és velük együtt a gyermekek – egyenjogúsításának formai-legitimációs keretei tovább gyarapodtak akkor, amikor 1953. január 1-jén életbe léptették az új családjogi törvényt (1952:IV). A jogalkotók felfogása szerint „a szocialista házasság két szabad és egyenlő ember kölcsönös vonzalmára alapított közösség”. Ebben a nő jogait úgy határozták meg, hogy őt a házasságban éppúgy, mint egy esetleges válás esetén, a gyermekelhelyezés kérdésében is a férfival egyenlő jogok illessék meg. A nő jogegyenlőségének szimbóluma volt az a törvény adta lehetőség is, amely szerint a házasságkötés után a névhasználat tekintetében a feleség szabadon választhatott. Ezzel megszűnt az a 18. században kialakult magyarországi gyakorlat, hogy a nők a házasságban férjük nevét használják, ezzel is kifejezésre juttatva alárendelt helyzetüket a családban.¹

A *családjogi törvény* megalkotóinak érzékelhető célja az volt, hogy a családon belül szűnjék meg az a hatalmi hierarchia, amely ebben a közösségben évezredek óta szinte változatlanul fennállt. A törvény – legalábbis jogi értelemben – felszámolta a családon belül élő generációk alá- és fölérendeltségét, és a korábban használatos „szülői hatalom” fogalmat a „szülői felügyelet” fogalmával helyettesítette (*Schadt 2003:18–19*).

Az 1949. augusztus 18-án elfogadott új *alkotmány* rögzítette, és egységes keretbe foglalta a törvényi szabályozásnak azokat az új elemeit, amelyek a háború utáni néhány

¹ A magyar nők egészen az újkorig élveztek bizonyos jogi értelemben vett önállóságot. Ezt az a szokás is kifejezésre juttatta, hogy a házasságkötéskor nem csak egyszerűen a férjük nevét vették fel, hanem névhasználatukban leánynevüket is megőrizték. (*Bobula 1933:15; Fercsik é.n.*)

esztendőben a nők jogi értelemben vett egyenlőségéhez vezettek Magyarországon. A két nem alkotmányban kinyilvánított egyenlősége formailag megszüntette a nők hátrányos megkülönböztetésének jogi lehetőségét. A munkához való jog deklarálása megteremtette az esélyegyenlőség lehetőségét a munka világában is. A törvényalkotó szándéka azonban a gazdasági viszonyok elmaradott, ellentmondásos jellege és a társadalmi mentalitásban tovább élő régi előítéletek és sztereotípiák miatt csak részlegesen tudott valóra válni a hétköznapi élet gyakorlatában.

Oktatás-nevelés, felkészítés a társadalmi szerepekre

A magyar iskolarendszer gyökeres átalakítása közvetlenül a második világháború befejezése után elkezdődött. A mindkét nem számára egységes és kötelezően elvégzendő *nyolcosztályos általános iskola* kereteinek rendeleti úton való meghatározása 1945. augusztus 16-án megteremtette a lányok egyenjogú művelődésének és képzésnek feltételeit az *alapfokú képzésben*. Az általános iskola szerkezetének kiépítése és az oktató tartalmak korszerűsítése természetesen még évekig tartott, de ez az intézménytípus megszületése percétől döntő szerepet játszott abban, hogy a nők tömegei hozzákezdhetek évszázadok óta tartó műveltségbeli hátrányuk leküzdéséhez. A statisztikai adatok azt bizonyítják, hogy ettől fogva mind több nő tett szert alapfokú iskolai végzettségre: 1930-ban a nők 14,2 százaléka rendelkezett (akkor még) hatosztályos elemi iskola végzettséggel, 1949-ben viszont már 23,3 százalékuk végezte el a nyolc osztályt, míg 1960-ban ez az arány 38,7 százalék² (Schadt 2003:27).

Az általános iskolai tananyagot összeállító szakemberek a központi tantervek készítésekor és a tankönyvek írásakor az ötvenes évek elején már erőteljesen törekedtek arra, hogy tudatosítsák a gyerekekben: a szocialista társadalomban a nők a férfiakkal egyenlő esélyekkel rendelkeznek az élet minden területén.

Az áttörést e téren az 1950/51-es tanév jelentette. Azt megelőzően előfordultak még olyan – hivatalos fórumokon terjesztett – vélemények, amelyek a nemek eltérő biológiai konstitúciójából adódó különbségeket hangsúlyozva eltérő társadalmi szerepekre kívánták felkészíteni a lányokat és a fiúkat. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium egyik, 1947-ben megjelent kiadványának szerzője, *Gönyei Antal* azt fejtegette, hogy a leányokat az iskolában elsősorban az anyaságra és a háziasszonyi szerepre kell felkészíteni: „A nő elsősorban és majdnem kizárólag anya és háziasszony – írja Gönyei –. Ezért főleg azokra az ismeretekre kell oktatni és azokat a készségeket kell biztosítani számára, amelyekkel férjét boldoggá teheti és gyermekeit helyesen felnevelheti.” (Gönyei 1947; Kéri 2000; Schadt 2003:28) Jól látható, hogy ebben a minisztérium hivatalos propaganda-

² A nyolcosztályos, szaktanári rendszerrel működő általános iskola kiépítése általában évekig tartott. Ám az iskolával való ellátottság terén fejlettebb településeken viszonylag könnyen megteremtődött a lehetősége annak, hogy a régi hatosztályos elemi iskola első négy évfolyamát a hagyományos polgári iskola négy osztályával, vagy ugyanezt a négy alapfokú osztályt a régi nyolcosztályos (és tíz éves kortól kezdődő) gimnázium első négy évfolyamával összeillesztve a felmenő rendszer teljes kiépülése előtt kialakulhasson az új struktúra.



anyagában a nőről alkotott képet ekkor még a tradicionális „háromosztatú” (anya-feleség-háziasszony) nőideál határozta meg, és nyoma sem volt benne a társadalmi szerepek átalakítására irányuló törekvésnek.

A közoktatás irányítói tehát a nemi hovatartozás tekintetében is egységes iskolastruktúra kialakítására törekedtek, ahol a képzési tartalom és az alkalmazott módszerek is függetlenek a tanulók nemi hovatartozásától. Ennek a törekvésnek egy fontos állomása volt a *koedukáció* bevezetése az általános és középiskolákban (1950/51). A döntést pedagógiai érvekkel indokolták. A koedukáció viszonylag lassan terjedt, eleinte sok helyütt az iskola egésze volt koedukált, de az oktatás külön fiú- és leányosztályokban folyt. A magyar általános- és középiskolákban az együttnevelés a hatvanas évek elejétől vált általánossá.

A két nem együttes nevelése már a középkor óta gyakran előfordult a magyar iskolákban éppúgy, mint Európa más országaiban, de a pedagógiai indokokkal bevezetett koedukáció megjelenéséig főleg a teremhiány kényszere miatt oktatták egy helyiségben a fiúkat és a lányokat. A koedukáció szakmai-pedagógiai megítélése változott az elmúlt évtizedekben. Az 1977-ben megjelent Pedagógiai Lexikon szócikkének szerzője még úgy ír róla, mint a szocialista pedagógia fontos jellemzőjéről, amelynek segítségével „meg lehet teremteni a feltételeket ahhoz, hogy a leányok és a fiúk a közös munkában, tanulásban, baráti, elvtársi kapcsolatokat létesítsenek, megismerjék egymás emberi értékeit.” (*Nagy 1976–1979: II. 396*) Az újabb publikációk viszont már óvatosabban és némi kétkedéssel közelítenek az együttnevelés kérdéséhez. Egyes szerzők azzal érvelnek, hogy a koedukáció ugyan segíti a nemi szerepek elsajátítását, de ez csak oda vezet, hogy az így nevelt lányok és fiúk gyorsabban találják meg helyüket és szerepüket a férfiak által dominált társadalmi viszonyok között. Léteznek vizsgálatok, amelynek eredménye szerint a két nem teljesítményére, önbecsülésére és ambícióira jobb hatással van a nemileg elkülönített oktatás (*Horváth 1997:248–249*).

A *középszintű iskolázottság* extenzív fejlődésének folyamatát jól érzékelhetjük, ha szemügyre vesszük az érettségizett tanulók számarányának alakulását egy hetven esztendőes időintervallumban. 1920-ban a 20–24 éves férfi lakosság 8,5 százaléka, a nőknek pedig csak 2,3 százaléka rendelkezett érettségi vizsgával. Ez az arány 1941-ben férfiaknál 9,5, nőknél pedig 4,9 százalék. (A nők részarányának növekedése már itt tetten érhető.) Drámai változást tükröz az 1960-ból származó adat. Ekkorra a 20–24 éves férfiak 16,8 százaléka, és közel ugyanannyi nő, a kormetszet 16,5 százaléka rendelkezett érettségivel. A sorrend ettől kezdve megfordul, és fokozatosan növekszik a nők aránya: 1990-re már a 20–24 éves nők közel fele (48,0 százalék) érettségizett, míg a férfiak esetében ez az arány csak 32,7 százalék (*Nagy 2003:9*).

Ha egy viszonylag rövidebb, huszonöt éves intervallumban vizsgáljuk a nők arányát ezekben a gimnáziumokban, akkor azt tapasztaljuk, hogy az 1925/26-os tanév 19,5 százalékaról az 1951/52-es tanévben 41,4 százalékra nőtt – azaz gyakorlatilag megkétszereződött – a lányok aránya ebben az iskolatípusban. A gimnazista lányok létszámának növekedése ezután is folytatódott olyannyira, hogy az 1958/59-

es tanévben már a lányok voltak többségben (53,1 százalék) (Schadt 2003:34–35). A középszintre való nemek szerinti beiskolázás arányainak vizsgálatánál mindazonáltal azt is figyelembe kell vennünk, hogy a magyar iskolarendszer 1948-ban bekövetkezett államosítása után 1949-re a két háború közötti időszakra jellemző nyolc évfolyamos gimnáziumok *négy évfolyamos gimnáziummá* alakultak át. Ekkortól tehát eltűnt a különbség a hagyományos fiú- és lánygimnáziumok között, ellenben létrejöttek speciális szakképzést nyújtó négyéves középiskolák, mint például a pedagógiai gimnázium.

A lányok középszinten való továbbtanulásának expanziója elsősorban a gimnáziumokban volt megfigyelhető, de egy viszonylag rövidebb időszakaszban, az ötvenes évek elejéig a mezőgazdasági és az ipari technikumokban is jelentősen nőtt a számuk. Az 1958/59-es tanévtől kezdődően viszont már csökkent a részvételük ezekben a képző intézményekben. Mivel a nőknek az ipari tanintézményekbe való beiskolázásáért az ötvenes években erőteljes propaganda-hadjárat folyt, arányszámuk csökkenése azt jelzi, hogy az oktatásügy irányítóinak elképzeléseiben jelentős változás következett be a női munkaerő szerepével kapcsolatban.

Az ötvenes évek elején – a nemek közötti egyenlőség fogalmát szélsőségesen értelmező szovjet mintát követve – a nők nagyarányú részvételére számítottak az olyan erőteljes fizikai igénybevétellel járó szakmákban is (pl. traktoros, bányász), amelyeknek egészségkárosító hatása egyértelmű volt. A dogmatikus pártideológia az ilyen munka végzésével együtt járó veszélyekről nem volt hajlandó tudomást venni. A traktoroslányok és vájárnők toborzásának időszaka a Sztálin halála (1953. március 5.) után kezdődő politikai-ideológiai enyhülési folyamat kezdetével zárult le. Továbbra is növekedett viszont a lányok részaránya a középfokú tanító- és óvónőképző intézetekben.

* * *

A nőknek a hagyományosan férfi szakmának számító, megerőltető fizikai munkával járó foglalkozásokba való minél nagyobb arányú bevonása a kommunista párt által meghatározott foglalkoztatási politika egyik elsődleges célja volt az ötvenes évek elején. A hivatalos ideológiát folyamatosan és intenzíven sulykoló tömegkommunikációs eszközöket és a meggyőzés egyéb alkalmait (pl. a politikai szemináriumokat, taggyűléseket stb.) egyaránt felhasználták arra, hogy a munka frontján áldozatos csatát vívó szocialista dolgozó nő típusát minél hamarabb maradéktalanul elfogadtassák a közvéleménnyel.

A nőknek ezekre a nem tradicionális női foglalkozásoknak számító területekre való erőltetett toborzásának okai között szerepelt az ipar és a mezőgazdaság erőltetetten extenzív fejlesztése a negyvenes évek végétől az ötvenes évek közepéig, a szovjet minta követése a társadalmi szerepek újrafogalmazása terén, valamint ebből adódóan a nemek közötti egyenlőség leegyszerűsített, torzult értelmezése.

A nehéz fizikai munkát végző lányokat és asszonyokat a hivatalos ideológia piedesztálra emelte és hősként ünnepelte. A gazdaság fejlődését politikai eszközök-



kel befolyásolni kívánó politikai funkcionáriusoknak a fejében egy olyan új típusú „szocialista” mezőgazdaság képzete élt, amely java részben a női munkára épül, mivel az extenzív iparosítás révén a férfi munkaerő a városokba fog áramlani. A falvakban maradó nők helyettesítették volna – e szerint az elképzelés szerint – a férfiakat a termelősövetkezetekben, az állami gazdaságokban és a gépállomásokon. Az elképzelés szerint ezek a gépállomások összekötő szerepet tölthettek volna be a város és a falu, az ipar és a mezőgazdaság, a munkásosztály és a parasztság között (Farkas 2003:65–66). 1951 áprilisában a Minisztertanács határozata mihamarabb elérendő célkitűzésként jelölte meg azt, hogy a mezőgazdasági gépkezelő és traktorvezető tanfolyamok résztvevőinek a fele nő legyen.

A nagyszabású terv azonban nem vált valóra. A „Gyertek lányok traktorra!” propagandisztikus felhívásra csak kevesen jelentkeztek, a traktorosképző tanfolyamok résztvevői zömükben férfiak voltak. Hamarosan nyilvánvalóvá vált, hogy a traktoros munkának olyan egészségkárosító hatásai vannak, amelyek a nők számára különösen veszélyesek. (Egyebek közt olyan nőgyógyászati megbetegedéseket okozhat a folyamatos rázkódás, amelyek később lehetetlenné teszik a gyermekszülést.) A kezdeti lelkesedés lanyhulását az is siettetette, hogy a gépállomásokon a legelemibb szociális feltételeket sem tudták biztosítani a munkásnőknek, a kereset sem volt vonzó, és a férfikollégák is gyakran kigúnyolták, kiközösítették a nőket. A fiasco hamarosan nyilvánvalóvá vált, és a hivatalos propaganda 1953 közepétől fokozatosan elhalkult. Hamarosan ugyanerre a sorsra jutott a nőket a bányákba küldő kezdeményezés is.

* * *

Az általános- és középiskolában használatos tantervek és tankönyvek tartalmának vizsgálata sokat elárul arról, hogy az adott korszakban milyen felfogást, képet kívántak meggyökereztetni a felnövekvő generációkban az emberről, milyen társadalmi szerepekkel való azonosulást követelt meg az uralkodó ideológia a férfitől, a nőtől és a gyermektől. Magyarországon éppúgy, mint a szocialista táborhoz tartozó más országokban az ötvenes, hatvanas, de még a hetvenes években is általános gyakorlat volt az iskolai tananyag erre alkalmas részeiben az ideológiai célokat követő, „nevelő jellegű” véleményformálásra való törekvés.

A nők férfias munkakörökben való erőltetett alkalmazása is alátámasztja azt a hipotézist, hogy az ötvenes években az uralkodó ideológia által közvetített, a broszúrák lapjain elvont képzetként megjelenő szocialista embereszményben *egybenemósódtak* a nemekre jellemző különbségek. A munka frontján elszántan küzdő, szocialista erkölcsi értékek szerint élő ember ideáltípusa ezért inkább „aszexuálisnak” volt mondható (Kéri 2004).

Egy a témába vágó kutatás tanúsága szerint az ötvenes–hatvanas évek iskolai tantervei nem tettek különbséget a gyerekek között nemi hovatartozásuk szerint. Az 1950-ben kiadott tanterv és utasítás a következőképpen fogalmazta meg az általános gimnázium célját. A cél az, hogy „tanulóifjúságunkat népköztársaságunk

öntudatos, fegyelmezett állampolgárává, a dolgozó nép hűséges fiává, a szocializmus építőjévé nevelje – a közösség, a nép, a haza önzetlen szolgálatának, a munka szeretetének és megbecsülésének, a nemzeti függetlenség, a dolgozók nemzetközi harca érdekében való önfeláldozásnak és bátorságnak szellemében.” (Kéri 2004.) (Bármilyen meghökkentő, de a „dolgozó nép hűséges fia” szóhasználat ebben a kontextusban a lányokra is vonatkozott.)

A nemi különbségekre való reflexió hiánya jellemzőnek volt mondható az oktató tárgyaktól tanterveiben. Kezdetben az általános iskolai testnevelés és a gyakorlati foglalkozás tantárgyak keretei között sem írtak elő különböző foglalkozást a lányoknak és a fiúknak. Bizonyos nemileg specifikus különbségek csak az 1960-as 70-es években jelentek meg e két tárgy előírt tananyagában. A gyakorlati foglalkozás esetében ez a distinkció abban nyilvánult meg, hogy a lányokat – a hagyományosan női nemhez kötődő háztartástani ismereteken és készségeken kívül – megakarták tanítani a hagyományosan „férfias” szakmák alapjait képező, fizikai munkával járó tevékenységi formákra is. A fiúkat viszont csak ezekre a hagyományosan „fiús” készségekre kellett felkészíteni.

Ennek az egyenlősítő törekvésnek a háttérében az uralkodó politikai elitnek az a szándéka húzódnak meg, hogy a nőket fel kívánták készíteni *a lehető legtöbb szerep maradéktalan betöltésére*. Egyszerre kellett lenniük munkahelyükön példamutató szorgalommal és szakértelemmel dolgozó nőnek, ápoló és csinos feleségnek, gyermekeit szocialista szellemben nevelő családayánának és ügyes háziasszonynak. Feltűnő az az ellentmondásos kettősség, amely a nevelés elvont síkján megjelenő – nemileg nem definiált – szocialista embertípus és a gyakorlati életben a dolgozó nőkkel szemben megfogalmazódó maximalista elvárások között feszült ezekben az évtizedekben.

Ehhez képest igencsak meghökkentő és tanulságos annak a kutatásnak az eredménye, amely az 1995-ben megjelent (és azóta többször módosított) Nemzeti Alaptantervet és a kilencvenes évek első felében általánosan használt taneszközöket vizsgálja abból a szempontból, hogy a mindenki számára előírt *kötelező olvasmányok* és az alsó tagozaton használt *tankönyvek* milyen *férfi- és női szerepelvárásokat közvetítenek* a tanulóifjúság számára (Czachesz & Lesznyák 1996:417–430). Ebből kitűnik, hogy mind az alaptanterv, mind pedig a tankönyvek világa az évezredes *tradicionális nőeszményt*, illetve az ehhez kötődő hagyományos „háromosztatú” (feleség-anya-gazdasszony) szerepelvárást jeleníti meg és közvetíti a tanulók felé.

A kötelező olvasmányban szereplő férfihősök nemes célok érdekében, a nép javát szolgálva küzdenek a nyilvánosság porondján, a nők viszont passzívak, miközben szeretik és hazavárják a főhőst. Többnyire nem is értik meg a férfi hős cselekedeteit vezérlő motívumokat, gyakran destruktív módon aggodalmaskodnak és néha meghalnak érte.

Az olvasástanulást segítő tankönyvekben szereplő férfiak nagyobb hányada dolgozik, mint a nőké, és ráadásul érdekesebb, mozgalmasabb étellel járó munkát végeznek. A férfiak az úgynevezett „férfias”, a nők pedig a hagyományosan „nőies”



foglalkozásokat úzik. A könyvekben szereplő nők többsége anyaként vagy nagymamaként jelenik meg, akik házi munkát végeznek és gyermeket nevelnek. A férfiak házimunkát nem végeznek, a nők pedig tartózkodnak a barkácsolástól és szerezéstől, vagy ha mégsem, akkor merészségük ára az, hogy kisebb baleseteket okoznak (*Czachesz & Lesznyák 1996:422–426*). *Látható, hogy az ötvenes-hatvanas évek tanterveiben még elevenen élő, sokoldalúan képzett és a férfiakkal azonos szerepekre felkészített „dolgozó nő” típusa a kilencvenes évekre hogyan adja át a helyét az évezredek óta szinte változatlanul továbbélő, és egyes történelmi korszakokban bűvópatak-ként fel-felbukkanva felerősödő tradicionális nőszemélynek.*

* * *

A nők „egyetemi emancipációja” a második világháború után egy évvel nagy lépést haladt előre azzal, hogy a *felsőfokú képzés* szinte teljes spektruma – a hittudományi karoktól eltekintve – hozzáférhetővé vált számukra. Az 1946. évi XX. tc. kimondja, hogy „a nők az egyetemek valamennyi karára, valamint a főiskolákra hallgatókul a megállapított létszám keretén belül minden korlátozás nélkül felvehetőek” a férjhallgatókkal azonos feltételek mellett. Ettől fogva a főiskolai és egyetemi felvételek túlnyomó többségében nem kerülhetett sor semmilyen diszkriminatív megkülönböztetésre a férfiak és a nők között. A törvény ugyanakkor azt is kimondta, hogy rendelkezései nem vonatkoznak a hittudományi karokra. A nők aránya ezt követően fokozatosan emelkedett a magyar felsőoktatásban. Az 1946/47. tanévben több mint háromszorosa, az 1947/48-as tanévben pedig már közel négyszerese volt az 1938/38. tanévi létszámnak, arányuk pedig az összes hallgatószámhoz viszonyítva 22 százalékra nőtt (*Ladányi 1996:385*). Az 1. táblázat a nők felsőoktatásban való részvételi arányának alakulását mutatja be 1946 és 2006 között Magyarországon.

A táblázatból kitűnik, hogy a nőhallgatók aránya 1946-tól napjainkig folyamatosan növekedett a magyar felsőoktatásban. (Figyelemre méltó az a jelenség, hogy jelenlétük a hatvanas évek végéig nagyobb arányú volt, mint számos külföldi országban, azt követően viszont a folyamat a fejlődés nemzetközi tendenciáihoz illeszkedett (*Ladányi 1996:386*). A nyolcvanas évek közepétől a nők aránya a magyar egyetemeken és főiskolákon már meghaladta az 50 százalékot, a 2005/2006-os tanév hallgatói összlétszámát tekintve pedig ez az arány 58 százalék.³ Jelenleg különösen szembeötlő a nők magas aránya az esti, levelező és a távoktatási tagozatokon (64 százalék).

A magyar felsőoktatás legdinamikusabban fejlődő képzési ága a hetvenes évek közepétől a *pedagógusképzés* lett. Ennek következtében napjainkban – a pedagógusképzés legtöbb területén – már jelentős mértékű túlképzésről beszélhetünk. A nők magas aránya a pedagógusképzésben mindvégig jellemző volt, a nyolcvanas évek elejétől kezdve a lányok többsége ebben a képzésben vesz részt. Ha a jelenlegi

³ Ez az arány megegyezik a gimnáziumokban tanuló lányok és fiúk arányával. (Összehasonlításképpen: az óvodás és általános iskolás gyermekek között a lányok aránya napjainkban egyaránt 48 százalék.)

túlképzés miatt a pedagógusképzés keretszámainak csökkentésére a jövőben sor kerül, akkor ez a lányok felsőfokú továbbtanulásának esélyeit ronthatja.

1. táblázat: A nőhallgatók számának és arányának alakulása 1946 és 2006 között

Tanév	A nőhallgatók száma			A nőhallgatók aránya		
	Nappali	Esti-levelező	Összesen	Nappali	Esti-levelező	Összesen
1946/47	5 503	269	5 772	22,0	22,1	22,0
1950/51 ^a	6 780	943	7 723	25,6	15,7	23,8
1955/56	7 832	3 067	10 899	25,5	20,8	24,0
1960/61	11 136	3 582	14 718	37,9	23,5	33,0
1965/66	21 611	15 112	36 723	42,4	35,2	39,1
1970/71	24 036	10 396	34 432	44,7	38,9	42,8
1975/76	30 611	21 341	51 952	47,6	49,4	48,3
1980/81	31 942	18 372	50 314	49,9	49,5	49,7
1985/86	33 563	19 625	53 188	52,3	55,8	53,5
1990/91 ^b	37 409	14 098	51 507	48,8	54,7	50,3
1995/96 ^b	67 361	29 989	97 350	52,0	59,9	54,2
2001/02	103 437	89 534 ^c	192 971	54,0	57,0 ^c	55,0
2005/06	124 444	122 475 ^c	246 919	54,0	64,0 ^c	58,0

a A BME Hadmérnöki Kara, a Gazdasági és Műszaki Akadémia és a Külügyi Főiskola hallgatói, valamint az Agrártudományi Egyetem levelező hallgatói nélkül.

b Az egyházi, a katonai és a rendvédelmi felsőoktatási intézményekkel együtt.

c Beleértve a távoktatást is.

(Ladányi 1996; Oktatási Évkönyv 2001/02; Oktatás-Statistikai Évkönyv 2005/06)

Az egyetemeken és főiskolákon dolgozó női oktatók és a tudományos minősítéssel rendelkező nők létszámát vizsgálva igen lehangoló kép tárul elénk. A 2004–2005. évi statisztikai adatok szerint a magyar felsőoktatásban dolgozó oktatók száma összesen 16 892 fő (beleértve a nyelvtanárokat, a testnevelő tanárokat és a kollégiumi nevelőtanárokat is). Közülük 6 528 fő a nőoktató (39 százalék). A teljes oktatói létszám tekintetében tehát a nők alulreprezentáltsága figyelhető meg a magyar felsőoktatás egészében (*Statisztikai tájékoztató 2004/5*).

Még nyomasztóbb az összkép, ha az oktatók nemi összetételét a tudományos minősítettség szempontjából vesszük szemügyre. A felsőoktatásban dolgozó doktori (PhD) fokozattal rendelkező oktatók száma – 2005. évi adatok szerint – összesen 3 350 volt, ezen belül a nők létszáma 10 42 (31 százalék). A tudományos minősítés egy korábbi időszakra jellemző fokozatával, a „tudományok kandidátusa” címmel 2 388 fő rendelkezett, közöttük 555 nő (23 százalék). Az egyetemeken 799, a főiskolákon pedig 10 oktató volt az MTA doktora, közöttük a nők száma 114, azaz alig 13 százalék.

2007 novemberében a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagjainak száma 278 fő, közöttük 10 nő szerepel (0,03 százalék).⁴

⁴ Név szerint: Ádám Veronika, Fergéné Kecskeméti Zsuzsa, Garas Klára, Heller Ágnes, Hetényi Magdolna, Hollán Zsuzsa, Németh Judit, Ormos Mária, Sós Vera és Tóth Klára. (www.mta.hu).



Mindezekből az adatokból látható, hogy a magasabb egyetemi és kutatóintézeti munkakörökben, az akadémikusok körében, a kutatásokkal kapcsolatosan döntéseket hozó testületekben ma is rendkívül alacsony a nők aránya. A nagymérvű alulreprezentáltság okai szerteágazóak lehetnek, de az nyilvánvaló, hogy a régi beidegződések és előítéletek továbbélnek. A társadalmi tudatban mélyen gyökerező „tradicionális nőkép” minden bizonnyal szerepet játszik e visszas helyzet fennmaradásában.

PUKÁNSZKY BÉLA

IRODALOM

- BOBULA IDA (1933) *Anő a XVIII. század magyar társadalmában*. Magyar Társadalomtudományi Társulat, Budapest.
- CZACHESZ ERZSÉBET & LESZNYÁK MÁRTA (1996) Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio*, 3. szám. Ősz. 417–430.
- DUBY, GEORGES & PERROT, MICHELLE & THÉBAUD, FRANCOISE (eds) (1995) *Geschichte der Frauen*. 20. Jahrhundert. Campus Verlag, Frankfurt, New York.
- FARKAS GYÖRGYI (2003) „Gyertek lányok traktorra!” Női traktorosok a gépállomáson és a propagandában. *Korall*. Társadalomtörténeti folyóirat. Szeptember, 65–86.
- FERCSIK ERZSÉBET (é.n.) *Az asszonyok megjelenésére szolgáló névformák és a névhasználat a XVII–XVIII. században*. URL: [Http://www.nytud.hu/NMNyK/eloadas/fercsik.rtf](http://www.nytud.hu/NMNyK/eloadas/fercsik.rtf) Letöltés: 2006. augusztus 1.
- GÖNYEI ANTAL (1947) Fiúk és leányok. In: *Tanítás és értelmi fejlődés*. MKM, Budapest, 128–136.
- HORVÁTH ATTILA (1997) Koedukáció. Szócikk. In: BÁTHORY ZOLTÁN & FALUS IVÁN (eds) (1997) *Pedagógiai Lexikon*. I–III. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 248–249.
- KÉRI KATALIN (1996) Kmety képviselő úr és a „női szörnyceték”. Egy 1907-es parlamenti felszólalás sajtóvisszhangja. *Iskolakultúra*, 3. szám, 101–103.
- KÉRI KATALIN (1999) *Tollam szívárványbámáratom*. (Források az európai nőtörténet köréből az ókortól a 20. századig.) Pécs. URL: <http://kerikata.hu/publikaciok/text/tollam/tollam.pdf> Letöltés: 2006. augusztus 1.
- KÉRI KATALIN (2000) *A nő helyzete Magyarországon az 1950-es évek első felében*. Konferencia előadás, Dunaujváros. URL: <http://kerikata.hu> Letöltés: 2006. augusztus.
- KÉRI KATALIN (2002) Nőkép és leánynevelés az 1960-as évek Magyarországon – a tantervek tükrében. *Acta Paedagogica*, 4. szám, 14–21. URL: <http://kerikata.hu> Letöltés: 2006. augusztus 1.
- LADÁNYI ANDOR (1996) Két évforduló. A nők felsőfokú tanulmányainak száz éve. *Educatio*, 5. évf. 375–389.
- LAGRAVE, ROSE-MARIE (1995) Eine Emanzipation unter Vormundschaft. Frauenbildung und Frauenarbeit im 20. Jahrhundert. In: DUBY, GEORGES – PERROT, MICHELLE – THÉBAUD, FRANCOISE (eds) (1995) *Geschichte der Frauen*. 20. Jahrhundert. Campus Verlag, Frankfurt, New York. 485–522.
- NAGY PÉTER TIBOR (2003) A középfokú nőoktatás huszadik századi történetéhez. *Iskolakultúra*, 3. szám, 3–14.
- NAGY SÁNDOR (1976–1979) *Pedagógiai Lexikon*. I–IV. kötet, Akadémiai Kiadó.
- PUKÁNSZKY BÉLA (2001) *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SCHADT MÁRIA (2002) „Feltörekvő dolgozó nő”. Nők az ötvenes években. Pannónia Könyvek, Pécs.
- SCHADT MÁRIA (2005) A „házi tücsöktől” a dolgozó nőig. In: PALASIK MÁRIA & SIPOS BALÁZS (eds) (2005) *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs?* A női szerepek változása a 20. századi Magyarországon. Budapest, Napvilág Kiadó. 156–168.

NEMI ESÉLYEK ÉS NEMI DÖNTÉSEK A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI BÖLCSÉSZKAROKON*

AZ ISKOLÁZOTTSÁG ÉS AZ ISKOLAHASZNÁLAT nemi egyenlőtlenségeire vonatkozó kutatások¹ alapvetően 3x2-féle egyenlőtlenséggel számolhatnak. Az első egyenlőtlenség-pár a tanulókat/ hallgatókat kibocsátó, a másik a különbözőképpen iskolázott tanulókat „fogadó” társadalom eltérő viszonya a nemekhez Egyszerűen szólva: mások és másképpen küldték lányaikat iskolába/ egyetemre, mint fiaikat – s maga a társadalom (úgy is, mint munkaerőpiac, mint házasságpiac, mint presztízsosztó intézményrendszer) mást várt a lányoktól, mint a fiúktól. A másik egyenlőtlenség-pár a nemekre egyenlőtlenül ható oktatáspolitikával áll összefüggésben: egyfelől az oktatáspolitikának vannak *kifejezetten* a nemi egyenlőtlenséget csökkentő vagy növelő lépései, másfelől az oktatáspolitikai *egyéb* lépései (a tanítói bérek rendezésétől a *numerus clausus*ig) kihatnak a nemi esélyekre. A harmadik egyenlőtlenség-pár az egyes iskolák belső szereplőinek (elsősorban a tanároknak) az eltérő viszonyán alapszik a különböző nemű tanulókhöz – illetve a különböző nemű tanulók eltérő viszonyán az iskola intézményrendszeréhez (a nemek kisebb vagy nagyobb szorgalma, konformizmusa stb.). Tanulmányunkban leginkább az első egyenlőtlenség-párral foglalkozunk, a másodikat csak érintjük, s a harmadikat ez alkalommal teljesen mellőzni fogjuk.

A diplomák megoszlása a nemek között a vizsgált korszakban

Nem jelentéktelen következményei vannak annak, hogy Magyarországon 1895-től nem minden felsőoktatási intézmény, illetve kar nyílt meg a lányok előtt. A nők a felsőoktatási szakok létszámának egymáshoz viszonyított arányait tekintve legfontosabb – és a hatalmi pozíciókra leginkább előkészítő – jogász és államtudományi diplomákat éppúgy nem kaphatták meg, mint a mérnököt vagy a teológiaiát. Ez utóbbit – első látásra – még magyarázhatnánk azzal, hogy a katolikus teológia a női nem elől elméletileg is zárva van, s Magyarország dominánsan katolikus or-

* Jelen tanulmány az OTKA és a Fővárosi Közoktatásfejlesztési Alapítvány támogatásával készült. A szerzők köszönetet mondanak Karády Viktor részletekbe menő, önzetlen baráti tanácsaiért.

1 Lásd ezekről: a jelen *Educatio* számot, az *Educatio* 1996/3. tematikus számát (ed Forray R. Katalin), valamint Hadas Miklós 2003: 37–41. A számtalan megközelítésről jó összefoglaló: Watts 2005.



szág. Azonban: a katolikus teológia a teológushallgatóknak alig egyharmadát adja,² tehát a teológusok számára lakossági arányán felül járul hozzá a református és evangélikus teológia, mely nemi szempontból szintén eléggé zárt.³ Ennek közvetlen egyházi okai nincsenek, egyházsociológiai összefüggései annál inkább. A gazdasági akadémiai diplomáknak alig 1 százaléka, az orvosi diplomák⁴ kb. egytizede jutott a nőknek. A gyógyszereszek körében azonban meredek a javulás: 1930-ban még csak 15, 1941-ben már 22 százalék a nők aránya.

A népesség által birtokolt tanári diplomákat⁵ tekintve viszont 1930-ban már 45, 1941-ben 49 százaléknyi a nők részesedése. A bölcsészdiplomák vonatkozásában ezek az arányok: 19 illetve 26 százalék. E százalékatatok az 1930-ban ill. 1941-ben élő teljes népességre jellemzőek, tehát magukban foglalják a női bölcsészképzést egyáltalán nem biztosító 19. század végét, s a huszadik század első két évtizedének bölcsészdiplomáit is. Az 1941-ben 44 évnél fiatalabbak által birtokolt bölcsészdoktori oklevelek 33 százalékának már nő a tulajdonosa, ez pontosan meg fog egyezni azzal a számmal, amit majd saját adatbázisunkból mutatunk ki.

Ez a kilencféle diplomafajta adja 1930-ban a diplomák 87, 1941-ben pedig 80 százalékát. Látványos, hogy a nők számára mindenekelőtt és fokozódó mértékben a bölcsészkaron, illetve a tanári diplomák megszerzésében nyílik érvényesülési tér: *a nők háromötöde tanári vagy bölcsészdiplomát birtokolt, míg a férfiaknak alig egytizede.*

Amennyiben tehát a bölcsészdiplomákat vizsgáljuk, nem egyszerűen a felsőoktatás egyik szeletét helyezzük nagyító alá, hanem *a legfontosabb terepet, ahol férfiak és nők együttesen vehettek részt az oktatásban, s valószínűleg a legfontosabb terepet, ahol a nők egyáltalán részt vehettek a felsőoktatásban.*

A bölcsészkar – és ezen belül a tanárképzésben történő – részvétel sajátos vonatkozása, hogy ez az egyetlen olyan szféra, ahol a középosztály egzisztenciális érdekei és a konzervativizmus általános előretörése (mármint a századfordulóhoz képest)

2 Két jellegzetes év adatai alapján: 1927/28, 1937/38 a teológiai karokon: rk: 115, 123, ref: 107, 161, ev: 92, 119 fő. A teológiai főiskolákon viszont: rk: 540, 887, ref: 211, 173, izr: 25, 51. (MSÉ 1928, 264–265. l.; MSÉ, 1938 296–297. l.). Ez a hallgatók és nem a diplomások száma az adott években.

3 A 194 ill. 280 protestáns egyetemi teológusból 5 ill. 3 nő, a 211 ill. 173 református főiskolásból 10 ill. 6 nő. (MSÉ 1928, 266. l.; MSÉ 1938, 298. l.) Ez a hallgatók és nem a diplomások száma az adott években. Ugyanakkor tény, hogy a világháborúk között Budapesten női református teológia is működött és a baptisták már korábban is engedték a nők teológiai képzését.

4 A „birtokolt diplomák” (lásd 1941. népszámlálás 3. k. 87. l.) nemi és ágazati aránya érdemben különbözik a „kiadott diplomák” nemi arányától. Ennek fő oka – legalábbis az ötven alatti nemzedék vonatkozásában – nem a diplomásokon belül is nyilván valamennyire differenciált mortalitás, hanem egyrészt az, hogy a külföldi diplomaszerezés aránya – mely a 19. század végére lényegesen csökken – a húszas-harmincas években a *numerus clausus* miatt ismételtelen megemelkedik, másrészt az, hogy a területi mobilitás mértéke (a Trianon után elcsatolt területekről való bevándorlás) szisztematikusan összefügg a diploma ágazatával.

5 A népszámlálás adatai nem vehetők teljesen össze a saját anyakönyvi adatbázisunkkal, mert a népszámlálásban egyfelől a polgári iskolai tanári diplomákat és a bölcsészkar tanári diplomákat együtt kezelték, másfelől viszont, akinek tanári és bölcsészdoktori diplomája is volt, azt mindkét helyen számításba vették. Egyébként, ha valamennyi tanári diplomát – tehát az énektanarit, rajktanarit, testnevelőtanarit is számításba vennénk –, akkor 1930-ban ezek 42, 1941-ben 47 százalékát birtokolnák a nők. (Népszámlálás 1941 3. k. 157. l.) Ha csak a bölcsészkaron s csak a Horthy korban kiadott diplomákat vennénk számításba, a nők aránya a tanárok körében 46 százalék lenne.

nem akadályozták, hanem erősítették a nők részvételét. Ugyanis bármely más kenyérkereső pályán a nők a férfiak konkurenseiként léptek fel – a tanárképzés viszont a nemileg szeparált, s ilyennek megtartani kívánt középfokú közoktatási szférába terelte a munkaerőt. A konzervativizmus bármely pálya vonatkozásában célba vehette volna a nők kiszorítását, innen azonban nem, hiszen a középosztály lányait valakinek – s nyilván többségében a nőknek – tanítania kellett.⁶

A bölcsészkarri diplomával rendelkező nők és férfiak összehasonlítása ugyanakkor torz képet ad a diplomássá válás esélyeinek egészéről, hiszen a férfiak számtalan opció közül választják a bölcsészpályát, míg a nők számára csak néhány út nyitott a felsőoktatásban. A férfiak és a nők felsőoktatási lehetőségeit tanulmányunk tehát távolról sem mutatja be kimerítően, jellemzi viszont a bölcsészkart választott férfiak és nők kollektív különbségrendszerét, egy olyan pályán, amely jogilag, politikailag és társadalmilag egyaránt nyitva állt a nők és férfiak előtt.

A nemek diplomaszerezési esélyének vizsgálata a bölcsészkaron belül

A nők arányának változása az időtengely mentén

Gender-aspektusú elemzésünket a humánbölcsész- és természettudományi szakokon végzett összes diplomás nemi arányainak a bemutatásával kezdjük egy teljes körűnek tekinthető, az 1920 és 1950 közötti korszakra vonatkozó 9162 fős személyes adatbázis alapján.⁷

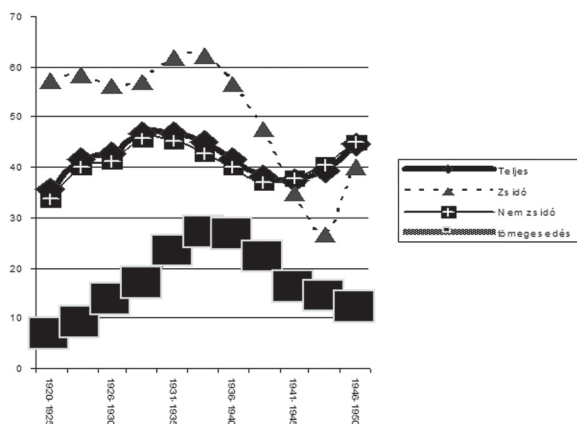
6 A középiskolákban sokkal kisebb a lányok aránya, mint a polgári iskolákban, vagy az elemikben. Tehát fontos kihangsúlyozni, hogy itt a „felső középosztály” ill. a „középosztály” mobilis tagjainak képzéséről van szó. 1926-ban a középiskolai tantestületekben 14, 1937-ben 24 százalék a nők részvétele – tehát egyértelmű növekedés van, de ugyanez a polgárik esetében: 43, ill. 60 százalék. A döntő különbség azonban abban rejlik, hogy a polgári tanárokon belüli nemi arányok nagyjából megegyeznek a polgári iskolai tanárképző arányszámaival. Tehát: a polgári iskolai tanárképzés viszonyai a munkahelyi viszonyokat tükrözik, a tanítóképzők vagy a bölcsészképzés arányszámai viszont nem tükrözik a tanitók és tanárok nemi megoszlását. Tehát nincs közvetlen kihatása a képzésen belüli változásoknak a munkaerőpiaci esélyekre.

7 A bölcsészdiplomások adatbázisa több történelmi hullámban jött létre. Az első fázis a 70-es évekre tehető, amikor Karády Viktor adatbázisban rögzítette a vidéki bölcsészdiplomások adatait, és feljavította azt a rájuk vonatkozó anyakönyvi adatokkal. Ekkor Budapestről mintaevek alapján készült felvétel. A második fázisban – a 2000-es években – a Karády Viktor és Nagy Péter Tibor vezette NKFP ill. OTKA kutatások segítségével teljes körűvé tettük a budapesti anyagot. Ennek során kiderült, hogy néhány év diplomaanyaga elveszett, így ezeket az megelőző és követő évek felsúlyozásával vettük számításba. A 8297 fős bölcsészadatbázis a súlyozás hatására 9162 főre emelkedett. A harmadik fázisban Biró Zsuzsanna Hanna három konferencia-előadás háttérzése céljából elvégezte az adatbázis duplum-szűrését, a változók standardizálását, valamint néhány sajátos változó, pl. a szakválasztás, a túlkorosság, a kiválóság mutatóinak finomhangolását. Az adatbázis további sorsa kétféle ágazik: egyrészt kiegészül a bölcsészkarra beiratkozott, de ott diplomát nem szerzettek adataival, másrészt – az adatbázisban szereplők jellemzése céljából – külső adatbázisokból kerülnek be változók. A kiegészítésre szolgáló forrásaink: a fontosabb lexiconok, katalógusok, bibliográfiák, egyesületi, kamarai, tudományos és tanári névjegyzékek, Holokauszt áldozati listák, temetői nyilvántartások stb. Ilyen értelemben az adatbázis soha sem lesz befejezett. Ezek az additív adatok folyamatosan javíthatják az adatbázis jelenlegi adathiányait, pl. a születési hely vagy az apa foglalkozása tekintetében. Ennek tudható be, hogy ugyanazon keresztábla adatai a különböző időpontokban készített és publikált tanulmányokban, ill. honlapokon kis mértékben eltérnek.



Az időtengely mentén a grafikon segítségével a nők arányának változását kívánjuk szemléltetni a zsidó és a nem zsidó diák aggregátumban. A „teljes” feliratú görbe a bölcsészdiplomát szerzett népesség egészen belül mutatja a nők részarányát.

1. ábra: A nők arányának alakulása a bölcsészkarokon



Mint hogy a grafikon nagyon pontos történelmi időpontokra utal,⁸ természetesen hangsúlyozni kell, hogy a vizsgált időpontban szerzett diplomák nemi aránya olyan döntések és társadalmi viszonyok által meghatározott, amelyek (átlagosan) 4–5 évvel korábbra mutatnak vissza.

A húszas évek elején kb. egyharmados a nők aránya, a húszas években van egy „női felfutás”, ami az arányszámok javulásában is kifejeződik: 1925 és 1930 között a nők részvétele eléri, majd meghaladja a 40 százalékot. E növekedési tendencia még a harmincas évek elejére is kihat, sőt akkor éri el a nők részvesedése a csúcspontokat: a diplomásoknak 1931-ben 52, 1932-ben 50, 1933-ban 51 százaléka nő. A harmincas évek közepe egy „visszarendeződési folyamatként” értelmezhető, kezdetben drasztikus, majd moderáltabb, illetve ingadozó a nők részvételének csökkenése, ami a 40-es évek elején egy átmeneti stagnáláshoz vezet (38 százalék körüli értékekkel). A nők aránya a bölcsészkarokon csak a negyvenes évek közepétől, tehát a második világháború után kezd újra 40 százalék fölé emelkedni.

A grafikonon megjelenő hullámmozgás, illetve a nemi megoszlásban megmutató ingadozások annyit máris bizonyítanak, hogy a nők előretörése a bölcsészdiplomások között *nem egyenletes*. A bölcsészkar, és ezzel összefüggésben a középiskolai tanári szakma, illetve a humánbölcsészet és természettudományok elnöiesedése csak nagyobb léptékekben igaz: az első világháború előtt kisebb a nők részvétele, mint a két világháború között, a két világháború között kisebb, mint a második világháború után.

⁸ A hullámmozgást azért nem mutatjuk be számszerűen pontos adatokkal, mert az 1929-es, 1937-es, 1938-as és 1939-es évek budapesti hiánya a grafikonos ábrázolást még „elbíri”, de a pontos adatok közlése már „hamis” számok közlésére kényszerítené a tanulmány szerzőit. Így a grafikonon is csúsztatott öt éves korcsoportok adatai láthatók.

A legkézenfekvőbb magyarázat, hogy a nemi megoszlásban kimutatható változásokat elsősorban a *numerus clausus* determinálja⁹ tekintve, hogy a zsidó¹⁰ lányok mindig is domináns szerepet játszottak a nők emancipációjában. Ha e feltevésünk helytálló, akkor a *numerus clausus* határozott végrehajtásának éveiben, vagyis az 1921 és 1927 között végzeteknél csökkennie kellene a nők részvételének, a *numerus clausus* formális enyhítése időszakában, azaz 1928 után növekednie, végül 1938 után ismét csökkennie.

A két hullámvonalat együtt szemlélve azonban világos, hogy nagyjából párhuzamosan halad a teljes népességre (vastag vonal rombuszokkal) és a *numerus clausus* által nem akadályozott népességre (vékony vonal kereszttekkel) vonatkozó két görbe – egészen a harmincas évek végéig. Ennek statisztikai magyarázata a legfelső adatsor (szaggatott vonal, háromszögekkel), mely azt mutatja, hogy a zsidók körében egészen a *numerus clausus* módosításáig a nem zsidók körében mértnél másfélszer magasabb a lányok aránya. A húszas évek folyamán javul a nem zsidó lányok helyzete. A *numerus clausus* módosításának hatására azonban a zsidó lányok aránya újra emelkedik, meghaladva már a 60 százalékot, míg a nem zsidóké szinten marad, sőt még kissé csökken is.

A *numerus clausus* 1928-as módosítása¹¹ ugyan nem jelentette a tanszabadság visszaállítását, mégis: szignifikánsan megnőtt a bölcsészkaron a zsidók részesedése, s így a zsidó lányok aránya is. Ennek következtében a zsidó lányok felülreprezentációja¹² a harmincas évek elején ismét eléri a húszas évek elején megfigyelt másfélszeres mértéket. A harmincas évek során ugyanakkor a bölcsészkarokon végzeteknél a zsidók részvétele folyamatosan csökken. Az 1941 és 1945 között diplomázók csoportjában a zsidó lányok aránya immár alatta marad a nem zsidókénak, minek következtében a nem zsidók görbéje metszi az átlagot, s a mélypontot akkor éri el, amikor az első zsidótörvény (1938) előtt tanulmányaikat megkezdett lányok már kifutottak. 1945 után ismét nagyobb számú zsidó végez, s egyben emelkedni kezd a zsidó lányok arányszáma is. (Ennek egyik oka talán az, hogy a Holokauszt túlélői közül többen folytatják, illetve befejezik abbahagyott tanulmányaikat.)

A másik alapvető feltevésünk az volt, hogy a lányok arányának ingadozása összefüggésben állhat a képzésben résztvevők nagyságrendjével. Ez a feltevés azonban

9 A *numerus clausus* problémaköréhez lásd: Karády Viktor 2003; és Nagy Péter Tibor 2005; valamint <http://www.wesley.extra.hu/npt/Xanumerusclausushetvenotevutan.htm> és N. Szegvári Katalin 1988.

10 A „zsidó” ill. „izraelita” szavak használata mellett számos érv szól – a vita jórészt nyelvpolitikai természetű. A modern tudományos irodalomban a „zsidó” kifejezés a gyakoribb. E vitához egy statisztikai adattal járulnánk hozzá: a magyar liberalizmus évtizedeiben a könyvcímekben 57,5 százalékos arányban a „zsidó” szót használták. (A számításokat a Petrik–Kozocsa-féle bibliográfia 1865–1920 közötti kötetei alapján készítettük.) E tanulmány szóhasználatában mind a „zsidó”, mind az „izraelita” azt a személyt jelöli, aki a diplomakönyv vagy az egyetemi anyakönyv szerint izraelita felekezetű volt.

11 Ladányi Andor 1994.

12 A felülreprezentációt mindig a százalékszámok hányadosaként kell elképzelnünk: ha tehát a lányok aránya a teljes vizsgált népességben egy adott időpontban 25 százalék, az evangélikus lányok aránya az evangélikus népességben ugyanakkor 50 százalék, akkor az evangélikus lányok kétszeres felülreprezentációjáról beszélünk. Természetesen ez a szám pontosan sosem fejezheti ki a különbséget, hiszen az iskolafokozat területékor ezen a módon már nem fejezhetjük ki, hogy milyen különbség van pl. valamely csoport 90 vagy 95 százalékos reprezentációja között.



nem igazolható. A képzés nagyságrendjét a legalsó görbe mutatja.¹³ Az 1920–1925 közötti időszakban évente átlagosan 102 bölcsészdiplomát adnak ki, ez a szám az 1933–1940 közötti időszakig meredeken emelkedik, amikor az átlag már 469 fő. Innen azonban egyenletes, bár mérsékelt csökkenés áll be: 1940-ben 452-en, 1944-ben már csak 306-an végeznek.¹⁴ A diplomások számának bővülése a húszas években gyorsabb, mint a lányok arányának növekedése, s hosszabb ideig is tart. A hallgatószám akkor tetőzik, amikor a lányok részvétele már arányaiban lefelé indul. A harmincas évek végén viszont folytatódik a diplomásszám csökkenése, a lányok aránya mégis emelkedni kezd. Az egész időszakra nézve nincs korreláció, a két görbe között rövidebb korszakokra azonban van: *1920 és 1932 között magas a pozitív korreláció az általános expanzió és a nők arányának emelkedése között.*

A harmadik alapvető feltevésünk az volt, hogy a diplomások társadalmi háttere az idők során megváltozhatott, s talán ez állhat a nők növekvő vagy csökkenő részvétele mögött. Az apák foglalkozása alapján iskolázottsági hierarchiába¹⁵ rendeztük a diplomásaink családjait. Kiderült, hogy a három évtized alatt szinte semmi sem változott: az apáknak több mint 40 százaléka minden idősvában diplomásnak tekinthető, 30 százalék körül van a középfokú végzettséggel nem rendelkező apák becsült aránya, a többiek pedig feltehetően érettségizettek. Minden időszakra igaz, hogy az alacsonyabban iskolázott apák gyerekei között kevesebb a lány, mint átlagosan. A lányok arányának jelentős ingadozása az iskolázottsági csoportok közötti arányok időbeli változásával nem áll összefüggésben.

Az eddigi elemzések alapján a következő kép alakult ki: A nők részvételének hullámzása a két világháború között a végzettek társadalmi hátterének legfontosabb mutatójával, az apa iskolázottságával *biztosan nem*, a bölcsészképzésben jelentkező konjunktúrával *1920–1932 között igen*, a *numerus clausus*, majd a zsidótörvények bevezetésével viszont *mindvégig összefügg*.

A nemek továbbtanulási esélyeit determináló társadalmi tényezők

Mint minden oktatásszociológiai vizsgálatból, így a miénkből is az tűnik ki, hogy mindazok a társadalmi tényezők, melyek a férfiak egyes csoportjait hátrányba szokták hozni, az oktatási rendszerben még fokozottabb hátrányba hozzák a nőket. Azaz:

13 Az alsó görbe csak a szemléletesség kedvéért van beemelve ebbe az ábrába, nem a lányok adatai, hanem a képzés teljes nagyságrendje alapján készült.

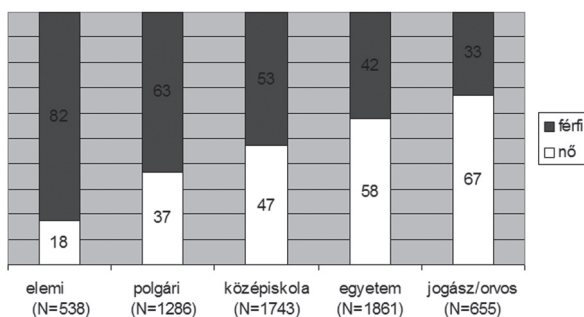
14 A front átvonulása valószínűleg technikailag akadályozta a diplomák megszerzését, kiadását, hiszen 1945-ben csak 103-an kaptak diplomát.

15 Az apa iskolázottsága adatbázisunkban „szakértői becsülésen” alapuló változó. Az eredeti anyakönyvekben csak az apa/gondviselő foglalkozása szerepelt. Ennek ismeretében mi határoztuk meg az adott foglalkozások körében leginkább szokásos iskolai végzettség szintjét, s ezen iskolázottsági szintek alapján skáláztuk be a vizsgált népességet. Az iskolázottsági besorolás után egy fordított piramis állt elő: legnagyobb számban a diplomás szülők voltak, ötször annyian, mint az elemi iskolai végzettséggel rendelkezők. Az ötkategóriás változóban az elemi/polgári/érettségizett csoportok mellett kétféle bontottuk a diplomásokat, különválasztva a doktori címmel rendelkezőket a doktori címmel nem rendelkezőktől. A „doktorok” nevű iskolázottsági csoport esetében túlnyomó többségben orvosokról, ill. olyan foglalkozást végző személyekről van szó, amelyhez mindenképpen jogi végzettség szükségesített.

a szülők iskolázottságának hiányossága, a szülők foglalkozásának alacsony presztízse, a település rossz elhelyezkedése a települések hierarchiájában, az iskolázást és a tanulást kevésbé támogató etnikai-felekezeti háttér – kivétel nélkül – sokkal erősebben csökkenti a nők érvényesülési esélyét az iskolai piacon, mint a férfiakét. Ennek társadalmi okai nemcsak Magyarországra és nemcsak a Horthy korszakra jellemzők: szokták ezt szokásszerűséggel, konzervativizmussal, a nemi szerepekhez kötődő attitűdökkel magyarázni – mindazokkal a történelmi kötöttségekkel, melyektől minél magasabban van valaki a társadalmi ranglétrán, annál könnyebben szabadulhat. Mindez a piac nyelvén is megfogalmazható: minden többgyermekes családban könnyebben volt elfogadható, ha választani kellett, hogy a lány ne tanuljon tovább, mint hogy a fiú, hiszen a fiú tanulása – tekintettel arra, hogy a nők munkaerőpiaci érvényesülését a szokásjogi viszonyok, s néha jogszabályok is korlátozták – sokkal biztosabban kecsegtetett családi haszonnal, azaz magasabb jövedelemmel vagy ranggal. De annak oka is könnyen belátható, ha az egygyermekes családokban az azonos kondíciójú lányos apák gyakrabban döntenek a mellett, hogy gyermeküket nem taníttatják, mint a fiús apák. Hipotetikusán feltehető, hogy a családi gazdaságban a gyermekre jutó investíciót lányok esetében érdemesebb hozományra fordítani, mint a bizonytalan kimenetelű tanulmányokra.

Ez az általános összefüggésrendszer érvényes a Horthy korszak bölcsészdiplomásaira is, ezért nem oly meglepő, hogy az apa iskolázottsága és a nemek bölcsészdiplomához jutása között világos összefüggés van (lásd a 2. ábrán): *minél iskolázottabb az apa, leánygyermekének annál nagyobb az esélye a bölcsészdiplomára.*

2. ábra: Az apa iskolázottsága és a nemek részvételi arányának kapcsolata (elemzett népesség N= 9162, az adathiány 33 százalék)*



* Mivel sokakban felmerülhet a kérdés, hogy mi lehet az oka az itt jelzett viszonylag magas adathiánynak, egy rövid megjegyzés ide kívánkozik. Az adatok hiánya mindig szisztematikus, csak nem mindig tudjuk biztosan, hogy az adathiány mögött az adatközlő szándékai állnak-e, s ha igen, akkor mi lehetett az intenció, avagy „egyszerűen” adminisztrációs anomáliáról van szó, esetleg a forrásul szolgáló anyagok minősége, eltűnése, stb. idézte-e elő a hiányt. Ami az ábrával kapcsolatban bizonyos: az apára vagy az eltartóra vonatkozó adatok hiánya mögött részben tudatos döntés áll. Statisztikailag bizonyítható ugyanis, hogy az adathiány a diplomázó korával exponenciálisan nő. Az idősebb – nagykorú – hallgatók számára egyrészt elméletileg sem kötelező az eltartóra vonatkozó adatok megadása, másrészt nem is tartották indokoltnak, hogy egy ilyen, aktuális helyzetüket már kevésbé befolyásoló körülményről beszámoljanak.

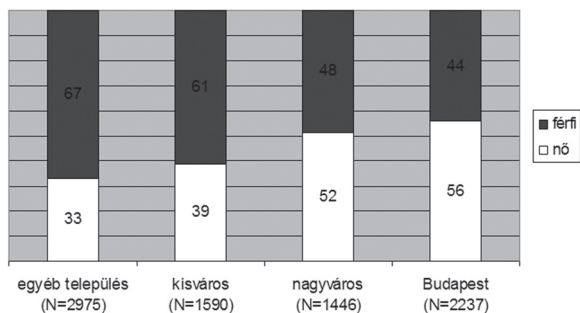


Az iskolázott apák természetesen nagyobb valószínűséggel küldik valamennyi gyermeküket a felsőoktatásba, de mivel a fiúk megoszlanak a felsőoktatás teljes mezején, míg a lányok számára csak néhány terület nyitott, még az is előfordulhat, hogy a bölcsészkarra több lányt küldenek, mint ahány fiút – bár ez valójában csak a legiskolázottabb csoportokra érvényes. Ebből természetesen nem következik, hogy a jogászok vagy orvosok¹⁶ lányai – akár csak megközelítőleg is – akkora eséllyel végeznének egyetemet, mint a jogász vagy orvos apával rendelkező fiúk, hiszen a férfiak számára nyitva álló felsőoktatási intézmények összességében sokkal több hallgatót fogadnak be, mint a négy¹⁷ bölcsészkar.

A nők aránya a bölcsészdiplomások között 42,2 százalék, vagyis a lányok felülreprezentációja a középiskolai végzettségű apák körében már adott (1,1-szeres), csak az ennél alacsonyabb iskolázottságú családfenntartóknál beszélhetünk a nőkre nézvést nemi hátrányról.

A másik legfontosabb „tolótenyező” a nők bölcsésztanulmányainak sikeres elvégzésében a születés helyének városias jellege. Mint ez a 3. ábrán is látható, *az azonos rendű településről származók között a város méretével egyenes arányban emelkedik a nők aránya.*

3. ábra: A születés helyének városias jellege és a nemek részvételi arányának kapcsolata (elemzett népesség N=9162, az adathiány 10 százalék)



Budapest önálló kategóriaként való felvétele nyilván nem szorul különösebb indoklásra.¹⁸ A „nagyvárosok” közé soroltuk azokat a településeket, melyek lakossága 1900-ban már meghaladta a 30 ezer főt, az ennél kisebb helységeket pedig a közigazgatási besorolásuk szerint választottuk két csoportra: „kisközség” – „egyéb

¹⁶ Lásd feljebb.

¹⁷ Pontosabban: a budapesti, szegedi, pécsi, debreceni egyetem bölcsészkarai és a szegedi egyetem természettudományi kara. Viszont nem szerepel az adatbázisban a kolozsvári egyetem, amit 1940-ben állítottak újra fel mint magyar állami egyetemet, minek következtében a 40-es években Pécsen megszűnik a bölcsész-képzés.

¹⁸ Nemcsak arról a kiemelt jelentőségről van szó, amit minden főváros betölt, s nem is csak arról az egészen különleges szerepről, amit Budapest – mint Közép-Európa és a Balkán csak Bécshez fogható nagyvárosa ebben az időben betöltött –, hanem Budapest speciális iskolaváros jellegéről is: lásd Karády Viktor 2005.

település”.¹⁹ A lejtő itt nem olyan egyenletes, mint az apa iskolázottsági kategóriáinál: a főváros a nagyvárosokkal „összetart”, vagyis a fejlettebb települések együttesen járulnak hozzá a bölcsészképzésben a női részvétel erősödéséhez.

A harmadik tényező, amely növelheti a nők esélyeit nemcsak a bölcsészdiplomához jutásban, hanem általában a társadalmi érvényesülésben is: a felekezeti és etnikai háttér. A vallásra²⁰ vonatkozó adatok és a névjelleg²¹ alapján létrehoztunk²² egy kombinált felekezeti-etnikai háttérváltozót, melynek segítségével a teljes népességet 17 kategóriába²³ osztottuk – külön választva mindazokat, akiknél felekezeti adattal ugyan nem rendelkezünk, de a névjelleg alapján az etnikai háttérre vonatkozó jelzéssel igen. Az így létrehozott 17 felekezeti-etnikai csoportból csak azok adatait elemeztük tovább, akiknél nem merült fel bizonytalanság sem a vallás, sem a névjelleg megállapításánál, s a teljes népességben belül 2 százaléknál nagyobb részesedést mutattak. Így már csak 9 felekezeti-etnikai csoport maradt, melyeket annak függvényében állítottunk sorrendbe, hogy a nemek közötti megoszlás mely csoportoknál mutatott nagyobb női részesedést. (Lásd a 4. ábrán.)

19 E megoldás azért tűnt célszerűnek, mert ha pusztán a jogi kategóriákat követnénk, akkor a törvényhatósági jogú városok sorába az ipari forradalom során jelentéktelenné vált, csekély lakosságúnak megmaradt középkori városok is bekerülnének a „nagyvárosok” kategóriájába, ha viszont a törvényhatósági jogú városok 1900-as listáját használnánk, kimaradna pl. a már akkor igen jelentősen iparosodott és urbanizált Miskolc. A „nagyvárosok” közé így összesen 19 települést vettünk fel, jelentős részük természetesen a Horthy korszakban már nem Magyarország területén feküdt. A „városok” kategóriájába közel százötven települést soroltunk, köztük az 1900-ban még 30 ezer alatt maradó, de 1930-ban már a nagyvárosok többségét leköröző Gyórt, s néhány, a későbbi Budapesthez csatlakozó – s 1930-ra szintén inkább a nagyvárosok közé kívánkozó – előváros. A településváltzó továbbfejlesztésén folyamatosan dolgozunk, hiszen célszerűnek tűnik pl. a 20 ezernél népesebb öt községet a „város” kategóriánkhöz sorolni, ugyanakkor a „nagyvárosok” és „kisvárosok” kategóriákat tovább differenciálni. Természetesen Magyarország tizenháromezer települését más módon is kategorizálhatjuk: leginkább a nagyközségek illetve járásszékhely-községek elkülönítése látszik hasznosnak. Azt a problémát azonban meg ezzel sem fogjuk tudni kezelni, hogy pl. a nemesi kúriák többsége egészen kis településeken fekszik.... Lásd: <http://wesley.extra/fontosabtelepulesek.htm>

20 A vallás esetében egy többszörösen interpretálandó adatról van szó. A felekezeti háttér elsősorban egyéb, ismeretlen társadalmi tényezők helyettesítésére szolgál – ritkábban arra, hogy egyazon csoporton belül eltérő habitusokra lehessen belőle következtetni. A felekezetek *vallásgyakorlata* ugyanis csak távoli (s egyelőre fel nem mérhető) összefüggésben van a felmutatott tanulmányi teljesítménnyel. Bizonyos továbbá, hogy a vallásváltzatás során felekezetüket (jórészen az izraelitát) elhagyók inkább hordozták az eredeti felekezeti aggregátumukra jellemző iskolázási attitűdjeiket, mint az új közösségükét. Adatbázisunkban ennek ellenére kénytelenek voltunk mindenkit az egyetemre járáskor megadott felekezethez számítani. (Kutatásunk egy későbbi fázisában mód nyílik majd arra is, hogy a diplomás és a középiskolai adatbázisokat egymással összekapcsoljuk, ami lehetővé teszi a vallásváltzatatók egy részének beazonosítását.) Vö. minderről: Karády Viktor 2002.

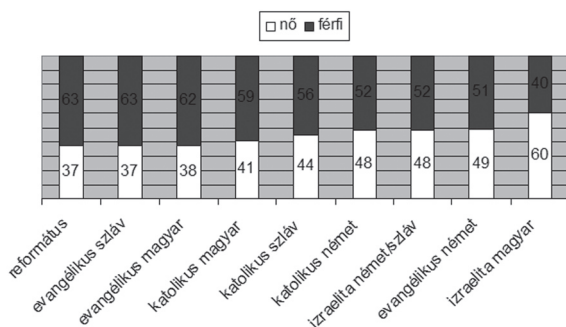
21 Sokat vitatott, de statisztikailag eredményesnek bizonyuló módszer a magyar, német, szláv, román és egyéb névjellegű szétválasztása. Természetesen ez az adat az *egyének* etnikai tudatállapotáról semmilyen információt nem ad, de statisztikai értelemben azt jelzi, hogy a család nem tartotta indokoltnak, hogy az igen széleskörű névmagyarosítási mozgalomban részt vegyen. Ebből persze az is következik, hogy a magyar nevek között szétválaszthatatlanul összekeveredtek azok, akiknek „eleve” (azaz nem tudjuk mióta...) magyar nevük volt, s akik esetében a család még egy-két nemzedékkel korábban nem magyar jellegű nevet viselt. Karády Viktor 2001.

22 Ugyanezen változók alapján tanulmányozható a többi egyetemista csoport összetétele a <http://wesley.extra.hu> kutatási honlapján.

23 Az összes etnikai jelzés és az összes felekezet kombinálásával természetesen sokkal magasabb számot kapunk. Minthogy néhány kategóriával (pl. „szláv névjellegű református”) nem tudunk mit kezdeni, ezeket összevontuk, tehát pl. református vagy unitárius csak egyféle van. Lásd ehhez Karády Viktor NKFP kutatásának ábráit: <http://wesley.extra.hu>.



4. ábra: Felekezeti-etnikai háttér és a nemek megoszlásának kapcsolata (elemzett népesség N = 8346 fő)



A lányok aránya a reformátusok körében a legalacsonyabb. Ezt könnyedén magyarázhatjuk a tradicionális beágyazottságú aggregátum megnövekedett népességi számarányával a Trianoni országban,²⁴ s az ennek megfelelő képviseltségi esélyeivel a bölcsészkarokon, ami egyértelműen a férfiaknak kedvez. A nők alacsony részvételét a református népességben ezen kívül három tényező is befolyásolhatta még. Először is az, hogy a nagy református övezet középpontjában, Debrecenben egyetem nyílt 1912 után. Másodszor, hogy a reformátusok aránya a modernizációs szempontból kiemelt települések, vagyis Budapest és a dunántúli városok lakosai között, illetve az iparforgalmi tevékenységgel foglalkozók körében rendkívül alacsony volt. Harmadszor, és különösen: a lelkészi családból érkezők aránya viszonylag magas a vizsgált népességben.

Az evangélikusok adata – átlagosan 40,5 százalékos női reprezentációval – a közhiedelemmel ellentétben alacsony mértékű modernitásra utal, s ez még akkor így van, ha az evangélikusok lakossági arányukhoz képest erősen felülreprezentáltak a bölcsészdiplomások között. Az evangélikus szlávok (magyarán: szlovákok)²⁵ és az evangélikus magyarok adata a reformátusokkal azonos csoportba tartozik – az evangélikus népességben csak a németek mutatnak magasabb modernitást.

A római katolikusok – minthogy a bölcsészneépesség 57 százalékát teszik ki – lakossági arányukhoz képest már erősen alulreprezentáltak. A katolikusokon belül azonban szintén megmutatkozik, hogy a németek tekinthetők a női képzés mércéjével számítottan legmodernebb etnikai csoportnak, de közöttük még a szláv névjelűek is jobban állnak, mint a magyarok.

Teljesen a felülreprezentált sávba esik a zsidó népesség. Az izraelita felekezetű diplomásoknál a magyar névjelűek közül kerülnek ki a legnagyobb arányban nők, azaz az érintett zsidóság „asszimilációs úton” elől járó részlegeiből.

²⁴ Magyarország felekezeti összetétele 1930-ban: 65 százalék rk., 2 százalék gk., 21 százalék ref., 6 százalék ev., 5 százalék izr. A többi felekezet aránya fél százalék alatt maradt. (MSE, 1938, 14. l.)

²⁵ Összehasonlításra alkalmas névjelű adat a teljes népességről nem áll rendelkezésre. A lakosság 5,5 százaléka mondta magát német anyanyelvűnek, de 15,1 százaléka beszélt németül, 1,2 százalék mondta magát szlovák anyanyelvűnek, de 4,0 százalék beszélt szlovákul. (MSE, 1938, 14. l.)

A zsidók felül- és a reformátusok alulrepresentációja lényegében egybeesik azzal a képpel, amely e felekezetek általános iskolázottsági-modernizációs szintjéről az elmúlt években – főképp Karády Viktor elemzése nyomán – kialakult. Az evangélikusok megoszlását az alul- és felülrepresentált csoportok között pedig kielégítően magyarázhatjuk azzal, hogy az evangélikusok esetében a városi németek illetve a nyilvánvalóan mobilitásra hajlamos, hiszen egy-két generációval korábban Budapestre költözött szlovák háttérűek jelentik az aggregátum azon elemét, amely a felülrepresentációért felel, az evangélikus háttérű magyarok pedig ennek mértékét csökkentik.

Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy van-e az etnikai-felekezeti hovatartozásnak önálló sorrendképző hatása, vagy a sorrendben egyszerűen az tükröződik, hogy pl. a reformátusok általában olyan iskolázottsági vagy lakóhelyi közegből érkeznek, amely a női emancipációra kevésbé nyitott. Ezt a kérdést csak akkor tisztázhatjuk, ha „semlegesíteni” tudjuk legalább az iskolázottság hatását. Ezt két módon kíséreljük meg. (Lásd az 1. táblázatot.)

1. táblázat: A felekezeti-etnikai és a nemi egyenlőtlenségek összefüggései

Felekezeti-etnikai csoportok	A nők aránya	a nők aránya a diplomás apák esetében	N=	Iskolázottsági mutató (diplomás apák aránya alapján)	A nők aránya és a diplomázott apák mutatójának a hányadosa	Iskolázottsági mutató (érettségizett apák aránya alapján)	A nők aránya és az érettségizett apák mutatójának a hányadosa
Izraelita német	48,4	64,0	467	190	0,25	365	0,13
Izraelita magyar	59,7	68,3	357	342	0,17	538	0,11
Katolikus magyar	40,9	62,9	3279	251	0,16	445	0,09
Katolikus német	47,9	65,0	933	305	0,16	492	0,10
Katolikus szláv	44,6	65,9	1014	286	0,16	465	0,10
Református	37,5	50,7	1818	284	0,13	498	0,08
Evangélikus német	49,0	59,5	196	401	0,12	589	0,08
Evangélikus magyar	37,6	55,7	410	384	0,10	591	0,06
Evangélikus szláv	38,4	48,1	198	399	0,10	566	0,07

Először is megvizsgálhatjuk a nők arányát csak a felsőfokú végzettségű apák gyermekei között. Mint ez az 1. táblázatból kitűnik, a diplomásokra jellemző átlagos 60 százalékhöz képest 68 százalékos értékével továbbra is nagyon erős a magyar zsidók felülrepresentációja, ezt azonban 65 százalékos értékkel a katolikus szlovákok, katolikus németek, zsidó németek követik. A másik végpontra előző megfigyeléseinkkel egybevág a reformátusok, ill. a szlovák evangélikusok és a magyar evangélikusok 50 százalékos körüli mutatója. Vagyis: az egyes aggregátumok iskolázottsági különbségétől függetlenül a magyar zsidó lányok relatíve előnyös és a református lányok relatíve hátrányos helyzete.

A másik megoldás, hogy az egyes aggregátumokhoz ordinális, helyezési számokat rendelünk, mégpedig az apák iskolázottsági adatai alapján (lásd az 1. táblázatban



az „iskolázottsági mutatókat”). Minthogy adatbázisunkban az evangélikus német apák 40,1 százaléka volt diplomás, az evangélikus németekhez 401-es értéket rendelünk, az evangélikus szlovákok apáinak 39,9 százaléka volt diplomás, ezért azokhoz 399-es értéket, és így tovább egészen a másik végpontig, ahol az izraelita németek állnak 190-es értékkel. Az első iskolázottsági mutató tehát az egyes felekezeti-etnikai csoportokat a szerint minősíti, hogy milyen mértékben voltak iskolázottak – a diplomás apák arányszámai szerint. Minthogy tudjuk, hogy az iskolázottság a lányok bölcsészkarri részvételével szisztematikusan összefügg, amelyik csoportnál magasabb ez a mutató, elvileg ott kellene magasabbnak lennie a nők arányának is. Ha a felekezeti-etnikai hovatartozás nem hatna ki önmagában a nemi viszonyokra, akkor az iskolázottsági sorrend azonos lenne a lányok reprezentációs sorrendjével. Azonban, mint ezt láthatjuk az 1. táblázatban, az iskolázottsági sorrend az egyes felekezeti-etnikai csoportoknál nem egyenesen arányos a nők részvételével. A felekezeti-etnikai háttér ugyanis önállóan, vagy legalábbis az apa iskolázottságától részben függetlenül is kihat a nők arányára. *Az „iskolázottsági mutató” és a nők arányának a hányadosa mutatja meg, hogy mennyire jó az egyes aggregátumokhoz tartozó lányok bölcsészdiplomához jutási esélye, ha az egyes aggregátumok iskolázottságából eredő eltéréseket figyelmen kívül hagyjuk. A táblázatban az is látható (utolsó két oszlop), hogy ha az iskolázottsági sorrendet nem a diplomás apák aránya, hanem az érettségizett apák aránya alapján alakítjuk ki, a felekezeti-etnikai csoportok és a nők esélyeink vonatkozásában ugyanarra az eredményre jutunk...*

Ebből a – talán kissé bonyolult – számításból az tükröződik, hogy a kibocsátó közegek egyenlőtlenségét is figyelembe véve a lányok helyzete a bölcsészkarokon (saját közegük fiúhoz képest) a zsidóknál – mégpedig mind a magyar, mind a német névjellegű zsidóknál – lényegesen jobb, mint az átlag. Ami az igazi meglepetés, hogy az evangélikus németek a lányok arányát mutató sorrendhez képest, ahol még az élbolyban voltak, a hátulról számított harmadik helyre „esnek vissza” – akár a diplomás apák arányából, akár a középiskolázott apák arányából indulunk ki. Tekintettel arra, hogy egyébként a zsidók és az evangélikusok egyformán felülreprezentáltak a bölcsészhallgatók között, s általában mindig együtt vezetik a modernizációs rangsort, ehhez a jelenséghez valamilyen magyarázó hipotézist kell fűznünk. Feltevésünk szerint a zsidók és evangélikusok nemi viselkedése a bölcsészképzésben azért ennyire eltérő, mert az evangélikusok számára – a túlfellett evangélikus középiskola-rendszer következtében – óriási munkaerőpiac áll rendelkezésre. Ez az evangélikus fiúk szemében vonzóbbá teszi a bölcsészkart, ami automatikusan csökkenti a lányok arányát. Ezzel szemben a zsidók számára a felekezeti középiskolai szféra, mint munkaerőpiac, szinte teljesen zárt, s a „keresztény kurzus” alatt az állami középiskolákban sem várhattak állásajánlatokra. Az egyéb (vagyis nem tanári) bölcsészpályák vonatkozásában pedig azt feltételezhetjük, hogy minél szekulárisabb beállítottságú egy tudományos/kulturális/könyvkiadói/újságírói közeg, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy nem diszkriminálja a lányokat. Az is bizonyos, hogy az evangélikusok tudományos/kulturális/könyvkiadói/újságírói piacán belül

magasabb az egyházhoz kötődő elhelyezkedési lehetőségek száma, mint a zsidók esetében. Ahol szekulárisabb a piac, relatíve esélyesebbek a lányok...

Eddigi elemzéseink fókuszában a bölcsészképzésben végzettekre jellemző nemi megoszlási adatok és az azokra kiható társadalmi háttértényezők bemutatása állt. Tanulmányunk következő részében ugyanazokkal a háttérváltozókkal dolgozunk, de a nemek közötti különbségek kialakulását már egy új szempontból közelítjük meg, mégpedig: az érintettek választásainak tükrében. Az alternatív lehetőségek kihasználásáról adatbázisunkban csak igen korlátozott számú jelzéssel rendelkezünk. Az általunk statisztikailag is elemezhető döntések elsősorban a bölcsésztanulmányok helyére (egyetem), a tanulmányok tartalmára, ill. a hallgató irányultságára (szakok), a tanulmányok folytonosságára (születés, érettségi és beiratkozás éve) és tartamára (diplomaszerzés éve), a diploma típusára (doktori vagy tanári záróvizsga), ill. a tanulmányi eredményességre (vizsgajegyek) vonatkoznak – sajnos néhány esetben meglehetősen magas adathiánnyal. Ezek közül most két olyan döntési helyzetet elemzünk, melyekkel kapcsolatban számos sztereotípiát él a köztudatban a nemek eltérő orientációjáról, illetve karrierépítési stratégiájáról.

Válaszutak a bölcsészképzésben – gender specifikus döntések

Egyetemválasztás – helyben és nem helyben diplomázók

Mínt hogy a dualizmus korával szemben, amikor csak Budapesten és a távoli Erdély „fővárosában” működött egyetem, a két világháború között a csaknem harmadára zsugorodott országban négy város is lehetőséget kínált a bölcsésztanulmányok elvégzésére, immár *egyetemválasztásról* is beszélhetünk. A végzett hallgatók megoszlását a négy egyetemen, illetve a nemek szerinti megoszlásukat az egész vizsgált népességben a következő táblázat mutatja be.

2. táblázat: A bölcsészdiplomások megoszlása az egyetem helye és a nemi hovatartozás szerint (1920–1950)

	Budapest	Debrecen	Szeged	Pécs	Total	%
Férfiak	3352	900	736	308	5296	58
Nők	2635	477	513	241	3866	42
Total	5987	1377	1249	549	9162	100
Százalék	65	15	14	6	100	
A nők aránya (%)	44	35	41	44	42	

A nők arányát általános modernizációs jelzésnek tekintve a négy egyetem jól értelmezhető sorrendet ad: Nyugat-Magyarország és a főváros egyeteme egy szinten állnak (az egész korszak átlagában 44 százalékos női részesedéssel) – majd minél keletebbre tartunk, úgy csökken a nők aránya.

A négy egyetemi központ létrejötté új lehetőséget nyit meg a történet-szociológiai elemzések számára is: a helybeli és nem helybeli rekrutáció összehasonlítását. A dualizmus kori egyetemek (Budapest Kolozsvárral) csak olyan módon hasonlíthatók



össze, hogy már előre tudjuk: a budapesti egyetem mintegy „definíciószerűen” országos rekrutációjú, a kolozsvári egyetem pedig hivatásszerűen helyi gyűjtőkörű.²⁶ Az új helyzetben azonban már lehetőségünk van akár a három vidéki, akár a vidéki és a fővárosi bölcsészkarok rekrutációjának az összevetésére is. Debrecen, Szeged és Pécs lakossága – létszámához képest – értelemszerűen sokkal inkább jelen van a felsőoktatásban, s ezen belül is a bölcsészkarokon, mint a trianoni Magyarország többi nagyvárosának lakossága. Kérdés, hogy ez érinti-e a nemek helybéli arányait. *Feltevésünk szerint: a vizsgált korszakban a nők még a bölcsészdiploma megszerzése céljából is sokkal kisebb valószínűséggel távolodhattak el a lakóhelyüktől/családjuktól, mint a férfiak.*

A fenti hipotézis igazolásához az egyetem helye mellett a diplomázó lakóhelyi adataira is szükségünk van, de – bármennyire is furcsa – a lakóhely azokhoz az adattípusokhoz tartozik, melyekkel kapcsolatban meglehetősen magas az adathiány.²⁷ A „lakóhely” rubrikába ugyanis nem a hallgató aktuális tartózkodási helyét kellett beírni, hanem az apa/eltartó lakóhelyét. A nagykorú hallgatók közül – tekintve, hogy nem voltak kötelesek az „apa rovatot” kitölteni – többen az apa foglalkozásával együtt a lakóhely rubrikát is üresen hagyták. Ugyancsak komoly hiányunk van a szegedi bölcsészeknél.²⁸ Összességében a bölcsészdiplomások 35 százalékaról tudjuk megállapítani, hogy tanulmányai alatt milyen távolságra volt az eltartó lakóhelyétől, a lakóhelyi adattal nem rendelkezők közül pedig további 45 százaléknál tudjuk, hogy a diplomás mely településen végezte el a középiskoláját. Ha a középiskola helyét elfogadjuk „kvázi” lakóhelyi²⁹ adatként, akkor összesen 5891 személyt tudunk bevonni az elemzésbe.

Mielőtt az egyetemválasztás és a lakóhelytől való távolság kapcsolatát közelebről is megvizsgálánk, érdemes megnéznünk, hogy az egyes bölcsészkarokra mennyire volt jellemző a helybéliek magas részvétele. Leginkább helybélinek mindenképpen a négy egyetemi város lakosai számítottak. Ráadásul, mint ez a 3. táblázatból kiderül, ők adták az összes bölcsészdiplomás egyharmadát, a lakóhelyi adattal rendelkezőknek pedig csaknem a felét.

26 A távoli megyékből jövők között a reformátusok ugyan felülreprezentáltak, de attól még a dualizmus kori nyugat-magyarországi reformátusok többségének Budapest maradt a természetes célpontja és nem Kolozsvár.

27 A két háború közötti statisztika jellemzője, hogy az országos és fővárosi statisztikai évkönyvekben – aggregált, de karonként bontott formában – adathiány nélkül közlik a hallgatók eltartóinak foglalkozási és lakóhelyi adatait. Volt tehát egy másik adatgyűjtés, ami nem alapulhatott a beiratkozási anyakönyveken, de ennek nem akadtunk a nyomára. A műegyetemi beiratkozási és egyéb hallgatói adatlapokban sehol sincs utalás a szülők vagy a gyám foglalkozására, mégis publikáltak már a 19. század végétől idevágó, egyre részletesebb, aggregált információkat. A középiskolai statisztikában is van olyan adat, nevezetesen a nyelvtudás és pályaválasztás, mely a beiratkozási anyakönyvekben egyáltalán nem szerepelt, de a statisztikai évkönyvekben igen.

28 Egyelőre erre a jelenségre még nincs magyarázat.

29 Ez a kistelepüléseket természetesen kizárja, de azt joggal feltételezhetjük, hogy a kistelepülések lakosai lakóhelyükkel azonos megyében, azonos régióban választanak középiskolát.

3. táblázat: Az egyetemi városokban élők megoszlása a négy egyetemen (%) (elemzett népesség N=2851)

	Budapesti bölcészkar	Debreceni bölcészkar	Szegedi bölcészkar	Pécsi bölcészkar	Total
Budapesti lakos	96,2	1,2	1,3	1,3	100,0
Debreceni lakos	5,8	92,8	1,4	0	100,0
Szegedi lakos	13,6	0,6	85,3	0,5	100,0
Pécsi lakos	17,2	0,6	4,9	77,3	100,0

A legkisebb „visszatartó erővel” a négy intézmény közül a legfiatalabb és a korszakunkban a legrövidebb ideig működő pécsi Erzsébet Egyetem rendelkezik. A szóhasználat nem véletlen: itt most nem a „vonzerőről” van szó, hiszen a pécsi bölcészkar e tekintetben nem is áll olyan rosszul: egyedül a debreceniek hanyagolják teljesen el a baranyai intézményt, a szegediek közül csaknem ugyanannyian szereznek Pécsen bölcsészdiplomát, mint Debrecenben, a budapestiek pedig Szegedet és Pécsét is előnyben részesítik Debrecennel szemben. Tehát „vonzerő” tekintetében Pécs a többi egyetemi várossal felveszi a versenyt – ha a helybéliek részvételét vesszük alapul, akkor a legalacsonyabb arányt mutatja. A pécsi bölcsészek csaknem egynegyede nem a helyi egyetemen szerzi meg végzettségét, még azokban az években sem, amikor a bölcészkar a Baranya megyei székhelyen háborítatlanul működik.

A négy egyetemi város vonzáskörzetéről térképeket is készítettünk, de terjedelmi és nyomdatechnikai okokból ezeket az erre a célra létrehozott weboldalon lehet csak megtekinteni (lásd: <http://wesley.extra.hu/regio/bolcseszvonzaskorzet.htm>). Pécs összefüggő vonzáskörzete – ahogy ez nem meglepő – a Dél-Dunántúl, de részben – talán, mivel az egyetem Pozsonyból költözött ide – felülreprezentált még az Észak-Dunántúl is. Dél-Magyarország felülreprezentációja is logikus: Pécshez ugyan Szeged közelebb van, de ebben a vonatkozásban feltehetőleg az a döntő, hogy Budapest távol fekszik. Ez lehet az oka annak, hogy mindkét egyetemre jellemző a dél-magyarországiak különlegesen magas képviselete. A szegedi bölcészkar erős felülreprezentációja lényegében saját megyéjére korlátozódik, enyhe felülreprezentációt mutat itt Dél-Magyarország, valamint Dél-Erdély – itt nyilván tekintettel az egyetem eredeti központjára, Kolozsvárra. Debrecen erősen felülreprezentált a szomszédos megyékben, enyhén felülreprezentált egész Észak-Kelet-Magyarországon, valamint a Székelyföldön.

Budapest esetében erős alulreprezentációt – a fenti összefüggés komplementereként – a pécsi és a szegedi egyetem közvetlen környéke, valamint a debreceni egyetem tágabb környéke mutat. Ugyanakkor a pesti egyetem tágabb vonzáskörzetéhez tartozik a Nyugat-Dunántúl és Dél-Magyarország, szűkebb vonzáskörzete pedig a főváros közvetlen környékére terjed ki, illetve az azt északról határoló megyékre. Legerősebb felülreprezentációt a pesti bölcészskaron Dél-Erdély és Észak-Magyarország *legtávolabbi* megyéi mutatnak. E különös jelenség magyarázata kettős lehet. Egyrészt az, hogy bizonyos távolság fennállása esetén érvénye-



sülhet a „ha már, akkor...”-effektus: ha már a lakóhelytől így is, úgy is igen messze esik a felsőbb tanulmányok színhelye, akkor a legnagyobb tanulmányi haszonnal kecsegtető helyet érdemes választani. Másrészt nem szabad elfelejteni, hogy az elszakadt magyarlakta vidékekről Trianon után az országba menekülő értelmiség is a fővárosban, illetve annak elővárosaiban koncentrálódott. Ők szolgáltathatták a „székelyföldiek”, illetve a „felvidékiek” egy jelentős részét, sőt azon hallgatókét is, akiknek szülei ténylegesen a Székelyföldön vagy a Felvidéken maradtak, s így az érintettek a beiratkozási lapon ezt a lakóhelyet tüntették fel.

Mindezek után már csak azt kell megvizsgálnunk, hogy érvényes-e a bölcsészdiplomások körében is az a közhely, miszerint a nőkre inkább jellemző a „helyben maradás”, a „lakóhelyhez kötöttség”, mint a férfiakra. Ha a kérdést binárisan kell eldöntenünk, akkor a válasz a 4. táblázat tanúsága szerint egyértelműen: igen.

4. táblázat: A nem helyben diplomázók aránya a négy nagyváros lakosai között nemek szerint (elemzett népesség N=2851)

	Budapest (%)	Debrecen (%)	Szeged (%)	Pécs (%)	A nem helyben diplomázók összesen (N=)	A nem helyben diplomázók aránya országosan (%)
Nők	2,9	4,7	4,5	13,8	61	3,7
Férfiak	4,8	10,3	28,8	32,9	109	8,8

A fenti értékek mind a négy egyetemi város esetében igazolják a nők erősebb „helyhez kötöttségét”. *Átlagosan majdnem két és félszer annyi férfi szerez a lakóhelyén kívül diplomát, mint nő.* Ez az arány csak a szegedi bölcsésznepelességen belül változik meg lényegesen: Szegeden majdnem hatszor gyakoribb volt a férfiak között az elvándorlás, mint a nők körében. A legkisebb különbség a fővárosiaknál regisztrálható: az átlagos 2,3-as szorzóhoz képest itt csak 1,7-szer gyakoribb, hogy egy budapesti férfi nem a budapesti bölcsészkaron szerez diplomát.

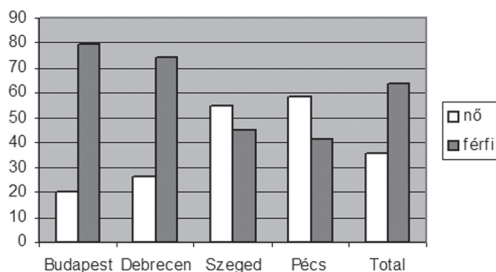
Ha viszont a kérdés úgy szól, hogy az egyetemek mekkora *vonzerőt* gyakoroltak az egyetemi városok lakosaira, semmiképpen sem a „természetes sorrendet” kapjuk. A nyitott felsőoktatás viszonyai között ugyanis a nagyobb szakválasztékkal rendelkező, országosan és nemzetközileg is jobban „jegyzett” Magyarországon a bölcsészdiplomások 65 százalékát kibocsátó Budapestnek messze felülreprezentáltak kellene lennie, s ezzel együtt elhanyagolhatóan a Budapestről vidékre járók arányának. Ez azonban még sincs így. A kifelé és befelé tartó mozgás ugyanis összemérhető: a vidéki egyetemi városok bölcsészdiplomásainak 10,5 százaléka döntött Budapest és 3 százaléka valamely másik vidéki centrum mellett, a budapesti lakosú diplomásoknak pedig 3,5 százaléka ment vidékre. Ennek a fővárosból vidékre irányuló mozgásnak legfontosabb tényezője a felekezeti hovatartozás. A budapesti római katolikusok kevesebb, mint három százaléka, a reformátusoknak négy százaléka választott vidéki egyetemet: e számok ugyan igen kicsik, de talán nem véletlen, hogy a fővárosból vidékre vándorló reformátusok fele Debrecenbe, a kálvinista szellemű egyetem székhelyére költözött. A budapesti evangélikusoknak hason-

lóképpen négy százaléka végzett vidéken, felük Pécsen, vagyis abban a városban, ahová az elvben evangélikus arculatú pozsonyi egyetemet költöztették. Az érintett budapesti zsidó hallgatóknak viszont már 7 százaléka választott vidéki egyetemet. Ezek kétötöde a *numerus clausus*t (a hallgatóhiány miatt is) legkevésbé végrehajtott pécsi egyetemre járt, míg 30–30 százaléka a két másik vidéki egyetemet választotta. A Budapestről Pécsre érkező érdekelteknek így 36 százaléka, a Debrecenbe menőknek 28 százaléka, a Szegedre jutóknak 26 százaléka volt zsidó.

Ezek után nem meglepő, hogy az egyetemi városok lakóinak egyetemválasztásában sajátos nemi egyenlőtlenségek figyelhetők meg (lásd az 5. ábrát). Budapestet a ritkább szakok miatt választották a vidéki egyetemi városok lakói, s mivel az exkluzív szakok között nem igen voltak tanárszakok, a bölcsészdoktorokon belül pedig kevesebben voltak a nők, így összességében alacsonyabb volt a pesti bölcsészkaron a más településről érkezett nők aránya. A Budapestet választók tudhatták, hogy leginkább a fővárosi egyetem tartja be a *numerus clausus* rendelkezéseit: a vidéki egyetemi városok zsidó gimnazistái így nyilván nem választották Budapestet tanulmányi székhelyül, s mivel – mint láttuk korábban – a lányok felülreprezentációja a zsidókhhoz kötődik a leginkább, ez megint csak azt valószínűsítette, hogy „a vidéki egyetemi városból származó, de pesti egyetemen diplomázó bölcsész” aggregátumban igen magas lesz a férfiak részese. Ráadásul a női szerepekkel kapcsolatban említett tradicionalista értékfelfogással is ennek a legmodernebb nagyvárosnak a választása ellenkezett a leginkább. Megkockáztathatjuk azt a feltevést is, hogy a házasság előtti szexualitás elfogadottságának eltérő mértéke a vidéki nagyvárosok és a főváros középrétegeiben akár még ronthatja is a „bűnös városban” diplomázó, majd szülővárosukba visszatérő lányok házasságpiaci esélyeit.

Logikus tehát, hogy a Budapestet választók többsége férfi. A másik három egyetem vonatkozásában pedig beáll a szokásos „modernizációs rangsor”: minél nyugatibb egy vidéki egyetem, annál magasabb a lányok aránya.³⁰

5. ábra: Hová mentek az egyetemi városok lakói? – nemek szerinti bontásban (elemzett népesség N=170)



30 Debrecen gyenge pozícióját a társadalmi modernitás regionális hiányosságai mellett az egyetem légköre is befolyásolhatta. A lányokkal szembeni attitűd itteni sajátosságát jelzi, hogy amikor a Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetsége 1923-ban kérte az összes fakultás megnyitását a nők előtt, a hallgatóhiánnyal küzdő vidéki karok egyetlen kivétellel támogatták az elképzelést – a kivétel a debreceni orvoskar volt. Vö.: Ladányi 1996:379.



Szakoválasztás – feminin, maszkulin és uniszex szakok

Míg a többi egyetemi kar a középiskolai tárgyak, illetve az emberi tudás összessége szempontjából jól lehatárolt részterületekre osztható, s munkaerőpiaci szempontból is világosabb, hogy a fakultásokon belüli diszciplínák választása mely karrierpálya-modellhez kötődik, addig a bölcsész-mivolt egyik lényeges sajátossága, hogy „szinte mindenről szól”, a legegységesebb természettudományoktól a legideologikusabb nemzeti tudományokig, s ami a munkaerőpiacot illeti, itt is igen széles spektrumú, a tanügyiigazgatási eszközökkel szabályozott középiskolai szférától a szabadbölcsész foglalkozások színes palettájáig. Ezen felül a bölcsészkar az, ahol a leginkább tanulmányozhatjuk a munkaerőpiaci várakozásokkal, a tudományos ambíciókkal, a kulturális fogyasztással, a házasságpiaci helyzetjavítással stb. összefüggő attitűdöket. A belső differenciálódás jelzései közül jelen tanulmányunkban csak a szakoválasztással kapcsolatos gender összefüggésekre szeretnénk néhány jellemző adattal szolgálni.³¹

Szakoválasztásként értelmeztük mind a két orientációra utaló adatunkat: azt a két tárgyat, melyet valaki a teljes képzése során főszakként tanult, valamint a doktori szigorlat főszakját. Így egy-egy konkrét személyhez minimum 1, maximum 3 „szakmai orientáció” (szakoválasztás) tartozhatott. Természetesen nem vettük külön döntésnek, ha pl. valaki történelem alapszakkal ókortörténetből szigorlatozott. Így elemzéseink mögött összesen 16802 individuális döntés áll.

A szakoválasztással kapcsolatos legkézenfekvőbb hipotézisünk az volt, hogy míg a humán-bölcsészeti szakokon a nők, addig a természettudományi³² szakokon a férfiak végeznek többen. Ez nagyjából egybeesne a hagyományos nemi szerepekhez, illetve a tantárgyak iránti mai nemi preferenciákhoz kötődő sztereotípiákkal, ill. megfigyelésekkel. Ez az előfeltevésünk a tanári végzettségük esetén egyáltalán nem, a csak doktori végzettségükénél pedig csak részben bizonyult helytállónak. A lányok aránya a humán-bölcsész szakpárosítással élők között 46,3 százalék, a természettudományi szakpárral rendelkezőknél 46,4 százalék, a humánbölcsész doktorok között 31,8 százalék, a reálbölcsész doktorok között 30,2 százalék volt. A doktori kimenetnél tehát valamelyest erősebb a nők humánbölcsész érdeklődése, de igazság szerint, ennél az 1,02-szeres „felülreprezentációnál” markánsabb különbségre számítottunk, különösen, mivel a humánbölcsész-tudományok közé soroltuk be a doktoroknál a pszichológiát is, ahol – nem túl meglepően – igen magas volt már ebben a korszakban is a nők részesedése (50 százalék). Egyetlen olyan doktori szí-

31 Az adatok megbízhatóságához itt is adnánk néhány támpontot: A bölcsészdiplomások 76 százalékának ismerjük az első és második főszakját. A hiány nagyrészt abból fakad, hogy a bölcsészdoktorok adatait (részben) a szigorlati könyvekből vettük, ahol az alapszakok már nem szerepelnek. A vizsgált népesség 45 százaléka doktorált – az ő esetükben majdnem mindenkiről tudjuk, hogy mely szak volt a szigorlati főszakja (a hiány: 0,7 százalék). Akikről semmilyen adatunk nincs: mindössze 40 fő. Ezt a hiányt magyarázni nem lehet, adminisztratív hibaként kell elkönyvelnünk.

32 Azokat a tudományterületeket tekintettük természettudományi szakoknak, melyek a két kar 1950 után végrehajtott szétválasztása során a TTK-hoz kerültek. A klasszikus természettudományok mellett a tudományrendszertani értelemben vitatható besorolású földrajznak is ez lett a sorsa.

gorlati főszaok volt, ahol a nők enyhe fölénybe kerültek (53 százalékkal), és pedig a művészettörténet (összesen 151 személyből). Ezt azonban bőven ellensúlyozták azok a szakok, amelyekből – megint csak érthetően – szinte csak férfiak szigorlatoztak, mint pl. a sémi filológia³³ (itt 150 doktoráltból csak egy volt nő), vagy az egyértelműen férfi többséget felmutató doktori szakok, mint pl. a filozófia³⁴ vagy a szlavisztika, ahol a nők aránya 20 százalék alatt maradt (összesen 188, illetve 35 szigorlatozóból).

A humánbölcsész/természettudós-tengely mentén elvégzett elemzések során tehát nem találtunk gender szempontból látványos eltéréseket. Viszont tudtuk, hogy előfeltevésünk nem lehetett teljesen alaptalan, hiszen a szakválasztásnak mindig is volt gender aspektusa. A pontosabb helyzetfelmérés érdekében a megközelítés módján kellett változtatnunk: eltekintettünk a kiinduló sztereotípiánktól, és az egyes szakok iránt megnyilvánuló érdeklődést külön-külön vettük alapul, vagyis azt a bizonyos 16802 individuális döntést elemeztük.

Amennyiben minden egyes szak választását *különálló döntésként* kezeljük, és csak azokból a szakokból indulunk ki, amelyek (mai szóhasználattal élve) „tanárképes szakok” voltak a vizsgált korszakban, akkor a főszaok között a következő sorrend alakul ki:

5. táblázat: Az egyes szakok iránt megnyilvánuló érdeklődés a nők részvételi adataival*

Szak	A döntések száma (N=)	A nők aránya (%)	Reprezentációs érték
1 magyar	2529	41,5	1,0
2 természettan	2013	44,3	1,0
3 történelem	1823	40,3	1,0
4 német	1823	57,5	1,4
5 földrajz	1659	41,0	1,0
6 latin	1350	29,3	0,7
7 francia	1276	61,8	1,5
8 matematika	1176	40,8	1,0
9 kémia	943	51,3	1,2
10 fizika	545	26,1	0,6
11 angol	298	57,7	1,4
12 olasz	199	50,5	1,2
13 görög	138	8,7	0,2

* A nagyon kis szakokat, melyekből a Horthy-korszakban kevesebb, mint 100 ember szerzett oklevelet, nem tüntettük fel.

E tizenhárom tárggyal kapcsolatban vizsgálatunk alanyai összesen 15772 döntést hoztak. (Ezen kívül a kisebb tárgyakból, illetve azokból, amelyek nem voltak kö-

³³ Rabbiképzős végzettséget 1945 előtt csak az kaphatott, aki rendelkezett bölcsészdoktori oklevéllel. A sémi filológián doktoráltak magas száma ennek a sajátos, a vallási hagyomány szerint akkor még kizárólag férfiak által betölthető pozíció iránti keresletnek köszönhető.

³⁴ Létezett ugyan középiskolai filozófia tárgya, de azt zömében nem filozófia szakosok tanították. A bölcsészkaron doktorált filozófusok alaptárgya általában valami más volt. Vö: Szűcs László Gergely 2007.



zépiskolai tárgyak, további 1030 döntés született.) A nők aránya szakonként értelmezendő, a reprezentációs érték pedig azt mutatja, hogy az adott szakra jellemző női részesedés hogyan viszonyult a nők átlagos 42,2 százalékos arányához. Az 1-es reprezentációs értékkel bíró szakok „uniszex szakok”, vagyis ezekből az összes diplomához képest ugyanolyan eséllyel végeztek nők, mint férfiak (pontosabban: a nemi alul- vagy felülreprezentáció 0,95 és 1,05 között mozgott). Az 1,05-nél nagyobb reprezentációs érték a „feminin szakokat” jelöli, vagyis ahol kimutatható, hogy a nők esélye az adott szakon *belül* sokkal jobb volt az oklevél megszerzésére, mint más szakokon. A 0,95-nél kisebb értékű szakok pedig a „maszkulin szakok”, ahol a végzettek között a férfiak fölénye volt átlagon felüli.

A szakokat a nők reprezentációs értékei alapján három kategóriába sorolva egy külön táblázatban még egyszer bemutatjuk (lásd a 6. táblát) – a maszkulin szakokat a férfiak arányának sorrendjében, a feminin szakokat a nők arányának sorrendjében, az uniszex szakokat a kiadott diplomák számának sorrendjében.

6. táblázat: A leggyakrabban választott szakok „nemi jellege” a nemek reprezentációs értékei alapján (a doktori szigorlati főszaakkal együtt)

Maszkulin szak	Uniszex szak	Feminin szak
görög	magyar	francia
fizika	természettan	német
latin	történelem	angol
	földrajz	kémia
	matematika	olasz

A legtöbbször által választott szakok – a nyelvi szakok kivételével – mind uniszex szakok, melyekből a nemek átlagos megoszlásához mérten (és az egész korszakra átlagoltan) a hölgyek és az urak egyforma eséllyel szereztek bölcsészdiplomát. Az uniszex szakokra irányuló döntések az összes itt elemzett döntés 58 százalékát tették ki, és lényegében csak olyan tudományokra irányultak, melyek ismeretanyaga minden felsőközépfokú iskolatípus tantervében kötelező tárgyként szerepelt. A szakok „uniszex” jellege – feltevésünk szerint – épp a tanári munkaerőpiac széles kínálatával függ össze, amit mi sem bizonyíthat jobban, mintha megvizsgáljuk, hogy az uniszex szakokon belül milyen volt az aránya a tanári szakvizsgával rendelkezőknek. A teljes népességben 27 százalék csak doktori oklevelet, 52,9 százalék pedig csak tanári végzettséget szerzett. A maradékot azok alkotják, akik mind a kétféle végzettséget megszerezték (egyidejűleg vagy kisebb-nagyobb időeltolással), de őket – mivel a többiekénél is bizonytalanabb volt a különböző karrierpályákhoz való viszonyuk – szándékosan kiszűrtük. A kérdésünk tehát az volt, hogy az uniszex szakokat választók között a kétféle végbizonyítvánnyal rendelkezők aránya mennyiben tért el a fenti átlagoktól.

Az eredmény az előfeltevésünket alátámasztotta: a tanári kimenet az uniszex szakoknál sokkal gyakoribb volt, *a természettudományi tárgyak esetében majdnem kétszer, a humán szakoknál majdnem másfélszer gyakrabban szereztek tanári végzett-*

séget az uniszex szakosok, mint az átlag. A középiskolai tanári pályára készülés (már amennyiben a tanári végbizonyítvány megszerzése ilyen irányú ambíciókat jelez) valószínűsíti az érintett szakokon belül a nemi arányok viszonylagos egyensúlyát.

A német nyelv és irodalom a negyedik volt a szakok sorában 1823 választással (lásd az 5. táblázatban), de az első, ahol megjelenik a női felülreprezentáció. A nyelvi szakoknál egyértelmű a különbség a nemek orientációja között: míg a férfiak elsősorban a klasszika filológia szakokon felülreprezentáltak, addig a modern nyelvi szakok iránt a nők részéről mutatkozik nagyobb érdeklődés – egészen a harmincas évek végéig. A 40-es évekre a helyzet két szempontból is megváltozik: egyrészt drasztikusan csökken a modern nyelvi diplomások száma (lásd a 7. táblázat alsó sorát); másrészt gender aspektusból is fordulat áll be, amennyiben megerősödik a nők részvétele a latin képzésben, a férfiaké pedig az angolban. A negyvenes években a férfiak a klasszika filológia mellett egyre nyitottabbá válnak valamennyi modern filológiai stúdium iránt. Ennek magyarázata a középiskolai tantervi reformok hatásának tudható be: a görög tárgy helyzete már 1890-től, a „görög-pótló” tárgyak bevezetésétől megingott, és minden „restaurációs” törekvés ellenére, amit a harmincas években a klasszika filológus tábor kifejtett, a század közepére lényegében kiszorult a középfokú oktatásból.³⁵ A latin szakosok képzésében az 1934-es középiskolai reform után expanzió figyelhető meg, ez a konjunkturális hatás azonban a negyvenes évek első felében már nem érzékelhető.

7. táblázat: A nők arányának változása a két világháború között a nyelvi szakokon (a doktori szigorlati főszakokkal együtt)

	1920-1930	1931-1940	1941-1950		1920-1930	1931-1940	1941-1950
Német	51	60	57	Latin	27	28	33
Francia	63	62	59	Görög	21	4	0
Angol	56	66	46				
Modern				Klasszika			
filológus (N=)	473	2031	786	filológus (N=)	323	631	496

Ezek után érdemes azt a két természettudományi szakot is közelebbről szemügyre vennünk, melyekre ugyancsak jellemző volt az egyik vagy a másik nem felülreprezentációja. Ezek a nők körében népszerűbb kémia, valamint a férfiak számára vonzóbb fizika. Ha figyelembe vesszük a nők számára nyitott, egyetemi végzettséghez kötött karrierpályákat, akkor ezek közül a középiskolai tanári szakma mellett kiemelkedik még a gyógyszerészet. Mindkettő motivációs tényezőként hathatott a leánygimnáziumok helyi tantervének összeállítására. Elvben feltehető, hogy a kémia tanítására a leányiskolákban, a fizikára pedig a fiúiskolákban nagyobb hangsúlyt fektettek, bár ennek az 1945-ös rendszerváltást megelőzően az országos gimnáziumi tantervekben nincs nyoma. A felsőfokon megjelenő orientációs különbségek

³⁵ A vizsgált korszakra vonatkozóan a klasszikus és modern nyelvekhez kötődő szakmapolitikai küzdelmekről, valamint az egyes nyelvek szerepéről az oktatási rendszer különböző szintjein korábbi tanulmányainkban részletes elemzések és adatok találhatóak: I. Nagy P.T. 2002 és Biró Zs.H. 2007.



tehát e két szaknál már a középfokú oktatás gender-specifikus értékrendjében is valamelyest megalapozódhattak.

Az is valószínűnek tűnt a számunkra, hogy a feminin szakokon belül a *kémia* iránt érdeklődő nők társadalmi háttere valamivel jobb, mint a nyelvszakosoké. A nyelvtanulást ugyanis a családi többnyelvűség is segíthette, ami a kispolgári közegekben is jelen lehetett, természettudományok felé orientálódni viszont értelmiségi habitusra vall. Ez az előfeltevésünk beigazolódott. A modern nyelveket választó nőkhöz képest a kémiát választók között több a Budapestről származó (1,27-szeres felülreprezentáció); iskolázottabb apák gyermekei (a középiskolai végzettségtől felé azonosak a mutatók, de a polgári iskolai végzettségű apák 1,4-szeresen felülreprezentáltak, elemi iskolai végzettségű apák pedig alig fordulnak elő); a nőkre és a nyelvszakosokra egyaránt érvényes izraelita felülreprezentációhoz képest is nagyobb arányban találunk közöttük zsidó lányokat (a magyar zsidóknál 1,6-szoros, a német zsidóknál 1,8-szoros a felülreprezentáció).

Összegezve az eddigieket, úgy tűnik, hogy a feminin szakok egyik legszembetűnőbb szociológiai jellemzője a zsidó hallgatók magas képviselése: a modernnyelvszakos diplomásnők 15, a kémiából végzetek 24 százaléka zsidó volt.

A szakok nemi jellege és a szakválasztók társadalmi háttere közötti összefüggésrendszer bemutatására most nem vállalkozhatunk, csak néhányat emelnénk ki a lehetséges indikátorok közül. Az elemzett népettséget le is szűkítjük három, nemi jellegében egymástól markánsan eltérő csoportra. Nem a „legnőiesebb” szakot (a franciát) fogjuk a „legférhiasabbal” (a göröggel) összehasonlítani, mert így nagyságrendileg eltérő számokkal lenne dolgunk (1276 döntést állítanánk szembe 138-al), hanem a feminin, maszkulin és uniszex szakok közül a legnagyobbak – a német, a latin és a magyar szak – adatait vetjük össze egymással.

A korábbi vizsgálatok tanulságai alapján az egyes háttértényezők közül sem foglalkozunk minden egyes aggregátummal, csak azokra a társadalmi csoportokra összpontosítunk, amelyekről tudjuk, hogy körükben általában felülreprezentáltak a bölcsészdiplomás nők. Ezek: az érettségivel vagy annál magasabb iskolai végzettséggel rendelkező, nagyvárosokban élő apák, különös tekintettel a német névjellegű és/vagy izraelita felekezetű népettségre.³⁶ A táblázatban látható reprezentációs értékek a kiemelt társadalmi csoportok szerepét mutatják a feminin, maszkulin és uniszex szakokon végzett nők részvételében.

Mint a 8. táblázatban látható, a német szak „feminin” jellegével elsősorban a felekezeti háttér áll kapcsolatban, ami jelen esetben az izraeliták magas részesedésében fejeződik ki. A német névjellegű nők aránya is magasabb az átlagnál, de mivel itt éppen a német szak képviseli a feminin szakokat – s a kettő között logikus összefüggést lehet feltételezni – ezzel a felülreprezentációval most nem foglalkozunk.³⁷

36 Az itt felsorolt jellemzők egymástól függetlenül is pozitívan hatnak a nők részvételére a bölcsészképzésben, de hogy a tényezők sorrendje egyben a nők esélyeinek fokozatos javulását is magában rejt, arra lásd: Biró Zs.H. 2008.

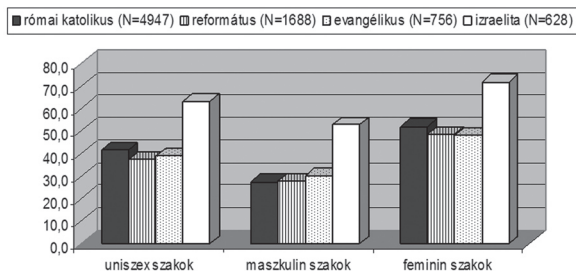
37 A német nemzetiségi mivolt és az izraelita felekezeti státusz egymástól függetlenül is hatással van a német szak választására, sőt még a német szak iránti érdeklődés visszaesésére is 1938 után.

A latin szak „maszkulin” jellege és a felekezeti háttér között ugyancsak van összefüggés: sem az apa iskolázottságában, sem a születés helyének státuszában, sem a névjellegben ugyanis nincs akkora távolság a feminin és maszkulin szakon végzett nők között, mint a vallás esetében. Az uniszex szakok általában a maszkulin szakokhoz állnak közelebb, s egy közös jegyük biztosan van: mindkettőben igen alacsony az izraelita részvétel (ehhez lásd még a 9. táblázatot). A magyar szakon végzett nők között többen származnak alacsonyabb rangú településekről és több a magyar névjellegű hallgató, mint a bölcsészdiplomás nők körében általában. Ugyanakkor mivel az érettségizett apák nagyobb arányban juttatják lányaikat magyar szakos bölcsészdiplomához, mint latin szakoshoz, a szak jellege gender szempontból végül is „semleges”. A kiemelt háttérváltozók közül tehát leginkább a felekezeti hovatartozásról jelenthetjük ki, hogy szerepe van a nők átlagon felüli vagy átlagon aluli részvételében a bölcsészképzés bizonyos ágazataiban.

8. táblázat: A nők bölcsészdiplomához jutásában kiemelt szerepet játszó társadalmi csoportok alul- ill. felülreprezentációja a három szaktípusnál csak a nők körében

	Apa minimum érettségizett	Nagyvárosi születésű	Nem magyar névjellegű	Izraelita
Feminin (német) szakos nők	1,0	1,0	1,1	1,4
Maszkulin (latin) szakos nők	0,9	0,9	0,9	0,7
Uniszex (magyar) szakos nők	1,0	0,9	0,9	0,6

6. ábra: A nők aránya a négy legnagyobb felekezeti csoportban a szakok három típusánál



A szakok „nemi jellegének” kialakításában vagy megváltozásában azonban az egyes felekezeti csoportok nem azonos súllyal vesznek részt. Bár az izraeliták körében a nők minden szaktípusnál magas részesedést mutatnak, valójában csak a feminin szakokon jelennek meg az átlagos részvételüknél nagyobb arányban. Az is nyilvánvaló, hogy az izraeliták száma a teljes népességben túl kicsi ahhoz, hogy a római katolikus vagy református lányok részvételi értékeit „ellensúlyozzák”. Tehát: a szakok nemi jellege – tömegüknél fogva – a római katolikus és a református hallgatók összetételének függvényében változik. A zsidó nők átlagon felüli jelenléte – elsősorban a feminin szakoknál – a szak méretétől függően kisebb vagy nagyobb mértékben „javíthat” a nők arányán, de a feminin szakok nemi jellegét elsősorban a római katolikus nők 52 százalékos részvétele biztosítja.



A nők aránya az izraelita felekezetű csoporton belül a feminin szakokon eléri a 70 százalékot, ami a többi felekezeti csoporttal szemben másfélszeres felülreprezentációt jelent. Ha megvizsgáljuk azonban a zsidó bölcsészdiplomások megoszlását nemek szerint az egyes szaktípusok között, akkor egy sajátos jelenségre figyelhetünk fel.

9. táblázat: Az izraeliták felülreprezentációja az egyes szaktípusokon belül

	Izraelita nő (%)	Reprezentációs érték a nőknél	Izraelita férfi (%)	Reprezentációs érték a férfiaknál
Uniszex szakok	7,2	0,6	2,9	0,4
Maszkulin szakok	7,2	0,6	2,6	0,3
Feminin szakok	17,3	1,5	7,9	1,1
Teljes népesség	11,7		7,5	

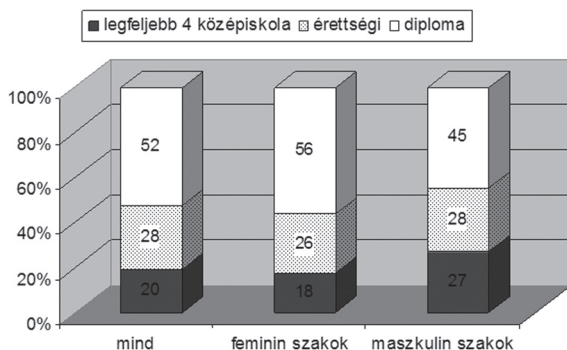
A tanárképes szakok közül nemcsak a zsidó nők, hanem a zsidó férfiak is erősen preferálják a modern nyelvi szakokat. Izraelita férfiakat a legkisebb valószínűséggel a latin és görög szakokon találunk, de a többi tanárképes szakkal szemben sem mutatnak különösebb nyitottságot. A zsidó férfiak 70 százaléka ugyanis csak doktori szigorlatot tett, ezek közül 43 százalék sémi filológiából doktorált. A nőknél, ill. a tanári oklevelet szerzett férfiaknál a zsidó diplomások 41 százalékának mindkét főszakja valamilyen élő nyelv szak volt. A maradék erősen megosztott a különböző szakok között. Ezek az adatok arra világítanak rá, hogy az izraelita háttérű bölcsészdiplomások kiemelkedő részvétele mögött feltehetőleg nem a középiskolai karrierpályákhoz kötődő várakozásokat kell keresnünk. A modern nyelvi bölcsészdiploma a magánoktatásban is jól „értékesíthető” volt. A külföldi érdekeltsgű cégeknél, újságoknál, kiadóknál stb. minden korszakban csak előnyt jelenthetett (pl. a levelezői állásoknál vagy a fordítói megbízásokhoz) a modern nyelvek ismerete. A nyelvtudás a tanulmányok esetleges külföldi folytatásának is alapvető feltétele volt, valamint – s ez az antiszemita hisztéria korában már nem csak elvi mérlegelés tárgya lehetett a felnövő zsidó értelmiségben – emigrációs tervek előkészítésében is szerepet játszhatott.

Végezetül még egy adalék a gender közhelyek ingatag voltához: számos legendát ismerünk arról, hogy a második világháború előtt milyen rendkívüli teljesítménynek számított, ha valaki nőként férfi terepen – pl. klasszika filológiából – szerzett diplomát. Eme elképzelések alapján feltettük, hogy a maszkulin szakokon végzett nők társadalmi háttere a feminin szakokon végzettekéénél csakis jobb lehet. Valójában ez éppen fordítva volt: a két világháború között a jobb szocio-ökonómiai közegből származó nők a feminin szakokon, az alacsonyabb státuszú csoportokból származók pedig a maszkulin szakokon fordultak elő gyakrabban. (Lásd 7. ábra.)

Ennek az összefüggésnek semmi köze az izraeliták jelenlétéhez, sőt a zsidók kiszűrésével egy kicsit még javul is a feminin szakokon végzettek társadalmi mutatója (a diplomás apák aránya 56-ról 58 százalékra, az érettségizettké 26-ról 27 százalékra). Egyéni teljesítményként tehát mindenképpen méltányolandó, ha valaki

nő létere a két világháború között egy férfiak által dominált területen érvényesülni tudott, de ezzel együtt azt is tudni kell, hogy a klasszika-filológia szak elit-jellege ebben a korszakban már mindenképp a múlté...

7. ábra: Az apák iskolázottságának mértéke a feminin és maskulin szakokon, valamint a teljes népességben



* * *

A terjedelmi korlátok miatt tanulmányunkban épp hogy csak felvillanthattuk a bölcsészdiplomához jutásban megfigyelhető nemi egyenlőtlenségek néhány kérdését. Több nagy téma vár még megírásra:

1. Annak bemutatása, hogy az itt leírt összefüggések mennyiben érvényesek a doktori és a tanári diplomát szerző népességre.

2. Egy valódi regionális elemzés elkészítése – immár nemcsak a lakóhely és az iskolázási hely, hanem a születési hely bevonásával is.

3. Az apa foglalkozásának hatásával kapcsolatos elemzések: egyrészt néhány speciális apai foglalkozás (tanárok, tanítók, orvosok, ügyvédek stb.) lányainak és fiainak eltérő bölcsészkarri részvétele ügyében, másrészt a foglalkozások tömegének magán- és közalkalmazottá, illetve önállóvá történő besorolása segítségével.

4. A tanulmányi kiválóság mutatóinak vizsgálata: jegyek, évvésztés az egyetemre iratkozás előtt és a felsőbb tanulmányok alatt stb.

5. A bölcsészkarra vezető középiskolák eltérő súlyának elemzése.

Legalább ennyire izgalmas lenne továbbá a bölcsészdiplomások összevetése a beiskolázott, de diplomát nem szerzett bölcsésznepeességgel, a bölcsészdiplomások összevetése a kor koedukált és nemileg szegregált felsőoktatási intézményeinek többi diplomásával, valamint annak nyomon követése, hogy férfi vagy női bölcsészdiplomásainknak mi lett a további sorsuk: kik helyezkedtek el tanárként, kik publikáltak, kik lettek tagjai – nemüktől függetlenül, vagy éppen nemüknek köszönhetően – az új eliteknek.

BIRÓ ZSUZSANNA HANNA & NAGY PÉTER TIBOR



IRODALOM

- BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (2007) Reformiskolai kísérletek és az élőnyelv-oktatás reformja. Mikro- és makrotörténeti adalékok egy rendszerszintű hatástanulmányhoz (Magyarország, 1929–1949). In: BIRÓ ZS. H. & PAP K.T. (eds) *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Budapest, Gondolat, 58–128.
- BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (2008) A társadalmi nemek közötti különbségek empirikus kutatása a Horthy korszak bölcsészdiplomásainak példáján. In: PUKÁNSZKY BÉLA (ed) *A neveléstörténet kutatásának új útjai* (munkacím). Budapest, Gondolat (sajtó alatt).
- HADAS MIKLÓS (2003) Bourdieu a férfiuralomról. In: Hadas Miklós (ed) *A modern férfi születése*. Budapest, Helikon,.
- KARÁDY VIKTOR (1994) A társadalmi egyenlőtlenségek Magyarországon a nők felső iskoláztatásának korai fázisában. In: HADAS MIKLÓS (ed) *Férfiuralom. Írások nőkről, férfiakról, feminizmusról*. Budapest, Replika-könyvek, 176–195.
- KARÁDY VIKTOR (2001) Mennyire volt «magyar» a honi értelmiség a századfordulón? In: *Filozófia és kultúra. Írások a magyar művelődéstörténet köréből*. Budapest, MTA Történettudományi Intézet, 203–236.
- KARÁDY VIKTOR (2002) Felekezeti szegregáció a magyar gimnáziumi piacon (1867–1944). In: NAGY P.T. (ed) *Oktatáspolitikai és vallásszabadság. Állam-egyház-iskola-társadalom a 20. században*. Budapest, Új Mandátum, 209–232.
- KARADY, VICTOR (2003) Different Experiences of Modernisation and the Rise of Anti-Semitism. Socio-Political Foundations of the numerus clausus and the 'Christian Course' in Post World War I. Hungary. *Transversal* (Graz), 4. Jg., Nummer 2, 3–34.
- KARÁDY VIKTOR (2005) Budapest iskolaváros a magyarországi képzési piacon 1944 előtt. *Educatio* 2005/tavasz, 95–119.
- LADÁNYI ANDOR (1994) A Numerus clausus-törvény 1928. évi módosításáról. *Századok* 1994/6, 1117–1148.
- LADÁNYI ANDOR (1996) Két évforduló: a nők felsőfokú tanulmányainak száz éve. *Educatio* 1996/3, 375–389.
- MSÉ: Magyar statisztikai évkönyvek
- MSK: Magyar statisztikai közlemények
- MANN MIKLÓS (1995) Nők az egyetemen. *História* 1995/4, 19–21.
- MÜLLER ILDIKÓ (2003) A nők egyetemi képzésének ügye a századfordulón. *Magyar felsőoktatás* 2003/1–3, 69–70.
- NAGY PÉTER TIBOR (2002) Oktatáspolitikai és nyelv. In: NAGY P.T. (ed) *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok*. Budapest, OI/Új Mandátum, 84–106.
- NAGY, PETER TIBOR (2005) The numerus clausus in inter war Hungary. *East European Jewish Affairs*. Volume 35, Number 1/ June, 13–22.
- N. SZEGVÁRI KATALIN & LADÁNYI ANDOR (1976) *Nők az egyetemeken*. Felsőoktatástörténeti kiadványok 4. Budapest
- N. SZEGVÁRI KATALIN (1988) *Numerus clausus rendelkezések az ellenforradalmi Magyarországon: a zsidó és nőhallgatók főiskolai felvételéről*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- SZÜCS LÁSZLÓ GERGELY (2007) A középiskolai filozófiatanítás helyzete és versengő társadalomképek 1879–1945, Budapest (kézirat)
- WATTS, RUTH (2005) Gendering the story: change in the history of education. *History of Education*; No. 3, 225–241.

NŐK ÉS FÉRFIAK ISKOLÁZÁSA

KULTURÁLIS SZEMPONTOK A NEMEK ÉS AZ OKTATÁS KAPCSOLATÁBAN*

MEGRENDÍTŐEN KEVÉS OLYAN BIOLÓGIAI alapkülönbség van nők és férfiak között, amely az egyes egyének között sem mutathat varianciát: a nők rendelkeznek azokkal a szervekkel és biológiai működésmódokkal, amelyek segítségével a gyerekek az emberi testen belül fejlődhetnek, majd világra jöhetnek, és ők képesek szoptatással táplálni őket. Ezen túlmenően természetesen még számos fontos biológiai különbség van a nemek között, de ezek egyrészt erős egyéni varianciát mutatnak, tehát nem abszolútak, hanem csak statisztikai varianciával jellemezhetők (*Bierbauer 2008; Hofstede 1980:262*), másrészt és éppen ezért különböző módszerekkel befolyásolhatók is, vagy más szavakkal mondván: a pedagógia érdekkörébe tartozóknak is tekinthetők.

Éppen a nemek közötti hasonlóságot emeli ki Hyde (*Hyde 2005; Bierbauer 2008*), aki a szakmai és laikus körökben hosszú ideig oly elterjedt *nemi különbségek modell* érvényessége helyett a *nemi hasonlóság modell* érvényessége mellett érvel. A nemi különbségekre vonatkozó hat pszichológiai dimenzió összesen 124 statisztikai különbségének metaanalízisét elvégezve mutatta ki, hogy a nemi különbségekre építő pszichológiai modellek alapvetően tévesek, minthogy néhány motorikus jellemzőtől és a szexuális viselkedés némely aspektusától eltekintve nincsenek lényeges különbségek a nemek között, és ez még az olyan területekre is igaz, mint például a magasabb matematikai képességek.

Az a tény azonban, hogy csak nagyon kevés valódi biológiai alapkülönbség van a két nem között, nem zárja ki annak lehetőségét, hogy szubjektíve nagyon is erőseknek, akár megváltoztathatatlanoknak érezzük ezeket a különbségeket. A legtöbb ember jól kimutathatóan arra hajlik, hogy – az akár már perceptuális szintű szubjektív torzításainak is köszönhetően – a nemi különbségek, nem pedig a nemi hasonlóság modellje mentén rendezze el a nemekre vonatkozó társas tapasztalatait. Ross és Ward például kimutatta, hogy a férfiak és a nők közötti már egészen csekély különbségek esetén is mind a férfiak, mind pedig a nők arra hajlanak, hogy az egyes nemek közötti különbségeket szélsőségesen polarizálnak lássák az adott jelenségre vonatkozóan, vagyis olyanoknak, amelyekben férfiak és nők szélsőségesen különböznek egymástól (*Ross & Ward 1995; Bierbauer 2008*).

* Jelen tanulmány elkészítésének idején a szerző az OTKA (K-68279) támogatásában részesült. A tanulmány végső formájának kialakításában nyújtott önzetlen segítségéért köszönet Szabó Mónikának és Nguyen Luu Lan Anh-nak.



A biológiai alapkülönbségeken túlmenően a férfiak és a nők némiképp különböző fejlődési irányokkal jönnek világra, s e különbségeket a környezet megpróbálhatja felerősíteni vagy gyöngíteni. A fiúk és a lányok minden kultúrában némileg különbözőképp megkonstruált szociális térben nőnek fel („szociális tér”: fizikai és virtuális értelmében egyaránt). Az emberi társadalmak olyan, erősen genderizált környezeteket hoznak létre, amelyek ugyan az alapvető biológiai hasonlóságokon és különbségeken és az ezekkel kapcsolatos szexuális jellegzetességeken alapulnak, de amelyek aztán kulturálisan specifikus szociális konstrukciókként mindig meszse túl is nőnek azokon (*Bussey & Bandura 2004; Ridgeway & Bourg 2004*) s bizonyos mértékben önálló életet élnek. A biológiai alapokra mint a társadalmi konstrukciók legalizációs érveire visszautaló sztereotípiák, hiedelmek, értékrendek, az emberek egymást kölcsönösen befolyásoló és megerősítő viselkedésmódjai szociálisan újra és újra megkonstruálják, illetve átkonstruálják a biológiai alapoktól sok tekintetben már független társadalmi-nemi teret, ám ezzel együtt sem jellemző, hogy a környezet olyan vonásokat tudna kialakítani, amelyeknek eredendően semmi nyoma nincsen meg a férfiakban vagy a nőkben, vagy hogy *nagy sokaságban* éppen az ellenkezőjére neveljék az embereket, mint ami diszpozicionálisan jellemzi a nemüket (*Baumeister 2005:73*).

A nemi tendenciákkal jellemezhető vonásokra is igaz, mint a csoportok közötti különbségekre általában, hogy a csoportokon belüli különbségek mindig nagyobbak lehetnek, mint a csoportok közöttiek. Noha a nők nagy átlagban alacsonyabb termetűek, kevésbé atletikus testalkatúak és vékonyabb/magasabb hangúak, mint a férfiak, *konkrétan* egyes nők természetesen lehetnek magasabb termetűek, erősebb testalkatúak, mélyebb hangúak, mint bármely férfi. Bár a nők átlagéletkora nagyobb, mint a férfiaké, egy vagy több konkrét férfi lehet idősebb, mint bármely nő a földön. A nemi tendenciák manifesztációját természetesen befolyásolja a társadalmi környezet: elég néhány évtized, hogy egy kultúrában például a női testideál megváltozzon, és ennek megfelelően a testi *nevelés* koncepciói, módszerei is alapvetően megváltozzanak (*Hadas 2003*); ám ez nem jelenti azt, hogy nagyobb embercsoportokra érvényes, gyökeres biológiai változásokhoz képest a társadalmi elhatározás, a nevelést elvezetni. Az emberiség történelméből egyetlen olyan kultúrát sem ismerünk, amely valamilyen módon ne tett volna különbséget férfiak és nők között, és amely ezzel együtt ne épített volna ki valamilyen elgondolásrendszert arra vonatkozóan, hogy mik a férfiak és a nők eltérő, illetve átfedő szerepei a társadalmakban, s hogy melyek azok az eszközök, amelyekkel a nemeket fel kell készíteni a társadalmi jövőjükre.¹ De egyetlen olyan kultúrát sem ismerünk, amelyben

1 Már amennyiben egyáltalán *két* nem koncepcióját dolgozza ki egy társadalom. Reprodukciós szempontokból minden társadalom elkülöníti a személyek egy olyan csoportját, amely biológiailag képes a gyermek kihordására, az így értett biológiai reprodukcióra, de minthogy a nem szociális konstrukció (társadalmi-nem; gender), a csoportosítások további határait is szociális közmegegyezések vonják meg. Harmadik, negyedik vagy további nemekről nem kevés adatot található például az indiai kultúrában, de ma a világ számos más régiója is egyre inkább egy több pólusú nemi konstrukció felé halad az egyszerű bipoláris (férfi-nő) konstrukciótól eltávolodóan.

pusztán a nevelés azt eredményezte volna, hogy például a nők rendre magasabbakká, atletikusabb termetűekké és mélyebb hangúakká váltak volna, mint ugyanazon közösség férfitagjai, vagy hogy a férfiak hosszabb átlagéletkorúakká váltak volna valamely emberi közösségben, mint a nők.²

Mínt hogy az emberi közösségek valamennyi kultúrában masszív tapasztalatokkal rendelkeznek a biológiai alapkülönbségekre vonatkozóan, s ugyanakkor józanul belátható társadalmi célokkal is a jelenre és a jövőre vonatkozóan, minden kultúra résztvevői igyekeznek megfelelő egyensúlyt találni az általuk felismert biológiai alapkülönbségek, valamint a társadalmi jelen és jövő céljainak elérése érdekében kialakított eszköztár, vagyis például a nevelés társadalmilag kívánatos eszközkészlete között. E folyamat azonban szükségképp számos bizonytalanságon, s e miatt is hiedelmek során is épül. Az nem lehet *nevelési cél*, hogy a jövőben a férfiak szüljék a gyerekeket; de az például igen, hogy minden lány/nő sokkal önálvetőbb, vagy éppen fordítva, sokkal asszertívebb legyen, mint az korábban jellemző volt. Az a cél azonban, amelynek jegyében ez megfogalmazható, sokkal kevésbé egyértelmű, mint például a reprodukciós vonatkozású biológiai alapkülönbségek: „*A jelen és a jövő társadalmában ezért vagy azért kívánatos, hogy a nők/férfiak jobban vagy kevésbé jobban kívánják megvalósítani önmagukat, mint korábban, mert...*” – és itt a magyarázóelvek helyét szinte kizárólag a mítoszoknak, hiedelmeknek, vélekedéseknek kell átvenniük, lévén, hogy a társadalmak aktuális jelenének és elgondolt jövőjének értelmezése e jelenségek kezelhetetlenül komplex mivolta miatt mindig oly sok bizonytalansági és spekulációs tényezőt hordoz; márpedig a mítoszok, hiedelmek, vélekedések s ezek elsajátítási folyamatai maguk is mind szociális konstrukciók.

Ahogy azt Hofstede kimutatta, a társadalmakat öt, a munka világát is befolyásoló kulturális értékdimenzió mentén lehet elkülöníteni, s ezek közül az egyik a feminitás/maszkulinitás dimenziója³ (Hofstede 1980, 2001). Akárcsak a többi dimenzió, ez sem egyénekről, hanem egy-egy kultúra orientációjáról szól. Mivel a nőket a terhesség, szülés és gyermektáplálás biológiai alapkötöttségei miatt a gondoskodás, empátia, szeretet attribútumaival ruházzák fel a legjellemzőbben, ezért ez a társadalmak, kultúrák feminin orientációjának is az alapja. A férfiak esetében a fő attribúció a gazdasági stabilitás megteremtése, amihez az asszertivitás, külső világban versengés és hasonló értékek képzetei kapcsolódnak. Coltrane (1992) megállapítása szerint kevésbé gyakori, hogy egy társadalom ne törekedjen arra, hogy éles határvonalat vonjon a nők és a férfiak (társadalmi szerepe, kívánatos viselkedésmódja, egymással való kommunikációja és hasonló) között, de azért előfordulnak ilyen

2 E ponton azonban fontos megjegyezni: számos (akár jóindulatúan kifejtett) szexista érv évszázadok óta éppen a biológiai alapok stabilitására való hivatkozással fogalmazódik meg, ebből vezetve le a nemek közötti társadalmi szerepek tévesen értelmezett állandóságának, változtathatatlanágának valamely etikai, vallási, gazdasági vagy más érvekkel is körkörösén megerősített szükségyszerűségét. Az ilyen gondolatmenetek alapvető hibája, hogy a definíciószerűen szociálpszichológiaiilag értelmezhető társadalmi-nemi jelenségek köréből éppen a leglényegesebbet, a szociálpszichológiai aspektust hagyják el, a gender-jelenségeket pusztán a biológikum és a társadalmi lét kettősére szűkítve le.

3 A másik négy dimenzió: kicsi/nagy hatalmi távolság, individualizmus/kollektívizmus, alacsony/magas bizonytalanságtűrés, rövid távú/hosszú távú orientáció



társadalmak is. Hofstede azt hangsúlyozza, hogy mindazon hiedelmeket, értékeket, amelyek egy társadalom maszkulinitás/femininitás dimenziójának kialakulásához, áthagyományozódásához vezetnek, olyanféle szocializációs ágensek hordozzák, mint a család, a társak vagy az iskola.

A nevelés, a pedagógia mint tevékenység ugyancsak kulturális jelenség, maga is szociális konstrukció. Az iskolázásnak, az oktatásnak, a nevelésnek nincs egyetlen olyan vetülete sem, amely ne lenne kulturális természetű; így a fentiekből következően természetesen többszörösen ilyen a társadalmi-nem és az oktatás kapcsolódásának valamennyi kérdése is. Minthogy az oktatás minden pontján különböző nemek alkotják a résztvevők különféle csoportjait, nincs olyan pedagógiai jelenség, amelynek ne lenne vagy ne lehetne a nemekhez, így ezeknek kulturális háttéréhez kapcsolódó vonatkozása is. Ugyanakkor szinte lehetetlen a társadalmi nem, a kultúra és az oktatás hármasszertében olyan témát találni, amely egyben ne kapcsolódna még más fontos tudományterülethez vagy részterülethez is, ne tartozna például az oktatásszociológia, a pedagógiai pszichológia (például pedagógiai szociálpszichológia, kulturális pszichológia) vagy más tudományág, illetve az oktatáspolitikai illetékességi körébe.⁴

A nemek közötti különbségek kérdését az oktatásban különösen élessé tette a tömegoktatás elterjedése, illetve azok a társadalmi és gazdasági folyamatok, amelyek oda vezettek, hogy a világ számos országában általánossá vált az oktatás, mindkét nem számára. Az, hogy az oktatásban egyre több nő is részt vehetett, széles körű hatással bírt nemcsak a társadalom egészére, hanem az oktatásra magára is: egyre fontosabb kérdéssé vált például a nemek aránya az egyes iskolafokokozatok elvégzői között, az egyes oktatási formákat választók körében, a jövő újabb generációit felnevelő pedagógusok különböző csoportjainak körében, a tehetségesek, az átlagosak vagy a leszakadók csoportjaiban, abban, hogy mely nem tagjai mennyire és mennyiben – s nem utolsósorban milyen iskolázottsággal – veszik ki részüket a következő generációk családi, illetve iskolai szocializációjában és hasonlók. A tömegoktatással és az oktatás nemek közötti megoszlásának kérdéseivel nemcsak a nagyságrendek és az arányok kérdése vált fontossá, hanem az újfajta társadalmi célképzetek megfogalmazásával együtt az eltervezett vagy bekövetkezett pedagógiai jelenségek egyéni és társadalmi szintekre értve *kívánatos* és *igazságos* mivoltának kérdése is újra és újra megfogalmazódott, az ilyenféle tipikus kérdések szinte végeláthatatlan sorával: „Kívánatos-e (az egyén és vagy a társadalom szempontjából), hogy a minél több nő/férfi minél magasabb iskolafokokozatokon tanuljon? Nem veszélyezteti-e ez a születések számát és a harmonikus, jó gazdasági alapokon nyugvó családi életet? De vajon igazságos-e bármelyik nem lehetőségeit is korlátozni a továbbtanulás terén?” „Kívánatos-e, hogy sokkal kevesebb nő végezzen természettudományos szakokon,

⁴ Magyar nyelven a nemek szerepéről az oktatásban a legátfogóbb pszichológiai áttekintést ld.: Nguyen Luu, (2002). Tanulmányában más témák mellett a szerző behatóan taglalja a nemi sztereotípiák és sztereotíp elvárások terén észlelhető, a verbális és matematikai/természettudományos készségekben tapasztalható, a motivációbeli, az attribúciós, illetve a tanár-diák interakció nemi különbségeiből fakadó fontos pedagógiai következményeket.

mint humán területen? De vajon helyes-e ezt például kvótarendszerrel megváltoztatni?” És persze a koedukáció kérdései is ide tartoznak: „Helyes-e, kívánatos-e a fiúk és a lányok szegregált/integrált képzése? Nem vezet-e ez igazságtalanságokhoz, egyenlőtlenségekhez? Helyes-e, kívánatos-e valamennyi tanulót, valamennyi tantárgyból valamennyi iskolafokozaton együtt/külön oktatni?” – és hasonlók.

Míg a második világháború utáni évtizedekben a modernizálódó, demokratikus politikai berendezkedésben működő piacgazdaságokban a társadalmak tipikus válasza mindezen kérdésekre tipikus módon egyfajta „nemileg vak” egyenlőségvel nyugvó válasz volt, ma sokkal inkább az oktatási kérdések „társadalmi nemek szempontjából érzékeny” megválaszolása a jellemző. Vagyis míg e társadalmakban az 1960-as években inkább azt értették az igazságos egyenlőség elvén, hogy a lányok és a fiúk oktatásának lehetőségei, módszerei és hasonlók nemileg teljesen azonosak legyenek, ma a nemek közötti alapvető vagy finomabb különbségek figyelembevételével és elismerésével igyekeznek igazságos egyenlőséget megteremteni az oktatásban. E paradigmaváltás, mint arra mások is rámutatnak, többek között a kritikai feminizmus eredményeként jött létre, amely rávilágított, hogy a nők azonos lehetőségeinek megteremtése az oktatásban korábban alapvetően csupán azt jelentette, hogy a lányoknak joguk volt adaptálódniuk az oktatás maszkulin világhához (*Kereszty 2007*).

Az oktatás, a kultúra és a társadalmi nem metszetének kérdései végeláthatatlanul gazdagok és komplexek. Ebből is fakad, hogy humán és társadalomtudományok egész sora – antropológia, pedagógia, (kulturális és szociál)pszichológia, szociológia, politikatudomány stb.) foglalkozik e témákkal, amelyek megértésére mindamelllett többnyire csak tudományterület-közi megközelítéssel van esély.

Az idők során e hatalmas, komplex területen természetesen kialakultak olyan részterületek, amelyek divatosabbakká, többször kidolgozottabbakká lettek, nem ritkán már a politika, a társadalmi diskurzus vagy éppen a laikus közbeszéd részeivé is váltak, míg mások – okkal vagy ok nélkül – a csak ritkán vizsgált vagy említett jelenségek körébe kerültek. A nagyon gyakran érintett kérdések körébe tartozik például a fiúk és lányok (nők és férfiak) egyenlőtlen arányban történő részvétele az oktatásban mind a tanulók, mind pedig az oktatók körében, a fiúk és a lányok iskolai érdeklődésének és teljesítményének különbségei (különösen a nyelvek és a természettudományok terén), a különböző nemű tanulók teljesítményattribúciós különbségei, a tanári kommunikáció (például dicséret/bírálat) nemi különbségei mind a tanár, mind a tanulók oldaláról nézve, az oktatási nemi különbségek kulturális alapjai és még sok minden más;⁵ a ritkábban érintettek körében pedig olyan

5 E kérdések egy része az elmúlt évtizedekben könnyen és jól kapcsolódott a társadalmi-nem és oktatás viszonya kutatásának ahhoz a kezdeti hagyományaihoz, amelyek a társadalmi igazságosság/igazságtalanság etikailag alapozott kérdésfelvetéseire építettek, s ebből a felelős állampolgárok kritikai cselekvésének szükségességét vezették le. Vagyis e megközelítések arra a – nem ritkán szimplifikáló és a társadalmi kontextusból kiszakító – megállapításra építettek, miszerint a nők „társadalmilag fogyatékos” helyzetben vannak, méltatlan hátrányokat szenvednek el az oktatásban s ebből (is) következően – illetve vice versa – a társadalmi lét egészében, s hogy a genderkutatások társadalmi küldetése az, hogy legalizációs érveket találjon e helyzet megváltoztatásához.



féle témák találhatóak, mint például az iskoláskor előtti fiúk és lányok spontán tanulásának és informális egymást-tanításának nemeken belüli vagy nemek közötti specifikumai, homoszexuális fiúk és leszbikus lányok iskolai teljesítményének alakulása, a bevándorló tanulók nemileg specifikus előnyei vagy nehézségei a befogadó közösség oktatási kultúrájában, az élethossziglani tanulás nemi különbözőségei, s ezen belül mondjuk az idős vagy aggastyán korú férfiak és nők szignifikáns különbségei a tanulásban.

A sort természetesen még oldalakon keresztül folytathatnánk, s akkor sem a teljesség reményében. A terület szerteágazó gazdagsága s ugyanakkor a rendelkezésünkre álló terjedelmi korlátok miatt a továbbiakban a teljességnek még csak a látványára sem törekedhetünk. A fragmentált mozaikosság kényszerét elfogadva jelen tanulmányunkban csupán annyit vállalhatunk, hogy a társadalmi nemmel és a kultúrával kapcsolatosan rávilágítunk egy-egy olyan, érdekesebb oktatási jelenségre amelynek reményeink szerint pedagógiai és egyéb tanulságai is lehetnek.

Tanulmányunk első részében az oktatás, nem és kultúra kutatásának egy régóta fellelhető tradíciójához kapcsolódunk, amikor egy ország helyzetét igyekszünk megvizsgálni. Jelen esetben Indiáról nyújtunk képet. De még a téma bemutatása is csak töredékes lehet e helyütt: csupán a nők oktatásának némely jelenkori vetületéről fogunk szólni. Ezt követően azt mutatjuk be, hogy az Egyesült Államokban a középfokú és felsőfokú oktatásban tanuló kimagaslóan tehetséges lányok és fiúk kurzus- és továbbtanulási választásai milyen elgondolkodtató különbségeket mutatnak a nemek szerint annak ellenére, hogy az Egyesült Államok a nemi egyenlőség eszméjét hirdető nyugati kultúra egyik reprezentatív országa. Tanulmányunk harmadik része valójában egy gondolat kísérlet: a GLOBE-kutatás és a PISA-kutatások némely részeredményének egymásra vetítésével igyekszünk bemutatni, milyen összefüggések lehetnek a nemi egyenlőség társadalmi-kulturális dimenziói és az oktatási eredményesség között. Végül a negyedik fejezetben azzal foglalkozunk, miképpen tükrözi, illetve fokozza tovább a nemek közötti oktatási egyenlőtlenséget – lényegében kultúrától függetlenül – a családok kiegészítő oktatásra fordított költségvetésének különbözősége fiúk és lányok esetén.

A nők és az oktatás néhány kérdése Indiában

A mára már több mint egymilliárd lakosú India a világ egyik legheterogénabb társadalmát alkotja. Jelentős különbségek találhatóak a szegénység-gazdagság dimenziói mentén elkülönülő társadalmi csoportok, a nagyvárosi és falusi lakók,⁶ a különféle vallásúak⁷ csoportjai, az egyes kasztkba tartozók, a különféle bőrszínűek,⁸ valamint a férfiak és nők csoportjai között. A kaliforniai Szilikon-völgyben meg-

6 India ma még kevéssé urbanizálódott ország: lakosságának kevesebb mint 1/3-a, mindössze 29 százaléka él nagyvárosban

7 Nyolcvanegy százalék hindu, 12 százalék muzulmán, 2–2 százalék síkh, keresztény és buddhista

8 A lakosság 72 százaléka világosabb bőrű, indoeurópai (árja), 25 százalék sötét bőrű dravidian, és 3 százalék mongoloid, illetve más.

gazdagodó, angolul anyanyelvi szinten dolgozó számítógépesektől kezdve a nyomorgó, analfabéta hajléktalanig az indiai társadalomban szinte végeláthatatlan változatosságban található meg a legkülönbözőbb társadalmi csoportba tartozó, legkülönbözőbb életvitelt folytató személyek.

Mindamellet az oktatás terén az össznemzeti tendenciákat tekintve mindmáig éles vonalak húzódnak meg a férfiak és a nők között; minden esetben a lányok/nők mutatói kedvezőtlenebbek. Néhány a legfontosabb számadatok közül:

1978 és 2000 között az iskolai életkort elért gyerekek közül a fiúk 78, a lányok 64 százaléka ment iskolába; vagy másképp mondva: a 20. század utolsó negyedében az indiai nők több mint 1/3-a (a fiúknak körülbelül 1/4-e) bele sem kezdett bármilyen mű oktatásba, nemhogy befejezte volna annak valamely fokozatát. Ma az elemi iskolát a fiúk 99 százaléka kezdi el, a lányoknak 82 százaléka, de a lányok között jóval magasabb az iskolát elhagyók aránya. Ma a középiskolai tanulók 60 százaléka fiú, 40 százaléka lány.

Az analfabétizmus India mai napig megoldatlan, állandóan újratermelődő problémája; 1995-ben a lakosság 52 százaléka rendelkezett legalább elemi írás-olvasási képességgel, 2000-ben 56, 2001-ben közel 65 százalék. De ezen belül igen nagy a férfiak és a nők közötti különbség: a férfiak 75 százalékaival szemben a nőknek csak alig több mint a fele nem analfabéta (54 százalék).

Mást mutatnak az adatok, ha például a kasztok szerinti bontást tekintjük. Ennek részletező bemutatása helyett azonban csak egyetlen adat: az úgynevezett SC&T csoportokban (vagyis a két legalsó kasztban, amelybe jelenleg a lakosságnak körülbelül 25 százaléka sorolható)⁹ a nők több mint 4/5-e (81 százaléka) jelenleg is analfabéta.

Egyértelmű, hogy Indiában a családok nagyobb ráfordításokat vállalnak a fiúk, mint a lányok oktatása terén. A városokban egyre elterjedtebb, hogy a szülők a fiúkat magániskolákba, míg a lányokat állami iskolákba küldik. Így az utóbbi, sokkal kevésbé jól felszerelt és kevésbé hatékony munkára alkalmas intézményekben magasabb a lányok aránya, mint a fiúké, szemben a magániskolákkal (*Banerji 2000*). A tanulók teljesítményében mutatkozó nemi különbségek ellentmondásosak: számos vizsgálatban találtak a lányokat jobbnak vagy fordítva, illetve számos tárgy esetében találtak azt, hogy India különféle területein a lányok vagy éppen a fiúk teljesítettek jobban (*Status of learning 2001*). Vagyis a lányok iskolába jutási, taníttatási, a különböző iskolafokok közötti továbbjutási esélyei kedvezőtlenebbek a fiúkénál, de az iskolában elért teljesítményben nem mutatkozik releváns nemi különbség egyik nem javára sem. Mindamellet Jain és Arora (1995) azt találta, hogy a lányok teljesítménye jobb volt azokban az iskolákban, ahol női tanárok tanították őket.

Az indiai tanulók teljesítménykülönbségei ugyanakkor egyértelműen összefüggnek azzal, hogy mely társadalmi csoportba (kasztba, törzsbe) tartoznak. A kormány évtizedek óta számos hazai és nemzetközileg is támogatott programot indított meg

⁹ SC&T: Scheduled Casts and Tribes (Védett/Támogatott Kasztok és Törzsek); az állam által speciális támogatásokban, lehetőségekben részesülő, leginkább leszakadt/leszakadó társadalmi csoportok.



annak érdekében, hogy javítson az SC&T csoportokba tartozók oktatási esélyein (*Anchan 2006*), a felsőoktatásban például pozitív diszkriminációval segítik elő a leszakadó társadalmi rétegekhez tartozók bejutását: pluszpontokat kaphatnak, kvótarendszerrel is támogatják őket, annak érdekében, hogy a bejutóknak legalább 25 százaléka, ezekből a társadalmi csoportokból kerüljön ki, s közöttük lehetőleg minél magasabb arányban legyenek nők is. A sok évtizedes programok azonban csak kevésbé hatékonyan tudnak működni, s ennek számos, egymástól lényegesen különböző oka van. Egyrészt a pozitív diszkriminációra vonatkozó szövetségi döntésekhez gyakran nem tudnak megfelelő forrásokat biztosítani az egyes államok. Másrészt a pozitív diszkriminációval segítettek felső középiskolába vagy felsőoktatásba való bejutását nem követik megfelelő támogató programok annak érdekében, hogy az érintettek bent is maradjanak az oktatásban. Harmadrészt a minél magasabb oktatás elérésében támogatott nők társadalmi helyzetének megítélése nem teljesen egyértelmű. Az érintettek maguk gyakran úgy érzik, hogy az olyan, sokszoros szegregációtól szenvedő nők esetében, mint például akiknek a bőrszíne sötét, a magasabb iskolázottsági fokozat esetleg nem megkönnyíti, hanem még nehezebbé teszi a megházasodást (*Bhardwaj 2007*). Nehéz tisztázni, hogy ez valóban így van-e; de mivel az érintettek maguk gyakran így érzik, ez konkrét hatóerővé válik abban, hogy az egyébként jól tanuló lányok/nők fenntartják-e vagy feladják a következő iskolaszinten való továbbtanulás ambícióját.

Egy a tízezerből: kimagaslóan tehetséges fiúk és lányok oktatási és pályaválasztási aspirációi az Amerikai Egyesült Államokban

Az iskolában a gyerekek nemcsak az ismereteiket bővítik és a kompetenciáikat fejlesztik, hanem mindezekkel együtt egyre árnyaltabb képet kezdenek alkotni a képességeikről, illetve arról, hogy a képességeiket miként tudhatják hasznosítani az őket körülvevő vagy potenciálisan rájuk váró társadalmi kontextus(ok)ban. Már 10–14 éves gyerekek is evidens módon összekapcsolják az énhatékonyságra vonatkozó szubjektív hiedelmeiket és tapasztalataikat azzal, amit arról gondolnak, hogy egy-egy foglalkozás milyen képességeket igényel az embertől (*Bandura, Barbarnelli, Caprara & Pastorelli 2001*), illetve hogy e képességek kialakításában milyen esélyeket látnak saját maguk esetében. A foglalkozásokhoz, a képességekhez, az énhatékonysághoz és az itt vázolt kép egyéb elemeihez kapcsolódó nemi sztereotípiák azonban nagy mértékben befolyásolják azt, hogy a fiatalok végül is milyen választásokat hoznak meg az iskola világában, s e választásoknak aztán hosszú távon milyen hatása lesz a társadalomban betöltött későbbi szerepeikre vonatkozóan. Az alábbiakban egy olyan amerikai kutatásról lesz szó, amely éppen e téma szempontjából érdemel figyelmet.

Az Egyesült Államokban napjainkban is zajló legjelentősebb nagy volumenű tehetségkutatást, az SMPY-t (Study of Mathematically Precocious Youth) 1971-ben indította meg Julian Stanley, és egy ötvenéves longitudinális vizsgálatnak tervez-

te azt (Lubinski & Benbow 1994). E kutatás során Stanley és munkatársai olyan gyerekeket vizsgálnak, akik az egységes amerikai vizsgákon, az úgynevezett SAT-vizsgán (Mátrai 2001; Gordon Győri 2003) kimagaslóan jó eredményeket érnek el. Az SAT-vizsga alapformájában két részre tagolódik: egy nyelvi és egy matematikai vizsgarészre; Stanleyéket különösen azok a tehetséges gyerekek érdeklik, akik az SAT matematikai részén érnek el kimagaslóan jó eredményeket.

Az 1971 óta eltelt évtizedek során az SMPY-nak számtalan alkutatása zajlott le. Az egyik ilyen rész kutatás volt az a 10 éves követéses vizsgálat, amelynek során Stanley munkatársai azt vizsgálták, hogyan alakul azoknak a fiataloknak a sorsa az oktatásban és a társadalomban, akik már 13 éves koruk előtt maximális ponttal tették le az SAT-vizsgát (Lubinski, Webb, Morelock & Benbow 2001). E fiatalok becsült intelligenciahányadosa (IQ) 180 volt, s teljesítményük arra jogosította fel a kutatókat, hogy azt mondják: képességeik alapján csupán egyetlen ilyen gyerek feltételezhető tízezer közül.

Lubinskiék az „Egy a tízezerből” kutatáshoz 320 fiatal választottak ki a Stanley-féle kutatásnak ebből a csoportjából. E gyerekek kimagasló képességeit mutatja az is, hogy 57 százalékuk már középiskolás éveit is szerzett egyetemi krediteket (amire az amerikai oktatásban van lehetőség), majdnem felük (49 százalékuk) évfolyamot ugrott a közoktatási éveit során, és 20 százalékuk hamarabb került a felsőoktatásba is, mint az szokásos. Ebből a 320 fős mintacsoportból a kutatók három almintacsoportot különítettek el: az egyik csoport fiataljainak verbális teszt eredménye szignifikánsan jobb volt, mint a matematikai eredménye, a másik csoportnak éppen fordítva, a matematikai eredményei voltak egy szórásértékkel jobbak, mint a verbális eredményei, a harmadik csoportba pedig azok a fiatalok kerültek (53 fiú és 9 lány), akik mindkét területen egy szórásértéken belül a legmagasabb eredménycsoportba kerültek: ők az úgynevezett *lapos-plafon képességprofilú* tanulók. Mindhárom vizsgálati alcsoportot tovább bontották fiúkra és lányokra, és így vizsgálták meg néhány fontos jellemzőjüket az oktatásban (1. táblázat).

A tantárgyterületi preferenciákat, a kedvenc kurzusokat tükröző táblázat középiskolai adataiban több elgondolkodtató eredmény is szerepel. Érdekes például, hogy a matematikában kimagasló képességű lányok egyharmada (36 százalék) is a humán tárgyakat preferálja, az egyenletesen magas képességszintű lányoknak pedig éppen a kétharmada viszonyul így a humán tárgyakhoz (miközben a fiúk aránya itt csupán 44 százalék), noha ezeknek a lányoknak az egyenletes képességprofiljából elvileg az következhetne, hogy mindkét terület óráit közel egyforma arányban találják vonzónak. Ugyanakkor: míg a humán területen kimagasló lányok a középiskolában több mint háromnegyed részt (78 százalék) a humán órákat tartotta attraktívnak, az ide tartozó fiúk közel azonos részben választották a humán, illetve a reál tantárgyakat (48, illetve 44 százalék) Mindamelllett az eredmények vitathatatlanul kiegyensúlyozott képet mutatnak az egyenletesen kimagasló képességprofilú fiúk és lányok körében a felsőoktatás esetében.



1. táblázat: Előszeretettel választott, kedvenc tantárgyi területek középiskolában és a felsőoktatásban (százalék)

	Kedvenc középiskolai kurzusok					
	Kimagasló matematikai teljesítmény		Egyenletesen kimagasló képességprofilú tanulók		Kimagasló nyelvi teljesítmény	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
Humán tárgyak	22	36	44	66	48	78
Reál tárgyak	62	64	48	34	44	20

	Kedvenc felsőoktatási kurzusok					
	Kimagasló matematikai teljesítmény		Egyenletesen kimagasló képességprofilú tanulók		Kimagasló nyelvi teljesítmény	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
Humán tárgyak	24	20	40	38	42	52
Reál tárgyak	60	56	38	39	37	20

Az eredmények sok esetben nem adják ki a 100 százalékot, minthogy nem minden vizsgálati személy jelölt be valamennyi esetben kedvenc kurzust.

Az azonban, hogy valaki milyen tantárgyakat kedvel, nem feltétlenül jelenti azt, hogy a diplomaszerezést és a jövőre vonatkozó pályatervét is ugyanarra építi. A kutatók arról is megkérdezték a vizsgálati személyeket, hogy milyen területen kívánnak BA, MA, illetve doktori fokozatot szerezni, illetve milyen fokozatokat szereztek már a 10 éves vizsgálat során. A kimagasló matematikai képességűek 69 százaléka kívánt a matematikában és természettudományokban BA fokozatot szerezni, míg ugyanerre az általánosan jó képességűeknek csak 58 százaléka, a verbális területeken jó fiataloknak csak 29 százaléka törekedett. A humán területeken jók 42 százaléka igyekezett humán vagy művészi területen BA-t szerezni, 23 százalékának volt ugyanez a célja az egyenletes képességprofilúak közül, és 8 százalékának a jó matematikusok közül. Hasonló volt a helyzet az MA-fokozattal: a jó matematikusok 34 százaléka, az egyenletesen jók 32 százaléka, és a verbálisan kiemelkedők 8 százaléka igyekezett MA-diplomát szerezni matematika/természettudomány területén. A verbális területen jók közül 15 százalék törekedett humán/művészet területen MA-t elérni, míg az egyenletesen jóknak csak 8 százaléka, a matematikában jóknak csupán 2 százaléka törekedett ugyanerre.

A fokozatszerzéshez szükséges oktatási irányok kiválasztásában a kutatók egyértelmű nemi tendenciákat találtak. A matematikában tehetséges fiúk egyértelműbben a matematika és a szerves tudományok irányába törekedtek, mint az ugyanolyan képességstruktúrájú lányok. BA szinten egyértelmű volt a fiúk preferenciája a matematika/szerves tudományok iránt, míg a lányok jövőbeli tervei ugyanazon képességstruktúrával egyenletesebben oszlottak meg a humán és nem természettudományos területek között. A kiegyenlített képességstruktúrájú fiúk nagy része a matematika/természettudomány irányában tendált, míg a lányok egyenletesen oszlottak el a két nagy terület között. A verbálisan jó képességű fiúk érdekes módon egyenletesen oszlottak el a humán és reál területek között, míg az

ugyanide tartozó lányok túlnyomó része a humán területeken tanult. E tendenciák egyik érdekessége az volt, hogy a kutatók pontosan ugyanezen irányvonalakat találták olyan amerikai diákok esetében is, akik nem rendelkeztek az átlagot meghaladó képességekkel vagy iskolai teljesítménnyel (*Achter, Lubinski, Benbow & Eftekhari-Sanjani, 1999*).

Viszonylag kevés, a nemek szempontjából érdemleges eredményt találtak Lubinskiék a tervezett karrierre vonatkozóan. A tehetséges lányoknak szignifikánsan nagyobb hányada tervezte azt, hogy részmunkaidőben dolgozik majd a jövőben, a sok pénz keresését pedig szignifikánsan fontosabbnak tartották a fiúk, mint a lányok, illetve a matematikában jók, mint a humán területeken kimagasló vizsgálati személyek (ami egyben azt is jelenti, hogy a matematikában tehetséges fiúknak ez különösen fontos szempont volt az életcélok között a verbálisan tehetséges lányokhoz képest).

Mindenezek – és más, itt most nem részletezett kutatási eredmények – alapján Lubinskiék nemcsak azt a következtetést vonják le, hogy egy személy képességszintje, illetve képességprofilja lényegesen számít az oktatási életút alakulásában, hanem azt is, hogy a nemi különbségek ugyancsak szignifikáns tényezők e téren. Megállapításuk szerint a kimagaslóan tehetséges fiataloknál egyértelmű nemi divergenciákat találtak az oktatási életút tervében és megvalósulásában, illetve a jövőre vonatkozó aspirációkban még akkor is, ha a fiatalok képességprofilja kiegyensúlyozott volt mind a lányok, mind a fiúk egy csoportja körében. E különbségeket kapcsolatban lévőnek látják mindazon, sokszor kimutatott tendenciával, mely szerint a fiúk a tárgyi és nem organikus világ iránt, a lányok a személyközi kapcsolatok és az organikus világ iránt mutatnak preferenciát. Ugyanakkor az adatokból az is egyértelműen kiolvasható, hogy a tendenciákat felerősítik a döntések mögött meghúzódó nemi sztereotípiák és autosztereotípiák, a társadalmi elvárások, illetve az elgondolt életlehetőségek vonatkozásában az egyes nemekkel kapcsolatos reális vagy kevésbé reális várakozások; mindezek végül is a továbbtanulási választásokban és a jövőorientációban világosan tükröződnek. Lubinskiék tehát azt a következtetést vonják le, hogy a képességek mellett *a nemi különbségek is a különbségeket fokozó jellegzetességek az oktatásban* („*difference that makes a difference*”; *Lubinski, Webb, Morelock & Benbow 2001:727*).

Lubinskiékkal összhangban mások (*Hyde, Fennema & Lamon 1990; Hyde & Lynn 1988*) is rámutattak arra, hogy az intelligenciabeli különbségek hiánya ellenére jelentős különbségek vannak, illetve lehetnek a fiúk és a lányok választásaiban az oktatási kurzusok, valamint a továbbtanulás terén. Akárcsak Lubinskiék, Hyde és munkatársai is azt találták, hogy a lányok például kevésbé választják a magasabb szintű középiskolai vagy egyetemi matematikai kurzusokat vagy a magasabb szintű informatikát, mint a fiúk. Márpedig az alacsonyabb szintű középiskolás vagy egyetemi matematikai, információs technikai vagy természettudományos kurzusok preferálása a lányok részéről a későbbiekre is nagy mértékben meghatározza, hogy milyen szerepet tölthetnek majd be már felnőttként azokban a társadalmak-



ban, amelyben a legbefolyásosabb, legjobban fizető, legmagasabb presztízst jelentő állások éppen ezen területek magas szintű ismeretéhez kapcsolódnak.

E nemi sztereotípiák azonban nemcsak az érdeklődés kialakítására és a karrieraspirációkra hatnak; hatásuk ennél is összetettebb, s finomabb dimenziókban is erodáló lehet. Például Ancis és Phillips (1996) kutatására hivatkozva Bussey és Bandura (2004) arra hívja fel a figyelmet, milyen hatása van annak, ha valamely kevéssé támogató egyetemi vagy tudományos környezet azt sugallja a nők számára, hogy az adott területen ők kevésbé jó képességűek, kevésbé értékesek, mint férfi társaik, és ahol – ezzel összhangban – kevesebb támogató-megerősítő női oktatóval, kevesebb megfelelő női szerepmodellel találkozhatnak, mint ami kívánatos lenne. Azt találták, hogy ezekre az egyenlőtlenségekre a fehér egyetemista nőknél még érzékenyebben – még inkább az én-hatékonyságukra vonatkozó képet rontóan – reagáltak az afro-amerikai nők. Vagyis a többszörös társadalmi hátrányt szenvedő személyek érzékenyebbek az oktatás valamely szegmensében megnyilvánuló (igazságtalan) egyenlőtlenségekre, mint a társaik; márpedig minél erősebb (igazságtalan) egyenlőtlenséget élnek át a diákok az oktatásban, annál erősebben erodálódik bennük az az érzés, hogy hatékony, aktív ágensei lehetnek önnön sikerességüknek az oktatás és a szakmai előrelépés terén.

Nemiegyenlőség-dimenzió és az oktatás

Mint a bevezetőben szó volt róla, Hofstede (1980) megállapítása szerint az egyes társadalmak, kultúrák jelentősen különböznek egymástól a maskulinitás/feminitás dimenzióban. Arról is szó volt, hogy egyes társadalmak erősebben törekszenek a nemek közötti egyenlőség kifejeződésére, míg más társadalmak, más kultúrák inkább a nemek közötti különbségeket hangsúlyozzák. Ezek kifejeződéhetnek attitűdinális szinteken (pl. nemi sztereotípiák, nemi ideológiák), illetve konkrétan manifesztálódhatnak (pl. nemi diszkrimináció vagy éppen a nemek közötti egyenlőség). E szintek természetesen nem függetlenek egymástól, hiszen a nemi sztereotípiák vagy a nemekre vonatkozó egyéb ideológiák meghatározó módon függenek össze a nemi diszkrimináció vagy az egyenlőség társadalmi megvalósulásának mértékével, mikéntjével.

A társadalmak, kultúrák összehasonlítása a nemek közötti egyenlőség erős vagy gyöngye mivolta mentén, számtalan lehetőséget hordoz magában. Coltrane 90, majd 92 nem-indusztriális társadalom összevetésével (Coltrane 1988, 1992) például azt találta, hogy egy társadalomban minél inkább kivesszik a férfiak a szerepüket a gyereknevelésből, minél közelebb kerülnek érzelmileg az utódaikhoz, az adott közösségben annál egalitáriusabban kezelik a nőket, s ezzel együtt annál nagyobb a nők presztízse, valamint döntési és autoritási lehetőségrendszerük is.

A GLOBE kutatás (House, Hanges, Javidan, Dorfman & Gupta 2004) 64 társadalomban vizsgált meg kilenc kulturális dimenziót, közöttük a nemi egyenlőség (Gender Egalitarianism) dimenzióit (Emrich, Denmark & Hartog 2004). Minél inkább nemiegyenlőség-elvű egy társadalom, annál kevésbé hivatkozik arra, hogy a

társadalomban a nemek szerepe biológiailag determinált,¹⁰ s annál kevesebb nemi diszkrimináció és nemek közötti egyenlőtlenség figyelhető meg bennük. Ez egyébként nem feltétlenül függ össze a gazdasági fejlődéssel vagy modernizációval, mint hogy számos kutatás azt látszik bizonyítani, hogy bár a modernizáció valóban lehetőséget ad a nőknek, illetve a társadalom margóján elhelyezkedő csoportnak a munkaerőpiacon való megjelenéshez, önmagában ez inkább fenntartja, semmint megszünteti a férfiak és a nők közötti társadalmi munkamegosztást, számos „rőzsaszín-galléros gettót” hozva létre a nők esetében a munkaerőpiacon. A GLOBE-ban részt vevő vizsgálati személyek vállalati menedzserek voltak, akik a nemi egyenlőséggel kapcsolatos értékekről (attitűdökről, vagyis hogy milyenek látják a nemi egyenlőség kérdéseit), illetve ezek megvalósulásáról, társadalmukban történő manifesztációjáról, gyakorlatáról nyilatkoztak. Bár a GLOBE kutatói Hofstede nyomdokain indultak el, végül nem találtak korrelációt Hofstede maszkulinitás/feminitás társadalmi dimenziói és saját nemiegyenlőség-dimenziói között.

A GLOBE-kutatók azt találták, hogy földrajzi régiók szerint a kelet- és az észak-európai régió társadalmi a leginkább egyenlőségelvűek a gyakorlatban, míg a német-kultúrájú európai országok, a kelet-ázsiai társadalmak és a közel-keleti országok voltak a legkevésbé ilyenek. Ugyanakkor nemi egyenlőség elvének képviselőjében (tehát az attitűdöket, nem pedig a konkrét társadalmi megvalósulás mértékét tekintve) a német-kultúrájú Európa vezetett, míg a közel-keleti országok itt is a leg hátul helyezkedtek el a sorban.¹¹

Ez az adatsor azért is lehet érdekes számunkra, mert nem sokkal a PISA 2000 vizsgálat eredményeinek közzétételét követően Báthory Zoltán (2002) készített egy olyan utánelemzést, amelyben a GLOBE felosztásához nagyon hasonló régiókat elkülönítve vizsgálta egyes országcsoportok PISA-teljesítményét (lásd 2., 3. táblázat).

10 Ugyanis mint tanulmányunk bevezető részében is már utaltunk rá, a biológiára való hivatkozás nagyon sokszor nem más, mint kísérlet a fennálló rendszer igazolására (Jost & Banaji 1994; Jost, Banaji & Nosek 2004).

11 Érdekes módon Magyarország a legelső (!) helyet foglalja el a 62 országban abban a tekintetben, hogy a vizsgálati személyek mennyire látják társadalmukban megvalósultnak a nemek közötti egyenlőséget. De csak jóval hátrébb, a 29. helyen áll Magyarország a tekintetben, hogy miként nyilatkoztak a vizsgálati személyek arra vonatkozóan, mennyire kellene egyenlőségnek lennie a nemek között a társadalmukban. Ezt az eredményt úgy is lehet értelmezni, hogy szemben számos más társadalommal, a magyar vizsgálati személyek szerint Magyarországon sokkal nagyobb a nemek közötti egyenlőség, mint az szerintük kívánatos lenne. (E ponton érdemes megjegyezni: legalábbis a kutatási beszámoló nyomtatott változatából megdöbbentő módon nem derül ki a megkérdezett vizsgálati személyek nemi összetétele, életkora az egyes országok, például Magyarország vonatkozásában.)



2. táblázat: GLOBE és PISA-Báthory országcsoportok*

	MINDKÉT kutatásban azonosan besorolt	Csak a GLOBE kutatásban szerepel	Csak a PISA-Báthory kutatásban szerepel
Angolszász országok	Kanada, Új-Zéland, Ausztrália, Írország, Egyesült Királyság, USA	Dél-Afrika ^c	
Észak-Európa	Finnország, Svédország, Dánia		Izland, Norvégia
Mediterrán országok	Franciaország, Spanyolország, Olaszország, Portugália	Izrael, Svájc ^d	
Kelet-Európa ^a	Magyarország, Lengyelország, Oroszország	Albánia, Kazahsztán, Szlovénia, Grúzia	Csehország, Lettország
Német nyelvű kultúra országai ^b	Németország, Ausztria	Hollandia, Svájc ^e	
Konfuciánus Ázsia ^b	Japán, Dél-Korea	Szingapúr, Hongkong, Kína, Tajvan	

a Báthory Zoltánnál: poszt szocialista országok.

b Báthory Zoltánnál is elkülönített, de külön csoportnév nélkül kezelt országcsoport.

c Csak a fehérbőrű lakosság.

d Francia nyelvű Svájc.

e Német nyelvű Svájc.

3. táblázat: GLOBE és PISA-Báthory eredmények

	GLOBE Nemi egyenlőségelv: társadalmi gyakorlat		GLOBE Nemi egyenlőségelv: attitűd		Helyezés GLOBE gyakorlat/attitűd	PISA-Báthory (matematika, természet-tudomány olvasás/szövegértés összesítve)	Helyezés PISA-Báthory
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás			
Angolszász országok	3,40	0,20	4,91	0,36	3. / 2.	522	2.
Észak-Európa	3,71	0,31	4,82	0,51	2. / 3.	511	3.
Mediterrán országok	3,36	0,26	4,77	0,24	4. / 4.	482	5.
Kelet-Európa	3,84	0,23	4,46	0,40	1. / 5.	478	6.
Német kultúra	3,14	0,21	4,91	0,06	6. / 1.	501	4.
Konfuciánus Ázsia	3,18	0,41	4,19	0,29	5. / 6.	542	1.

* A Globe kutatás további 4 országcsoportot is elkülönít: Latin-Amerika, Közel-Kelet, Afrika, Dél-Ázsia; de mivel a PISA-Báthory kutatás ezekkel nem foglalkozik, mi sem térünk ki rájuk. Ennek viszont a jelen elemzést komolyan érintő következményei is vannak. Hiszen egy olyan áttekintésben, amelyben ezen országcsoportokat is figyelembe vennénk, a közel-keleti (arab/muzulmán) országok nemi egyenlőséget érintő elvének és gyakorlatának mutatói például egészen más helyiértékeket jelölne ki mondjuk a mediterrán országoknak, mint a jelen elemzés, minthogy a nemi egyenlőség elve és gyakorlata a közel-keleti országokban még gyengébb, mint a mediterrán országokban.

Mint látható, a két felosztás között igen nagy az átfedés és a csoportosításban megfigyelhető konzisztencia, tehát a kétféle kutatás eredménylistája könnyen egymásra montírozható.

A két eredmény sor egymásra vetítésével négy újabb csoport különíthető el, amelyeket az alábbiak jellemzik:

1. *Konfuciánus országok*

- a nemi egyenlőség elvének és gyakorlatának egyaránt gyenge mivolta
- kis mértékű eltérés a nemi egyenlőség elve és gyakorlata között
- magas teljesítmény az oktatás terén

2. *Angolszász és észak-európai országok*

- a nemi egyenlőség elvének és gyakorlatának egyaránt erős mivolta
- kis mértékű eltérés a nemi egyenlőség elve és gyakorlata között
- magas, de a konfuciánustól elmaradó teljesítmény az oktatás terén

3. *Mediterrán országok*

- a nemi egyenlőség elvének és gyakorlatának egyaránt gyenge mivolta
- kis mértékű eltérés a nemi egyenlőség elve és gyakorlata között
- alacsony teljesítmény az oktatás terén

4. *Kelet-európai és német kultúrájú országok*

- a nemi egyenlőség elvének és gyakorlatának kétféle irányban változó mivolta
- nagy mértékű eltérés a nemi egyenlőség elve és gyakorlata között
- alacsony teljesítmény az oktatás terén

Noha nyilvánvaló, hogy sok szakember szívesen látna valami ilyesféle eredményt, a fenti adatokat egybeolvasva nem vonhatjuk le azt a következtetést, hogy azokban a kultúrákban, amelyekben a nők és a férfiak közötti egyenlőség elve az értékrendben is és a gyakorlatban is erős, ott hatékonyabban zajlik az oktatás; mert bár e megállapítást az angolszász és az észak-európai országok eredményei masszívan alátámaszthatnák, a konfuciánus országok mintázata (kimagasló oktatási teljesítmény, ám a társadalmi nemek közötti erős különbségtevéssel jellemezhető attitűd és gyakorlat) ennek élesen ellentmond. Jobban kiolvasható az adatokból, hogy a nemi egyenlőség vagy különbségtevéés szempontjából erős bizonytalanságot vagy éppen átmeneti jelleget mutató társadalmakban az oktatási teljesítmény alacsony. Azon országcsoportok, amelyekben bármilyen irányban is, de nagy a feszültség a nemek aktuális társadalmi helyzete és a kívánatosnak tekintett egyenlőség- vagy egyenlőtlenségelv között (német kultúrájú országok: nagy egyenlőtlenség a nemek közötti aktuális helyzetben, de élesen ellentétes attitűd a kívánatos állapotra vonatkozóan; poszt szocialista országok: nagy egyenlőség a nemek közötti aktuális helyzetben, de élesen ellentétes attitűd a kívánatos állapotra vonatkozóan) monoton módon gyengék az oktatási teljesítmények.¹²

A két eredmény csoport (GLOBE és PISA) összefüggéseit láthatjuk tehát, de a kető közötti magyarázóelvet – vagyis hogy melyik jelenség következik melyikből, s

¹² El kell ugyanakkor ismerni: ezt a koncepciót is némileg gyengíti a mediterrán országok helyezése; ezek az országok ugyanis nagy stabilitást mutatnak a nemi egyenlőség/egyenlőtlenség aktuális és kívánt mértékében (mindkettő tekintetében kevésbé kedvező képet mutatva), ugyanakkor a PISA-ban rendre gyenge eredményeket mutatnak. Feltételezhető azonban, hogy ezen országok esetében a kedvezőtlen oktatási teljesítmény a nemek közötti helyzettől függetlenül, más kulturális tényezőknek köszönhetően alakul úgy, ahogy azt a PISA-eredmények mutatják.



miért, miképpen – szakmailag túl kockázatos lenne megfogalmazni. Világosabb, egyértelműbb eredmények s ehhez kapcsolódóan relevánsabb összefüggések feltárása és megfelelő szakmai értelmezése érdekében hasznos lenne a PISA-eredményeket az egyes országokra vagy országcsoportokra lebontva külön nemi bontásban is megvizsgálni, például abban a vonatkozásban, hogy az egyes országokon/ország-csoportokon belül összesítve és/vagy tantárgyakra bontva miképpen különbözik vagy hasonlít egymáshoz a fiúk és a lányok teljesítménye, s ez milyen ok-okozati összefüggéseket mutat a nemi egyenlőség vagy különbségtevés társadalmi-kulturális gyakorlatával és attitűdrendszerével.

Árnyékoktatás és családi oktatási költségek: egyenlőségelvűek-e a nemek szempontjából a szülők, a családok?

„Millió és millió gyermek számára a világon a tanulás nem ér véget akkor, amikor megszólal az iskolacsengő, hogy jelezze a nap végét. Számptalan gyerek indul ilyenkor tovább az iskolájából, hogy azonnal vagy némi kis szünet után részt vegyen a kiegészítő magánoktatás valamely formájában.” – kezdi ma már klasszikusnak tekinthető munkáját Mark Bray (1999) az árnyékoktatásról.

Az oktatásszociológia Stevenson és Baker (1992) nyomán árnyékoktatásnak nevezi a nem-formális oktatásnak elsősorban azon profitorientált szegmensét, amelyek főként a legfontosabb transzfer-tantárgyak (anyanyelv, matematika, első idegen nyelv) oktatásával hozzájárulnak a tanulók minél sikeresebb előmeneteléhez a hivatalos, formális oktatásban. Bár árnyékoktatás mindig is létezett a tömegoktatás kezdete óta, az utóbbi évtizedekben robbanásszerűen vált egyre elterjedtebbé, s először a kelet-ázsiai országokban öltött olyan ipari méreteket, hogy azzal már az oktatás kutatóinak és politikai tervezőinek is komolyan számolniuk kellett (Gordon Győri 2006).

Noha ma már világszerte számos kutatás foglalkozik az árnyékoktatással, mint hogy az adatok szinte kivétel nélkül egy-egy ország valamely korosztályára összefoglalóan vonatkoznak, nagyon kevés olyan adat áll rendelkezésre, amely arra vonatkozik, hogy mutatkoznak-e nemi különbségek az árnyékoktatás terén. Releváns kérdés lehet például az, hogy ugyanolyan arányban küldik-e a szülők a fiúgyermkeiket a különféle életkori szakaszokban, illetve különféle iskolafokokozatok alatt/előtt az árnyékoktatásba, mint a lányokat, ugyanolyan minőségű s így ugyanannyiba kerülő árnyékoktatást biztosítanak-e a két nem számára, illetve hogy ugyanolyan típusú árnyékoktatásban részesítik-e őket. Ugyancsak érdekes vizsgálati téma lehet, hogy a két nem számára ugyanazt jelenti-e az árnyékoktatás vagy sem.

Bray (1999) ismertet arra vonatkozó adatokat is, hogy több országban ugyanannyit költenek a lányok árnyékoktatására a szülők, mint a fiúkéra (pl. kulturálisan olyannyira különböző országok, mint Malájzia, Málta, Egyiptom vagy Tajvan esetében). Mégis, összegzően úgy fogalmaz, hogy „hagyományos szakmai megfontolásokból kiindulva azt kell gondolnunk, hogy a szülők számos kultúrában hajlamosabbak a

fiúk oktatásába investálni, mint a lányok oktatásába” (*Bray 1999:45*), s így nagy valószínűséggel az árnyékköztartási költségeikre is könnyebben, többet költenek, mint a lányokéra.

Ezt a szakmai feltételezést több oldalról is meg lehet támogatni. Egyrészt még a legújabb korok történelme is azt mutatja, hogy a szülők mindaddig a fiúkat „küldik előre” az oktatásban, amíg az anyagi helyzet gyöngye, bizonytalan. Koreában például, amely csak az 1970-es években indult robbanásszerűen gyors gazdasági fejlődésnek, az 1960-as években még jól kimutatható tendencia volt, hogy a családok inkább a fiúgyerekeket küldték a felsőoktatásba, mint a lányokat, és csak a leggazdagabb családokból kerültek be lányok a felsőoktatásba. Minthogy ezek az akadémikusan jól képzett és ugyanakkor jó anyagi háttérű lányok aztán ugyancsak tanult, jól képzett férjjel kívántak összeházasodni, sokan közülük kénytelenek voltak szociális/gazdasági értelemben lefelé választani, minthogy a felsőoktatásban részesülő férfiak többsége ekkor még a szegényebb családokból került ki. Vagyis a magasabb iskolai végzettség elérésének vágya esetükben a lefelé választás kényszerét jelentette társadalmi státusukat tekintve, ami akkoriban igen sok családi feszültség forrása is lett ezekben a „vegyesházasságokban” (*Lee 2002*). Jó okkal feltételezhetjük, hogy azoknak a fiatal koreai férfiaknak a családjai, akik ekkor kerültek a felsőoktatásba, anyagilag is komoly áldozatokat hoztak e fiúgyermek magántutorálása terén, minthogy ez a befektetés jelentette e családok számára a legjobb esélyt a későbbi kiemelkedéshez, a család későbbi anyagi stabilizálódásához.

Ugyancsak okkal gondolható, hogy a szülők a fiúgyerekek egyenetlenebb tanulási teljesítményei miatt is nagyobb arányban fordítanak az árnyékköztartási költségeire, mint a lányok esetében, akik általában kiegyensúlyozottabban teljesítenek az iskolai munkában. Minthogy az árnyékköztartási remediáló (korrepetáló) oktatási funkciót is betölthet, valószínűnek tekinthető, hogy a szülők több esetben kényserülnek erre (és látják egyben fontosabbnak, kifizetődőbbnek is, hogy költsenek a remediáló magánoktatásra) a fiúk, mint a lányok esetében.

Ennek egyáltalán nem mond ellent az, hogy a jól tanuló (vagy akár csak átlagosan teljesítő) fiúk magasabb oktatási ambícióit is az árnyékköztartási költségeiből fakadó nagyobb anyagi erőfeszítéseket vállalva támogatják a szülők. Egy olyan országban, mint például Japán, ahol a felsőoktatás immár évtizedek óta tömegoktatás, az oktatásban való továbblépésnek nem a vertikális, hanem a horizontális dimenziói a lényegesek; vagyis a legtöbb család számára ma már nem az a kérdés, hogy gyermekük, legyen az akár fiú, akár lány, továbbtanul-e a felsőoktatásban, hanem az, hogy minél magasabb presztízsű intézményben tanuljon tovább, olyanban, amelynek aztán a munkaélet és az életút egésze hosszán minél nagyobb hasznát veszi majd. A legmagasabb presztízsű japán egyetemekre magasabb számban felvételiznek és magasabb arányban kerülnek be férfiak, mint nők hallgatók. De a magasabb presztízsű egyetemekre történő sikeres felvételi előkészítése igényli a legkomolyabb előzetes befektetéseket is az árnyékköztartási terén; vagyis a magasabb presztízsű intézményekre pályázó fiúkra többet áldoznak a szülők, mint az átlagosabb tovább-



tanulási szándékokkal rendelkező lányokra. Ezért nem véletlen, hogy Bray (1999) azt találta, hogy a japán felvételi előkészítő magániskolákban több fiú választja az egész napos ottléttel járó intézménytípusokat, mint lány. Sok fiú ugyanis a Tokió, a Kiotó vagy más magas presztízsű egyetemre készül, míg a lányok egy jelentős része a két-három éves képzést biztosító *college*-okba felvételizik csupán. Elsősorban ezzel magyarázható, hogy a nehéz egyetemi felvételre előkészítő *yobiko*-k hallgatóinak 85 százaléka fiú, és csak 15 százaléka lány (Tsukada 1991).

Ugyancsak nem lényegtelen, hogy milyen élményt jelent egyik vagy másik nemnek az árnyékkutatás. Elemi iskolás korban a fiúknak és a lányoknak mintegy 40 százaléka vallja azt, hogy jó dolog az árnyékkutatási iskolákba járni, mert az délutánonként kellemes szociális időtöltést jelent számukra, jó dolog másokkal együtt egy ilyen helyen tölteni a délutánt. Ezekben az években azonban a gyerekek nem kis része nemcsak vagy nem is elsősorban matematikát vagy angol nyelvet tanul, hanem különféle személyiséggazdagító, művészetközpontú oktatásban részesül az árnyékkutatásban. Mindazon által 18 éves korban a lányoknak 33 százaléka még mindig ilyen foglalkozásokra jár, a fiúknak azonban már csak 2 százaléka (Ukai Russell 1997). Vagyis míg a szülők a lányokat elsősorban a humán területekre készítik föl, és hosszabb ideig fizetnek számukra olyan árnyékkutatási képzést, amelyben a szociális együttlét élménye még evidens módon erős, a fiúk jövőjét a természettudományos szakokra való előkészítésben látják biztosítottnak, olyanféle árnyékkutatási képzési területeken (például matematika), amelyek ugyan önmagukban nem zárják ki az e tevékenységhez kapcsolódó szociális élmény lehetőségét a fiúk esetében sem, de éppenséggel nem is feltétlenül látszanak megerősíteni azt.

Következtetések. Néhány lehetséges tanulság

A társadalmi nemek és az oktatás viszonylatának igazán „forró témája” a világ minden táján a nők oktatásának kérdése. Mint arra Baumeister (Baumeister 2005) számos releváns kutatást felidézve rámutat, a férfiak társadalmi szerepei azonosabb patternnek szerint alakulnak szinte minden kultúrában, mint a nőké; a nők társadalmi szerepe rugalmasabb, így az oktatásban betöltött szerepük is nagyobb varianciát mutathat. Úgy tűnik, a nők és az oktatás viszonyának tisztázásában a férfiénél fontosabb szerepet játszik az a megfontolás, hogy vajon a párválasztás esélyeit is figyelembe véve a női reprodukció (s ezzel együtt a családi élet fenntartása, illetve az utódok gondozása) biztosítva van-e, ha valamilyen változást idéznek elő a nők oktatási helyzetében, s ezen keresztül lehetséges társadalmi státusukban. Mintha kulturálisan kevésbé specifikus lenne az a talán nem is mindig explicitté tett gondolat vagy inkább félelem, hogy ha a nők oktatási helyzetében s ezen keresztül társadalmi státusában bármi megváltozik, az *mindennek* a megváltozását eredményezheti, s akár vissza nem fordítható folyamatokat is indukálhat, amely az egész populáció hanyatlásához vagy felszámolódásához vezethet. Az indiai példa alapján jó okunk van azt feltételezni, hogy gazdasági, társadalmi és/vagy kulturális okokból (ideológia, tradíció, értékek és hasonlók miatt) minél alapvetőbben fontos az emberek

egy közösségének a női fertilitás, illetve annak magas foka (vagyis hogy megfelelően sok utód szülessen – tehát ha a körülmények miatt sok utód hal meg, akkor is reprodukálódni tudjon egy közösség), annál kevésbé hajlanak arra az egyes társadalmakban, hogy nagy fontosságot tulajdonítsanak a nők egyenlőségének az oktatásban, legyen szó akár horizontális, akár vertikális dimenziókról (vagyis az iskolatípusokról vagy az iskolafokokozatokról).

A tehetséges amerikai fiatalok példája másfajta tanulsággal szolgál. A kutatás eredményeiben világosan tükröződik, hogy az oktatás horizontális és vertikális dimenzióiban való részvételt és az életterveket milyen mélységesen befolyásolják még a posztindusztriális társadalmakban is a nemi különbségek. A magam részéről arra hajlok, hogy ebben az igazán megfontolandó kutatási eredményben a nemi választási preferenciák letagadhatatlan különbségeit, vagyis a jelen tanulmány elején említett erős biológiai tendenciát, s ugyanakkor a nemileg specifikus társadalmi sztereotípiák interiorizációjának hatását lássam. Az előbbi magyarázatot úgy értem, hogy az egyenlőségre nevelés minden eredményével együtt sem látunk ma még egyetlen olyan kultúrát sem, amelyben az egyáltalán nem lebecsülendő nagy egyéni különbségek ellenére megváltozott volna az az erős tendencia, hogy statisztikai arányokat tekintve a nők kevésbé vonzódnak a pusztán tárgyi világ elemivel való foglalkozáshoz, mint a kommunikációhoz, perszonális viszonyrendszerekhez kapcsolódó területekhez. Az egyéni lehetőségek minél szélesebb variációkban való lehetővé tevését nem tévesztem össze a statisztikailag megragadható csoportfolyamatok kívánatos vagy nem kívánatos irányban való alakulásának mozzanataival. Mindamellet ebből nem azt a következtetést vonnám le, hogy a nőknek ne kellene minél több lehetőséget biztosítani a felsőoktatás, és azon belül mondjuk a technikai képzés területein is, sőt, s mindenkit óvni attól, hogy a biológiai különbségekre mint legalizációs érvekre hivatkozva védelmezze a státus- és hatalomkülönbségekben manifesztálódó társadalmi nemi egyenlőtlenségek önmagukat újratermelő, rendszerigazoló mechanizmusait. De nem biztos, hogy az az elvárás kell, hogy átjárjon minket mindeközben, hogy majd egyszer eljön az az állapot, amikor végre ugyanannyi nő kíván erősáramú villamosmérnök lenni, mint férfi, és ha ez bekövetkezik, akkor egyben bekövetkezett a társadalmi igazságosság kora, ami mondjuk a továbbtanulási jelentkezések arányaiban is végre megfelelően tükröződik majd. Nem lehet elfelejteni, hogy a nemi tekintetben szenzitív pedagógia az egyenlőséget nem az ugyanolyan mivoltban, az azonosságban látja, hanem képes tekintetbe venni nemileg specifikus különbségeket is.

Egyáltalán: számomra a fenti, kulturális jelenségek az oktatásban azzal a tanulsággal járnak, hogy az a leginkább kívánatos, ha az oktatási rendszerek minél nyitottabbak, de egyben minél szenzitívebbek is a társadalmi nemek és az oktatás kérdéseiben, nem pedig követelőzők vagy fundamentalisták. Az oktatás reálistan rugalmas terület kell, hogy maradjon, s azoknak, akiknek az a felelőssége, hogy ez így legyen, nem szabad elhinniük az ide vagy oda irányban elfogult fundamentalisták minden szavát, miszerint – kizárólag vagy elsősorban – az oktatás felelős a



(nemi) hagyományok fenntartásáért vagy éppen a társadalmi (nemi) igazságtalanságok végső felszámolásának szabadságfolyamataiért. Az oktatás ezeknél sokkal több elemű jelenség.

GORDON GYÖRI JÁNOS

IRODALOM

- ACHTER, J. A., LUBINSKI, D., BENBOW, C. P. & EFTEKHARI-SANJANI, H. (1999) Assessing vocational preferences among gifted adolescents adds incremental validity to abilities. *Journal of Educational Psychology*, 91, 777–786.
- ANCHAN, J. P. (2006) Education in India: Progress and promise in a land of paradox. In: K. MAZUREK & WINZER, M. A. (eds), *Schooling around the world: Debates, challenges, and practices* (pp. 192–204). Boston: Pearson Education.
- ANCIS, J. R. & PHILLIPS, S. D. (1996) Academic gender bias and women's behavioral agency self-efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 75, 131–137.
- BANDURA, A., BARBARANELLI, C., CAPRARA C. V. & PASTORELLI, C. (2001) Self-efficacy beliefs as sharpeners of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187–206.
- BANERJI, R. (2000) Poverty and primary schooling: Field studies from Mubai and Delhi. *Economic and Political Weekly*, 35 (márc. 4.), 10. p.
- BÁTHORY ZOLTÁN (2002) Változó értékek, változó feladatok: A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–20.
- BAUMEISTER, R. F. (2005) *The cultural animal*. Oxford: Oxford University Press.
- BHARDWAJ, G. (2007) (professor of psychology; University of Delhi). *Szóbeli közlés*.
- BIERBAUER, G. (2008). Gender difference: Fact or myth? In A. CHYBICKA & M. KAZMIERCZAK (eds), *Appreciating diversity: Gender and cultural issues* (pp. 21–29.). Krakko: Impuls Publisher.
- BRAY, M. (1999) The private educational system: Private tutoring and its implication for planners. Párizs: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- BUSSEY, K. & BANDURA, A. (2004) Social cognitive theory of gender development and functioning. In: A. H. EAGLY, A. E. BEALL & R. J. STERNBERG (eds), *The psychology of gender* (2. kiad.) (pp. 92–119). New York: The Guilford Press.
- Coltrane, S. (1988). Father-child relationships and status of women: A cross-cultural study. *American Journal of Sociology*, 63, 1060–1095.
- COLTRANE, S. (1992) The micropolitics of gender in nonindustrial societies. *Gender and Society*, 6, 86–107.
- EMRICH, C. G., DENMARK, F. L. & DEN HARTOG, D. N. (2004) Cross-cultural differences in gender egalitarianism. In: HOUSE, R. J., HANGES, P. J., JAVIDAN, M., DORFMAN, P. W. & GUPTA, V. (eds). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* (pp. 343–394). Thousand Oaks: Sage Publications.
- GORDON GYÖRI JÁNOS (2003) Iskolarendszer és irodalomtanítás az Amerikai Egyesült Államokban. In: GORDON GYÖRI J. (ed) *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében* (pp. 29–70). Budapest: Pont Könyvkiadó.
- GORDON GYÖRI JÁNOS (2006) *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- HADAS MIKLÓS (2003) *A modern férfi születése*. Budapest, Helikon.
- HOFSTEDE, G. (1980) *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- HOUSE, R. J., HANGES, P. J., JAVIDAN, M., DORFMAN, P. W. & GUPTA, V. (eds) (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- HOFSTEDE, G. (1980) *Culture's consequences: International differences in work-related values*. (2. kiad.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- HYDE, J. S., FENNEMA, E. & LAMON, S. J. (1990) Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139–155.
- HYDE, J. S. & LYNN, M. C. (1988) Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53–69.
- JAIN, V. K. & ARORA, A. P. (1995) Effect of school level variables on achievement gap between boys and girls. *Indian Educational Review*, 30(1).
- JOST, J. T., & BANAJI, M. R. (1994) The role of stereotyping in system-justification and the pro-

- duction of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1–27.
- JOST, J.T., BANAJI, M.R., & NOSEK, B.A. (2004) A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25, 881–919.
- KERESZTY ORSOLYA (2007) A társadalmi nem (gender) mint a kutatás tárgya a pedagógiában. *Educatio, jelen szám*.
- LEE, J. (2002) *Education policy in the Republic of Korea: Building block or stumbling block*. Washington: The World Bank.
- LUBINSKI, D. & BENBOW, C.P. (1994) The Study of Mathematically Precocious Youth: The first three decades of a planned 50-year study of intellectual talent. In: R.F. SUBOTNIK & K.D. ARNOLD (eds) *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 255–281). Norwood: Ablex.
- LUBINSKI, D., WEBB, R.M., MORELOCK, M.J. & BENBOW, C.P. (2001) Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 718–729
- MÁTRAI ZSUZSA (2001) *Érettségi és felvételi külföldön*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- NGUYEN LUU, L.A. (2002) A nemek szerepe az iskolában. In: MÉSZÁROS A. (ed) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága* (2. kiad.), pp. 118–132. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- RIDGEWAY, C. L. & BOURG, C. (2004) Gender as status: An expectation states theory approach. In: A.H. EAGLY, A.E. BEALL & R.J. STERNBERG (eds), *The psychology of gender* (2. kiad.) (pp. 217–241). New York: The Guilford Press.
- ROSS, L. & WARD, A. (1995) Psychological barriers to dispute resolution. In: M. P. ZAUNA (ed), *Advances in experimental social psychology*, 27 (pp. 225–304). San Diego: Academic Press.
- Status of learning achievement in India: A review of empirical research* (2004). <http://www.azim-premjifoundation.org/downloads/StatusofLearningAchievementsinIndia.pdf>.
- STEVENSON, D.L. & BAKER, D.P. (1992) Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657.
- TSUKADA, M. (1991) *Yobiko life: A study of the legitimation process of social stratification in Japan*. Berkeley: Institute of East Asian Studies.
- UKAI RUSSELL, N. (1997) Lessons from Japanese cram schools. In: W. K. CUMMINGS & P. G. ALTBACH (eds) *The challenge of Eastern Asian education: Implications for America*, (pp. 153–170). Albany: State University of New York Press.

A MAGYARORSZÁGI BEÁS NŐK ÉS FÉRFIAK NYELVHASZNÁLATA

AZ ÉVSZÁZADOK SORÁN MEGGYÖKERESEDETT különböző előítéletek miatt a társadalom egy része számára alacsony presztízsű dolognak számít cigánynak lenni, ezért a cigányok többsége a többségi társadalomhoz tartozónak vallja magát, és rendszerint felveszi a befogadó állam nyelvét, illetve környezete vallását, mert csak az országok egy részében tekintik őket nemzetiségnek, mások azonban anyaországgal nem rendelkezvén, az etnikai kisebbséghez sorolják magukat.

A Magyarországon élő cigányok becsült száma 400–600 ezer fő, míg hivatalosan (*KSH 2001*) 190 ezer. A magyarországi cigány népesség létszámával, nyelvi csoportjaival és anyanyelvi megoszlásával kapcsolatban egyedül a Kemény István és munkatársai által 1971-ben (majd ismételten 1993-ban és 2003-ban) végzett, cigány népességre irányuló reprezentatív¹ szociológiai vizsgálatai tartalmazznak statisztikai adatokat. Ezek alapján vált közzismertté a magyarországi cigányság három nyelvi csoportjának arányait megállapító klasszifikáció is. Eszerint a magyarországi cigányok egyik legnagyobb csoportját (71 százalék) a magyarul beszélő romungrok alkotják, (akik magukat magyar cigánynak, zenész vagy muzsikus cigánynak mondják), kétnyelvűek a magyarul és romani nyelven egyaránt beszélő oláh cigányok (21 százalék), valamint a magyarul és az archaikus román nyelven beszélő beás cigányok (8 százalék) (*Kemény & Janky 2003*).

A beások – a magyarországi cigányok legkisebb csoportja – a 20. század végi elemzések szerint 1893 és 1918 között költöztek Magyarországra, de bevándorlásuk folytatódott a két háború között, sőt még a második világháborút közvetlenül követő években is (*Sisák 2001*). Ez az oka és következménye is annak, hogy a beások származásának története, nyelvük, nyelvhasználati szokásaik, hagyományaik, még élő kulturális kincseik – az elmúlt tíz évben megindult vizsgálódások, gyűjtések ellenére – tudományos szintű feltárása rendkívül hiányos, s a legkevésbé ismert.

A beás cigányokat hagyományos foglalkozásaik alapján teknővájó cigányoknak is hívják. Teknővájók hazánkon kívül Románia, Bulgária, Horvátország és Szerbia területén élnek, ám ezt a mesterséget rajtuk kívül más nem végezte.

¹ A két korábbi vizsgálat adatai két százalékos, a 2003. évi pedig egy százalékos országosan reprezentatív mintán alapulnak, ld. Kemény & Janky 2003:64. A mintavétel részleteivel kapcsolatban ld. Kertesi & Kézdi 1998. 15–97.

A beások

A beás cigányok döntő többsége a Dél-Dunántúlon lakik; ebben a régióban arányuk megközelíti a teljes cigány népesség 30 százalékát, a régió két megyéjében, Baranya és Somogy megyében pedig a cigányok többségét képezik. Más régiókban beásul beszélő cigányok csak jelentéktelen számban fordulnak elő.

Nyelvük is eltér a más cigányokétól: a román nyelv archaikus nyelvjárását beszélük hazánkban is, ahogy a környező országok beásai is.

A beások – mint minden kisebbségi helyzetben lévő csoport – a többségi társadalom kultúrájából, szokásrendszeréből, életmódjából számos dolgot átvettek és eltanultak ugyan, de még őrzik azokat a sajátosságait is, amelyek megkülönböztetik őket a többségi társadalom tagjaitól.

A cigányság más csoportjaival ritkán érintkeznek, azokkal össze nem házasodnak – bár ma már ennek az ellenkezőjére is van példa –, másokkal közös telepen nem laktak. Egész kultúrájukat tekintve alig találunk olyan elemeket, melyek valamelyik másik cigány csoportnál is fellelhetők.

Az elmúlt több mint tíz év eredményei a beás nyelv írásbeliségének megteremtésében igen számottevőek, az eddigi időszak szakmai megalapozásából hiányzott a beás nyelv hazai állapotának vizsgálata, felmérése.

Helyzetfelmérés először 2000-ben Varga Aranka és Orsós Anna vezetésével végzett kutatás során történt. A kutatást több lépcsőben szervezték, különböző módszereket alkalmaztak, és arra törekedtek, hogy a lehető legszélesebb földrajzi és társadalmi lefedettséggel kapjanak képet a beás nyelv helyzetéről (*Pálmainé & Varga 2001*).

A beás nyelv állapotáról, az elkezdődött nyelvcseréről árnyaltabb kép szerzése miatt további kutatások váltak indokolttá. Ezt segítette elő az MTA Nyelvtudományi Intézete és A nyelvi másság dimenziói: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei projektuma.² Ennek keretében lehetőség nyílt a nyelvcsere és a kétnyelvűség megvalósulási formáinak vizsgálatára a beás mellett még hét magyarországi kisebbségi közösségben (horvát, német, romani, román, szerb, szlovák, siket) azonos elméleti és módszertani keretben.

E kutatás során arra vállalkoztam, hogy – a beás nyelvi közösség tagjaként – összefoglaló leírást készítsek – a terepmunka elvégzése után – egy baranya megyei település beás lakosságának nyelvi helyzetéről, nyelvhasználatról, különös tekintettel a közösség nyelvi és társadalmi attitűdjeire, sztereotípiáira. Ez a vizsgálat folytatása az előzőekben bemutatott 2000-ben elkezdett, – hat településre kiterjedő – beás szociolingvisztikai kutatásnak. Segítségével a beás nyelv állapotának és helyzetének felmérésén túl, a nyelv megőrzés lehetőségeire is rá kíván világítani. A kutatás eredményei remélhetőleg alapjául szolgálhatnak további segédanyagok kidolgozásának, amelyek segítségével a kutatás eredményei a gyakorlatban, legfőképpen a kisebbségi oktatásban és a kisebbségi közösségépítésben hasznosíthatók.

² A projekt az NKFP5/126/2001. számú pályázatának keretében valósult meg.



A kutatás egyik motívuma volt, hogy alapjául szolgáljon a beás nyelvi közösség szociolingvisztikai leírásának, a beás nyelv használatának háttérbe szorulását előidéző okok vizsgálatának.

Fontosnak tartottam a különböző életkorú és nemű csoportok nyelvi viselkedésének megfigyelését is. Kutatásom adatai alapján az adatközlők nyelvválasztási szokásait, a vizsgált beások közösségre jellemző nyelvválasztási stratégiáit is vizsgáltam, hogy hol, mikor, kivel és miért választja e közösség tagja egy másik beással társalogni a beás, illetve a magyar nyelvet. A kutatás során a nyelvválasztást a beszélgetés résztvevői, a beszélgetés résztvevőinek nyelvtudása, a beszélgetés résztvevőinek a nyelvekhez való viszonya, a beszédpartnerek életkora, neme, a foglalkozás, a szituáció, a helyszín, a nyelvhasználati színterek, az egynyelvűek jelenléte a beszédhelyzetben, a beszédpartnerek kapcsolatának a minősége, a házastárs nemzetisége, a beszélgetés tartalma, a nyelvválasztás funkciója alapján vizsgáltam. Az adatközlőkkel folytatott interjúk során a beás közösséghez való tartozás kifejezését, az identitás erősségét valamint a beás, a magyar és a kisebbségi nyelvekről alkotott véleményüket is megismertem.

A beások nyelvhasználatáról szóló írásmű elkészítése nagyon időszerűnek mutatkozott, hiszen keveset tudunk a magyarországi beások nyelvi közösségeinek helyzetéről. Mivel e kutatás része az előzőekben említett közös – nyolc nyelvi közösséget vizsgáló – projektnek, a beások nyelvi helyzete összehasonlíthatóvá válik Magyarország más nemzeti és etnikai kisebbségének nyelvi helyzetével. A különbségek és hasonlóságok feltárása pedig, feltételezésem szerint, hozzásegíthet a beás nyelvet is érintő, máig hiányzó, átgondolt nyelvi tervezési koncepció kidolgozásához.

Terepmunkám során a magyarországi beás-magyar kétnyelvű közösségben élő nyelvi helyzetét kutattam. Vizsgáltam a szóban forgó kategóriák variabilitását két szociolingvisztikai változó – az adatközlők életkora és neme – mentén; közösségi csoportokként, életkoronként.

A nyelvcsere-nyelvmegőrzés kontinuumában képet kívántam alkotni a település beás nyelvi kisebbségei körében zajló nyelvi–társadalmi változásokról, a kétnyelvű beszélők nyelveinek funkcionális munkamegosztásáról, a verbális reper-toár átrendeződéséről, valamint az interetnikus kommunikáció mikéntjéről.³

A magyarországi – azon belül is a Dél-Dunántúlon élő – beás cigányok nyelvhasználatát vizsgálva fontosnak éreztem annak vizsgálatát is, hogy másképp beszélnek-e a beás nők mint a beás férfiak. Nyelvhasználatuk társadalmi nemük alapján mutat-e jellegzetes különbségeket? A kutatás során lehetőségem volt társadalmi nem és a nyelvhasználat összetett kapcsolatának vizsgálata mellett a férfiak és nők eltérő nyelvi viselkedését is megfigyelni.

A vizsgálat során értelmezett minta alapján – előre meghatározott kritériumok: nem, életkor, iskolai végzettség – szerint választottam ki az adatközlőket. Az adat-

³ A kutatás részletes eredményeiről a Pálmainé Orsós Anna Nyelvi helyzet, nyelvtanítás, nyelvtanárképzés Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről című PhD dolgozat számol be. Pécs, 2006.

gyűjtés módja kérdőíves vizsgálat, ám a kérdőívet a közösség nyelvén – jelen esetben beás nyelven – kérdeztem le. A kérdőív kitöltését hangszalagon rögzítettem.

A kérdőívek lekérdezése során – résztvevő megfigyelőként – további információkat gyűjtöttem a közösségek, családok nyelvi szokásaikról.

Az adatközlők száma összesen 70 fő, 35 férfi, 35 nő. Mivel számos szociolingvisztikai kutatás eredménye bizonyítja, hogy a férfiak és nők eltérő nyelvi viselkedést mutatnak, ezért fontosnak tartottam a nemek figyelembevételét is.

A beás nők és beás férfiak

A beás nők életkora és nyelvválasztási szokásai között – az édesanyjával folytatott kommunikáció nyelvére kérdezve –, igen szoros és erősen szignifikáns kapcsolatot figyeltem meg: az idősebbek általában többet beszélnek édesanyjukkal saját kisebbségi nyelvükön, mint a fiatalabbak.

A beás férfiak esetében ugyanezt a kérdést vizsgálva a kapcsolat az életkor és a nyelvválasztás között hasonló, mint a nőknél.

Ha a nyelvválasztást a különböző beszélgetőtársak vonatkozásában vizsgáljuk, az állapítható meg, hogy míg a nőknek a szüleikkel, nagyszüleikkel, testvéreikkel, házas társukkal folytatott kommunikációjára ugyanez a szignifikáns kapcsolat jellemző, addig a gyerekekkel történő kommunikáció során különbség tapasztalható a nyelvválasztásban, attól függően, hogy a gyerek még óvodás- ill. iskoláskor előtt áll-e, vagy sem. Amíg a gyerekek nem járnak iskolába, az életkor és a nyelvválasztás kapcsolata ugyanilyen szignifikáns, ám iskoláskor után a szignifikancia megszűnik. A vizsgált beás szülők gyermekükkel addig, míg az az elsődleges szocializáció színteréről nem lép ki, beás nyelven beszélnek, ám, ha a másodlagos szocializáció színterével kerül napi kapcsolatba, kódváltás történik, s a nyelvhasználatban az intézményi szocializáció nyelve – a magyar nyelv – dominál a családi kommunikációban, megkönnyítendő a gyermek társadalmi beilleszkedését.

A nők az édesanyjukkal való kommunikációban főként beásul beszélnek, az iskoláskor előtt gyermekeikkel is inkább beásul beszélnek, iskolába járásuk idején azonban ez a tendencia megváltozik. A kommunikációban már nem a beás nyelv dominál: hasonló arányban beszélnek mindkét nyelven – magyarul és beásul egyaránt.

Az adatok vizsgálata során jól látható, hogy a beás nők gyermekükkel már kevésbé, az unokáikkal nagyszülőként viszont jóval többet beszélnek beásul.

A háztartásokban tendenciaszerűen kimutatható, hogy a férj–feleség inkább beásul beszélgetnek egymással. A férfiak is, ahogy házas társaik, gyermekükkel iskolába, óvodába járás előtt gyakrabban beszélnek beásul, ám náluk az unokákkal való beszélgetés során a beás nyelv használata nem lesz gyakoribb, ahogy ezt a nőknél megfigyelhettük.

A beás nők nyelvválasztása és életkora közötti szignifikancia azt mutatja, hogy minél idősebb egy nő, annál inkább beás nyelven szólal meg, ha barátaival, ismerőseivel, vagy falujában élő beásokkal találkozik a városban.



A pszicholingvisztikai szempontból kiemelt területeken az úgynevezett gondolati vagy belső „intim” nyelvhasználati színtereken (imádkozás, álom, káromkodás) az adatközlők nyelvhasználatát vizsgálva, és ennek összefüggését az életkorral összevetve azt állapíthatjuk meg, hogy a nemek között különbségek nincsenek, minél idősebb adatközlőkkel találkozunk, annál inkább a beás nyelvet jelölik meg az álmukban használt nyelvnek a nők és a férfiak egyaránt.

Összességében mégis az figyelhető meg, hogy a beás nyelv használata mindkét nem esetében háttérbe szorul, a magyar nyelv használata felerősödik, és a gondolataikat az éppen legjobban közvetítő nyelven fejezik ki.

E célszerűség azonban azt is magában rejt, hogy a beszélő, ha megfelelően akarja kifejezni magát, ezt gyakran már csak a beást meghaladó sokkal bővebb magyar szókinccs használatával képes megtenni, ezért egyre gyakrabban kényszerül kódváltásra, magyar szavak és kifejezések kölcsönzésére. Ilyen beszédhelyzetek, szituációhoz kötött kódváltások családon belül és kívül egyaránt előfordulnak. A beás és a magyar nyelv funkciói azonban világosan elkülönülnek. *A beás az érzések, az intimitás, az otthonosság és az összetartozás nyelve, a magyar a kényszerítő praktikumé*; így például kizárólag magyarul beszélnek hivatalos ügyeikben, az idegenekkel való találkozáskor (Bindorffer 1997).

A Pécs közeli település, Mánfa beás lakosságának három életkori csoportját vizsgálva azt tapasztaltam, hogy többségük mintegy 80 százaléka a családban sajátították el a beás nyelvet, ám annak használata – különösen a 40 év alatti korosztálytól kezdve a fiatalokig – visszaszorulóban van.

A beás nők és beás férfiak közti különbség a magyar vagy a beás nyelv választása tekintetében összességében kiegyenlített. Ez efféle kérdésekre adott válaszokból derül ki: *Milyen nyelven beszél (beszélt) édesanyjával?*, Bizonyos kérdésekre adott válaszok esetében (*Milyen nyelven beszél beás barátaival, ismerőseivel?*) esetében szignifikáns különbségek látszanak.

Egyes adatok alapján a nők sokkal inkább a hagyomány (nyelvi is) őrzői, mint a férfiak (Huszár 2000). A vizsgált beás közösségekben a nők kisgyerekeikkel ill. unokáikkal gyakrabban beszélnek beásul, mint a férfiak. Az iskoláskorú gyerekekkel történő kommunikációban a beás nyelv használatának visszaszorulása mindkét nem esetében azonos. A férfiak beás nyelvtudása semmivel sem gyengébb, mint a nőké, ám e nyelv használata körükben ritkább. A kisebbségi nyelvek, így a beás nyelv presztízsét illetően reálisabban látják a nyelv helyzetét, mint a nők – feltehetően több alkalmuk volt családfenntartóként a beás nyelv piaci értékéről a munkaerőpiacon tapasztalatot szerezni. Mindezek mellett ők is igen erősen kötődnek anyanyelvükhöz, szükségesnek is tartják a nyelv átadását, ám ezt a feladatot nem tekintik sajátjuknak, szívesebben helyezik családon kívülre ennek megvalósulását. A többségi nyelv – jelen esetben a magyar – jelenti szerintük a boldogulás nyelvét, és a magyar nyelv tudásával a magyarsághoz tartozás érzésének erősödése is megfigyelhető a mintában szereplő férfiak válaszaiban.

Összegezve elmondható, hogy a nyelvi és nemzetiségi identitás és a nyelvválasztás között nagy az eltérés az adatközlők között. Bár identitásukat tekintve több-

ségük beásnak vallották magukat, a beás nyelvet nem tartják az identitás kizárólagos velejárójának, és nagyobb részt már nem is használják a hétköznapiak során. Igen szűk és behatárolható az a terület, ahol a beás nyelv használata domináns körökben. *A családon belüli kommunikációban erős határvonalat jelent a gyermek iskolába lépése.* Ettől kezdve a család tudatosan inkább magyarul beszél, hisz a gyermeknek a magyar iskola követelményrendszerének kell megfelelnie, s az identitás kérdése ehhez képest háttérbe szorul. Különösen a beás férfiak esetében tűnik igen tudatosnak ez a nyelvválasztási stratégia. Ez azt mutatja, hogy a magyar iskolarendszerben a multikulturalizmus ezidáig kevésbé volt fontos, a többnyelvűség nem jelentett feltétlenül előnyt, mivel az iskola a kétnyelvű tanulóknak erről a tudásáról eddig még nem vett tudomást.⁴

Az az elvárás, hogy a többségi társadalom által beszélt domináns nyelvet vagy nyelvváltozatot (a standardot) mindenki tudja, így a beás nyelv a családi színtérré szorul vissza. A beszélő a nap nagyobb részét már ritkán tölti a családban, ezért ez a többségi nyelvet használja gyakrabban még olyan helyzetekben is, amikor partnerével beásul is beszélhetne. Ennek okaira valószínűleg a beás nyelv szókincsének tesztelése pontosabb választ adhatna, ugyanis a nyelv diglossziás helyzete miatt feltehetően számos olyan téma kerül a mindennapi társalgásba, amely a magyar nyelv domináns használatát kívánja. Ahhoz, hogy a gyerekek mindkét nyelvet nagyjából egyforma szinten tudják, a két nyelvnek és kultúrának egyenlő erősséggel kellene hatnia rájuk. Ha az egyik nyelv hatása – jelen esetben a beás nyelv – csak a családra és a legszűkebb környezetre korlátozódik, az élet minden más területén pedig a másik nyelv és kultúra fontossága dominál, az első nyelv elsorvad, helyét az erősebb hatású veszi át (Göncz 2004).

Az 1960-as, 1970-es évektől kezdve számos szerzőnél (Haugen 1966, Fishman 1973) olvasható, hogy a standard nyelv terjesztése az oktatáson keresztül azért fontos, mert ez teszi demokratikussá a nyelvhasználatot: ez biztosítja a társadalmi mobilitás lehetőségét azoknak is, akik elsődleges szocializációjuk során valamilyen nem standard változatot sajátítottak el. Tudva tudatlanul ehhez alkalmazkodnak a beás szülők is gyermekeikkel folytatott kommunikációjuk során.

A nyelvcsere folyamatának felgyorsulását eredményezheti az egyén szintjén egyfajta „megfelelési vágy” is, hogy a domináns csoport őt teljes jogú embernek tekintse, elfogadja. Ez a motiváció hajtja az egyént, hogy minden erejével elsajátítsa a többségi csoport által beszélt nyelvet, még olyan áron is, hogy ezáltal saját közösségétől eltávolodik.

A helyzet paradoxonja abban rejlik, hogy természetesen a domináns nyelv elsajátítása sem eredményezi minden esetben a feltétel nélküli elfogadást a domináns csoport által.

⁴ A terepmunka során számos beszélgetésből kiderült, hogy adatközlőink sok esetben épp többnyelvűségük miatt kerültek hátrányos helyzetbe, amikor is az idegen nyelv tanulása alól azzal az indokkal mentették fel őket, hogy sem az anyanyelvüket, sem pedig a magyar nyelvet nem beszélik „rendesen”, ezért gyakran matematika korrepetálásra küldték a cigány gyerekeket, míg osztálytársaik idegen nyelvet tanultak.



Az anyanyelv, a szülők nemzetisége és a megkérdezettek identitása valamint beás nyelvudása a nőknél mindhárom esetben fordított arányosságban áll egymással. E kérdésre kapott válaszok értékeléséből is kiderül, hogy a nemcsak a beás nyelvudása és használata jelenti a csoporthoz való tartozást. Ennél sokkal fontosabbnak tűnik az a közös kulturális örökség, amelyet átadnak. A szokásaik, zenéjük, táncaik, a közös múlt, a hétköznapokban átélt közös tapasztalat, miszerint a környezet őket „másnak” tartja, mind-mind erősíti az együvé tartozást, és bár teljesen nem pótolja, mégiscsak enyhíti a nyelvvesztés folyamatát. A beás fiatalok körében egyre inkább funkcióját veszti a beás nyelv. A kulturális ünnepek, zenés-táncos összejövetelek az utóbbi pár évben rendszeressé váltak a vizsgált település életében. A beás nyelv használata azonban már csak a népdalokban, népmesékben figyelhető meg. Egy-egy ilyen – a falu rangos eseményein – való fellépés igen nagy presztízzsel jár, és mivel bizonyos tevékenységek – mint például a mánfai beás hagyományörző csoportban való fellépés – a beás nyelvudása nélkül nehezen elképzelhető, így sokak számára válik fontossá ismét e nyelv birtoklása. Ilyenfajta nyelvhasználati és presztízsteremtő alkalmak egy tudatos nyelvpolitika fontos részei lehetnek, de jelentőségük akkor is vitathatatlan, ha ezek a tevékenységek nem mindig tudatosak.

Ha a magyar és a beás nyelv használhatóságát vizsgáljuk az életkor függvényében, az látszik, hogy a válaszadók közül 59,4 százalék azok aránya, akik a beást vélik a világon használhatóbbnak, 29 százalék azok aránya, akik a magyart, és 11,6 százalék azok aránya, akik nem tudnak állást foglalni e kérdésben. Az életkorral való korreláció szerint a fiatal férfiak nem tartják a beást hasznosíthatóbbnak a magyarnál, míg az idősek mellett a fiatalabb nők nagyobb aránya épp az ellenkezőjét gondolja erről.

Nyelvi attitűdök

Férfi és női adatközlőink közül a gyakorisági eloszlás adatai szerint beásul 27 százalékuk beszél szívesebben, magyarul 45,7 százalékuk, 27 százaléknyian pedig egyforma szívesen beszélnek magyarul is, beásul is. Válaszaik az életkorral erősen szignifikáns kapcsolatot mutatnak, az idősebbek inkább alacsonyabb, a fiatalabbak magasabb értékeket adtak e kérdésre, tehát minél idősebbek, annál szívesebben beszélnek beásul, mint magyarul, míg a fiatalok a magyar nyelvet részesítik előnyben a beással szemben. A nyelvi attitűdök; a beás és nyelvváltozatai, valamint a magyar nyelv használata és az iránta való attitűddel kapcsolatos kérdések nemmel való korrelációja során többször találunk egybeesést, mint különbözőséget a beás nők és férfiak válaszaiban.

A tényleges nyelvhasználat és a nyelvekhez való viszony vizsgálata során, a gyakorisági eloszlás mutatói alapján látható, hogy adatközlőink a hétköznapi kommunikációban jóval többen beszélnek magyarul, mint beásul, s a két nyelvhez való viszonyukat összehasonlítva, többen beszélnek szívesebben magyarul, mint beásul.

A magyar és a beás nyelv használatának gyakorisága jóval karakteresebb eredményt mutat a két nemnél bármelyik változó mentén. A nők a ritkábban használt

beást tartják inkább szebbnek, a férfiaknál fordított a helyzet, ők a gyakrabban használt magyarnak adják a magasabb értéket. A nők szerint a ritkábban használt nyelv – a beás – nehezebb, mint a magyar. A jobban szeretett nyelv és a gyakorisági változó egymással való összevetése a nők és a férfiak esetében azonos minőségű kapcsolatot mutat. Eszerint a ritkábban használt nyelvnek – a beásnak – nagyobb értéket adtak, eszerint jobban szeretik a magyarnál.

Érdekes megjegyezni, hogy beást gyakrabban használók toleránsabbak azokkal, akik a beás beszédben egy-két magyar szót is használnak, ám akik ritkábban beszélnek beásul, ezt kevésbé tartják elfogadhatónak. Az ezt az összefüggést mutató kapcsolat mindkét nemnél közel hasonló értéket mutat.

A tanulmány – a rendelkezésre álló keretek között –, arra a kérdésre is keresi a választ, hogy mivel magyarázható és miben különbözik férfi és női adatközlőim nyelvhasználata.

A női és férfi szerepek

Az okokat kutatva fontosnak tartom mindenekelőtt a beás férfiak és nők szerepének vizsgálatát. A beás férfiak és nők családi és munkaerőpiaci szerepvállalásában óriási különbségek voltak a múltban és láthatóak a jelenben. A két nem közötti különbségeket és a hozzájuk tartozó viselkedési formákat a beásoknál a különböző beszéd- és élethelyzetek teremtik meg. A gyakorlatban a cigány nő – bármelyik cigány csoporthoz tartozik is – alá van rendelve az apjának, a férjének, a fivéreinek.

A nemek kérdése gyakran összefügg – az oláh cigányoknál jóval erősebben, mint a beásoknál – a tisztaságról és a tisztátalanságról alkotott elképzelésekkel. Ez egy olyan osztályozási rendszer, melyben a nemek is kategóriákká válnak, ahol ezek átlépése egy férfi vagy egy nő számára morális értelemben vett szennyezettséget jelent. A tisztátalanság inkább a női nemhez társul „*cigánká szpurkátá*” „tiszátalan nő”, veszélyét ők testesítik meg, viselkedésükkel folyton azt ellenőrzik a hétköznapokban, nehogy beszennyezzék a férfit. Így a „tiszta” nő összeszorított lábakkal ül, szoknyája a térdét takarja, nem mossa együtt a szoknyát az inggel, nem mond elsőként jókívánásokat senkinek, csakis a férje után megy az utcán – nehogy beszennyezze, elvegye a férfi szerencséjét. A tisztátalanság vádja alacsony presztízzsel jár. A női „tiszátalanság” azonban felelőséggel járó tulajdonság, amivel a nők a maguk módján tudnak részt venni a pozíciójukért folytatott küzdelemben, hisz a hétköznapi tevékenységek a háztartás vezetése, gyereknevelés a nőkre hárul. A nő tehát nemcsak beszennyezheti a férfit, hanem felel is tisztaságáért.

Az igazi családfőnek kimondott férj számára megengedőbb a cigány hagyomány, a vele szemben támasztott követelmények korántsem olyan szigorúak, sem a házastársi hűség, sem a gyereknevelés feladatait tekintve, mint a nővel szemben. Fontos azonban, hogy a férfi a beszédben – mindamellet, hogy állandóan alkalmazkodik a szituációhoz, a többi cigányhoz – mindig kiáll az asszonya mellett. Ha nem így tennének, a cigányok olykor rossz hírbe keverő híresztelése, folytonos beszédei szétzülleszténék a kapcsolatot. Az a férj vagy feleség, aki kiteszi a párját a cigány



beszédük kénye-kedvének, saját férfi/asszonyi mivoltán ejt csorbát. A férfi és a nő egymás hiányával az önazonosságát kockáztatja, hiszen aki senkié, az szinte senki, őhöz nem fordulnak. A „ki kihez tartozik” egyfajta viszonyítási pont is, mely a beásoknál így fejeződik ki: „*Julá lu Gyuri*” „a Gyuri Julija”.

Bár a cigányság képviselői Magyarországon meglehetősen későn, az államszocializmus idején kezdtek megjelenni tömegesen ipari munkahelyeken és városi lakóhelyeken (*Kemény 1974*), az elmúlt évtizedekben mégis nagy mértékben átalakultak a cigányok iskoláztatási, munkavállalási- valamint gyermekvállalási mintái, és ezek hasonlóan érintették a hagyományos női szerepeket is.

Lényeges változás figyelhető meg az iskolai pályafutás férfi és női mintáinak elemzésében. A cigányok iskolai végzettsége messze elmarad a magyarországi átlagtól. Még ma is nagyon alacsony azoknak a száma, akik az általános iskola nyolc osztályának elvégzése után továbbtanulnak. Az általános iskola elvégzése ellenben már régóta kötelező, és a cigányok nagy többsége ma már megszerzi ezt a minimális végzettséget. Nem lehet tehát nagy eltéréseket regisztrálni a cigány lányok és fiúk jellemző képzettségi szintje között. A férfiak és nők akkor jellemző családi és munkaerőpiaci szerepvállalásában mutatkozó különbségek a közép- és felsőfokú oktatásban való részvétel eltérő arányaiban tükröződtek. Az általános iskola elvégzése után a fiúk nagyobb arányban fordultak szakmát adó iskolák felé, míg a lányok közül többen kerültek általánosabb képzést és érettségit nyújtó intézményekbe. Így az érettségizők között már a 70-es években több volt a nő, mint a férfi. A lányok a 90-es években már azonos (vagy inkább nagyobb) eséllyel végezték el az általános iskolát is, mint a fiúk. A továbblépés esélye sem volt kisebb a lányok között. Jelentősen megemelkedett a női foglalkoztatottság szintje is a cigányok körében.

A nők a cigány közösségekben illetve a szélesebb társadalommal való kapcsolattartásban különösen fontos szerepet játszanak. Régtől fogva jól mozognak nyilvános terepeken, hisz mindig az ő feladatuk volt a háztartás mellett a beás férfiak által elkészített apróbb faárúk – fakanál, gyúródeszka, kenyérdagasztó melencék – eladása is a házasságok során. A nem cigány gazdasszonyokkal való kapcsolatok építése, a napszámba járás, takarítás segített nekik megkeresni a megélhetéshez szükséges pénzt. Ez nyilvánvalóan sokkal jobb kommunikációs képességek kialakulásához vezetett, s egyfajta függetlenséget is jelentett a számukra, amellyel a keményen dolgozó nem cigány nők nem rendelkeztek. Ez a tényező a cigány nő – egyébként is erősödő – szerepének a hagyományos társadalomban is tekintélyt adott.

A cigányság körében a női szerepekben az utóbbi évtizedekben bekövetkezett hazai változások eredményei közé tartozik, hogy már nem elégíti ki sem a nők, sem a családok igényét az, hogy tizenöt és húsz éves kor között anyává váljanak, ami kiséskorábban még teljességgel elfogadott, megbecsült státust adott a nőknek, a családoknak. Az anya is munkába áll, keresővé válik. Ez szintén emeli az anya presztízsét a családban. Bár az utóbbi évek munkanélkülisége a korábbi hagyományosabb női szerephez való (ideiglenes) visszatérést jelenthetett a cigány asszonyok között, annak minden közismert negatív következményével a nők méltóságának és szabadságának tekintetében – s nem utolsósorban a családok anyagi helyzetének

vonatkozásában is. A cigány nő, aki a körülmények kényszerítő ereje miatt ugyan megtorpant, ám nagyon dinamikus személyiség, s a hagyományos anyatípus megtestesítője egy olyan társadalomban, amely alapvetően nem becsüli le a nőket. Így hosszú távon a boldogulására nagyobb az esélye, mint a férfiaknak.

A kommunikáció változásai

A beások kommunikációjának vizsgálata is számos változást mutat. A korábbi hangos és erőteljes gesztikulációval járó beszéd, amelyet egymás között folytattak, lecsendesült. Azok a természetes emberi helyzetek, amelyekre mindenki szavak nélkül is egyformán reagál: a mosoly, a jókedv, a sírás a kudarc vagy fájdalom kifejezője minden nyelvi közösségben megfigyelhetőek, ahogy az is, hogy az ember és ember közötti verbális közléseket a beások körében más és más gesztusok kísérik, melyek vagy erősítik, vagy épp gyengítik a közlés tartalmát. Ezek gyakran kultúránként, népenként változó jelentéssel bírnak.

A beás beszédet korábban kísérő, a verbális információkat nyomatékosító kézmozdulatok egyre kevésbé jellemzik a beásul beszélőket. Ezeket a jelzéseket az anyanyelv részeként sajátították el és a közösségen kívül, s az általam ismertett közösségben ugyan még nagyon sokan ismerik, de már csak nagyon kevesen alkalmazzák. Ez magyarázható azzal, hogy a beás nyelv használata is, ahogy a jellegzetes beszédfordulatok, jelzések is, háttérbe szorultak.

A vizsgált közösségek idősebb tagjai közül leginkább a nők egymás közötti nyelvhasználatára jellemző ma is az igazmondás hitelesítésére használt szófordulat, mint a „*Hásztá-j krusjé!*” „Esküszöm a keresztre!” amelyet a legtöbbször a föld fölött egy képzeletbeli kereszt fölött a mutatóujj és a középső ujj előretartásával nyomatékosítanak.

A beások katolikusok, a keresztre szoktak megesküdni. Ha nem a keresztre, akkor olyan szentképre esküdtek, amelyen Isten vagy Szűz Mária volt látható.

Az emberek, valahányszor arra kényszerültek, hogy megtudják mi vár rájuk a jövőben, mi, hogyan történt a múltban – a mágiához fordulnak. Különösen életbevágó esetekben a beás nők gyakran mondanak átkot saját maguk vagy családtagjaik életére. Ilyenkor a saját vagy a legkedvesebb családtag élete vagy egészsége a tét: „*Jo szá mor, dáká nu-j gyirépt, sjé zík!*” „Haljak meg, ha nem igaz, amit mondok!” „*Szá n-ászungá kupilu mnyo gyiminyácá, dáká nu-j gyirépt, sjé zík!*” „Ne érje meg a gyermekem a reggelt, ha nem igaz!”. Nem egyszer a beás nők a kisgyerekeiket is odatették maguk elé, az ő fejére téve a kezüket mondtak átkot.

Gyakori az átokmondás másokra is. A nők, ha átkot mondanak, kezüket a fejük tetején kulcsolják össze: „*Mäninsjé-j rákseb inyimá!*” „A rák egye meg a gyomrát!”; „*Luváská-lménku!*” „Csapjon bele a villám!” stb. Ezek az esetek általában haragból vagy sértettségből fakadnak, annak füle hallatára, akinek az átkot címezték. Gyakrabban azonban az átok olyan személyre vonatkozik, akinek kiléte nem ismert. Ilyenkor a közösségből kerestek egy mágiában jártas embert erre a célra. Minden beás közösségben volt egy-egy mindenki előtt nagy tiszteletben álló, bölcs



asszony, aki az átok és áldásosztás széles repertoárját ismerte, és mindezeket a tevékenységeket rituális kézmozdulatokkal is kísérte: „*Kár ászta o fäkut, szá-j maré családu!*” „Haljon meg a családja annak, aki ezt tette!”

Fontos eszközként szolgált az átok és áldásosztás szertartásában a kenyér. Ezt általában egy fekete kendőre rakták és az átkot vagy áldást mondó a kezét a kenyér felett tartva mondta el fenti, súlyos szavait.

A hagyományos cigány közösségek felbomlásával, a telepi életmód felszámolásával ezek a rituális alkalmak, és a saját közösségben zajló önbíráskodás megszűnt, így a nyelvhasználatból is kikoptak ezek a fordulatok.

A nők által betöltött szerep, a nők családi és személyes térben létező hatalma, valamint a gyermekek nevelésében vállalt felelőssége biztosítja az értékek őrzését, lehetőséget ad a hagyományos viselkedésminták átadására is bizonyos keretek között. A hagyományos cigány társadalom gyors változása és átalakulása, a többségi társadalommal való kapcsolatok alakulása, a többségi kultúrához – mint magasabb presztízsű értékhez – való igazodás, az annak való megfelelés, mind-mind hozzájárultak ahhoz, hogy a beás nyelvhasználat gyakorisága csökkent. Ezzel együtt a férfi beszédet is meghaladóan harsányabb, hangosabb, a hagyományokból inkább merítő női beszéd is mindinkább háttérbe szorult, s a többségi társadalom által preferált nyelvi viselkedés nyer teret a női és a férfi narratívákban.

PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA

IRODALOM

- BINDORFFER GYÖRGYI (1997) Nyelvben él az etnikum? Identitás, nyelvi és kulturális reprezentáció egy magyarországi sváb faluban. *Szociológia Szemle*, 2:125–141.
- BÓDI ZSUSZANNA (ed) (1997) *Tanulmányok a magyarországi beás cigányokról*. Magyar Néprajzi Társaság, Budapest.
- FISHMAN, JOSHUA (1973) Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning. *Language in Society* 2, 23–43.
- GÖNCZ LAJOS (2004) *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpszichológiai vonatkozások*. Szabadka. 28–61.
- HUSZÁR ÁGNES (2000) *Nyelvek és kultúrák választóján*. Pápa. Jókai Kör.
- JANKY BÉLA (1999) A cigány nők helyzete. In: PONGRÁCZ TIBORNÉ & TÓTH ISTVÁN GYÖRGY (eds) *A nők helyzete*. Munkaügyi Minisztérium - TÁRKI, Budapest. 217–238.
- KEMÉNY ISTVÁN & JANKY BÉLA (2003) A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok. *Beszélő*, (10): 64–76.
- KEMÉNY ISTVÁN (1974) A magyarországi cigány lakosság. *Valóság* I. 63–72.
- KEMÉNY ISTVÁN (1999/1.) A magyarországi cigányság szerkezete a nyelvi változások tükrében. Regio 1.
- KERTESI GÁBOR & KÉZDI GÁBOR (1998) *A cigány népesség Magyarországon. Dokumentáció és adattár*. Socio-typo. Budapest.
- KOVÁCS MÓNIKA (2001) Nemi ideológiák, nemi sztereotípiák. In: HUNYADI GYÖRGY & SAHN L. L. N. (eds) *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok*. Budapest: Eötvös Kiadó. 448–453.
- ORSÓS ANNA (1997) A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai. Magyar Néprajzi Társaság. In: BÓDI ZSUSZANNA (ed) i. m.
- PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA & VARGA ARANKA (2001) A beás nyelv állapota. *Iskolakultúra* 12.
- PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA (2006) Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. PhD dolgozat. Pécs.
- PRÓNAI CSABA (ed) (2006) *Cigány világok Európában*. Nyitott Könyvműhely Kiadó Budapest, 2006.
- SISÁK GÁBOR (ed) (2001) *Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20. század végén*. Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely 2001:267.

A NEVELÉSTUDOMÁNYI ÉS OKTATÁSTUDOMÁNYI PARADIGMÁKRÓL

A TÁRSADALMI NEMEK ELMÉLETI KERETEIBE FOGLALVA

A NEVELÉSTUDOMÁNY GENDER SZEMLÉLETŰ kritikája számos kihívással néz szembe annak köszönhetően, hogy a neveléstudomány maga javában az öndefiníció önmeghatározás feladatának folyamatos változását éli át – félve küszködik azzal a felismeréssel, hogy a hagyományos tudományos fogalmaktól eltérően eleve interdiszciplináris jellege képezi erősségét.

Annak ellenére, hogy a hazai pedagógiatörténeti tradícióban lényeges helyet foglal el a pedagógiai gondolkodás értékproblematikája, ennek mai relevanciáját nem találjuk meg feltárandó témaként (*Köte 1998*).¹ Nincs tudásunk arról, hogy az alkalmazott pedagógia kultúrájában „hogyan megy végbe az értékelés, melyek az érvényes értékek és milyen értékhordozó tárgyak és cselekvések valósulnak meg”.

Ennek a hiánynak az okát az oktatáskutatás elemzői főként abban látják, hogy az oktatástudomány nem tekinthető olyan értelemben elméleti diszciplínának – amelynek tudomány-rendszertani párhuzamai a szociológia vagy a történelemtudomány lennének –, hanem alkalmazott tudománynak,² mely több rokonságot mutat a szociális munka vagy a politizálás praxisával. Ebből a felemáságból azonban az is következik, hogy a pedagógia és oktatáskutatása során szükségszerűen interdiszciplináris szemléletmódokra és kérdésfeltevésekre lenne szükség. Ugyanúgy szükségszerűen, a pedagógiai valóságban létrejövő kontextusokban van értelme a vizsgálat tárgyává tenni a kérdéseket, illetve a problémafelvetések ebből a valóságos környezetből kell, hogy származzanak, nem pedig a politikai értékrend által dominált oktatásirányítók és pedagógiai kutatók közösségében kialakított szándékokból (*Wilson 2003; Zsolnai 1998*).³

Az interdiszciplináris szemlélet alkalmazását szem előtt tartva megállapíthatjuk, hogy megfigyelés/vizsgálat tárgyává lehet és kell tenni a tudományok pedagógiai alkalmazásának színterét, valóságos és szimbolikus értelemben, kultúráját antropológiai értelemben, valamint a pedagógiai folyamatokban résztvevők – ezeket létrehozó szereplők – ágenciáját alkotó tényezőket, szakmai identitásuk jellemzőit és jelentséit, annak konstrukcióját.

1 Köte Sándor (1998) Neveléstudomány és értékelmélet. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz.

2 Ennek a problematikának részletes kifejtése található Zsolnai József (1998) *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celdömölk. című munkájában.

3 Wilson, John (2003) Dumbing Down Educational. *Educational Research*, 45. 2. sz. 119–127.



Míg a *gender* elméletek a társadalomtudományok palettáján sokoldalú újítást, az egyöntetű kultúráról/műveltségről és tudásról alkotott tradicionális elméletek és tudománykörök újragondolását eredményezte, addig a pedagógiában és praxisaiban, mint például a tanárképzésben – annak ellenére, hogy ebben a képzési formában viszonylag nagy számban vesznek részt nők, más felsőoktatási intézményekhez képest – kevésbé jelent meg a *gender* elméletek meghatározta kritikai diskurzus.

A téma nemzetközi szakértői számos érvet sorolnak fel annak magyarázatára, miért nem lépett be az interdiszciplinaritásnak ez a rétege a pedagógia tudományába és a tanárképzés praxisába. Ezek közül legnyomósabb érvnek tűnik az, amely szerint a kritikus és reflektív szemléletmód tudatosodása és alkalmazása – mely a *gender* elméletek sajátja – a normatív és tradicionális/hagyományos szemléletmódok helyett, olyan személyes és szakmai konfliktusokba sodorta volna a *gender* elmélet alkalmazóit, melyet a pedagógia jelen állapotában még nem tud megoldani. Nevezetesen egy tipikusan női szférában (oktatásban) a *gender* hatalmi társadalmi összefüggések azonosítása, feltárása és a változtatásra irányuló kritikus kezelése olyan mértékben felborítaná az intézményesült társadalmi nemi egyensúlyi viszonyokat, hogy az veszélyeztetné az oktatás rendszerének fenntarthatóságát (Weiner 2000).⁴ A posztstrukturalista felfogás szerint a *gender* szemléletmóddal való szakmai azonosulás további megoldandó feladatokat és konfliktusokat jelentene az amúgy is „túlterhelt” és alacsony társadalmi presztízzsel bíró tanárnők számára személyesen.

A *gender* diskurzus hiánya a pedagógiában és a tanárképzés curriculumában azt eredményezi, hogy jórészt „kölcsonvett” elméletek mentén találunk értelmezéseket a társadalmi nem kategóriájára. A *társadalmi nem* esetlegesen és felületesen jelenik meg mint koncepcionális téma az elmélet szintjén, a praxist tekintetében pedig a szinte szélsőségesen patriarchális normatív kezelésmód a jellemző. (Például a *gender* fogalom tévesen azonosítódik a nemi szerepek pszichológiából kölcsönzött hagyományosan értelmezett fogalmakkal és nézőpontokkal.)

Ezzel szemben a *társadalmi nemen* alapuló tapasztalat a kulturális és történelmi társadalmi környezet által meghatározott „társadalmi konstrukció”, mely összefüggésben áll számtalan más társadalmi meghatározottsággal. A nemekről szóló tudás és társadalmi gyakorlat folyamatos változáson megy át történetileg és kulturálisan, mely változásnak az oktatásban szintén folyamatosan reflektálnia és reprezentálnia kell. Ennek a reflexiónak és reprezentációnak a tartalmát és módszerét a *gender* elméletek és pedagógiai elméletek kiegyensúlyozott párbeszéde hozhatja létre.

A *társadalmi nemeken* alapuló különbség az egyén identitásának egyik láncszeme a nemzethez, etnikumhoz, gazdasági-társadalmi osztályhoz, stb. tartozással együtt, az emberi különbségek hálózatában. Ezeknek a meghatározottságoknak az együttese játszik szerepet a társadalmi kulturális előnyök és hátrányok szituációinak kialakulásában. Ezeknek a helyzeteknek a tudatos kezelése az oktatáspolitikai

⁴ Weiner, Gaby (2000) A Critical Review of Gender and Teacher Education in Europe. *Pedagogy, Culture and Society*. 8. évf., 2. sz.

tikák integrációs törekvései megvalósításának egyik elengedhetetlen feltétele. Az oktatáspolitikák sikeres megvalósításához azonban olyan, azokat helyi értékeiben alkalmazni tudó pedagógusokra van szükség, akiknek az esélyegyenlőség kérdése kezelésének kompetenciája szakmai tudásuk egyik meghatározó alapja. Ennek a szükségletnek az elméleti vonatkozásait viszont egy olyan pedagógia tudja csak megteremteni, mely integráns részeként kezeli a gender szemléletet.

A neveléstudomány elméletalkotási „nehézségi” nemcsak az interdiszciplináris és gender értelmezési keretben szembetűnőek. Az elmúlt pár évben számos szerző mutatott rá az elemzés és a rigorózus tudományosság mércéinek hiányára. Buda Mariann hangsúlyai szerint:

„Nem használ a neveléstudomány jó hírének az sem, hogy majdnem lehetetlen valamely, a neveléssel kapcsolatos állítást ellenőrizni, igazolni a gyakorlatban; nem sikerült sokkal közelebb jutni a mérés-mérhetőség problémájához sem, ami az alkalmazhatóság, az érvényesség vizsgálatának fontos feltétele. Hasonlóan nyugtalanító jelenség az a zűrzavar, ami a fogalomhasználat terén tapasztalható. Úgy tűnhet, a neveléstudomány néhány ezer év alatt még saját alapfogalmait sem tudta megnyugtatóan tisztázni. (...) El kell fogadnunk a tényt, hogy nem létezik értékmentes társadalomtudomány. Ez különösen igaz a neveléstudományra. A szubjektívnek, már-már tudománytalannak bélyegzett értékdimenzió valójában a neveléstudomány immanens része. Könnyen belátható, hogy a nevelés elmélete lényegénél fogva valamely filozófiai alapfelvetésre (ha úgy tesszük: paradigmára) épül, hiszen legalapvetőbb fogalmai (*ember-egyén, fejlődés, kultúra stb.*) nem értelmezhetők enélkül. Ezen paradigma (értelmezési keret, kontextus – bárhogyan is nevezzük) feltárása, explicitté tétele, elemzése a neveléstudományban is elkerülhetetlen, ha a jelenlegi, ideálisnak nem nevezhető állapoton túl akarunk jutni. (...) A paradigma explicitté tétele teremtheti meg azt az értelmezési keretet, amelyben a gyakorlat elemzése, értelmezése, mérése lehetővé válhat.”⁵

Kozma Tamás *Pedagógiánk paradigmái* című tanulmánya⁶ a neveléstudományról való gondolkodás: a „pedagógiai gondolkodásunkat” meghatározó (illetve azt jellemző) három jellegzetes mintázatot mutatja be: a bölcsész, viselkedéstudományi és társadalomtudományi paradigmát. A szerző értékelése szerint a három paradigma együtt él pedagógiánkban, de nem hagy kétséget álláspontja felől: „A bölcsész paradigma rövidesen a múlté lesz (...) a pszichológiai paradigma erodálódása is megindult”. A társadalomtudományi paradigma előretörése szolgáltatja a kívánt tudományos háttérrel, az oktatás gazdaságtan és oktatásszociológia képében. Egy érzékenyebb és puhább társadalomtudomány értelmezés azonban joggal elvárható lenne bevonva a társadalmi nem elméleteit és a kulturális antropológia szempontjait valamint kutatási módszereit. Ez utóbbiak élesen felvetik a társadalmi igazságosság

⁵ Buda Mariann (1997) A nevelési rendszerek elemzésének szükségességéről. *Új Pedagógiai Szemle*. 11. sz.

⁶ Kozma, Tamás (2002) „Pedagógiánk paradigmái.” *Neveléstudomány az ezredfordulón*. (eds.) Csapó Benő & Vidákovics Tibor. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 23–38.



kérdéskörét, valamint a társadalmilag hasznos értékek olyan sokféleségét, melyet az említett közgazdaságtan és szociológia nem képes hatékonyan értelmezni.

A társadalmi nem (gender) fogalmának alkalmazása

Bár egyre több szociológiai tárgyú és módszerű elemzés jelenik meg a magyarországi társadalomtudományi diskurzusokban, mely alkalmazza a társadalmi nem (gender) fogalmát, a pedagógia számára hasznos társadalmi nem fogalom még nincs jelen sem a pedagógia elméletekben, sem a pedagógiai praxisokban, vagy az oktatás szakmapolitikájában. Az 1980-as években született korai magyar nyelvű társadalmi nem elemzések (*H. Sas Judit & Háber Judit munkái*) méltánytalanul kihullottak a „közkézen forgó” pedagógiai szakirodalomból.⁷ Követőjük nem akadt, témafelvetésük nem folytatódott.

A társadalmi nemek tudománya – a nemek természetesen biológiailag adottságoknak tételezése helyett – arra hívja fel a figyelmet, hogy a „nem” társadalmi konstrukció, így olyan szimbolikus jelentés- és értékrendszer hordozója, melyet a különböző kulturális hagyományok hoznak létre. Olyan jelrendszer, melyet csupán a társadalmi és kulturális konszenzusok kötnek össze a biológiai nemmel. A társadalmi nem szimbolikus jelentésrendszere határozza meg és írja le azt, hogy mit aszszociálunk a *férfiság* és *nőiség* jelenségéhez. A *nem* mint társadalmi viszonyrendszer és jelrendszer egyben bizonyos meggyőződések, vélemények, hitek, társadalmi cselekvés-szokások, illetve intézmények összessége. Így a kulturális-társadalmi világ minden színterén, a gyermekek világában, a gyermeknevelés világában és az iskolai oktatás és nevelés valóságában is jelen van: a fiúk és lányok neveléséről alkotott elméletekben, attitűdökben és az ezekhez kapcsolódó praxisokban.

Amellett, hogy a *nem* társadalmi jel- és jelentéshordozó szimbolikus rendszer, az egyének önmagukról individuálisan alkotott önképeikben és környezettük által tükrözött magukról alkotott képeikben is jelen van. Így a társadalmi nem az identitásunk egyik alkotóeleme. A társadalmilag és kulturálisan történetileg elfogadott férfiasság- és nőiesség-identitás kifejező rendszerét és az azokról alkotott véleményeket a különféle szocializációs folyamatokban sajátítjuk el. Megtanuljuk nemünket: jellemzőit és használatát.

A *társadalmi nem* jelentéstartalmai a kultúra több rétegében közvetítődnek az egyén felé – a mindennapi élet köznapi eseményeitől/cselekvéseitől kezdve, a kifinomult művészi ábrázolásokon keresztül, még a tudományról alkotott nézeteinket is átszövi *társadalmi nem* tudatunk.

Az a tény, hogy a társadalmi nemekre vonatkozó jelentéstartalmai és a hozzájuk kapcsolódó szimbólumrendszerek a történeti korok során átalakulnak, illetve jellemzően eltérnek a különböző egymástól távoli kultúrákban – bár azonosságok is megtalálhatóak –, alátámasztja azt az állítást, hogy a *nem* nagyobb mértékben tár-

⁷ H. Sas Judit (1984) *Nőies nők és férfias férfiak*. Akadémia Kiadó, Budapest; Háber Judit & H. Sas Judit (1980) *Tanítványok világ*. Akadémia Kiadó, Budapest.

sadalmi meghatározottságú. Ha a társadalmi nemek értelmezése átalakul a kultúra változásával, akkor belátható a társadalmi nemek tudománya azon állítása, hogy a társadalomfejlődés során a *társadalmi nem* jelentésrendszerek is átalakulnak.

A felvilágosodás kultúrája olyan aszimmetrikus tartalmakat hozott létre, a férfiak és nők számára, melyek szerint a kulturálisan elfogadottan férfiakhoz kötött értékek magasabbrendűsége vált „természetessé”. S ezt a magasabbrendűséget, társadalmi hatalmi pozíciót a természettudományok a biológiai adottságok megváltoztathatatlan voltával igyekeztek megmagyarázni. Létrehozták a természetes/kulturális dichotómiát. Különösen fontos ebből a szempontból szem előtt tartani azokat az érték-duálokat, melyek a férfiak jellemzőit mindig pozitív kategóriaként, a nők jellemzőit pedig negatív, alsóbbrendű kategóriaként tüntetik fel (pl. racionális-irracionális, erős-gyenge, közéleti-magánéleti, stb.). Szempontunkból különös jelentőséggel bírnak a köz- és magán szféra *társadalmi nem* jelrendszerei és jelentéstartalmai, hiszen a közoktatás egyértelműen a közszféra, a közélet intézménye, mely arra hivatott, hogy a köz-kultúrában létrejött értékvilágot és tudást közvetítse.

Ebben a szimbolikus térben – köztérben – létrehozott értékrendben a *társadalmi nem* jelentésrendszerek szempontjából az említett értékduálok férfi oldalon elhelyezkedő fogalmait/tartalmait találhatók. Ennek a jelenségnek a következményeit érdemes kibontani az közoktatás kontextusában, hiszen a közoktatásban ma már egyaránt részt vesznek a fiúk és a lányok. Azonban neveléstörténet tanúsága szerint ez a közoktatás alapvetően férfi mintákra épít, azokat közvetíti mint tudástartalmakat és kommunikációs módokat, mint értékvilágot.

Mivel az oktatás rendszere egy társadalmi alrendszer, arra következtethetünk, hogy az oktatás struktúráiban és folyamatában is jelen van a társadalmi nemek jelents- és jelrendszere. Tehát az iskolai szocializáció során a tanulók elsajátítják, alkalmazzák és átörökítik a *társadalmi nem* jelentéseket, illetve azok alkalmazásának készségeit. Ez a folyamat korántsem explicit módon történik, hanem a rejtett tanterv közegeiben.⁸ (Bizonyos aspektusainak leírását lásd a *Hagyományos pedagógia – feminista pedagógia* című tanulmányban.)⁹

Neveléstörténet

A nőnevelés magyarországi történetét már számos szerző, számos műve mutatta be ez idáig. A 20. század első fele látszik egy olyan korszaknak, amikor már a felhalmozott tudások és események, a felállított intézmények alkalmat adnak a reflexióra, az összegzésre a nőnevelésről a neveléstörténeten belül. Elkészül Bély-Schwimmer Róza szerkesztésében a „Magyar nőmozgalom történeti dokumentumai” című munka 1907-ben. Több évtizede kiadásra kerül a *Nemzeti Nőnevelés* (1879–1919) című folyóirat. De a *Magyar Paedagógia*-ban (1892–1918) is számos a nőnevelés alapkérdéseit érintő tanulmány jelenik meg.

⁸ Szabó László Tamás (1985) *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.

⁹ Thun Éva (1996) „Hagyományos” pedagógia, feminista pedagógia. *Educatio*, 5. évf. 3. sz. 404–416.



1927-ben kiadott művében Kornis Gyula szentel két kimerítő fejezetet a téma áttekintő elemző-leíró bemutatásának.

Az 1930-as években a *Magyar Női Szemle* (az Egyetemet és Főiskolát Végzett Magyar Nők Egyesülete lapja, 1935–1939) válik a nők – főként középfokú és felsőfokú – tanulmányainak értékelőjévé.

Némi pauza után 1962-ben publikálásra kerül Orosz Lajos átfogó munkája, melynek második része eredeti dokumentumokból szemelvényeket tartalmaz. Ravasz János és Kőte Sándor köteteiben (1966, 1979) is helyet kapnak a nőnevelés régi dokumentumai.¹⁰

A manapság megjelenő neveléstörténeti munkákban a nőnevelésről fejezetet találunk Németh András és Pukánszky Béla könyvében. (*Lásd Pukánszky frissen megjelent könyvét.*)¹¹ Kéri Katalin pedig egy-egy tanulmányban mutatja be a nőnevelés magyarországi „főszereplőit” az *Érdekességek a nők történetéből* című elektronikus kiadványban.¹²

Megvizsgálhatjuk, ellenőrizhetjük a megszületett művek szakszerűségét, tartalmi és módszertani helyességét. Első olvasatukban teljesítik mindazoknak a szempontoknak az ismérveit, melyet a neveléstörténeti kutatások ún. szellemtörténeti hagyományairól tudunk (*Kéri 2001:13, 18*).¹³ Ebből a szempontból bőséges ismeretet bocsátanak rendelkezésünkre a nők és lányok művelődésben és iskoláztatásban elfoglalt helyükről és a nőnevelésben felmerülő alapvető elméleti és gyakorlati kérdésekről. Megismerhetjük a nőnevelés ügyét elindító, szorgalmazó és támogató személyek nevét és munkásságát.

Az elkészült művek részletes ismereteket adnak a nőnevelés gondolatának, mozgalmának és intézményesülésének kulturális politikai összefüggéseiről. A nőnevelés kérdéskörének tárgyalásakor elkerülhetetlen a nők társadalmi helyzetének, a nők társadalmi „kulturhivatásának” elméleti kifejtése. A nők kulturális emancipációja jól nyomon követhető láttelepe, ahogyan eredményei vagy hanyatlása és konfliktusai megjelennek egy már intézményesült társadalmi fórumon – a rendszerszerű oktatásban. A nőnevelés eredendően megfogalmazott céljai és eseményei – a nők művelődéshez való jogától kezdve, a nők nemzeti nevelésének fontosságát, a nők egyetemi képzettséghez való jogáig és tudományos munkában való részvételükig – egyre markánsabb ívként vonulnak át a megnevezett nőnevelést tárgyaló munkákban.

Ha a nőnevelés magyarországi történetének feldolgozásához a neveléstörténet mellett egy másik tudománykör kérdésfeltevéseit és módszereit is csatlakoztatjuk, a téma újabb és újabb rétegeit tárhatjuk fel. Rábukkanhatunk olyan jelenségekre, melyek az eddigi tárgyalások mára majdnem megmerevedett kutatás módszertani háttere miatt rejtve maradnak az elemző és szemlélő, kutató előtt.

10 Orosz Lajos (ed) (1962) *A magyar nőnevelés úttörői*. Tankönyvkiadó, Budapest.; Kőte Sándor & Ravasz

János (eds.) (1979) *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből. 1849–1919*. Tankönyvkiadó, Budapest.

11 Pukánszky Béla & Németh András (1996) *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

12 Kéri Katalin: *Érdekességek a nők történetéből*. <http://mek.oszk.hu/02000/02035/>

13 Kéri Katalin (2001) *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Korunk társadalomtudományi kutatásaiban egyre inkább előtérbe kerül és elfogadottá válik az interdiszciplinaritás és az intradiszciplinaritás. Előnye és többlete, hogy a szóban forgó jelenséget, témát (helyzetünkben a nőnevelést) nem csupán a maga tudományhátterében és eszközeivel vizsgáljuk, hanem összekötjük azt egy látszólag különböző, sőt későbbben kialakult, vagy még alakulóban lévő eleve tudományközi társadalomelméleti környezetbe sorolható tudomány kérdésfeltevésével és kísérletet teszünk annak jórészt kvalitatív – értékelő és önvizsgáló – kutatási módszereinek alkalmazására, a társadalmi nemek tudománya gender (társadalmi nemekre vonatkozó) elméletek bevonására.¹⁴

Ennek a szemléletmódnak az alkalmazása jelen esetben rámutat arra is, hogy a gender és feminista elméletek és hozzá kapcsolódó kutatási módszerek nem csupán a kortárs szociológiai jellegű kutatások során alkalmazhatóak és nyújtanak alkalmat új összefüggések, ezért új tudások és ismeretek feltárására, hanem éppoly sikerrel alkalmazhatóak az olyan tradicionálisabbnak mondható – a szociológiához és kultúra antropológiához képest – tudományokban mint a történelemtudomány és a pedagógia.

A nőnevelés történet körébe vonható még a nők látványos részvétele a reformpedagógia mozgalmaiban. Az alternatív pedagógiák szellemi kulturális gyökereinek bemutatásakor a pedagógiai szakirodalom számára elkerülhetetlenek bizonyul Ellen Key munkásságának rövid áttekintése. Minden „valamirevaló” pedagógiai eszmefuttatás megemlékezik *A gyermek évszázada* című művéről, melynek fejezetei radikális kritikát fejtenek ki a korszak (20. század fordulója) oktatási és nevelési elveit és tartalmait illetően.

A szerző írásában a gyermek egyéniségének a figyelem középpontjába való helyezése látványosan mutatkozik meg. Megsejthető már az individuális jogok és szabadságjogok elismerése is a gyermekekre vonatkoztatva. Így érvényesnek vélhetjük az a megjegyzést, melyet Ellen Key idéz a *Das Junge des Löwen* (Az oroszlánkölyök) című drámából – melyet Harald Gote álnéven egy nő írt – „A következő évszázad a gyermekek évszázada lesz, ahogyan ez az évszázad a nő évszázada volt.”¹⁵

Szemponctunkból alapvetően helytállóan is tűnhetne ez az állítás, ha nem tartalmazna ellentmondást a fogalmak dichotómiájában: a férfi-nő „viszonyt” felváltja a férfi-gyermek viszony. Így a nőemancipációs gondolatvilágból – melyben igen jelentős részt vállalt a nőnevelés mozgalma – a pedagógiai gondolkodás visszakanyarodni látszik a gyermek-ember homogén csoportként való felfogásához. Ehhez kapcsolódik még az a fejlemény, hogy a nevelésről alkotott elméletekben előtérbe

14 A feminista filozófia tudományértelmezésében, különösen a társadalomtudományokban a nézőpont elméletet (standpoint theory) Sandra Harding fogalmazta meg legkidolgozottabban. (Harding, Sandra: *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking From Women's Lives*. Cornell University Press, Ithaca, NY, 1992., illetve magyarul Harding, Sandra: *Episztemológiai kérdések*. In: AETAS, 1993/4. 154–164. old.) Harding szerint, mivel a nők a kulturális-társadalmi viszonyokban alárendeltként – második nemként – tapasztalják meg a jelenségeket, ezért tudásuk ontológiája eredendően más, mint az a tudás, amelyet a domináns tudomány felfogás közvetít.

15 Ellen Key (1976) *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest. 35. old.



kerül a természettudományos gondolkodás. Így megelőlegezhetőnek vélhetnénk azt, hogy Ellen Key előbb-utóbb eljut a gyermekek egyéni individuális sajátosságai mellett az alapvető biológiai kulturális antropológiai sajátosságainak bemutatásáig – így a nemek, lány és fiú gyermekek sajátosságainak értelmezéséhez is. Azonban a nő-férfi társadalmi kulturális szellemi alkotás és részvéte tekintetében Ellen Key meghökkentően esszencialista¹⁶ nézeteket fejt ki:

„A *Missbrauchte Frauenkraft* (A meggyalázott női erő) című munkám tézise a következő volt: Kulturális terveinkben abból kell kiindulnunk, hogy az anyaság lényeges tényezője a női természetnek, és a társadalom számára értéket jelent az a mód, ahogyan a nő ezt a hivatást betölti. Ezért meg kell változtatnunk azokat a viszonyokat, amelyek a nőt mindinkább megfosztják az anyai boldogságtól, a gyermeket pedig az anyai gondoskodástól.” (...)

„Azt akarom – a nő, a gyermek és a társadalom érdekében –, hogy a nők és a férfiak komolyan gondolják végig a dolgok jelenlegi állását, és lássák be, hogy hamarosan két dolog között kell választaniuk: vagy úgy kell átalakítani a mostani társadalom gondolkodásmódját és munkamódszerét, hogy a nők legnagyobb részét vissza lehessen adni az anyaságnak, vagy pedig felbomlanak az otthonok, és közintézmények lépnek a helyükbe. Harmadik eset nincs.”¹⁷

Az alapvetően kritikus hangvételből arra következtethetnénk, hogy a szerző mondanivalója rokonítható a korszakban jelenlévő feminista szellemiségű társadalomkritikával és cselekvéssel. Okot adhatna erre a rokonításra az a tény, hogy a korszak bővelkedik női szellemi alkotásokban az európai szellemi életben – de Magyarországon is, ahogyan ezt jól érzékeli Sztrinkóné Nagy Irén dolgozatában, melyben a nők reformpedagógiai mozgalmakban betöltött szerepét kísérli meg elemezni.¹⁸ Pl. Kaffka Margit és Dienes Valéria női teljesítményei azonban kevésbé köszönhetőek annak a fajta nőnevelésnek, melynek kritikáját Ellen Key kortársai már megfogalmazzák. Bittenbinder Miklós például így ír:

„A nőléktan eddig még nem állapította meg tudományosan és véglegesen a nő főbb lelki tulajdonságait, csak átlagosságról számolt be. A modern pedagógiának pedig az a leglényegesebb sarkkövetelése, hogy az iskola munkáját ne az átlagra építse fel, hanem az egyéniségből induljon ki és azt fejlessze ki a lehetőség határáig. A nőiesség áltagos eszményéből levezetett nőneveléstan a dolgok természete szerint nem lehet más, mint élettelen séma, felépítve a női átlaglélek bizonyos sajátosságaira s a női átlaghivatás bizonyos követelményeire. Az ilyen sémák értékét nem sokra becsülöm, mert a nemiségben rejlő egyöntetűségnél talán még sokkal nagyobb az egyéni dolgok és tehetségek számbavételének fontossá-

16 A feminista és gender elméletekben gyakran megragadható és gyakran kritika tárgyává válik az esszencialista felfogásmód, mely a társadalmi kisebbségeket alkotók csoportjában az egyéni jellemzők eredendő azonosságát is feltételezi. Az esszencializmus kritika szerint a viszonylag homogén társadalmi csoportokban megjelenő személyes különbségek feltárása során közelebb jutunk a lényeg megértéséhez.

17 Ellen Key (1976) *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest. 56–57. old.

18 Sztrinkóné Nagy Irén (2005) *A női szerep változásai és a reformpedagógia*. *Iskolakultúra*, 2. sz. 63–68. old.

ga. Minél szigorúbb az iskolaforma stílusa, annál nagyobb mértékben zavarja meg, sőt pusztítja el az egyéniséget, akire alkalmazzák.”¹⁹

A nőemancipáció európai politikai-kulturális hagyományait ismerve kérdésként vetődik fel, miért nem e kulturális tradíció „termelte” ki mégis meghatározó új ideológusait a pedagógia terén? Illetve mi a láthatóan és bizonyíthatóan megjelenő cezúra oka, mik az okai a nőnevelés és nőmozgalom szempontjából a patriarchális szellemiségű térben megjelenő női közszereplésnek – mely arra érez inkább elhivatottságot, hogy a nőket apokaliptikus szellemben emlékeztesse esszenciális elhivatottságaikra – ezzel visszavonva friss társadalmi szerepvállalásuk létjogosultságát.

Oktatás szakmapolitika

Társadalom és kultúra/kultúrák

A társadalom mint az oktatás és tanterv „megrendelője” fogalmát és értelmezéseit számos NAT-ot elemző tanulmányban megtaláljuk (Vass 2001).²⁰ Könnyen belátható, hogy a gyors gazdasági-politikai változások közegében az oktatás által kínált ismeretek és elsajátítható kompetenciák használhatósága és konvertálhatósága központi kérdéssé válik. A versenyképes, használható, gyakorlatias, adaptálható tudás fontossága felértékelődik. Az oktatás rendszerének közösségi elszámoltathatóságát, a demokratikus ellenőrzést, az összehasonlítható eredmények igénye ugyancsak e használhatóság és hasznosság imperatívuszához kapcsolódnak.

Azonban ha egy tágasabb szempontrendszert alkalmazunk, láthatóvá válik, hogy a társadalom mint megrendelő vagy társadalmi igények kielégítését tárgyaló szövegek definíció nélkül hagyják a társadalom fogalmát. Bizonyos mértékig ez érthető, ha elfogadjuk Setényi János megállapítását, amely szerint a NAT Magyarországon „társadalmi vákuumban jött létre”:

„Ugyancsak történeti-kulturális adottság volt, hogy az alaptanterv legitimitációja érdekében korporatív módon készültek az egyes műveltségi területek leírásai. Végül pedig meghatározó jelentőségű körülmény volt, hogy az alaptantervvel kapcsolatban nem volt oktatáson kívüli – politikai és érdekképviseleti – megrendelés, a „szakmai ügyé” nyilvánított dokumentum egyfajta szociális vákuumban készült. Sokarcú, nyitott mű készült tehát, melynek hivatalos értelmezése és fordítása a végrehajtókra várt (Setényi 1994).²¹

Ebben az utólagos fordítási folyamatban kaphat helyet azoknak a társadalomismereti tudásoknak és társadalompolitikai eljárásoknak a tantervelemzés környezetében való megjelenése, melyek a gazdaságilag hasznos tudásokon, készségeken és folyamatokon túl a társadalmi igazságosság és esélyegyenlőség kérdéseit is kezel-

19 Bittenbinder Miklós: A nő neveléstan alapkérdéseiből. Különlényomat a „Nemzeti Nőnevelés” 1916. évi 3. füzetéből. Budapest. 8. old.

20 Vass Vilmos (2001) Tartalmi szabályozás az ezredfordulón. Kevesebbet, hasznosabban, komplex módon, nagyobb autonómiával. *Új Pedagógiai Szemle*. 3. sz.

21 Setényi János (1994) NAT fordítási kísérletek. *Educatio*, 3. sz.



ni tudják. E nézőpont szerint célként és tanulható készségként érdemes elismerni a társadalmi tudatosságon át a társadalom transzformációjára, változtatására való felkészítést és az oktatási rendszerek ilyen felelősségét is. A társadalmi igény megformálása és közvetítődése minden esetben a kultúrán keresztül történik. Ezért a kultúra lényeges elméleti fogalmi pillérré és módszertani tereppé kell, hogy váljon a tanterv tartalmainak kialakításában. A kultúra történelmétől megfosztott, ezért komplexitásától és társadalmi kontextusából kiszakított értelmezése, a kulturális kompetenciákra alapozó megértés bürokratikus és menedzselhető, technológiai folyamatként való értelmezésének veszélyeire figyelniünk kell. A termelési folyamat retorikájával leírt tanterv és oktatás és az, hogy azt a látszatot kelti, hogy lehetőségünk van a valóság irányításának megtanulására, egyszerre elfedi és ráirányítja a figyelmet az oktatási rendszerek funkcióink és felelősségeink kérdésére.

Iskolai tudás – tantervi tananyagtartalom

A nemzetközi szakirodalomban megjelenő viták között sokszor felmerülni látszik a tantervi tartalmak tudásdefiníciójának kérdése. Számos szerző érvel azzal, hogy „vissza kellene hozni a tudást” a tanterv-vitákba, azaz a tudásról alkotott elméleteket is a curriculum elméletekkel együtt kellene tárgyalni, abból a szempontból, hogy a tudás nemcsak egy steril, a gazdasági szisztémába beilleszthető ún. hasznos, gazdaságilag konvertálható tudásnak értelmezzük csupán, hanem a felszínre hozzuk és tudatosítjuk a tudás társadalmilag konstruált voltát.

Fontosnak látszik, hogy a tudásról szóló diskurzus ne csupán hatalmi érdekek vitájává váljon, hanem a tantervekben is megjelenjenek olyan elemeknek, melyek azt feltételezik, hogy a tudások különböző episztemikus kulturális környezetekben különbözőképpen formálódnak és alakulnak. A tudáselosztás és esélyeinek társadalmilag-történetileg kötött voltát is érdemes figyelembe venni. Ezért az oktatás-szociológia elméleteit és eszközeit feltétlenül alkalmazni érdemes az iskolai tudás kiválasztásakor (*Moore-Young 2001*).²²

A tudományos és köznapi tudás rétegzettsége, pozícionáltsága elvi elfogadása és a tantervi tudáskonceptiók értékelésekor a tudományszociológiai megközelítés beemelése a tantervfejlesztés elméletébe és gyakorlatába részletesebb és árnyaltabb megértéshez ezért hatékonyabb tervezéshez vezethet. Ebben segítségünkre van Polányi Mihály „személyes tudás” koncepciója és Manheim Károly tudásszociológiája (*Polányi 1994; Manheim 2000*).²³

Ugyancsak itt sorolható fel újra a nézőpont elmélet is, melyet Sandra Haring a feminista filozófia tudományértelmezésében, különösen a társadalomtudományokban fogalmazott meg legkidolgozottabban. Harding szerint mivel a nők a kulturális-társadalmi viszonyokban alárendeltként – második nemként – tapasztalják meg

22 Moore, Rob and Michael Young (2001) Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a Reconceptualisation. In: British Journal of Sociology of Education, Vol. 22. No. 4.

23 Polányi Mihály (1994) *Személyes tudás*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.; Mannheim Károly (2000) *Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.

a jelenségeket, ezért tudásuk ontológiája eredendően más, mint az a tudás, amelyet a domináns tudomány felfogás közvetít (*Harding 1992, 1993*).

Pedagóguskutatások

Míg a nemzetközi szakmai közéletben teret nyert már az antropológiai jellegű kvalitatív kutatási módszereket alkalmazó pedagógus kutatás, a biográfiai alapokon nyugvó élményből és pedagógus narratívából létrejövő dinamikus összképet felvázoló megközelítés, addig a hazai szakmai közbeszédben ezek a módszerek jórészt ismeretlenek, a kvantitatív módszerű, szociológiai alapon alapozású kutatások a dominánsa.

A rendelkezésre álló szakmapolitikai dokumentumok és kutatási beszámolók nyomán készült tanulmányok alapján háromféle értelmezési keretet lehet jól azonosítani a hazai pedagóguskutatásban. Az egyik, az oktatás szakmapolitika igényeinek megfogalmazását tartalmazza – elsősorban a jogi és politikai szabályozás során létrejövő fejlesztési elveket és stratégiákat vázolja fel –, tehát előíró és normatív módon kezeli a pedagógus szakmaiságot. A másik a „hagyományos” szociológiai kutatás kérdésfeltevésére és kutatási módszereire hagyatkozva tárja fel a tanárok helyét a szélesebb társadalomban, egy adott időszakban. A harmadik vonulatban már megjelenik a tanárközpontúság és személyközpontúság szándéka, amennyiben a kutatás a tanárok tapasztalati- és élmény készletét egy későbbben leírható minta és modellalkotás forrásaként kezeli. A három értelmezési mód tanulmányozása során azonban az a következtetés szűrhető le, mintha nem lenne párbeszéd a különböző kutatói szférák között, de a témában érintett tanárképzés fejlesztésben érdekelt résztvevők között sem. A szakmapolitikai fejlesztés kevésbé látszik a kutatásban leszűrt megállapításokra alapozni lépéseit. Nem utolsósorban, egyik sem látszik teljesíteni az előzőekben vázolt komplexitást és az interdiszciplinaritást.

A pedagógus kompetenciák és végzettségek

Gönczi Éva (2003)²⁴ gondolatmenetét követve a pedagógus szakmát érdemes úgy elképzelni, hogy annak lényegévé a folyamatos önfejlesztés válik. Különös tekintettel az olyan szakmai kompetenciákra, mint a tudás, a technológia és az információ menedzselése, együtt munkálkodás másokkal, a társadalommal. Ezek a kompetenciák igen összetett módon magukban foglalják az ismeretek megszerzésének, elemzésének, értékelésének és átadásának készségét; a tanulási környezet megteremtésére és menedzselésére, az innovációra és a kreativitásra irányuló készségek fejlesztését; valamint a társadalmi kohézió értékein alapuló tanulói képességfejlesztés kompetenciáit. A közös európai értékrendszer feltételezi még, hogy a pedagógus rendelkezik olyan ismeretekkel és készségekkel, melyek az interkulturális megértést és a hatékony együttműködést segítik a helyi közösségektől kezdve az európai, sőt globális nemzetközi színtereket is figyelembe véve.

²⁴ Gönczi Éva (2003) A pedagógus kompetenciák és végzettségek közös európai elvei. Felvételi 2003 című konferencián elhangzott előadáshoz készült ppt bemutató.



A tanári pedagógiai kompetenciák mellett Falus Iván egy másik fogalmat is bevezet – a gyakorlati pedagógiai tudás fogalmát (*Falus 2006*).²⁵ A pedagógusok gyakorlati tevékenységére ható tudásnak a jellemzőit vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy a kompetenciák ennek a tudásnak a megnyilvánulási formái. Ez a megközelítés már kevésbé előíró. Ezért ez a gyakorlati tudás is vizsgálat tárgyává tehető egy kutatás során.

A pedagógusszakma szociológiai vizsgálata

A pedagógusszakma és életkörülmények vizsgálata témában hagyományosan bővebb szakirodalom áll rendelkezésünkre. A ma készült átfogó vizsgálatok mindegyike szót ejt arról a szerencsés előzményről, hogy „nemzetközi méretekben is ritka helyzetben voltunk, hogy támaszkodni tudtunk egy csaknem három évtizeddel ezelőtt készült, úgyszintén országosan reprezentatív vizsgálat adataira. Ferge Zsuzsa, Gazsó Ferenc, Háber Judit, Tánczos Gábor és Várhegyi György 1970-ben készített vizsgálata (az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata) pontos és alapos leírást adott a szakma korabeli állapotáról.”²⁶ Míg ez a kutatás valóban jelentős háttérrel ad a további összehasonlító vizsgálatokhoz, addig bizonyos „vakfoltokat” is létrehoz, amennyiben a kimondottan statisztikai szociológiai jellegű kutatás módszertani elsőrangúságát adottnak és kiegészítésre, bővítésre nem szorulónak tételezi. Ennek a kutatói hagyománynak a folytatói a *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97* című kötetben megjelent kutatási beszámolók nyomán létrejött tanulmányok, de ugyanúgy a *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*, pedagógusokról szóló fejezete is. A szakmai pályafutás, a pedagógusmunka szabályozása, a tanártársadalom jövedelmi és vagyoni rétegzettsége, a pedagógusok szabadidő eltöltésének módjai, a tanárok szakmával kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálata természetesen mind-mind értékes elemei egy a foglalkozása alapján kiválasztott társadalmi csoport állóképszerű bemutatásának. (Ezért lehetséges az 1970-ben készült kutatással való egybevetés.) Azonban ezekkel a hagyományos szociológiai módszerekkel végzett kutatások – központilag, az iskolákon keresztül eljuttatott kérdőíves adatlekérdezés – nem adnak lehetőséget a tanárok egyéni megszólalására, s ami még jelentősebb lenne a további stratégiai tervezés szempontjából, a tapasztalati alapokon felmerülő szakmai problémáik megfogalmazására.

Nézetkutatás és szerepelvárások

A pedagóguskutatás másik kiterjedtnek mondható tere a pedagógusok gondolkodásának elemzése, a nézetkutatás, a nézetek tartalmának elemzése. Tókos Katalin (2005) elemzéséből kitűnik, hogy erre a kérdéskörre azért irányult a kutatók figyel-

25 Falus Iván (2006): Tanári képzési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (ed): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

26 Imre Nóra & Nagy Mária (2003) Pedagógusok. (7. fejezet.) In: *Jelentés a magyar közoktatásról*. 2003. OKI, Budapest.

me, mert lényegessé vált az a felismerés, hogy a „személyes, implicit elméletek, hitek befolyásolják a gondolkodást. Ezzel szemben a tudás valamiféle ismeretelméleti igazolást is feltételez.”

A pedagógusszerepekkel szemben támasztott elvárások változása nyomán a valódi szerepek változásának szükségessége vetendő fel problémaként. A kutató válaszokat keres a pedagógusszerepek, a pedagógusszemélyiség, az ideális személyiségtulajdonságok tipizálásának lehetőségére. Ettől az önismeret tudatosítást és javítást várja (*Ferenczi 1998; Tókos 2005*).²⁷

Dombi Alice (2002)²⁸ kutatásában, a mintaadó és mintakövető szerepek feltárásában, már megjelennek olyan kvalitatív elemek, melyek rokoníthatóak az etnográfia, vagy a tágabb értelemben vett társadalomismereti kutatás problémafelvetéseivel és alkalmazott módszereivel. Azonban a kutatás végső összegzése mégis kvantitatív válik:

„Feltételeztük, hogy az én-elbeszéléseken alapuló élettörténeti forgatókönyvekből kiszűrhetőek azok az életesemények, amelyek a pedagógushivatással való azonosulás szempontjából jelentősnek minősíthetők, s amelyek az életútmerleg elkészítésekor feltárják a tanárok mintaadó szerepének jellegzetes elemeit.” (*Dombi 2002*)

Sallay Hedvig a *Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulmányai* című tanulmányában például így fogalmaz:

„A hatékony pedagógusnak modellként kell szolgálnia: mindenképpen egy szociális erővel rendelkező személy, akinek hatékonyságát szakértelme, büntető és jutalmazó hatásköre, személyes vonzereje, valamint szociális státusából eredő hatalmi pozíciója alapozzák meg.

A pedagógus személyisége nevelési stílusában is megnyilvánul, vagyis abban, ahogyan a büntetéseket és jutalmakat osztja, amilyen órai légkört teremt, s ahogyan reagál a tanulóktól érkező jelzésekre.”²⁹

Figula Erika a *Tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok* című cikkében pedig ezt találjuk:

A pedagógusszakmán belül és azon kívül is széles körben tartja magát az a nézet, hogy az intézményes nevelés legfontosabb tényezője a pedagógus, és hogy a pedagógus legfontosabb „munkaeszköze” saját személyisége. A pedagógus ideális személyiségtulajdonságainak feltárásával, összegyűjtésével, vizsgálatával foglalkozó szakemberek véleménye – a sajátos, többnyire egyéni szempontú megközelítéstől és szemléletmódtól függően – igen változatos képet mutat. E sokoldalú szakanyagból azonban egyértelműen kitűnik a pedagógus személyiségének fontossága, elismerése. A szerzők többsége kiemelten kezeli a peda-

27 Tókos Katalin (2005) Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz.; Ferenczi István (1998) A pedagógusszerep szükséges változatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 9–16.

28 Dombi Alice (2002) A mintaadó pedagógusszerep jellemzői. *Magyar Felsőoktatás*, 2–3. sz. 63–64.

29 Sallay Hedvig (1995) Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulmányai. *Magyar Pedagógia*. 95. évf. 3–4. sz. 201–227.



gógusnál kívánatosnak tartott általános emberi személyiségtulajdonságokat, értékeket, speciális pedagógiai-pszichológiai képességeket és tulajdonságokat (Buzás László, Fr. Schneider–Spanger, Veczkó József, Kelemen László stb.).

A szakirodalom az alábbi személyiségtulajdonságokat tekinti kívánatosnak: reális énkép, reális önismeret; önbizalom, önbecsülés; hitelesség, kongruencia; magas fokú elkötelezettség és felelősségtudat; nyitottság, nyíltság mások iránt; emberszeretet, gyermekszeretet; tolerancia; szociális érzékenység; szuggesztivitás; fegyelem, önfegyelem; kritikai, önkritikai érzék.”³⁰

Ha ezt a két szövegrészletet megfigyeljük és kísérletet teszünk a gender elméleti keretekben való elhelyezésükre, nehezzé válik értelmezni, vajon melyik pszichológiai iskola állítása alapján, milyen befolyásokra és hatásokra jöhet létre a pedagógus személyiség? A női és pedagógus személyiség és szerep részletezésekor, feltétlenül értelmezendővé és tanulmányozandóvá válik a szociális erő, a státusz és hatalom kérdése, tudni illik a női identitásban és személyiségben ezek azok a tényezők, amelyek háttérbe szorulnak – mint személyiségvonások és elvárt szociális attitűdök. Ugyanakkor a tolerancia, szociális érzékenység, nyitottság, gyermekszeretet közelebb állnak a női identitáshoz köthető tulajdonságvonásokhoz. Az empátia, a segítség, a háttérbe vonulás tipikusabb elvárás a női identitás tekintetében. Ez a kétféle vonulat azonban egymással disszonáns, azaz a pedagógus nő önreflexiója során kognitív disszonanciát eredményezhet.

Megkockáztatható az a megállapítás, hogy a pedagógusképzésben alkalmazott szociálpszichológia elnevezése ellenére nem vált még alkalmazott szociálpszichológiává, nem fogalmazta meg a kimondottan a pedagógia körébe delegálható témáit és problémáit. Nem jelenik meg az a komplexitás, interdiszciplinaritás, mely szükségessé teszi a szociológia, kulturális antropológia, politológia közötti „közlekedést” – az interdiszciplináris diskurzus, a szociálpszichológiai tér és idő kitérítését.

Kérdés marad tehát, hogy e létező kutatások nyomán létrejövő információk és tudások hogyan forgathatók vissza a pedagógusképzés stratégiai tervezésének folyamatába. Ahhoz, hogy ez megtörténhessen, e különböző szférákban alkotók és tevékenykedők szakmai párbeszédének elindulása lenne az elsőrangú feladat.

THUN ÉVA

30 Figula Erika (2000) A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle*. 2. sz.

A TÁRSADALMI NEM (GENDER) MINT A KUTATÁS TÁRGYA A PEDAGÓGIÁBAN*

MAGYARORSZÁGON „FEMINISTA PEDAGÓGIA” tudománykörben ritkán hirdetnek pedagógiai kurzusokat a felsőoktatásban, tanárképzésben. A neveléstudományi konferenciáknak nincs ilyen témájú szekciója, a folyóiratokban alig találhatók ezzel a tudománykörrel kapcsolatos írások. A társadalmi nem kategóriája – kevés kivételtől eltekintve – nem része a magyarországi pedagógiai „kánonnak”; párbeszédnek, elméletnek, gyakorlatnak, beleértve a tanárképzést is. Csakúgy, mint a kritikai pedagógiák, a feminista pedagógiai diskurzusok marginalitásukból adódóan nem, vagy csak minimálisan vannak hatással a mainstream oktatáspolitikára, gyakorlatra és a tanárképzésre (Gore 1993).

Ahogy Gore külföldi példa alapján már rámutatott, ennek egyik oka a feminista pedagógiák markánsan interdiszciplináris voltából fakad. A feminista diskurzusban két főbb irányzat térképezhető fel. Az egyik a pedagógia oktatáshoz kapcsolódó aspektusát hangsúlyozza, a másik a feminizmusokat. Az első irány kutatói leginkább a Nőtudomány (Women’s Studies) vagy Társadalmi Nemek tudománya (Gender Studies) tanszékeken működnek, míg a másik csoport leginkább neveléstudományi tanszékeken figyelhető meg. Az első csoport a feminista pedagógiákról leginkább a Nőtudomány kontextusából ír; itt a hangsúly a pedagógián van: a kérdés az, hogy „Mi a feminista *pedagógia*?”; szemben például a feminista *elmélettel* vagy a feminista *kutatásmódszertannal*. A másik csoport a pedagógia kontextusából ír, és a következő kérdést teszi fel: „Mi teszi a pedagógiát *feministává*?” (Gore 1993)

A magyarországi helyzet több más elméleti és gyakorlati kérdést is felvet. Elég, ha a hazánkban működő Társadalmi Nemek Tudománya (Gender Studies) vagy Nőtudomány (Women’s Studies) tanszékekre, vagy inkább azoknak hiányára gondolunk. Tanulmányomban a társadalmi nem elemzési kategóriáját is integráló magyarországi kutatásokat, gyakorlatokat, szemléletmódokat mutatom be. Általánosságban megállapítható, hogy a formális oktatás szintjén, leginkább a felsőoktatásban, ma Magyarországon egyéni kezdeményezéseket találhatunk, de ezek

* A tanulmány egyes részfejezetei az alábbi megjelenésre váró tanulmányom alapján készültek: Feminista pedagógia – Kezdeményezések Magyarországon. In (ed) Kende Anna. Pszichológia és feminizmus: Hogyan alakította át a pszichológia elméleteit, kutatási kérdéseit és módszereit a társadalmi nem kutatás. (megjelenés alatt)



a kutatások és szemléletmódok nem „bevett” részei a pedagógiai kánonnak (*Gore 1993*).¹ A formális felsőoktatásban működő elméleti és gyakorlati kezdeményezések mellett – éppen az előbb már említett okok miatt – hasonlóan fontos szerepet játszanak a nem formális oktatás terén működő civil szervezetek.

A meglevő kutatásokból egyértelmű az, hogy a társadalmi nemi szempontú kutatások mindig politikailag kötöttek, vagyis igénylik a beavatkozást, és éppen ezért állandó cselekvésre és kritikai diskurzusra készítetnek. Ezek a kutatások nem a pedagógiai elmélet és gyakorlat esetleges „alcsoportjai”, hanem integrált részei kellenek, hogy legyenek, melyek újabb „köntösbe” helyeznek meglevő megállapításokat és eredményeket; újabb, sokszínű, és plurális megközelítési módokra és értelmezésekre ösztönöznek. Ezt továbbgondolva következhet az is, hogy a jövőben szükséges lehet a társadalmi nem kategóriáját figyelmen kívül hagyó kutatások felülvizsgálata.

Feminista pedagógiákról

A feminista pedagógiá(k) alkalmazzák a feminista elmélet(ek), kutatás, és módszertanok eredményeit; „módszereik alkalmazásakor előtérbe helyezik a »női pszichikumot« és a női értékeket”. Kiindulási pontjuk a nemi szerepek társadalmi meghatározottsága, és ennek alapján érvelnek amellett, hogy a nők/lányok jelentős hátrányba kerülnek az iskolában: például a tananyag tekintetében, amely a láthatatlanságba sodorja őket, a tanórán zajló diskurzusban, melynek során az autonómia, individualitás, és a versenyszellem kerül a középpontba. A nőktől elvárt társadalmi szerepek és a szocializációjuk ugyanis eleve ellentétben áll a pedagógiai kánon által megkívánt személyiségjegyeknek, olyan „hagyományos iskolai értékeknek”, mint az asszertivitás, versenyszellem, tekintélyelvűség. Mindezen tényezők jelentős szerepet játszanak a lányok/nők hallgatásában (*Thun 1996*).

Maier és Berkson vizsgált először és próbált meg feltérképezni egy úgynevezett „nőbarát” pedagógiai elméletet és módszert, mely az alapja lett a később létrejövő feminista pedagógiáknak. A feminista pedagógia vagy pedagógiák legfőbb vizsgálódási területe a tanítási-tanulási folyamat tartalmának vizsgálata, vagyis a tudás megkonstruálásának folyamata, és a folyamatban résztvevők pozícióinak problematizálása. Építenek az öntudat ébresztő tréningekre, de ugyanúgy Dewey progresszív pedagógiai módszereire is (*Thun 1996*).

A feminista pedagógiák célja az, hogy beavatkozzanak a szexista és gyakran rasszista pedagógiai gyakorlatba egy olyan praxis kialakításával, mely a feminista elméleteket veszi alapul, és azt tekinti fő vizsgálódási kérdésének, hogy hogyan termelődik újra az egyenlőtlenség az oktatásban. Cél tehát a tantermi történések megváltoztatása három főbb területen: (1) a tanár szerepe és hatalma, (2) a tudás epistemológiai újraértelmezése, és (3) az „új” feminizmusok (posztmodern feminizmus, women of color) beépítése a meglevő gyakorlatba (*Weiner 2004*).

¹ Tanulmányomban nem tárgyalom a Társadalmi nemek tudományának (Gender Studies) intézményesítését. Erre vonatkozóan lásd Susan Zimmermann tanulmányát: A társadalmi nemek tudománya Kelet-Közép Európa és a posztsovjet térség felsőoktatásában. *Eszmélet* 2007 (73):25–58.

Weiner három utat különít el, melynek során a feministák megpróbálták az oktatást és nevelést transzformálni. Az első a „politikai”, ami elsősorban a nők oktatási lehetőségeinek javítását jelentette; célja az volt, hogy a nők számára a férfiakéval ugyanolyan körülményeket tegyenek lehetővé. A második terület a „kritikai”, vagyis a domináns tudásformák és cselekvési módok kritikája; célja a tudás és kutatás semlegességébe vetett hit megingatása volt. A harmadik terület a „praktikuság”, ami előadóként vagy tanárként egy egalitáriánusabb, nyitottabb és etikusabb professzionális és személyes gyakorlat kialakítását jelentette, melynek célja a női szerepvállalás és részvétel fokozása volt.

Hasonlóképpen három csoportba osztja a feminista pedagógiák főbb elveit Weiner: (1) elméleti, (2) tananyag, (3) módszer. Az „elméleti” csoportba tartozik a nézőpontok, és viták elfogadása és ismerete, a tapasztalat fontosságának hangsúlyozása, a hatalom működésének és mozgásának tudomásul vétele, a különbözőség elismerése, és a másság problematizálása (Ki beszél ki helyett?). A „tananyag” csoportja magában foglalja a tanulók tudásának és képességeinek fejlesztését, a nők és más kisebbségek hangjainak bennfoglalását a taneszközökben, forrásokban, és a tananyagban. A „módszer” csoportjának főbb céljai a „rejtett tanterv” egyenlőtlenségeinek visszaszorítása, a szabályok és a szankciók egyértelművé tétele, és interaktív, több „hangot” is integráló módszer kidolgozása volt (Weiner 2004).

Ellentétben a kritikai pedagógiákkal a feminista pedagógiai diskurzust nem egy-egy kiemelkedő kutató által jegyzett könyv reprezentálja, hanem inkább több szerzős antológiák és folyóirat cikkek. Ennek Gore szerint több oka lehet. Egyrészt lehet egy pozitív, nem versenyszellemre építő attitűd eredménye, vagy egy általános elhatározás arra nézve, hogy ne hozzanak létre újabb feminista kánonokat, esetleg adódhat az akadémiai feminista kutatók gyengeségéből, akik „nem képesek nyomot hagyni”. Bármelyiket is fogadjuk el ennek a jelenségnek a magyarázataként, egy dolog teljesen világos. A sokszínűség és a töredékesség nyilvánvalóvá teszi, hogy nem beszélhetünk egy feminista pedagógiáról, hanem csak többes számban: feminista pedagógiákról (Gore 1993).

A tudás létrehozásának folyamata

A feminista pedagógiák egyik fontos kérdése az, hogy hogyan reprodukálódnak az elnyomó hatalmi gyakorlatok és viszonyok a tanórán, és az, hogy pedagógiailag mit lehet tenni ennek kiküszöbölése érdekében. Ennek alapján a feminista pedagógiák elsődleges feladatának tekintik az osztálytermi történések és viszonyrendszerek problematizálását, kiemelt szerepet szánnak a személyes tapasztalatok érvényességének a tanulási-tanítási folyamatban, az intellektuális megismerés terén.

A tapasztalatok értelmezése szorosan kapcsolódik a tudás létrehozásának kérdéséhez. A feminista pedagógiák egyik fontos alapkérdése ugyanis a tudás megkonstruálásának folyamata; annak problematizálása, hogy mi tekinthető érvényes tudásnak. A feminista pedagógiák tagadják a tudás semlegességét, és elismerik a személyes tapasztalatokat és érzéseket mint a létrehozandó tudás lehetséges forrá-



sait. A tanárok és a diákok ugyanis egyaránt rendelkeznek előzetes tapasztalatokkal, textusokkal, melyek alapvetően befolyásolják az osztályteremben lejátszódó tranzakciókat, a tanítási-tanulási folyamatot, és a tudás létrehozását. A tudás létrehozása során fontos a hatalom mozgásának és működésének tudomásul vétele, a különbözőség és a „Másság” problematizálása: Ki beszél ki helyett? Ki van abban a pozícióban, hogy beszéljen? (Weiner 2004)

Az, hogy mi számít legitim tudásnak egy adott kontextusban, mindig különböző identitású csoportok közötti komplex erőviszonyok és harcok eredménye. Olyan csoportoké, amelyekben az egyének különböző, például nemi, vallási, és társadalmi osztályba sorolhatóak. Kutatások bizonyították, hogy a legitim tudás általában nem foglalja magában olyan aktorok történelmi tapasztalatait és kulturális kifejezőmódjait, akik nem voltak hatalmi pozícióban a történelem során, mint például a nők vagy a nem fehérbőrűek (Apple & Christian-Smith 1991).

A feminista pedagógiák egy olyan tudás létrehozására törekszenek, mely nem fogadja el a történelem maskulin szubjektumát, mint minden igazság alapját. A tudás a sokszínűség, a sokféleség hangjain alapul: a tanulási-tanítási folyamat interaktív, „kooperatív, demokratikus, integrálja a kognitív és affektív tanulás lehetőségeit és egyéni alkotó erővel ruházza fel a tanulót saját helyzete értékeléséhez, megértéséhez és aktív részvételre serkenti az egyéni és társadalmi fejlődés előmozdítására” (Thun 1996). A saját nézőpont és a tananyag közötti összefüggések felismerése lehetőséget ad a tanulók különböző nézőpontjainak integrálására, az arra való reflektálásra, és esetleg a nézőpontok megváltoztatására.

A tananyag és a személyes tapasztalatok közötti kapcsolódási pontok valószínűségét csökkentheti az, hogy a nők és más kisebbségek hangjai, nézőpontjai, és tapasztalatai – kevés kivételtől eltekintve – nem részesei az elsajátítandó tudásnak a tananyag tekintetében. A nők észrevehetetlenek és láthatatlanok az oktatási tananyagokban. Ha azonban mégis található olyan ábrázolás, mely nőket ábrázol, az általában sztereotipizált szerepeiknek megfelelően mutatja be a nőket: „A nőket társadalmunkban jelenleg jellemző helyzet bemutatása nem csak szelektív, hanem gyakran valótlan képet fest.” (F. Lassú é.n.) Ez nem csak az oktatás alsó és középső szintjére jellemző, de ugyanez a jelenség tapasztalható a felsőoktatásban is. F. Lassú Zsuzsa kiemeli azt, hogy a felsőfokú oktatási anyagok gender dimenziói ma még feltáratlanok annak ellenére, hogy a fellelhető torzítások hatása a nevelésre és oktatásra vonatkozó szakirodalmak tekintetében különösen fontos lehet, hiszen ezek a tanárképzésben is használatosak. Rámutat arra, hogy a magyarországi pedagógiai irodalom társadalmi nemi szempontból teljesen vak: „a nevelés társadalmi aspektusait taglaló írások éppúgy nélkülözik a nemi nézőpontot, mint a pedagógiai és pszichológiai munkák.” A „nemtelenség” így teljesen uralja a köz- és felsőoktatás törekvéseit (F. Lassú é.n.).²

² Ezzel a problémakörrel foglalkozott Thun Éva a Corvinus Egyetemen 2004. december 3-án megrendezésre került „Társadalmi nemek és oktatási rendszer” konferencián. http://gender.bkae.hu/genderkonf2004_thun.php Valamint lásd ezen kötetben uő.: „A neveléstudományi paradigmák társadalomképe a nemek szempontjából”.

A gender szemléletmód hiánya figyelhető meg az Országos Köznevelési Intézet a magyar köznevelésről szóló 2006. évi jelentésében is, mely a nemek közötti egyenlőtlenségek tárgyalásánál a következőket állapítja meg: „Az utóbbi évtizedek hazai köznevelési statisztikái, valamint a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok alapján megfigyelhető, hogy a korábban a nőket ért oktatási hátrányokat más fejlett országokhoz hasonlóan Magyarországon is felszámolták.” (*Halász & Lannert 2006.*) Ezt a megállapítást azzal magyarázzák, hogy: „Az általános és középiskolában nagyjából azonos a fiú és a lány tanulók száma, ugyanakkor a magasabb presztízsű gimnáziumi képzésben a lányok aránya majdnem 20 százalékkal magasabb, mint a fiúké, a felsőoktatásban tanulók között pedig ma már szintén lényegesen több a lány, mint a fiú.” (*Halász & Lannert 2006.*) A társadalmi nem szempontját integráló kutatások ugyanakkor felhasználva a statisztikákat, éppen az említett „számok mögött” vizsgálódnak. Hiszen, amint arra a Jelentés szerzői is rámutatnak, bár a felsőoktatásban több nő tanul mint férfi, de a természettudományi, műszaki és agrár szakokon elsősorban a férfiak szereznek diplomát, míg a tanárképző, bölcsész és társadalomtudományi szakokon a nők. Magyarázatként F. Lassú megállapítása szolgálhat, aki a tanári szakma kapcsán fogalmazza meg, hogy „minél magasabb a nők aránya egy adott foglalkozásban, annál alacsonyabb az adott foglalkozás presztízse, a foglalkozással járó társadalmi megbecsülés és anyagi javadalmazás.” (*F. Lassú é.n.*)

A kötelező olvasmányok és a tankönyvek gender-vakságát vizsgálta Czachesz Erzsébet, Lesznyák Márta és Molnár Edit Katalin 1996-os tanulmányában. A tankönyveknek ugyanis fontos szerepük van a társadalom által meghatározott identitások kialakításában. Ahogy a szerzők rámutatnak, az emberi élet során felgyülemlett tapasztalatok és azok feldolgozása nem független attól, hogy ki melyik nemhez tartozik. Azonban mind a pszichológia mind pedig a közvélemény jelentős különbségeket lát abban, hogy hogyan és mit élnek át a különböző nemű emberek társadalmi tapasztalataik, szocializációs mintáik következtében. A társadalmi sztereotípiák, melyek személyiségjegyekre, viselkedésre, teljesítményre, képességekre, testi megjelenésre, érdeklődésre egyaránt vonatkozhatnak, nagyban befolyásolják a gyermek (nemi) szocializációját. A sztereotípiák azért veszélyesek, mert újratermelik a társadalmi egyenlőtlenségeket. A szerzők jellemző sztereotípiaként említhetik – mely sztereotípiákkal a tankönyvekben és az olvasmányokban is találkozhatunk – például a férfiak/fiúk agresszivitását, objektivitását, önállóságát, racionalitását, versenyszellemét, vagy a nők érzelmességét, önállótlanágát, háziasságát, gondoskodó magatartását, vagy szépségét. A tankönyvek és a kötelező olvasmányok elsősorban a fiúk és férfiak élettapasztalatait jelenítik meg, azok jelentik a normát, a lányok gondolkodásmódja és tapasztalatai ehhez képest az eltérőt jelentik. Nem építenek a lányok „valós” tapasztalataira, valamint kevés, elenyésző számban fordulnak elő női írók vagy művészek alkotásai is a tankönyvekben. Ez azért problematikus, mert a nők számára kicsi, és mindenképpen jól behatárolható teret juttathatnak ezek a tárgyalási formák. Ezen kívül ez a fajta ábrázolási mód az emberi tapasztalatok



nagy részét így elhallgatja, melyeket általában a nőkkel szokás társítani, de mind a két nemnek szerves részei:

„Úgy tűnik tehát, hogy a két nem ugyanazt a történetet különbözőképpen olvasa, 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.”
(*Czachesz, Lesznayák & Molnár 1996:419*)

Az utóbbi években egyre több szerző foglalkozott a tankönyvek nemi képével (*Dálnokiné 2001; Ligeti 2001*), azonban ezek a vizsgálatok is megmaradnak a sztereotipizált nemi szerepeknél és az „ideális” családnál referenciapontként.³ Dálnokiné Pécsi Klára a 6–10 éves gyermekeknek szánt könyvekben a család reprezentációját, szűkebb és tágabb fizikai környezetét, a családi kapcsolatrendszereket, az együtt töltött időt, és a család társadalmi helyzetét is vizsgálja. Arra hívja fel a figyelmet, hogy: „külön vizsgálat tárgya lehetne – itt érintőlegesen említem –, hogy nincsenek az átlagostól eltérő beteg vagy fogyatékoságban szenvedő szülők, gyerekek”. A mondat tartalmának, bár fontos hiányra hívja fel a figyelmet, ilyen formájú megjelenítését mégis problematikusnak gondolom. Érdeemes megvizsgálni a kutatást végző személy pozícióját, kérdésfeltevéseit, és szemléletmódját. Ezen az úton haladva rögtön felvetődik a kérdés, hogy mit tekintünk „átlagosnak”? Ugyanez a probléma vetődik fel akkor is, amikor a szerző azt teszi fel kérdésként, hogy a bemutatott család az ideális vagy valóságos családot reprezentáljon. Végül arra jut, hogy „Mivel a 6–7 éves gyerek erősen kötődik a mesevilághoz, az álomvilághoz, hajlok arra, hogy a jó tankönyvekben a mérleg nyelvének inkább az idealizált család felé kell billennie: Ezáltal egy követhető, elérendő családkép kialakulását segíthetjük.” (*Dálnokiné 2001*) De vajon ki határozza meg azt, hogy milyen az ideális? A tankönyvszerző? És ki határozza meg egy társadalom számára, hogy mi az ideális és követendő? Hasonló problémákat említhetünk Ligeti Csákné cikke kapcsán is. Bár a szerző csak érintőlegesen, a nevelési lehetőségek kapcsán érinti a család témakörét, eredményeit leginkább csak számszerű adatokban fejezi ki. Három tankönyvet vizsgálva, leszögezi: „*A szülők »hagyományos« szerepei természetesen megjelennek a rajzokon.*” Most már csak azt az egy kérdést kell feltennünk, hogy miért természetes az, hogy megjelennek ezek az úgynevezett hagyományos szerepek? És pontosan mik ezek? Gondolatmenetét a szerző a következőkkel folytatja: „*Az anyák hagyományos szerepköréből a legkedvesebbet, az esti mesélést csak az NTK könyvében találtam meg két képen.*” (*Ligeti 2001*) Megint csak felvetődik a kérdés, hogy milyen értéktartalmat hordoz az a kijelentés, hogy a „legkedvesebb”? És ki ruházta fel az egyértelműen az egyik nemhez kötött tevékenységet mögöttes értéktartalommal?

3 Erről lásd részletesen: Kereszty Orsolya (2007) „Feminista pedagógia – Kezdeményezések Magyarországon,” In (ed) Kende Anna. Pszichológia és feminizmus: Hogyan alakította át a pszichológia elméleteit, kutatási kérdéseit és módszereit a társadalmi nem kutatás. (megjelenés alatt).

A nemek ábrázolása a tankönyvekben tehát rendkívül sztereotip, a valósághoz alig vagy egyáltalán nem kötődő, és egyféle ábrázolásra hagyatkozik, mely megközelítésmód is hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez. A tankönyvek nem építenek a lányok „valós” tapasztalataira, és meghatározott, jól behatárolt teret juttatnak számukra ezek az ábrázolások.

A nők láthatatlansága kapcsán kérdés az, hogy mennyiben differenciálja és módosítja a tanórán az erőviszonyokat az a tényező, hogy a tananyagban esetleg a nemekre vonatkozóan egyféle és sztereotip megközelítésmód és értékrendszer létezik. A valóság egyféle reprezentációja konkrét érdekeket, értékítéleteket, és értelmezéseket jelent, mely elsőbbséget ad bizonyos tudásformáknak, míg másokat a láthatatlanságba taszít (*Sleeter & Grant 1991*). Kérdéses továbbá az is, hogy ezek az erőviszonyokban megkonstruálódó tapasztalatok és értelmezések mennyiben kínálnak azonosulási pontokat, modelleket olyan identitású tanulók számára, akiknek élményei kirekesztődnek a tananyag világából. A „rejtett” tanterv részeként így a tankönyv nagy hatással van a már kialakult vagy kialakulóban levő társadalmi és osztálytermi erőviszonyokra, hierarchikus kapcsolatokra, melyeket erősíthet, újraformálhat, vagy akár transzformálhat is (*Szabó 1985*).

A tudás megkonstruálása folyamatának egyik leginkább meghatározó eszközei, a tankönyvek kapcsán Apple és Christian-Smith arra hívják fel a figyelmet, hogy természetesen nem lehetünk biztosak abban, hogy ami a tankönyvben szerepel, azt a tanárok ténylegesen „meg is tanítják”, és ugyanúgy abban sem, hogy ami valójában elhangzik az órán azt a tanulók valóban megtanulják. A tanulók különböző identitásukból fakadóan (nem, etnicitás, társadalmi osztály, vallás, stb.) eltérő tapasztalatokkal rendelkeznek a világról, melyek jelentősen befolyásolják azt, hogy hogyan értelmeznek, utasítanak vagy fogadnak el tankönyvi szövegeket, társas kapcsolatokat, vagy osztálytermi történéseket, mások által legitimnek értékelt tudásokat. Így minden egyes tanulónak individuális és kollektív identitásából fakadóan egyéni értelmezései, és olvasata van szövegekről, vagy az őt körülvevő világról. Sleeter és Grant rámutat arra a fontos tényezőre, hogy az egyenlő, „mindent bemutató” reprezentációs formák a tankönyvekben nem vezetnek eredményre, hiszen már csak mennyiségi alapon sem megoldható a probléma. A megoldás az lenne, hogy a tanulók megtanulnák problematizálni, kritikusan értelmezni a tankönyvekben szereplő tudásanyagot és értékkészletet. A hangsúly tehát azon van, hogy az iskolai és iskolán kívüli tanulás során tudatosítsuk a szövegek és jelenségek lehetséges plurális kritikus olvasatait, és így a különböző hatalmi pozíciójú és identitású értelmezéseknek teret biztosítsunk. Ehhez fontos referenciapontokat, értelmezési lehetőségeket kellene, hogy kínáljanak a tankönyvek (*Sleeter & Grant 1991*).

A nemek reprezentációjának esélyegyenlőtlenségét/esélyegyenlőségét tekintve pozitív fejleményként értékelhető az a 2006-os rendelet, mely a tankönyvvé-nyilvánítás tárgyában kimondja, hogy a tankönyvek elbírálása során vizsgálni kell, hogy a „könyv tartalmaz-e az egyenlő bánásmód követelményét, a nemek egyenlőségét sértő, vagy a nemzeti, etnikai kisebbségre, vallási közösségre nézve sértő,



gyűlöletet keltő, illetve az esélyegyenlőtlenséget erősítő sztereotípiát, kijelentést, ábrát, fotót, grafikát”⁴

A társadalmi nem elemzési kategória integrációjának hiánya figyelhető meg a tantervek esetében is: a tantervek, csakúgy, mint például a tankönyvekben létrehozott tudások, mindig egyfajta szelekciós folyamat eredményei: valakiknek a választása és elgondolása arról, hogy mi számít legitim tudásnak. A tantervekben is megfigyelhető az a tendencia, mely a nők tapasztalatait a láthatatlanságba sodorja, és a nemeket egyoldalúan sztereotip megközelítésben ábrázolja (*Weiner 2004*). Rédei szlovén és a magyar tantervek céljai, elvei, felépítése, és tantervi reformok összehasonlítása kapcsán rámutat arra, hogy míg a szlovén reform kivitelezői felismerték azt, hogy a társadalmi nem kérdése nem kerülhető ki az oktatásban, mert az iskola fontos szerepet játszik a nemi szocializációban és a sztereotip nemi szerepek kialakításában, addig mindez Magyarországon még nem történt meg (*Rédei 2005*). A magyarországi tantervreformnak nem integrált része a társadalmi nem szempontja, azonban civil kezdeményezés és társadalmi nyomás eredményeként a 2003-as NAT szövege már tartalmazta a „férfiak és nők esélyegyenlőségét” mint alapvetet (*Rédei & Thun 2003*).

A résztvevők pozíciói

A feminista pedagógiák fontos megállapítása az, hogy a tanítási-tanulási folyamatban, a tudás létrehozásának folyamatában a tanár nem a tudás semleges átadója, a diák nem passzív, és a létrehozandó tudás nem állandó, nem semleges, és nem megváltoztathatatlan (*Weiner 2004*). Ellentétben a kritikai pedagógiákkal,⁵ a feminista pedagógiák szerint a tanár nem „felszabadító”, mert a hatalom – Foucault értelmezését alapul véve – nem birtokolható, és éppen ezért nem ruházható át, hanem állandóan cirkulál. A hatalmat minden egyes egyén gyakorolja, és rajta is hatalmat gyakorolnak. A feminista pedagógiák szerint az osztálytermi folyamatokban a tanár, a tanuló, és a tudás elválaszthatatlanok, éppen ezért szükséges a tanár, vagyis a „felszabadító” pozíciójának is kritikus felülvizsgálata a hatalmi viszonyrendszerekben. Elizabeth Ellsworth megkérdőjelezi a kritikai pedagógiák által „felszabadítóként” jellemzett „dialogusok” felszabadító jellegét, mert azok szabad cserét, és a hatalom megosztását feltételezik az individuumok között, ami lehetetlen, ha a hatalmat egy nem lokalizálható és nem birtokolható valaminek tekintjük, ami nem adható át egyik individuumtól a másiknak. Helyette az ún. „váltakozó szövetséges csoportok” (*shifting affinity group*) használatát javasolja, amelyek keretein belül az individuumok és a csoportok is állandóan hatalmat gyakorolnak és rajtuk is hatalom gyakoroltatik. A „szövetséges csoportok” egyfajta támogató és biztonságos

⁴ Az oktatási miniszter 10/2006. (III/27) OM rendelete a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* (2006):33. szám. 2864–2880. <http://www.magyarokozlony.hu/nkonline/index.php> (letöltve 2007. március 7.)

⁵ A kritikai pedagógiákról lásd a legújabb magyar nyelvű munkát: Mészáros György (2005) A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 4, 84–101.

bázist jelentenek a résztvevőknek, egyfajta közös nyelvet, mellyel részesei lehetnek az osztálytermi kommunikációnak (*Thompson & Gitlin 1995*). Lewis nevéhez fűződik a transzformatív feminista pedagógia, melynek kiindulópontjaként a feminista tanárok elkötelezettséget vállaltak arra, hogy saját gyakorlatukra, leginkább pedig a fentebb is tárgyalt, az oktatásban állandóan jelen levő hatalmi egyenlőtlenségekre folyamatosan reflektáljanak (*Weiner 2004*).

A feminista pedagógiák legfőbb stratégiája a figyelem ráirányítása a társadalmi nemek kérdéskörére; annak elősegítése, hogy a lányok/nők is képesek legyenek létrehozni egy úgynevezett kollektív identitást. Mindehhez hangsúlyozzák a nyitottság és az egyértelműség fontosságát, kiküszöbölve a különböző társadalmi csoportokból származó diákok nyelvhasználatbeli hátrányait. Fontos, hogy alapelveiknek megfelelően, a feminista pedagógiáknak nem célja újabb metanarratívák létrehozása, és egyetlen helyesnek deklarált ideológia implikálása.

Pető Andrea és Berteke Waaldijk 2006-ban megjelent tanulmánykötete az ATHENA2 hálózat keretében végzett kétéves együttműködésük, és ezen évek alatt egyre inkább finomított kurzusfejlesztésük eredménye. Az ATHENA hálózat (Advanced Thematic Network of Women's Studies/Európai Nőtudományi Tematikus Hálózat) jelentősége, hogy elsőként az európai történelemben összeköti és biztosítja az együttműködést az európai women's studies (nőtudomány), gender studies (társadalmi nemek tudománya), és feminist studies (feminista tudományok) központok, kutatók, szakértők, és egyetemi oktatók között. Az Európai Unió által finanszírozott ATHENA2 hálózat Emlékek, Történetek, és Narratívák (Memories, Histories and Narratives, 1b4) munkacsoportja keretében nőtörténettel foglalkozó kutatók, szakértők, egyetemi oktatók dolgoztak együtt két éven át annak érdekében, hogy a feminista pedagógia módszertani és elméleti alapvetéseit felhasználva egy olyan oktatási eszközt dolgozzanak ki a hallgatók aktív részvételével, mely különböző nemzetközi környezetekben alkalmas a női példaképek élettörténeteinek kutatására. További célja volt a munkacsoportnak, hogy a tanárképzésnek is integrált részévé tegye ezt a megközelítést, szemléletmódot, és oktatási eszközt. A személyes narratívák használata a tanulás-tanítás folyamatában a women's studies programokban jelentős múlttal rendelkezik. A női példaképek élettörténetének kutatása mint feminista oktatási eszköz ugyanis megfelelő lehetőséget teremt a sokszínű és sokféle csoportok számára, hogy a nőtörténetírás főbb kérdésköréit tárgyalják, mint például a köz- és a magánszféra közötti különbségtételt, történettudományi kérdéseket csakúgy, mint a tapasztalatokban rejlő különbségeket. A kurzusfejlesztés és -szervezés folyamatában, és a kötetben is a feminista pedagógia alapvetéseit tekintik meghatározónak a szerkesztők. Meghatározásuk szerint cél a hallgatók, a kurzus résztvevőinek „felszabadítása”, ugyanakkor meg is haladják ezt a látásmódot. A hallgatók ugyanis nem csupán résztvevők, de szakértők, szerzők, sőt irányítók is egyben. Az eltérő oktatási hagyományokból és kontextusokból érkező hallgatók számára a „szerzőség” egy közös platformot jelent: ők írhatják a történelmet. Szintén fontosnak tartják a szerkesztők deklarálni azt, hogy a résztvevők eltérő po-



zíciónak adódó, gyakran feloldhatatlan különbségek ellenhatásaként a hallgatók úgy írhatják női példaképeik történetét, hogy nem kell definiálni saját pozíciójukat. Ugyanakkor számos példát hoznak a könyvben arra, hogy a résztvevők a történelmek írása során kritikusan reflektáltak saját és egymás pozícióikra, illetve a történelemírás folyamatára. A projekt során a feminista pedagógiai hagyománynak az egyes eredményeit és tapasztalatait ötvözték a nemzetközi és digitális alapú tanítás és nevelés lehetőségeivel. A kötet érdekessége, hogy a szerkesztők a tanulmányokat kivétel nélkül a női példaképek élettörténetét kutató és feldolgozó korábbi kurzusok beadandó feladataiból állították össze. A tanulmánykötet a szerzők tapasztalataiból adódóan sokféle tanítási-tanulási környezetben használható. A kötet túllép az elméleti megközelítések elemzésénél és értékelésénél; célja az, hogy bemutasson és tárgyaljon pozitívnak értékelt oktatási gyakorlatokat, valamint a résztvevők személyes tapasztalatait is integráló tanítási folyamatra való reflexiókat.

Kezdeményezések Magyarországon

A feminista pedagógiák marginalitásából adódóan nem részesei a pedagógiai mainstream kutatásoknak, az esetenként megjelenő tematikus számok, vagy egyéni írások nem kerülnek bele a pedagógiai köztudatba (*Gore 1993; F. Lassú é.n.*). A formális oktatás szintjein túl fontos szerep jut a civil és az egyéni nem formális oktatási kezdeményezéseknek, melyek kísérletet tesznek arra, hogy a feminista pedagógiák elméleti és módszertani hátterét integrálják megközelítési módjaikba. Ezek a kezdeményezések leginkább a felsőoktatásban valósulnak meg egy-egy kurzus eredményeként. A nem formális oktatás egyik kezdeményezése volt az Igazság és Esélyegyenlőség a Nemek Között Egyesület szervezésében megvalósított „Feminista Szabadegyetem”, mely minden hónap utolsó keddjén került megrendezésre 2006/2007-ben egy budapesti kávézóban. A különböző témákat feminista szemszögből és módszerekkel feldolgozni kívánó előadásorozat célja az volt, hogy a nem formális oktatás keretei között valósítsa meg elképzeléseit. Módszerei és elméleti megközelítései közé tartozik a résztvevők személyes tapasztalatainak elfogadása, mint a létrehozandó tudás alapja, a kritikus reflexió, a hangok sokféleségére, sokszínűségére való törekvés, a demokratikus, kooperatív, nem autoriter hozzáállás, az „akadémiai” és az „aktivista/civil” élet közötti dichotómia megkérdőjelezése és problematizálása.⁶ Hasonlóan épült fel a „Társadalmi Nemek Tudománya” nyílt szemináriumsorozat is, mely Thun Éva vezetésével az ELTE-n került megrendezésre a 2006/2007-es év őszi szemeszterében. Célja az volt, hogy „olyan tanulási környezetet teremtsen, melyben a résztvevők a gender érzékeny módszertani eljárások segítségével a közös tanulás során megismerkednek a társadalmi nemek tudománya fő elméleti témaköreivel, valamint a nők és férfiak társadalmi esélyegyenlőségének politikája alkalmazásának lehetőségeivel.”⁷

⁶ Az egyesületről és a szabadegyetemről lásd: www.feminigen.hu.

⁷ Részlet Thun Éva „Bevezetés a társadalmi nemek tudományába” leveléből a Gesth-I levelezőlistán (Magyarországi Gender Studies lista, tulajdonos: Thun Éva). 2006. október 5.

Kezdeményezések azonban nem csak a felsőoktatás, de a közoktatás szintjén is találhatóak. Egyre gyakoribbak az úgynevezett Nyílt Napok, melyek során a középiskolás diákok civil szervezeteket hívnak meg egy-egy óra szervezésére és lebonyolítására.⁸ Annak ellenére tehát, hogy a formális oktatásban használt oktatási anyagok nem gender-érzékenyek, ezeknek a nyílt napoknak a keretében már az alap- és középfokú oktatásban megjelenhet a nemek viszonya és a nemekhez való viszony az oktatásban. Különösen fontos, hogy ezekben az esetekben nem érvényesül a formális oktatás berögzült hierarchikus szerkezete, mely elsősorban a rendhagyó „órákon” és az „előadók” pozíciójából is fakad. A diákok mint szervezők és aktív alakítók és alkotók vesznek részt a tanítási-tanulási folyamatban, akik döntő befolyással bírnak arra, hogy milyen tudások jönnek létre az adott kontextusban.

Záró gondolatok

Thun Éva a nőtudomány (women's studies) és a nemek tudománya (gender studies) magyarországi integrálódási folyamata kapcsán jegyzi meg, hogy akár az elvi feltáró munkát, a curriculum átalakítását, vagy az oktatás struktúrájának elemzését tekintve, mindkettő egyelőre „foltszerű” eredményekkel írható le. Megállapításai érvényesek lehetnek a feminista pedagógiák pozíciójára is a hazai felsőoktatás struktúrájában:

„Megjelent számos a hagyományos diszciplínák tanszékeihez köthetők, egy-egy nőtudomány és nemek tudománya tárgykerű és szemléletmódú kurzus, azonban a tanszéki szintű strukturálódás felé való elmozdulásnak sajnos jelei sem észlelhetők. Számos kutató és oktató törekvése ellenére a felsőoktatás rendszere igen merevnek és „barátságatlanak” bizonyul a nők tudásával szemben.”
(Thun 2002)

Hasonló okokra vezethető vissza a forrás dokumentáció, a kutatási eredmények rendszerezettségének, valamint a nemek tudományához kapcsolódó szakmai folyóiratok teljes hiánya is, bár számos folyóirat jelentett meg tematikus számokat „nők” és „nemek” témakörben. Thun Éva rámutat arra, hogy ez nem tekinthető az integrálódás folyamataként, hiszen ezek a kísérletek „nem a szemléletet tették magukévá” és alkalmazták, hanem inkább saját diskurzusuk kivételesen kiválasztott tárgyaként mutatták be a nőtudomány és a nemek tudománya tematikát.” (Thun 2002) Körülbelül tíz évvel ezelőtt az *Educatio* folyóirat 1996/3-as száma az iskola és a nők kérdéskörével foglalkozott. E szám kapcsán jegyzi meg F. Lassú Zsuzsa, hogy az akkor megjelent tanulmányok „szellemisége, tanulságai azonban nem tudtak átkerülni a gyakorlatba, sem a közoktatást végző, sem az irányító szinteken.” (F. Lassú é.n.)

Fontos leszögezni, hogy a feminista pedagógia tudománykörében születő írások, a pedagógiában a gender-szemléletű kutatások nem a pedagógiai mainstream iro-

⁸ Erre egy példa: Szolnokon a Varga Katalin Gimnáziumban 2005-ben, ahol az IgEN Egyesület tartott órát feminizmus témakörben, alkalmazva a feminista pedagógia módszertani és elméleti hátterét.



dalom alcsoportjai. A gender mint elemzési kategória integrálása sokszínű és plurális megközelítési módokra, elemzésekre, eredményekre ad lehetőséget, mely kelőképpen problematizálhatja a formális oktatás berögzült hierarchikus struktúráját és működési mechanizmusait; új kérdéseket vet fel, és új megvilágításba helyezhet régebbi megállapításokat.

KERESZTY ORSOLYA

IRODALOM

- APPLE, M. W., & CHRISTIAN-SMITH, L. K. (eds) (1991) *The Politics of the Textbook*. New York and London: Routledge.
- APPLE, M. W. & CHRISTIAN-SMITH, L. K. (1991) The Politics of the Textbook. In: M. W. APPLE & L. K. CHRISTIAN-SMITH (eds), *The Politics of the Textbook* (pp. 1–21) New York and London: Routledge.
- APPLE, M. W. (1991) The Culture and Commerce of the Textbook. In: M. W. APPLE & L. K. CHRISTIAN-SMITH (eds), *The Politics of the Textbook* (pp. 22–40) New York and London: Routledge.
- CZACHESZ, E., LESZNYÁK, M., & MOLNÁR, E. K. (1996) Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio*, 3, 417–430.
- DÁLNOKINÉ PÉCSI, K. (2001) Családkép a kisiskolások tankönyveiben. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 100–104.
- F. DÁRDAI, Á. (1994) Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, 4, 44–53.
- GORE, J. M. (1993) *The struggle for Pedagogies. Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*. New York and London: Routledge.
- KARLOVITZ, J. (2001) Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 80–87.
- KARLOVITZ, J. T. (2000) *A tankönyv funkciói és a tankönyvírók koncepciója*. Doktori Disszertáció. ELTE BTK.
- KARLOVITZ, J. T. (2001) Az iskolai tankönyvválasztásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 69–79.
- KERESZTY, O. (2007) „Feminista pedagógia – Kezdeményezések Magyarországon” In: KENDE ANNA (ed) *Pszichológia és feminizmus: Hogyan alakította át a pszichológia elméleteit, kutatási kérdéseit és módszereit a társadalmi nem kutatás*. (megjelenés alatt)
- KOLLER, B. (2001) Tankönyvek az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 63–68.
- LASSÚ, ZS. (é.n.) Hagyományos és modern női szerepek az iskolában. *Szabadpart*, 9. Letöltve 2007. március 10. a következő webhelyről: <http://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam9/lassu.html>
- HALÁSZ, G., & LANNERT, J. (eds) (2006) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: OKI.
- KERESZTY, O. (2005). A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben. *Könyv és Nevelés*, 3, 56–67.
- LIGETI, CS. (2001) Miért más? Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 89–99.
- MÉSZÁROS, GYÖRGY (2005) A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 4, 84–101.
- MÜLLER, A. (2001) A tankönyvpiac alakulásának főbb tendenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 47–56.
- ROSTÁS, R., & FODORNÉ BAJOR, B. (2003) „..... Könnyebb a lányoknak, mert a fiúk elevennek születtek” *Új Pedagógiai Szemle*, 12, 95–106.
- PETŐ, A., & BERTEKE, W. (2005) „A női példaképek élettörténetének feldolgozása.” *Új Pedagógiai Szemle*, 2.
- PETŐ, A., & BERTEKE, W. (2006). *Teaching with Memories: European Women's Histories in International and Interdisciplinary Classrooms*. Galway: Women's Studies Centre, National University of Ireland.
- RÉDAI, D., & THUN, É. (2003) *Ajánlások a társadalmi igazságosság és a nemek egyenlősége témájának beépítésére a Nemzeti Alaptanterv 2003-as átdolgozásába*. Budapest, 2003. Kézirat.
- RÉDAI, D. (2005) Társadalmi nemek a közoktatásban: A szlovén és a magyar közoktatási folyamat értékelése gender-szemszögből. In É. THUN (ed), *Új Magyar Női Szemle különszáma* (pp. 96–109) Budapest.
- REINHARZ, S. & LYNN DAVIDMAN (1992) *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.
- SLEETER, C. E., & GRANT, C. A. (1991) Race, Class, Gender and Disability in Current Textbooks. In: M. W. APPLE, L. K. CHRISTIAN-SMITH (eds)

- The Politics of the Textbook* (pp. 78–110) New York and London: Routledge.
- SZABÓ, L. T. A. „rejtett tanterv” In CS. MELEG (ed) *Iskola és társadalom*. Budapest: Osiris.
- THOMPSON, A. & GITLIN, A. (1995) Creating Spaces for Reconstructing Knowledge. In: Feminist Pedagogy. *Educational Theory*, 2, 125–150. Letöltve 2007. március 10. a következő webhelyről: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/EducationalTheory/Contents/45_2_Thompson_Gitlin.asp
- THUN, É. (1996) Hagyományos Pedagógia – Feminista Pedagógia. *Educatio*, 3, 404–416.
- THUN, É. (2002) Gender Representation in Educational Materials in the Period of Transition in Hungary. In: S. WEBBER & I. LIIKANEN (eds.), *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries* (pp. 124–141) Houndmills: New York: Palgrave.
- THUN, É. (2002) „A nőtudomány és a társadalmi nemek tudománya I–II.” Magyar *Felsőoktatás* Letöltve 2007. március 10. a következő webhelyről: <http://iki.elte.hu/hirnok/nokaltal/notud.htm>
- TURCSÁN G. (1998) Olvasókönyvek tartalom-elemzése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 33–43.
- WEINER, G. (2004) Learning from Feminism: Education, Pedagogy and Practice. Paper presented at „Beyond Access: Pedagogic Strategies for Gender Equality and Quality Basic education in Schools,” 2–3 Feb, 2004, Nairobi, Kenya. Letöltve 2007. március 10.: www.ioe.ac.uk/schools/efps/GenderEducDev/Gaby%20Weiner%20paper.pdf
- ZIMMERMANN, S. (2007) A társadalmi nemek tudománya Kelet-Közép Európa és a posztszovjet térség felsőoktatásában. *Eszmélet* 2007 (73): 25–58.

A DEBRECENI EGYETEM DOKTORANDÁI

MACZKI VALÉR EGY FELOLVASÁSÁBAN¹ a 19. század végén a következő kijelentést tette: „A világ megismeréséből kihagyni a nőt annyi, mint fél szemmel nézni a világot.” Körülbelül erre az időpontra tehető az is, amikor Magyarországon megjelentek az első női hallgatók az egyetemeken. Azóta sokat változott a világ, különösen a női szemmel nézett világ. Nőmozgalmak és választójog, tanszabadság és munkavállalási esélyegyenlőség az egyik oldalon, és biológiai különbségek, hagyomány és tradicionális szerepek a másik oldalon.

Sokat változott a világ. A nők választójoggal és lehetőségekkel felfegyverkezve, azonban a karrier, a család és az önmegvalósítás egyensúlyának terhével teszik a dolgukat. Napjainkban már a nő házastárs és munkatárs egyszerre. Azonban új szerepre is készül: hamarosan vetélytárs lesz. A nők iskolai előmenetele mint mobilitási csatorna hatalmas jelentőséggel bír, és a nők egy része ki is használja azt a lehetőséget: megnövekedett számuk a felsőoktatási intézményekben, s a felsőoktatási intézmények doktori programjaiban. Azaz a munkaerőpiacra tart egy olyan korosztály, akik idővel megváltoztatják a társadalom tudományos vezető rétegét, s ez később a hagyományos nemi szerepek módosulásához, demokratizálódásához fog vezetni. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a Debreceni Egyetem bölcsész doktorjelöltjei, azaz a jövő leendőbeli tudósnoi hogyan tervezik összeegyeztetni a nemi, társadalmi és önmagukkal szembeni elvárásokat.

Lehetőségek a felsőoktatásban, női szemmel

„A nők felsőfokú tanulmányainak lehetővé tétele a nőemancipáció részét képezte, méghozzá annak egyik igen fontos lépése volt. Nem csoda, hogy a nőszervezetek legfőbb követeléseibe közé tartozott a 19. század második felében. Nemcsak elvi kérdés volt ugyanis férfiak és nők e téren való egyenjogúsítása, hanem nagy gyakorlati, gazdasági és társadalmi jelentőséggel is bírt.” – fogalmazza meg Müller Ildikó (2006:223) tanulmányában. Hiszen az egyetemek nők előtti megnyitása tette lehetővé, hogy a férfiak mellett a nők is felsőfokú képzéshez kötött, értelmiségi pályákra lépjenek (Müller 2006). 1896-ban jelentek meg az első női hallgatók a magyar egyetemeken. Akkor csupán a bölcsészeti, gyógyszerészi és orvosi pálya nyílt meg

¹ Maczki Valér: A nőnevelés magasabb feladatai (é.n.) Fol. Hung. 2466. OSzK, Kézirattár – idézi Kéri Katalin (1998)

előttük, azonban ez bizonyult az első lépésnek ahhoz, hogy később a felsőoktatás többi szeglete is elérhetővé váljon a nők számára (*Ladányi 1996*).

A magyar egyetemek világában a kilencvenes évek egyik legfontosabb történése a doktori (Ph.D.) képzés beindítása volt (*Hrubos 2001*). Habár a nők aránya nagyobb a felsőoktatási intézményekben, mint a férfiaké, érdekes módon a tudományos képzés tekintetében megfordulnak ezek az arányok. Az egyetemi doktori (Ph.D.-képzés) és a mesterképzés (DLA) nappali tagozatos hallgatói között mindenütt férfi túlsúlyt találunk (*Hrubos 2001; Szabó 2004*). Emellett a tudományág szerinti eltérések is megjelennek: a bölcsészettudományi, a közgazdaságtudományi és az agrártudományi programokban jelentős mértékben nőtt a nők aránya, míg a művészeti (mesterképző) programokban csökkent (*Hrubos 2001*). Az egyetlen országos kivétel, ahol magasabb a nők aránya, a bölcsészettudományi képzés: így vált ez a terület a kutatás terepévé (*Bíró Zsuzsanna Hanna & Nagy Péter Tibor tanulmánya e számban*).

A nők tudományos előmenetelében az egyik legerősebb korlátozó tényező a tradicionális munkamegosztás. Ez határozott hátrányt jelent – különösen a gyermekvállalás első időszakában –, de a későbbiekben is korlátozza a nők esélyeit a szakmai és tudományos előrehaladásban. S emellett – teszi hozzá Kissné Novák Éva (*2002*) – a nők megszokták, hogy mindig a férfié a vezető szerep, hogy ő irányítja, szervezi a tennivalókat, s ez még akkor is érvényesül, ha egy munkahelyen a nő is azonos képesítéssel, szaktudással rendelkezik. Azaz az európai kultúrában természetesnek tartott – egyenlőtlen – családon belüli férfi-nő viszony a munkahelyen meghosszabbítódik (*Kissné Novák 2002*). A sikeres és eredményes nő még mindig nem igazán megszokott szereplő a tudomány világában. Ha sikereket ér el, azonnal „gyanús” lesz, s nem csak a férfiak körében. Szalai Erzsébet (*1994*) ezt kirekesztő mechanizmusnak nevezi: azaz a társadalmi élet meghatározó területein, például a politikában, a gazdasági életben, a kultúrában, a tudományban egy kimondatlan, láthatatlan, de mindkét fél számára nagyon is érzékelhető numerus clausus érvényesül. Ezért a nőktől gyakran többet követelnek ugyanazon tudományos cím megszerzéséért, hogy a gyanú árnyékát is elkerüljék az érintettek. Több, a tudományos pályán imponáló eredményeket felmutató nő nyilatkozta egybehangzóan, hogy többet kellett teljesíteniük, mint férfitársaiknak (*Kissné Novák 2002*). Anett Schenk (*2003:13*) vizsgálata is arra a következtetésre jutott, hogy a professzorasszonyok általánosan alacsony számának legfőbb oka „a családi élet és a habilitációs munka” ötvözésének problémája. Mindemellett a habilitáció önmagában nem garancia arra, hogy el tud majd az egyetemen helyezkedni, ugyanakkor a munkaerőpiac számára túlképzetté válik (*Schenk 2003*).

Magyarországon a kutatói pálya tekintélye az utóbbi tizenöt évben fokozatosan csökkent, s ennek okán sok tehetséges kutató más területen vagy külföldön folytatta tevékenységét, ezért – több szakmához hasonlóan, amelyekre nem a magas keresetek a jellemzőek – nőtt a nők száma a kutatással foglalkozók körében. Emellett fennáll annak a lehetősége – teszi hozzá a Papp Eszter & Groó Dóra (*2005*) szerzőpáros –, hogy amint az állam prioritásai között jobban előtérbe kerül a kutatás-fejlesztés, s emelkedik a finanszírozása, a kutatói pálya ismét népszerűbbé válik, fel



fognak erősödni a nők kiszorítására irányuló társadalmi hatások. Emellett a nők esélyegyenlősége mint kutatási téma kétszeresen hátrányos helyzetben van: a kutatásban dolgozó férfiak és nők vagy nem ismerik a problémakört, vagy elutasítják, tagadják létezését kellő információ hiányában (*Papp & Groó 2005*). Összességében Magyarországon 9 369 női kutatót és 18 988 férfikutatót, tehát több mint kétszeres eltérést tartanak számon a tudományos foglalkoztatásban, s ezek az összefüggések tovább élesedő módon érvényesek a tudományos intézményrendszer csúcsáig. Az alacsony női jelenlét, amely a tudományos hierarchia magasabb szintjein jellemző, azt mutatja, hogy a kutatási intézmények nem képesek követni a társadalmi-gazdasági változásokat – például a nők növekvő számát a felsőoktatásban –, s ez annak a jele, hogy nem működik megfelelően a tudományos kiválóság értékelési rendszere (*Papp & Groó 2005; Szabó 2004*).

Kutatásindító gondolatok

Kutatásomban alapvetően három kérdésre kerestem a választ: a doktori képzésben részt vevő nők tervezett gyermekvállalási hajlandóságára, a nemi szerepekhez való viszonyukra, valamint a doktori iskolába való jelentkezésük motivációira. A nők növekvő aránya az egyetemek doktori képzésében a termékenységi idő további lerövidülését eredményezi, az első gyermek vállalásának tervezett ideje kitolódik, és ezzel csökkeni fog a tervezett gyermekek száma is. A nők iskolai végzettségének emelkedésével a házassági életkor feljebb tolódása kétségtelenül összefüggésben áll, valamint szintén halasztóan hat – több szempontból is – a házasságkötésre a nők tömeges beáramlása a középfokú és felsőfokú végzettséget adó iskolákba. Egyrészt az iskolában eltöltött évek alatt az iskolás nő státusza nem illeszkedik a házasság hagyományos státuszához, tehát a többség csak legmagasabb iskolai végzettségének megszerzése után megy férjhez. Másrészt az iskolázottság javítja a nők munkaerőpiaci esélyeit, növeli választási lehetőségeiket, és azt is lehetővé teszi, hogy adott esetben ne fogadják el a házasság hagyományos formáját. Valamint az egyedülállók számának növekedése a fiatal korosztályban azt valószínűsíti, hogy tovább csökken a termékenység, hiszen az állandó párkapcsolatot nem létesítő, vagy legalábbis halasztó nők összességében kevesebb gyermeket fognak világra hozni, mint a fiatalabb korban házasságra lépők, s bármilyen tartós kapcsolati forma az iskolai évek lezárása után következik be (*Bukodi 2002; Neményi & Tóth 1998*).

Vajon a doktorandák egyenlőbb munkamegosztást keresnek, találnak-e a két nem tekintetében saját életükben, s demokratikusan gondolkoznak-e a családon belüli feladatok megosztásáról? A felsőfokú végzettségűek körében a hagyományos családi munkamegosztással a férfiak 14 százaléka, s a nők 11 százaléka ért egyet. Érdekes módon, a tradicionális családon belüli munkamegosztással egyetértők aránya a megyei jogú városokban és a városokban általában lényegesen nagyobb arányú a férfiak javára, miközben a férfiak – más-más okból – mind a községekben, mind a fővárosban az átlagnál kevésbé értnek egyet azzal, hogy a hagyományos családi munkamegosztás fenntartandó. A nők és a férfiak szavazatai itt ugyanis kevésbé

térnek el, azonban a vélemények eltéréseinek látszólagos azonossága mögött azonban óriási különbség áll. A fővárosi férfiak között több olyat találunk, aki kulturális motivációk alapján hajlandó „engedményeket tenni” a nők tradicionális tehervállalásának enyhítésére, egyenlőségük érdekében, ezzel szemben a községekben több az olyan férfi, aki egzisztenciális kényszerei közepette méltányosnak érezné, ha az általa vállalt terhekből a házastársa is jobban kivenné a részét, tehát itt az egyenlőség igénye a férfiak oldaláról jelentkezik (*Szabó 2004*).

S végül a doktori iskolába való jelentkezés motivációját kerestem. Vajon a doktori iskolai pályafutás a doktorandusz nők eminens életcélja-e, vagy kiszorultak valahonnan, csak ezt látják a női szerepükkel összeegyeztethetőnek, esetleg időnyerésre használják? A felsőoktatás expanziója, tömegessé válása fejfájást okoz minden résztvevőnek – fogalmazza meg Kozma Tamás (2002). Hallgatóként nehezebb bekerülni a felsőoktatásba, nehezebb bennmaradni az egyetemen, főiskolán, és kevésbé érdemes kikerülni onnan. Tanárként a tömeges hallgatóság a rutinmunka arányát növeli, s a minőség rovására megy. Emellett a tömegesedés a diplomák elértéktelelenségével, inflálódásával jár (*Kozma 2002*). Ehhez kapcsolódik a harmadik kérdés, amely a doktori iskolákba jelentkezés motivációi között az expanziós folyamat eredményét is keresi. Hiszen amennyiben a megszerzett végzettség már nem garancia az elhelyezkedésre, a fiatalok több diploma megszerzésére és/vagy magasabb fokú képzés elvégzésére – jelen esetben a posztgraduális képzésre – vállalkoznak.

„A Debreceni Egyetem az ország egyik legnagyobb, oktatási és tudományos tevékenységét tekintve pedig a legszélesebb spektrumú felsőoktatási intézménye” – tudjuk meg az egyetem honlapjára belépve.² Több, mint négy és fél évszázados, megszakítás nélküli múltjával ma a Debreceni Egyetem az ország egyik legrégebbi, folyamatosan ugyanabban a városban működő felsőoktatási intézménye. Az egyetem a legtöbb tudományágban folytat doktori (Ph.D.) képzést: összesen húsz doktori iskolája van, s a természettudományok, az orvostudományok, az agrártudományok, a társadalomtudományok és a bölcsészettudományok területén huszonhárom tudományágban folytat tudományos képzést és ítél oda doktori fokozatot. A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Doktori Iskoláiban a nők aránya 60,57 százalék. Mindezt országos adatokkal összevetve azt az eredményt kapjuk, hogy ez az arány országosan is igaz (*Szabó 2004*). Ezért a Debreceni Egyetemen tanuló, a bölcsészettudományi kar doktori iskoláinak programjában részt vevő nőhallgatók képezték a kutatás célcsoportját.

A doktorandák szerint a világ...

A kutatás keretein belül 10 életút-interjú³ készítettem bölcsész doktorandusz nőkkel. Mivel a bölcsészettudományi doktori iskola keretein belül történelemtudományt, néprajz és kulturális antropológiai tudományt, irodalomtudományt, kü-

² <http://www.unideb.hu/>

³ A doktorjelöltek közül ketten nem járultak hozzá ahhoz, hogy az interjúkat rögzítsem, ott jegyzeteltem. Valamint névtelenséget ígértem minden résztvevőnek, ezért a közzétett elemzésben a keresztnevek fiktívek.



lönböző nyelvtudományokat, filozófiai tudományokat, neveléstudományokat és pszichológiai tudományokat hallgathatnak a tudósjelöltek, arra törekedtem, hogy minden tudományág hallgatója megszólalhasson. Az interjúk elemzése első megközelítésben az életutak szakaszain keresztül történt. Bár minden életút leginkább egyénileg értékelhető és értelmezhető, közös pontok találhatóak. A középiskolák befejeztével a továbbtanulás lehetősége minden esetben kijelölt útnak tűnik. Az egyik válaszadó megfogalmazása szerint:

„Nem is volt kérdés az egyetem, mert eleve olyan légkörben nőttem fel, hogy »csak ezeknek a dolgoknak van értéke, fiam, hogy tanuljál, meg tudjál minél többet«, és így el is várták, meg nyilván támogatták is, amikor kitaláltam, hogy ezt, vagy azt kellene még csinálni. Tehát erre »löttek be« így picit korom óta.” (*Anna*)

A fent említett esetben – a két felsőfokú végzettségű szülőkkel rendelkező doktorandák egyikénél – a családi értékrend alapján fontosnak tartott továbbtanulás ténye nem kérdőjeleződött meg. A többi válaszadó esetében is jelentős a család hatása, azonban ezekben az esetekben a testvér, testvérek továbbtanulása hatott motiválóan a doktorjelöltre a gimnázium befejezése után. Az egyetemi karrieres esetében „klasszikus” – hét esetben előforduló – életútnak az nevezhető, amikor egy meghatározó előadás, egy-két meghatározó egyetemi oktató hatására kezdett el a későbbi doktorjelölt a tudományos pálya iránt érdeklődni, támogatták a diákot az egyetemi előmenetelben, valamint a doktori lehetőségek megismerésében és optimális kihasználásában. Ezek a tanárok szakmai és személyes, emberi támogatást adtak, egyengették, segítették az – akkor még – egyetemistát: pártfogói, tutori, mentori szerepben váltak a doktoranduszok életének meghatározó jelentőségű részévé.

„Tulajdonképpen komolyabb fordulatot ott vett az életem, hogy harmadéves voltam, és két oktató keresett meg (...), mert valamilyen dolgot adtam be, hogy mi lenne, hogyha foglalkoznék ezzel a témával komolyabban. Tehát nem rajtam múlt, én nem tudtam, mi az, hogy Ph.D.-zni, nem tudtam, mi az, hogy doktori, meg nem is akartam. Egyszerűen az oktatók kerestek meg konkrétan, személy szerint engem, hogy »maga tehetséges, ezt nem kellene így hagyni«, és ott annyira megtetszett a gondolat, hogy aztán ezen az úton elindultam.” (*Marianna*)

Természetesen a tanári szerep ilyen jellegű kibővülése csak akkor eredményes, hogyha személyes motivációval, lelkesedéssel, és szorgalommal társul. Ám nem csupán így futhat be valaki sikeres egyetemi karriert, az „egyéni” érvényesülésre is volt példa.

„Onnantól kezdve a szárnyai alá vett, mert akármilyen okos, ügyes, talpraesett, szerencsés vagyok, mert az is nagyon kell, hogy szerencsés legyek, de ha nem vesz a szárnyai alá egy tanár, mondjuk (...) egy olyan tanár, akinek van szava, vagy ér valamit, van tekintélye, akkor te itt meggebedhetsz. Lehet, hogy 6000-szer okosabb vagy, mint én, és ügyesebb, meg minden, de (...) ha valaki nem karol fel téged, akkor nincs esélyed. Sok minden jól összejött. Minden publikáció megvolt hozzá, utána megvolt az elhivatottság, megvolt a tanulmányi eredmények hozzá, volt egy olyan témavezető, aki nyomta az embert, szóval itt minden megvolt ehhez.” (*Orsolya*)

„És nyilván ott volt, hogy pártoljanak, de nagyon furcsán jött ki, meg amikor jelentkeztem Ph.D.-ra, akkor csak a témavezetőm tudta, hogy én oda is jelentkeztem. Inkább valahogy magam ellen dolgoztam, mert nem az a fajta menedzselés kellett volna, ezért kicsit önállósodtam. De így azt érzem, hogy nem azért lettem Ph.D.-s, mert valaki a szárnyai alá vett, hanem saját, hirtelen elhatározásból hozott döntés alapján.” (*Anna*)

A doktori iskola megítélésében és értékelésében eltérőek a válaszadói vélemények. A legtöbb esetben a doktori képzés lehetőségként, esélyként szerepel a hallgatónók életében. Gyakran megjelenő motívum a tanulás szeretete, az ismeretek kibővítésének vágya, s a remény, hogy majd egyetemi oktatóként lehetőségük lesz a későbbiekben a megszerzett tudás, tapasztalat átadására.

„...nem tudom elképzelni az életemet [úgy], hogy ne tanuljak, hogy ne lennének mindig olyan könyvek, amelyeket ki kellene venni a könyvtárból. Az ember mindig keveset tud és szeretnék egyre többet, persze. De tényleg nem tudom elképzelni az életemet, anélkül hogy ne tanuljak.” (*Mariann*)

Előfordult, hogy a „hosszított egyetemista lét” a biztonság szimbólumaként jelent meg az akkor végzős egyetemista előtt. Ezzel a fajta biztonságkereséssel néhol az ismeretlen munkaerőpiactól való félelem társult. Ám nem elhanyagolható, hogy mindemellett korábbi átlagon felüli teljesítmény, a szakmai ismeretek alaposága és sikeres felvételi szükséges a doktori iskolába lépéshez.

„...legyek akkor őszinte már: kicsit az is közrejátszott ebben a Ph.D.-ban, hogy nem nagyon tudtam jobbat. (...) És úgy éreztem »Úristen, mit fogok csinálni? Mihez kezdek magammal?«, és egy kicsit ez is lendített a Ph.D. felé, hogy ez egy olyan biztos dolognak tűnt. Úgy voltam vele, hogy ha sikerül, akkor maradok, tehát akkor lesz még 3 évem, ami alatt valami történhet. (...) Kicsit olyan félelem is volt bennem, kilépni a világba meg munkát keresni, nem is tudtam volna, merre induljak. Tehát valahogy kapaszkodtam volna az alma máterembe, valami biztosba, valami olyanba, amit már ismerek. Szerintem ez is közrejátszott abban, hogy maradtam.” (*Nikolett*)

Többen említették a doktori képzés ideje alatt felmerülő személyes akadályokat. Szembesülés a korábbi évfolyamtársak, csoporttársak „polgári” életével, a saját magukban és a jövőre vonatkozó kilátások bizonytalanságával. Kissné Novák Éva (2002, 2005) kutatásai szerint ez a félelem halmozottan jelentkezik a tudományos pályán tevékenykedő nők esetében. Emellett a doktorjelöltek környezete – különösen a hagyományos nemi szerepfelfogású szülők, esetleg partner – inkább a tradicionálisan elvárt szerepek betöltését várják a képzésben résztvevőktől.

„...a legsötétebb pillanatok olyankor köszönnek rá az emberre, amikor találkozik régi osztálytársakkal, évfolyamtársakkal, és úgy néznek rád, mintha unikornis lennél a meséből, vagy valami hasonló. Tehát érzed, hogy te valami nagyon különleges élőlény vagy, merthogy nekik azóta normális, polgári állásuk van, és adóbevallásokat töltenek ki, és alkalmasint azóta legtöbbjük férjhez ment, vagy mostanában mennek, és már gyerekeik vannak. És ez az, amire az ember,



ha hátizsákkal, vagy tarisznyával száguldozik naponta 50 könyvvel, és nem tudja, hogy hol lesz, hogyha elvégzi a három évet, akkor erre nem nagyon gondol, meg nem is nagyon szeret gondolni.” (*Anna*)

„[Összeházasodtunk], és onnantól kezdve az a szerep állt előttem, hogy én milyen életet szeretnék. És tudtam is, meg valószínűleg abból is ez következett, hogy a férjem egy ideáltipikus anyaszerepben szeretne látni, és ezt mondta is. Szóval ő nem egy karrierista nőt szeretne, aki sikereket ér el, hanem inkább egy olyat, aki jó feleség és jó anya. És akkor főleg azt gondoltam, hogy ebbe a Ph.D., az végképp nem fér bele.” (*Mónika*)

Ám mindezen kétségek, és nehézségek ellenére a legtöbb válaszadó szerencsésnek érzi magát, hogy részt vehet a doktori iskola programjában. Úgy érzik, hogy jól éltek, jól használták ki az adódó lehetőségeket.

„Szerintem itt megtaláltam a helyemet, (...) szeretem csinálni. Jó, nem azt mondom, ha nagy hajtás van, és éjjel-nappal könyveket kell olvasni, akkor hú, de szeretem olvasni a 31-diket is, de alapvetően szeretek ezzel foglalkozni. De én, mondjuk, nem azért írok [meg] valamit, hogy azt mások is megtudják, de nem is azért, hogy eltitkoljam előttük, hanem egyszerűen én magam vagyok kíváncsi bizonyos dolgokra. Tehát ha ez lehet életem végéig a munkám, akkor én elégedett leszek ezzel a részével az életemnek.” (*Sarolta*)

Többen meséltek a képzés végéhez közeledve az elhelyezkedési lehetőségek szűkösségéről. A válaszadók fele szeretne a felsőoktatásban elhelyezkedni, az oktatói pálya vonzereje a tanításban, az ismeretek, tapasztalatok átadásában rejlik.

„...nagyon tetszik, most hogy belekóstoltam, a tanítás. Az egyetemistáknak, hallgatóknak tartok órákat, elsősöknek, másodéveseknek, és teljesen más, mint mondjuk középiskolában meg általános iskolában. (...) És kiélvezem én is, ahogy az órát tartom, és látom, ahogy az én lelkesültségem belelkesíti őket, és ez hatalmas dolog. Tehát tapasztalni, közvetlenül tapasztalni, hogy amit teszek, az nem haszontalan, hanem valahol az elvetett mag. Ha nem is csírázik ki, de azért jó talajba ér – fogalmazzunk így.” (*Eszter*)

Kutatói jövőre csupán egy interjúalany vágyik. Ehhez hozzájárulhat a munkahelyi hatalom maskulin, férfias jellege is. A többi doktorjelölt életében a klaszikus anyaszerep, a tradicionális családösszetartó feladat prioritása jelenik meg. Mert abban minden válaszadó egyet ért, hogy a kutatói pálya és a családi élet közötti ideális egyensúly, harmónia megtalálása és fenntartása nagyon nehéz, s nem egyemberes feladat.

„...ha választanom kellene, akkor a családot választom, a férjet választom és utána, emellett olyan munkát, ami majd akkor alakul. Tehát ez az első, nem a kutatás, meg a tudomány. Már csak azért sem, mert – mint mondtam – ezen a téren is nagyon bizonytalannak látom a jövőmet. (...) Tehát ez nem lesz dilemma, hogy tudomány vagy család, mert ott van a dilemma eleve, hogy tudomány, vagy valami más. Nem hiszem, hogy olyan nagyot tudnék adni a világnak a tudományos területen, ami eget rengető lenne, lehet, hogy 1–2–3 okos gyerekkel többet adok, mint egy tanulmánnyal, amit megírok.” (*Nikolett*)

„...én már nagyon szeretnék gyereket. Az összes dolgomat mellette simán meg tudnám csinálni, ha lenne gyereke. Gyerekért meg családért minden feláldoznék, a doktoritól kezdve mindent. Azt is tudom, hogyha (...) választanom kéne aközött, hogy inkább a párom pályája fusson, és inkább azt segítsem, vagy az enyém fusson, egyértelműen azt mondanám, hogy az övé. Mert sokkal nagyobb kaliber, mint én. Szóval szeretnék már ilyen családanya, meg ilyesmi lenni.” (*Orsolya*)

A gyermekvállalás csak nagyon ritkán jelenik meg a közeljövő problémájaként, bár négyen már házasságban élnek, egy doktorjelöltnek vőlegénye van, s egy diák élettársi viszonyban él. Ám leggyakrabban feltételes módban beszélnek róla, s ennek okaként az egzisztenciális bizonytalanságot jelölték meg. Gyakran előfordul, hogy a kezdeti „lelkesedés” amely a nemi, társadalmi és önmagukkal szembeni elvárások összeegyeztetését elképzelhetőnek tartja, átvált „lemondásba”: a doktoranduszok közül többen említették, hogy háttérbe szorítanák a tudományos pályafutásukat a gyermek és a család előnyére, s a párjuk boldogulásának javára.

„Gyereket vállalni lehetne, de ugye ez egy »fantasztikus« dolog, hogyha most vállalnék gyereket, akkor 27 ezer forintot kapnék, mintha eddig munkanélküli lettem volna, mert a doktori ösztöndíj nem számít bele. Kellene még egy évet dolgozni és utána gyermeket vállalni, mondjuk kettőt.” (*Mariann*)

„...szeretnék kisbabát, szerintem olyan két év múlva, hamarabb nem, és főleg azért, mert most (...) minden barátunk összeházasodott, és sorra jönnek a babák, és magamtól ez nem lenne természetes, de most, hogy látom, hogy mindenkinél jön a baba, vagy tervezik, így kezd egyre természetesebbé válni. Szóval ez ilyen valahogy. Hogy az ember összeházasodott, és utána kisbabát kellene szülni.” (*Mónika*)

A család és a hivatás szempontjait figyelembe véve két típus különül el: késleltetik a karriert, vagy késleltetik a családalapítást. Jelen esetben az utóbbi jellemző: gyermekvállalás előtt – a tanulmányok megszakítása nélkül – lépkednek felfelé a tudományos fokozatok grádcisain, s csak egy elért cél (itt a Ph.D. fokozat megszerzése) után foglalkoznak a családtervezés gondolatával. Következő kérdéskör a hagyományos nemi szerepekhez való viszonyra, és a családon belüli feladatmegosztásra fókuszált, s arra, hogy a családon belüli feladatok egyenlőbb arányban fognak(-e) megoszlan a két nem tagjai között. Akik párkapcsolatban élnek, s a közeljövő tervei között szerepel a gyermekvállalás, azok esetében is különbséget kell tennünk az egyetemi oktatói és a klasszikus anyaszerepet magukénak vallók között. Azok, akik a hagyományos anyaszereppel azonosulnak, azok a tradicionális családon belüli munkamegosztást elfogadják. Azonban azok, akik a család mellett egyetemi oktatói, kutatói karrierre vágyanak, azok a „második műszak” terhét meg kívánják osztani a partnerrel. A legtöbb interjú alatt megfogalmazódott, hogy választani kell a boldog családi élet és a sikeres pályafutás között. Csupán két olyan válaszadó volt, akik személyes, családi példával rendelkeznek, s a kettőt maximálisan összeegyeztethetőnek – persze mindemellett megterhelőnek is – látják.

„Én azt láttam anyun is, hogy ő egyszerre dolgozott, nevelt három gyereket, elvált és közben feljárt Pestre, főiskolára, és nekünk kertés házunk volt, és nem is



volt jóformán pénzünk. Meg akarta csinálni, megcsinálta. Persze akkor biztos nem volt jó, hogy éjszaka tanult, nappal dolgozott, meg az összes házimunkát ő csinálta. De ha így utólag visszanéz, biztos azt mondja, hogy megérte. Akarni kell.” (*Mariann*)

„[Édesanyám fizikus,] borzasztóan sokat utazik, meg teljesen feje tetején álló napirendje van, a kísérletekhez igazodva, tehát ő már eleve a tudományos pályafutásnak egyfajta példája, amit így kicsi korom óta látok, hogy mi van, hogyha nő az ember. Bár nála is, meg egyrészt a tudományos munkakör előnye, hogy sokkal rugalmasabb, mint egy irodai munka, tehát valamennyire lehetett a gyerekekhez is igazítani, hogy ő mikor megy be, mikor jön haza. (...) Bár az nagy vicc, hogy ha este 8–9 körül hazamegy az ember a szülői házba, akkor sokszor van olyan, hogy még nincsenek otthon, mert dolgoznak, tehát a normális polgári család az valahogy nem így szokott kinézni.” (*Anna*)

A doktorjelöltek közül három válaszádonak a párja végezte el, vagy tanul még most is doktori iskolában. Így a terhek, a felelősség, a kötelezettségek egyeztetése könnyebbnek tűnik. Persze mindemellett – Estók Éva (2005:150) fogalmával élve – a „jó (értelmiségi) anya” szerep megvalósítása kétségeket ébreszt e doktorjelöltekben. A válaszokban megjelenik az értelmiségi nők sajátjának tartott munka-centrikus-sága, gyakran karrierorientáltsága, s szakmai érvényesülés vágya is.

„... ha egy pénztárosnőnek el kell mennie minden nap 8-tól 16-ig dolgozni, és az a munkája, ő sem mondhatja, hogy nem megy el, mert van gyereke. Na most ennyire leszek én is anyuka: lesz egy munkaidőm, (...) meg persze egy picit több, mert hiszen a tudományos munka nem órától óráig tart. De azért anya is leszek. Majd igyekszünk ezt a párommal összeegyeztetni órarend tekintetében. (...) A párom szintén Ph.D. hallgató és hát hasonló tervei vannak, szerintem. Úgyhogy úgy tervezzük, hogy ha anyuka hétfőtől-szerdáig tanít, akkor apuka csütörtökön, pénteken és fordítva.” (*Sarolta*)

Azt is meg kell azonban jegyezni, hogy a doktorjelöltek karrier értelmezése elválik: az életpálya karrier, a munkakarrier, a családi karrier és a munkaerőpiaci karrier legtöbbször egymással szemben állnak. Hiszen az egyénileg és a társadalmilag karriernek értékelt életpálya nem mindig esik egybe (*Koncz 2005*). Ám az egyensúly megteremtésével kapcsolatban a válaszadók alapvetően optimisták.

„Meg én úgy tudom csak magamat elképzelni, hogy soha a házimunkák, vagy a tradicionális feleség szerep miatt én képtelen lennék lemondani a karrieremről. Az egész életem siklana ki. Tehát én nem hiszem, hogy meg bírnám csinálni. Ezt a kettőt csak együtt tudom elképzelni. Egyikről sem akarok lemondani. Biztos nehéz lesz, meg jó sokat fogunk szenvedni. Azért vagyunk egyrészt ketten, hogy bírjuk, meg ebben szerintem mind a két fél benne van. Biztos kell hozzá egy olyan férj, aki az embert így szereti. A nők azért sok mindent el tudnak érni, ha el akarnak, de ezért a sarkukra kell állni nekik is.” (*Mariann*)

Az utolsó kérdés a doktori iskolába való felvételizés motivációját kereste. A motivációk egyénenként eltérnek, és csak az adott életút ismeretében értelmezhetőek,

ám közös vonások vonhatóak a doktorjelöltek között. Három olyan doktoranda volt, akik kifejezetten, – ahogy egyikük fogalmaz – a „tudomány iránti szerelemből” választották a posztgraduális képzést, és nagyon nagy lépésnek tartják.

„A szüleink meg szabad utat engedtek az érdeklődésünknek, (...) nekünk nem volt szótársorozatunk a polcon, viszont ha szükségünk volt bármire, akkor képesek voltak bármilyen áldozat árán megszerezni azt, ami kell. Mellettünk állnak, és bárholgy döntöttünk, akkor szabad kezet adtak mindenben. Ez is hatalmas dolog, hogy én, a bányász lánya, most (...) doktorálok, pedig egyszerű emberek egyszerű gyereke vagyok, (...) és az egyszerű emberek logikájával tudom én is néha nézni a dolgokat, amikor elér az ember egy olyan pontra, amikor az ötödik könyvet leteszi, és azt mondja, hogy na akkor most elég egy kicsit a tudományból.” (*Eszter*)

Több esetben megjelenik a „tudós alkat” fogalom, mert a válaszadók külön kezelik a későbbi kutatói tevékenységet és a tanítást, már e kettő sem tűnik összeegyeztethetőnek. Amikor a doktori jelentkezés motivációja szóba került, a válaszadók nagy részének az esély, lehetőség összefüggésben merült fel a képzés. Bár volt, aki a biztonság, kényelem miatt választotta a doktori iskolát, és átmeneti állapotnak, parkoló pályának tartja, és volt, aki folyamatában szerette meg a képzést, s a tervek hosszú távúak.

„Az ember bizonyos szintig, mértékig alakíthatja is a saját sorsát. És hogyha mindent kihoz az adott lehetőségekből, akkor jó úton jár. Illetve ki tudja, hogy hány kört kell még megtenni, amíg odaérünk, ahova még lehet, nem is látjuk, vagy fel sem merült, hogy mi a cél, hanem csak megyünk. És az lényeges, hogy ne térjünk le az útról.” (*Eszter*)

Záró gondolatok

A tudomány és a nők kapcsolata volt az a logikai fonál, amelyre az információkat felfűzve, a Debreceni Egyetem női doktorjelöltjeit, azaz a jövő reménybeli tudósait vizsgáltam. A kérdés, amely felvetődött, hogy hogyan tervezik összeegyeztetni a nemi, társadalmi és önmagukkal szembeni elvárásokat. Három kérdésre kerestük a választ a doktorandusz nőkre vonatkozóan, azonban a bölcsész doktorjelöltek nem tekinthetőek homogén csoportnak. Így a házasságra, gyermekvállalásra és demokratikusabb szerepfelfogásra vonatkozó kérdéseim pusztán azokra tekintve hoztak hasznosítható választ, akik kizárólagos párkapcsolatban élnek. A karrier és a család össze(nem)egyeztethetősége pedig (még) elvétve jelent meg mint személyes probléma. Azzal kezdődött a tanulmány, hogy sokat változott a világ, különösen a női szemmel nézett világ. Talán nem is változott olyan sokat. Bár a nőmozgalmak és választójog, tanszabadság és munkavállalási esélyegyenlőség megtalálható az egyik oldalon, és biológiai különbségek, hagyomány és tradicionális szerepek a másik oldalon, azonban az önmegvalósítással kiegyensúly megteremtésére még várni kell. Igaz, hogy a nők fel vannak fegyverkezve választójoggal és lehetőségekkel, azonban a Debreceni Egyetem bölcsészettudományt hallgató doktorandáinak túlnyomó része nem készül a vetélytársi szerepre. Talán eljön majd az a korosztály,



akik idővel megváltoztatják a tudományos társadalmat, s ez később a hagyományos nemi szerepek módosulásához, demokratizálódásához vezet, de úgy tűnik a vizsgálat alapján, hogy erre még néhány generációt várni kell.

A közoktatás és felsőoktatás szerepének megfogalmazásakor Európa-szerte előtérbe került a nemek közötti egyenlő esélyek biztosításának kérdése: annak elemzése, hogy milyen lehetőségeket és milyen társadalmi és kulturális mintákat, készségeket és szakmai pályafutási lehetőségeket nyújt az oktatási rendszer a fiú és lány tanulók számára – fogalmazza meg Thun Éva (2000). A nők növekvő aránya a felsőoktatási intézményekben, valamint helyük és szerepük a magyar felsőoktatásban aktuális téma, amely széles körű kutatást, vizsgálatot érdemel. Úgy vélem, hogy a nők férfiakénál magasabb aránya a felsőoktatási intézményekben, s növekvő számuk a doktori képzésekben változásokat fog eredményezni. Ennek hatása – megítélésem szerint – a magyar felsőoktatásban is érezhető lesz, s érdemes figyelemmel kísérni.

TORNYI ZSUZSA ZSÓFIA

IRODALOM

- BUKODI ERZSÉBET (2002) Párkapcsolat-formálódás az ezredfordulón, In: *Ifjúság2000*©. Budapest. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- ESTÓK ÉVA (2005) A jó (értelmiségi) anya. In: PALASIK MÁRIA & SIPOS BALÁZS (eds): *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs?* Budapest. Napvilág Kiadó.
- HRUBOS ILDIKÓ (2001) A nők esélyei a felsőoktatásban III. *Magyar Felsőoktatás*. 2001/10. 39–40.
- KÉRI KATALIN (1998) Magyar nők a dualizmus korában (1967–1914 között). *Dimenzió* No.21. <http://iqdepo.hu/dimenzio/21/21-05-05.html>
- KONCZ KATALIN (2005) Női karrierjellemzők: esélyek és korlátok a női életpályán. In: PALASIK MÁRIA & SIPOS BALÁZS (eds): *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs?* Budapest. Napvilág Kiadó.
- KOZMA TAMÁS (2002) A negyedik fokozat. *Élet és Irodalom* 2002/12. 2002. március 22.
- LADÁNYI ANDOR (1996) Két évforduló – a nők felsőfokú tanulmányának száz éve. *Educatio*. 1996/3. 375–389.
- MÜLLER ILDIKÓ (2006) Vélemények a nők felsőfokú képzéséről a dualizmus időszakában. In: GYÁNI GÁBOR & NAGY BEÁTA (eds.) *Nők a mo-*
- dernizálódó magyar társadalomban*. Debrecen. Csokonai Kiadó.
- NEMÉNYI MÁRIA & TÓTH OLGA (1998) A nők társadalmi szerepének változásai az ezredfordulón. *Ezredforduló*. 1998/1. 16–19.
- KISSNÉ NOVÁK ÉVA (2002) Nők a magyar tudományban. *Magyar Tudomány*. 2002. március. 340–348.
- KISSNÉ NOVÁK ÉVA (2005) Nők felsőfokon. In: PALASIK MÁRIA & SIPOS BALÁZS (eds.) *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs?* Budapest. Napvilág Kiadó.
- PAPPESTER & GROÓ DÓRA (2005) A nők helyzete a magyar tudományban. *Magyar Tudomány*. 2005. november. 1450–1454.
- SCHENK, ANETT (2003) *Female Professors in Sweden and Germany*. <http://www.women-eu.de/download/TP%2003-03%20Schenk.pdf>
- SZABÓ JÁNOS (2004) *Esélyek, nők, kockázatok*. Budapest. PolgART Kiadó.
- SZALAI ERZSÉBET (1994) A kettős kötés. *Beszélő*. 1994. október 6. 28–30.
- THUN ÉVA (2000) *Nők az oktatásban* – Jubileumi konferencia. Bevezetés. ELTE TFK. Budapest. 2000. december <http://iki.elte.hu/hirnok/Konferencia00/konferencia00.htm>

INTERJÚ

Hadas Miklóssal, a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalmi Nem- és Kultúrakutató Központjának társigazgatójával a férfikutatásokról és a hegemon maszkulinitásról beszélgettünk.

Educatio: Van-e magyar neve a „masculinity studies”-nak?

Hadas Miklós: Az angol nyelvű irodalomban – nem véletlenül – keverednek a kategóriák. Van *men’s studies* – ez volt először –, aztán *masculinity studies*, *studies on men and masculinities*, valamint *critical studies on men and masculinities*. Nagyjából ez a négy verseng most egymással; úgy tűnik, hogy a *men’s studies* napja leáldozott, ugyanúgy, mint ahogy ma már kevésbé van *women’s studies*, hiszen *gender studies*, *queer studies* és egyebek vannak helyette. Úgy tűnik számomra, hogy a szakirodalomban a *masculinity studies* és a *studies on men and masculinities* honosodik meg. Nyilván nem véletlen a distinkció, mert a maszkulinitás nem feltétlenül a férfiakhoz kötődik, most már Judith Halberstam és sokan mások nagyon érdekes szövegeket írnak a női maszkulinitással kapcsolatban is. A *queer studies*, a *gay and lesbian studies* intézményesülése után ez az egész heteroszexuális tárgyakonstrukció elég avasnak tűnik. Ami a magyar elnevezést illeti, amikor a *Replikában* az ezzel kapcsolatos blokkot szerkesztettem tudományos-ismeretterjesztő szándékkal, akkor annak a „férfikutatások” címet adtam;¹ még ma is ezt tartom a legszerencsésebbnek, mivel Magyarországon jóval kevésbé differenciált az egész szakmai szcéna. Nekünk elég a „férfikutatások” kategória, és ezt szerencsésebb kategóriának tartom, mint a „társadalmi nem”-et, ami nagyon nehezen honosodik meg magyarul; nehéz, kiveti a nyelv, akárhogy is erőlködünk, nem megy. Úgyhogy én most már egyre inkább hajlok a „dzsender” használatára – egyre többen vagyunk egyébként így –, de ez azért még nem ment át a szakmai köztudatba. Mindenesetre most azt valószínűsítem, hogy ennél a kifejezésnél maradunk majd, miként az a „dzsentri” vagy a „dzsessz” esetében is történt. Amikor leírjuk „dzsével” ezt a szót, akkor tudjuk, hogy olyasmiről van szó, amit nem tudunk magyarban meghonosított kategóriákkal jelölni.

E: Milyen elméleti alapok mentén jött létre a férfikutatás mint tudományterület?

H. M.: A férfitudományok olyan kutatási terület, amely a nyolcvanas években kezdett el intézményesülni *men’s studies* néven, egyértelműen reflektálva a második feminista hullámon belüli dichotomizálódásra, distinkciókra, pluralizálódásokra, és nyilvánvalóan nem függetlenül a szexuálisidentitás-alapú mozgalmaktól, tehát a meleg-leszbikus mozgalmaktól. A melegek igen fontos szerepet játszottak abban, hogy a férfi mint kisebbségi pozíció, mint előítélet tárgya, mint a nem hegemon maszkulinitás egyik jellegzetes képviselője előtérbe kerüljön. Tehát az alapszövegek a nyolcvanas években jelentek meg – ezek részben olvashatóak a *Replikának* abban a számában, amit szerkesztettem. Persze ez hatalmas irodalom, és most szerkesztődik a *Replikának* egy száma az „alapító atya” Bob Connell-féle „hegemon maszkulinitás” fogalom körül kialakuló irodalmakról, olyan szövegekkel, amelyek e fogalom át- és újraértelmezéséről szólnak. Annál is inkább, mert Connell, Ja-

¹ *Replika*. No. 43–44. 2001. június.



mes Messerschmidt nevű kollégájával együtt két évvel ezelőtt a *Gender and Society*²-ben újragondolta a maga hegemon maskulinitás fogalmát: a kritikák egy részét elfogadja, egy részét elutasítja, és további finomításokra tesz javaslatokat. Ez egy hosszú történet, de a lényeg az, hogy a hegemon maskulinitás mint relacionális kulcskategória a legtöbb esetben azokra a fehér, középosztálybeli, adott kultúrkörben domináns magatartás-, ill. identitásformákra vonatkozik, amelyek természetesnek tekintik a férfiakat vezető pozícióban, a férfiakat teljesítménykényszerrel látják el, és a férfi számára a heteroszexuális viselkedésmintát, nemi identitást tartják magától értetődőnek; emellett oppozíciókban gondolkodik a világról, dichotómiákban láttatja azt, és ezen oppozíciókban az erős, a normikus érvényű hegemon maskulinitás mindig a nem hegemon maskulinitás-formákkal, azaz a nem erőssel, a nem heteroszexuálissal, a nem domináns pozíciójával, a nem nyilvános szférában tevékenykedő férfival szemben fogalmazódik meg.

E: A hegemon maskulinitás nyolcvanas évekbeli Connell-féle definíciója ma is alapkonceptióul szolgál a férfikutatásokhoz?

H. M.: Lényegében az azóta eltelt húsz év arról szól, hogy hogyan válik egyre differenciáltabbá a férfiakról kialakult kép, és hogyan válik egyre elfogadhatatlanabbá az, hogy kizárólag a hegemon maskulinitás identitás- és viselkedésmintáit állítsuk középpontba, mert hogy rengeteg nem hegemon viselkedésforma jellemzi manapság a férfiak identifikációját és társadalmi beállítódásait. Igazából, ha egy kulcsfontosságú konszenzuális elemet akarunk a férfikutatások kapcsán említeni, akkor a többes számot lehetne megjelölni, vagyis azt, hogy a férfisorsok, a férfítapasztalatok pluralitását próbálják az egyes szerzők előtérbe állítani, a férfi prostituáltaktól kezdve a homoszexuálisokon át a különböző bőrszínű férfiakig, és a tevékenységi formájuk alapján is kisebbségnek számító transzszexuálisokig. Egyre kevésbé elfogadható már az a fajta szemléletmód – és ismétlem, ez a *queer* és *gay-lesbian studies* előtérbe állításából és akadémiai térnyeréséből nem függetleníthető –, amely a heteroszexuális distinkciókat teszi meg a kutatási tárgy konstrukciójának alapjául. Tehát mostanában már a férfikutatások nagyon erőteljesen dekonstruálják nemcsak a nemi szerepekkel, hanem egyáltalán a fix nemi identitással kapcsolatos tárgykonstrukciókat is. A hegemon maskulinitással kapcsolatban még olyan típusú kritikai megfogalmazások is fölmerülnek, hogy ez, mint tudjuk, egy Gramscianus kategória, ami a hatvanas-hetvenes évek kritikai kultúra-elméletének fogalomkészletét tükrözi, és kérdés, hogy mennyire lehet az ezredforduló utáni jelenségekre ezt a rejtett hatalomérvényesítési, ill. kultúra-közvetítési mechanizmusokat hangsúlyozó szemléletmódot a férfiakkal kapcsolatban is központinak tekinteni. Egyre több olyan szöveg jelenik meg, amely már nem a hegemon maskulinitás kategóriarendszerét előtérbe állítva foglalkozik a maskulinitással, és nem egy relacionális oppozíciós logika viszonyában látja a jelenségeket.

E: Mennyire intézményesült a férfikutatás az akadémiai diszciplínák között?

H. M.: E tudományterület akadémiai intézményesülésének beteljesülése a 21. század elejére tehető. Gyönyörű jele mindennek, hogy sorban jelennek meg az amerikai, brit, ausztrál masculinity studies szöveggyűjtemények, tehát a tudományos élet eljut a normalitásnak, a tudományosságának arra a fokára, amikor már történetileg visszakövethető módon kirkristályosodtak a mostani kérdésfeltevések.³ Rekonstruálható, hogyan jönnek létre azok

2 R. W. Connell, James W. Messerschmidt: „Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept”. In: *Gender & Society*, 12/2005; vol. 19, 829–859. o.

3 Például: Adams, Rachel & Savran, David (eds.) (2002) *The Masculinity Studies Reader*. Oxford: Blackwell; Whitehead, M. Stephen & Barrett, J. Frank (eds.) (2001) *The Masculinities Reader*. Cambridge: Polity; Whitehead, M. S. (2002) *Men and Masculinities: Key Themes and New Directions*. Cambridge: Polity.

az al-diszciplínák, kutatási területek, amelyek jól elhatárolhatóvá tesznek egyes szerzőket, a reprezentációtól kezdve a történeti vizsgálatokon át egészen a különböző, modernitás keretén belül maradó megközelítésekig. E tekintetben egyaránt gondolhatunk a kulturális antropológia, a kritikai kultúrakutatás, a kisebbségkutatás, a poszt-koloniális stúdiók gender kutatásokkal való kölcsönhatásából származó kutatási területeire. Valamint arra, hogy eléggé természetessé vált a 21. századtól kezdődően a férfiakkal kapcsolatos nézőpont robbanásszerű terjedése, részben áthágva az említett diszciplínák határait, részben pedig a geográfiai határokat is; tehát egyre több az olyan összehasonlító etnológiai, antropológiai jellegű anyag, amelyek a maskulinitás különböző konstrukcióinak a legkülönbözőbb kultúrkör-béli – latin-amerikai, afrikai, ázsiai –, legkülönbözőbb társadalmi pozíciójú konstellációit elemzik. A témaköröknek szinte páratlanul bőséges burjánzásáról beszélhetünk: ha megnézzük ezeket a szöveggyűjteményeket, láthatjuk, hogy az első sorban a nyugati önreflexiót szolgáló férfikutatások, amelyek nagyon pontosan mintázták a feminizmus második hullámának kérdésfeltevéseit, és eleinte férfiak és nők, heteroszexuális és nem heteroszexuális férfiak dichotómiáit próbálták a kutatások előtérbe állítani, hogyan spricceltek szét a különböző diszciplínákban, kultúrkörökben, és hogyan integrálódtak újabb és újabb kutatási szférákba. Azt is mondhatnám, hogy nemcsak a posztmodern, posztstrukturalista tudományosságon belül differenciálódott a férfilét egyes formáival kapcsolatos kutatási kérdések köre, hanem a modern tudományosság keretei között is. Ennek legékezebb példája a brit és amerikai társadalomtörténet-írás, ahol rendkívül fontos szövegek jelennek meg mainstream társadalomtörténeszek munkáiként, akik alapvetően átdefiniálják szakmájuk alaptudását, mondjuk például a viktoriánus család történetét illetően.

Éppen tegnap kaptam meg a *Journal of Social History* legújabb, 2007-es őszi számát. Ez egy vezető amerikai társadalomtörténeti folyóirat. Érdeemes megnézni, hogy ebben a hagyományos modernitás szemléleti alapjain nyugvó társadalomtörténeti folyóiratban mennyi gender témájú szöveg van. Én a 19. századi európai maskulinitások társadalomtörténetéről szóló szöveggel szerepelek benne. Van egy külön szekció, amelyben öt szöveg férfi-nő témájú, ám vannak gender-témájú szövegek a többi tematikus fejezetben is. Ebből a szempontból hihetetlen forradalom zajlik a modern tudományosságon belül, megkerülhetetlenné vált az a tudáskincs, ami a férfikutatásokon belül felhalmozódott. A feminizmuson belül lezajlott kaleidoszkopikus pluralizálódás, ami a második hullám robbanását követte – mindenekelőtt az angolszász társadalomtudományokban –, maximálisan behatolt a férfiakkal kapcsolatos kutatásokba is, és diszciplínákat, kutatási köröket, megközelítési módokat integrálva és újragyúrva erőteljesen jelen van az angolszász modern és posztmodern társadalomtudományosságban. Tehát már abszolút nem számít radikálisnak, hogy gender témával foglalkozik valaki történészként, jöllehet ez azért még mindig egy inkább konzervatív, vagyis a modernitás talaján szerveződő szakma. Az, hogy egy ilyen modern társadalomtudományi folyóiratba is beengedik ezeket a férfi-, ill. genderkutatások különböző szénszálaihoz tartozó szövegeket, mindenképpen arra utal, hogy nagyon fontos változások zajlanak. És még valamit hangsúlyoznék: amikor a definíciós bizonytalanságokat említi az ember, akkor az is fölmerül, hogy olyan magától értetődővé vált ma már a széles értelemben vett gender studies-on belül a relacionális gondolkodás, hogy szinte már elképzelhetetlen a maskulinitások feminitások nélküli, illetve a feminitások maskulinitások nélküli figyelembevétele. És nemcsak ez elképzelhetetlen, mert ez az alapszint, hanem az is, hogy a feminitások és maskulinitások belső pluralitásának szinte végtelen kristályosodási mechanizmusai ne legyenek centrális vizsgálati tárgyként



jelen a különböző megközelítésekben. Jellemző, hogy a *Gender and Society*-ban, ebben a vezető amerikai feminista folyóiratban jelent meg Bob Connell-nek a hegemon maszkulinitást újraértelmező tanulmánya, miképpen a *Signs*-ban, a második hullám vezető feminista lapjában is egyre természetesebb az utóbbi években, hogy megjelennek a maszkulinitás ilyen-olyan formáival kapcsolatos szövegek. Mellékesen a dolog pikantériája, hogy az említett Bob Connell, aki az alapműveket írta a férfikutatásban, 2007-től fogva már nem Bob, hanem Raewyn Connell; vagyis átoperáltatta magát hatvanvalahány éves korában, és immár nőként folytatja tudományos tevékenységét. Nyilvánvaló, hogy ez egy olyan szándékos aktus, amellyel Connell a létezés heteroszexista dichotomizálásán való radikális és magától értetődő túllépés lehetőségét is demonstrálni kívánja.

E: Hogyan illeszkedik a férfitudomány a magyarországi, inkább modernistának mondható tudományos diskurzusba?

H. M.: Például a CEU-n tanítanak mindenféle naprakész dolgokat, a legelrugaszkodottabb, legradikálisabb butleriánus és poszt-butleriánus queer-elméleteket is használják, és ez egy magyarországi egyetem, és nem ők az egyetlen. A mi pécsi kultúratudományi doktori programunkon most végez az első évfolyam; több olyan kiváló bölcész, szociológus van ebben az évfolyamban, akinek Judith Butler a fő referenciája. Tehát beszivárog Magyarországra a legfrissebb elmélet, van egy olyan elit a PhD-képzésben, amelynek számára ez korántsem abszurd. Én is tanítok ilyen jellegű dolgokat. Nincs külön *queer theory* órám, de a *Gender és kultúra* tárgyamon belül 2–3 órát *queer studies*-zal foglalkozunk, itt is hallanak ezekről, és külön órám van a férfitudományokról, ahol részletesen beszámolok a legkülönbözőbb modern és posztmodern tudományosságon belül zajló férfikutatásokkal kapcsolatos fejleményekről. Ez persze nem jelent hatalmas tömegeket; egy ilyen mellékszakirányra tucatnyi ember jár. Alsóbb évesként szociológia bevezető előadásokon is tanulnak ezekről a hallgatók, bár ott a legújabb fejleményekről kevésbé hallanak. Én a kortárs szociológiai elméleteken belül a huszonnyolcból három előadást tartok gender témákról. Tudom, hogy más egyetemeken is sokan csomó mindent tanítanak. Ha ehhez hozzávesszük azokat is, akik nem társadalomtudományi, hanem irodalom tanszékeken gendert tanítanak, akkor Magyarországon van kb. ötven-hatvan ember, aki naprakész ismeretekkel rendelkezik, és ők több száz, évek alatt több ezer diákhoz juttatnak el ilyen típusú ismereteket. És van több mint tucatnyi doktori képzés, legalább 6–8 egyetemen, ahol különböző diszciplináris megközelítésekben foglalkoznak gender kérdésekkel. Én százas nagyságrendűre teszem azon PhD-hallgatók számát, akik akár Bob Connell, akár Judith Butler vagy Donna Haraway nevének hallatán nem döbbennek meg, hanem különböző művek, különböző interpretációk jutnak eszükbe. És most direkt nem említem Foucault-t, aki már alapképzéseken is közkeletűen tárgyalt szerző. Tehát én egyáltalán nem tartom rossznak, ami potenciál van Magyarországon, és van egy csomó kiváló fölkészültségű harminc év körüli PhD-hallgató, akik vagy voltak már hosszabb ideig külföldön, vagy nem voltak, ám itt Magyarországon olvasták tele a fejüket, mert most már azért minden irodalmat könnyebb beszerezni.

E: Hogyan viszonyul a férfikutatás a gender studies-hoz?

H. M.: A férfikutatások már egyre kevésbé leválaszthatóak a gender kutatásokról; a gender kutatások plurális kánonjának kikristályosodása felé haladunk, amelyben teljesen legitim módon vizsgálunk különböző férfiassági és nőiességi relációkat, és ezért engedtem meg magamnak azt, hogy kifejezetten férfikutatókról nem nagyon beszéltem – nem is nagyon vannak. Én sem definiálnám magam férfikutatóként, noha nincs okom tilta-

kozni, ha valaki ilyenén módon azonosít engem a modern férfiról szóló könyvem⁴ alapján. E könyvben én is relacionálisan vizsgálódtam, amikor a feminítások és a különböző korszakban érvényesülő, egymásra reflektáló maskulin beállítódás-típusok dinamikáját próbáltam tanulmányozni. Van például olyan PhD hallgatóm, aki az irodalmi tárgykonstrukció egy bizonyos férfi-aspektusának gender-jellegű vizsgálatával foglalkozik. Tehát, hogy egy ilyen típusú tárgyat konstruál egy fiatal irodalom-történész, és hogy főállítan férfikutatóként definiálja önmagát, ez már azt jelzi, hogy van egy új generáció, amelyik megpróbál ebben az irányban alkotni. Vannak olyan fiatal kutatók is, akik gender-vonatkozású vizsgálataikban nem elsősorban a genderre irányuló kérdésekből indulnak ki, ám az ő pozíciójuk azért érdekes, mert arra mutat rá, hogy hogyan lehet a gender kérdéskör kapcsán előtérbe kerülő fogalmakat univerzálisan, más kontextusokban, más paradigmákban vizsgálni. Erre is példát mutatnak kiváló PhD-hallgatók Magyarországon, továbbá láthatjuk a társadalomtörténet-írásban is a nemi szempontok jelenlétét. És itt nem csupán a tárgyválasztásba mehettünk volna bele, hanem a módszertanba és a paradigma-kötődés vizsgálatába is. Az mindenesetre jól látható, hogy a gender studies hogyan termékenyíti meg a környező modern vagy nem modern keretekben szerveződött tudományos értelmezési módokat.

Susan Zimmermannal, a Közép-Európai Egyetem gender studies és történelem szakán oktató tanárával a társadalmi nemek tudományának⁵ hazai és közép-kelet-európai intézményesüléséről, akadémiai pozíciójáról és a bolognai folyamattal jelentkező lehetőségekről és kihívásokról beszélgettünk.

Educatio: Az Eszméletben megjelent tanulmányodban⁶ a gender studies közép-kelet-európai intézményesülését három szakaszra osztod. Melyek ezek?

Susan Zimmerman: Az első szakasz körülbelül a 90-es évek közepéig tartott. Közép-Kelet-Európa több országában alakult ekkor egyetemi és egyetemen kívül szervezett csoportok, illetve oktató- és kutatóközpontok. Ezek leginkább elkötelezett kutatók és aktivisták egyéni kezdeményezéseinek eredményeképpen jöttek létre. E kezdeményezések szorosan összefüggtek a demokratizálódás kérdéskörével: a „gender”-t néhányan a mélyreható, a „reálisan létező” polgári demokrácián túlmutató emancipatorikus igénnyel azonosították, mások pedig az úgynevezett polgári átalakulással, azaz a rendszerváltás reális folyamatával kapcsolták össze. A második szakasz a 90-es évek második felére tehető. A gender studies meghonosítására és helyének kijelölésére irányuló lépések a felsőoktatásban ebben az időszakban két szinten is zajlottak. Egyfelől egy párhuzamos szektor megjelenésének lehettünk tanúi: a nemzetközi – sokszor amerikai-angolszász hátterű – magán-finanszírozású egyetemek hálózatának, melynek akkor – a gender tudományok intézményesítése szempontjából – fontos intézménye a Közép-Európai Egyetem (CEU) volt. Ezeken az egyetemeken létrejöttek önálló *gender studies* programok. A gender studies támogatása ebben a szektorban politikai célkitűzésekhez fűződött: a társadalmi nemek tudományá-

4 Hadas Miklós (2003) *A modern férfi születése*. Budapest, Helikon.

5 A „társadalmi nemek tudománya” használatos, de nem igazán meghonosodott fordítása a „gender studies”-nak. Az interjúban a kérdező és az interjúalany is mindkét fogalmat, sőt a „gender tudományok”-at is használja, szinonimákként.

6 Susan Zimmermann (2007) „A társadalmi nemek tudománya Kelet-Közép-Európa és a posztsovjet térség felsőoktatásában. Aszimmetrikus politikák és helyi-nemzetközi konstelláció”. In: *Eszmélet*, No. 73. 2007. tavasz. 25–58. o.

kozni, ha valaki ilyenén módon azonosít engem a modern férfiról szóló könyvem⁴ alapján. E könyvben én is relacionálisan vizsgálódtam, amikor a feminítások és a különböző korszakban érvényesülő, egymásra reflektáló maszkulin beállítódás-típusok dinamikáját próbáltam tanulmányozni. Van például olyan PhD hallgatóm, aki az irodalmi tárgykonstrukció egy bizonyos férfi-aspektusának gender-jellegű vizsgálatával foglalkozik. Tehát, hogy egy ilyen típusú tárgyat konstruál egy fiatal irodalom-történész, és hogy főállítan férfikutatóként definiálja önmagát, ez már azt jelzi, hogy van egy új generáció, amelyik megpróbál ebben az irányban alkotni. Vannak olyan fiatal kutatók is, akik gender-vonatkozású vizsgálataikban nem elsősorban a genderre irányuló kérdésekből indulnak ki, ám az ő pozíciójuk azért érdekes, mert arra mutat rá, hogy hogyan lehet a gender kérdéskör kapcsán előtérbe kerülő fogalmakat univerzálisan, más kontextusokban, más paradigmákban vizsgálni. Erre is példát mutatnak kiváló PhD-hallgatók Magyarországon, továbbá láthatjuk a társadalomtörténet-írásban is a nemi szempontok jelenlétét. És itt nem csupán a tárgyválasztásba mehettünk volna bele, hanem a módszertanba és a paradigma-kötődés vizsgálatába is. Az mindenesetre jól látható, hogy a gender studies hogyan termékenyíti meg a környező modern vagy nem modern keretekben szerveződött tudományos értelmezési módokat.

Susan Zimmermannal, a Közép-Európai Egyetem gender studies és történelem szakán oktató tanárával a társadalmi nemek tudományának⁵ hazai és közép-kelet-európai intézményesüléséről, akadémiai pozíciójáról és a bolognai folyamattal jelentkező lehetőségekről és kihívásokról beszélgettünk.

Educatio: Az Eszméletben megjelent tanulmányodban⁶ a gender studies közép-kelet-európai intézményesülését három szakaszra osztod. Melyek ezek?

Susan Zimmerman: Az első szakasz körülbelül a 90-es évek közepéig tartott. Közép-Kelet-Európa több országában alakult ekkor egyetemi és egyetemen kívül szervezett csoportok, illetve oktató- és kutatóközpontok. Ezek leginkább elkötelezett kutatók és aktivisták egyéni kezdeményezéseinek eredményeképpen jöttek létre. E kezdeményezések szorosan összefüggtek a demokratizálódás kérdéskörével: a „gender”-t néhányan a mélyreható, a „reálisan létező” polgári demokrácián túlmutató emancipatorikus igénnyel azonosították, mások pedig az úgynevezett polgári átalakulással, azaz a rendszerváltás reális folyamatával kapcsolták össze. A második szakasz a 90-es évek második felére tehető. A gender studies meghonosítására és helyének kijelölésére irányuló lépések a felsőoktatásban ebben az időszakban két szinten is zajlottak. Egyfelől egy párhuzamos szektor megjelenésének lehettünk tanúi: a nemzetközi – sokszor amerikai-angolszász hátterű – magán-finanszírozású egyetemek hálózatának, melynek akkor – a gender tudományok intézményesítése szempontjából – fontos intézménye a Közép-Európai Egyetem (CEU) volt. Ezeken az egyetemeken létrejöttek önálló *gender studies* programok. A gender studies támogatása ebben a szektorban politikai célkitűzésekhez fűződött: a társadalmi nemek tudományá-

4 Hadas Miklós (2003) *A modern férfi születése*. Budapest, Helikon.

5 A „társadalmi nemek tudománya” használatos, de nem igazán meghonosodott fordítása a „gender studies”-nak. Az interjúban a kérdező és az interjúalany is mindkét fogalmat, sőt a „gender tudományok”-at is használja, szinonimákként.

6 Susan Zimmermann (2007) „A társadalmi nemek tudománya Kelet-Közép-Európa és a posztsovjet térség felsőoktatásában. Aszimmetrikus politikák és helyi-nemzetközi konstelláció”. In: *Eszmélet*, No. 73. 2007. tavasz. 25–58. o.



ban az egyik szimbolikus eszközt látták annak, hogy az oktatáspolitikát az (angolszász-típusú) liberális-kapitalista piacgazdaságok szabványához igazítsák, mutatója a politikai hegemoniára törő transznacionális érdekpolitikának. Azzal, hogy valamely felsőoktatási intézmény, tanszék, kutató sikraszállt a *gender studies* intézményesítése mellett, egyben azt is deklarálta, hogy a kulturális értékekért és szimbolikus hovatartozásért folyó harcban a fenntartás nélküli nyugatosítás ideológiája mellett foglal állást.

Ezzel egyidőben az állami felsőoktatás színterén is megjelent a *gender studies*. Egyfelől egyre több, egyéni oktatók által, egymástól függetlenül tartott kurzus indult, másfelől állami egyetemek berkeiben vagy azokon kívül, gyakran civil szervezetekkel együttműködve illetve azok kezdeményezésében, időnként a helyi Nyílt Társadalom Intézet támogatásával interdiszciplináris előadássorozatok és kutatócsoportok szerveződtek. Ez jelentős változás volt, ám önálló, diplomát adó gender programok nem jelentek meg a térség állami egyetemlein sem az alap-, sem a posztgraduális képzésben.

Az ezredfordulóval érkezett el az intézményesülés harmadik szakasza. Ezt a korszakot a bolognai folyamat és a térség felsőoktatásának „EU-sítása” határozza meg. Ezek a folyamatok a korábbi hegemoniális konstellációk eltolódását eredményezték; a felsőoktatási döntéshozatalban döntően az EU-s szintű közpolitikák váltak meghatározóvá. „Csomagként” érkezett a csatlakozni kívánó országokba három olyan alapelvárás, amely a régebbi EU-tagországokban hosszabb történelmi folyamat során alakult ki: a felsőoktatás verseny-orientált és „EU-sító” átalakítása, a demokrácia és a piacgazdaság elválaszthatatlanságának elfogadása; valamint a gender-kérdés mint egyenjogúsági, esélyegyenlőségi kérdés politikai jogosultságának elfogadása, ami megalapozta a *gender studies* legitimitását is. Ezáltal a társadalmi nemek tudománya elveszítette a szűken értelmezett korábbi szimbolikus nyugatosítás/demokrácia-jelölő szerepét, miközben maga a *gender studies* sokhelyütt alávetődött egy szükítő, „mainstreamed” definíciójának és értelmezésének. A felsőoktatás „EU-sítása” azt is jelentette, hogy erőteljesen beleavatkoztak az öröklött struktúrákba, és e nyitási folyamaton keresztül tágultak – egyelőre – a *gender studies* intézményesülésének lehetőségei.

E: Mi a Közép-Európai Egyetem szerepe magyar gender-oktatásban?

S. Z.: A Közép-Európai Egyetem története is szakaszokra bontható. A 90-es években a CEU profilja az angolszász mintára épülő nemzetközi graduális (MA, PhD) képzés volt. Az angolszász egyetemi képzés rendszere intézményileg sokkal rugalmasabb, mint a magyar és a kontinentális európai állami fenntartású egyetemi rendszer. Ez (is) nagyban megkönnyítette a CEU-n a *gender studies* intézményesítését. Akkoriban a CEU intézményi szempontból „különcnek” számított a magyar felsőoktatásban. Ma ez már máshogy van. A CEU magyar egyetem lett – méghozzá elsősorban azért, mert európai egyetem akar lenni. Eközben Magyarország felsőoktatása az uniós csatlakozás nyomán és a Bolognai Egyezmény aláírásával szintén az EU-hoz igazodik. A hagyományos egyetemi intézményi rendszer „megnyitását” akár olyan történelmi pillanatnak is nevezhetjük, amely sok lehetőséget rejt magában. A napokban kaptuk meg a szakindítási engedélyt a bolognai elveknek megfelelő, teljesen új, kétéves *gender studies* MA (mester) képzésre a Magyar Akkreditációs Bizottságtól. Ez már annak a tágabb folyamatnak a része, hogy az Európai Unióban, és azon belül Magyarországon is egész sor különböző szintű bolognai típusú gender képzés alakul ki: főleg MA mesterszakok és szakirányok, de akár BA alapszak(irány)ok és PhD szak(irány)ok is. A CEU-n továbbra is több külföldi hallgató lesz, mint magyar, de várhatóan a magyar egyetemeken is nőni fog a külföldiek száma. A CEU

kétéves MA mesterszak-létesítési kérelmét az ELTE-vel és a Corvinus Egyetemmel közös konzorciumban adta be.

E: Ezzel megszűnik a Közép-Európai Egyetemen az egyéves gender studies mesterképzés?

S. Z.: Nem szűnik meg, mert igény van rá. A diákok egy része továbbra is a világ olyan részeiből (pl. a poszt-szovjet térség egyes régióiból, de különféle déli országokból is) érkezik a CEU-ra, ahol négyéves szakokon tanultak. Ezekre épül rá az 1 éves mesterképzés, egyelőre amerikai akkreditációval. Hamarosan el fogjuk indítani a már működő gender doktori program magyar akkreditációját is.

E: Hogyan írnád le az európai felsőoktatási térség kialakításának főbb tendenciáit?

S. Z.: Mindenhol folyik a felsőoktatás átalakítása, többek között az átjárhatóság és átláthatóság megteremtésének jelszavaira hivatkozva. Ugyanakkor az állam ill. az állami bürokrácia sok helyütt tart attól, hogy elveszíti a felsőoktatás fölött gyakorolt ellenőrzést. Ezért – és ez Magyarországon különösen jól megfigyelhető – változatos eszközöket próbálnak bevetni a célból, hogy a nemzeti szintű akkreditációs szervek erőteljes kontrollnak vethessék alá az EU-sítási folyamat gyakorlatba való áttelepítését az egyetemeken. Részletekbe menő rendeletek sokaságával próbálják egyszerre megtartani a kecskét és a káposztát is: azaz egyszerre jó irányba fejleszteni a – rossz vagy jó – nemzeti felsőoktatási hagyományokat, és egyúttal megfelelni az EU-s követelményeknek is. Ez megnehezíti az egyetemek, az oktatók és a hallgatók életét: sokszor kiderül, a kecskének és a káposztának is a rossz tulajdonságait tartottuk meg. Magyarországon például az EU-sítási folyamatba próbálják beépíteni az olyan problematikus helyi hagyományok visszaszorítását, mint amilyen az akadémiai több-munkahelyűség és több-funkciójúság. Ám ennek egyelőre az az eredménye, hogy egyre csak burjánzanak a bürokratikus rendelkezések, miközben a „papírforma” és a valóság között egyre növekszik a szakadék. Ugyanakkor megjelentek az első jelei annak is, hogy ezt a folyamatot – legalábbis egyes területeken – megpróbálják megállítani, azaz a túlbürokratizálást visszaszorítani. Ilyen például a közös európai képzések (European Joint Degree-k) nemzeti-szintű akkreditációjának területe, melyeket, noha még mindig erős bürokratikus megkötések mellett, de már az egyes egyetemekre bízták.

E: Mik ezek a közös európai képzések?

S. Z.: Ezzel kapcsolatban jó példának tartom a GEMMA és a MATILDA közös európai mesterképzési programokat, amelyekben a Közép-Európai Egyetemen a gender tanszék ill. a történelem tanszék és a középkorászok is részt vesznek. Ezeknek egyfelől kimondottan üdítő hatásuk van, ugyanis láthatóvá válik, hogy a különböző országok egyetemlein, ahol közösen hoznak létre és bonyolítanak le egy-egy ilyen közös európai képzést, mi zajlik egy-egy kurzuson, programban, mik a felvételi és vizsgarendszerek követelményei, stb. Az egyes partner-egyetemek autonómiája megmarad, de a tanítási és akadémiai „szabadságnak” álcázott több száz éves „anything goes” hagyomány mozgásteret beszűkül. Össze kell hangolni, és ezzel nyilvánosabbá kell tenni a kurzusok tantervét és tartalmát, és így a diákok sokkal jobban össze tudják hasonlítani a képzések minőségét. Másfelől ennek a folyamatnak van egy igen problematikus oldala is. Ez elsősorban a standardizációs tendenciák kapcsán jelenik meg. A közös európai képzési programok kidolgozási folyamatában meg kell találni a programban résztvevő egyetemek kurzusai, tantervei között a legkisebb közös nevezőt. Elvben, persze, ez még nem kell, hogy automatikusan befolyásolja az egyes kurzusok valós tartalmát, én mégis attól tartok, hogy ilyen körülmények között egyre nehezebb lesz a sokszínűséget, a gender studies mainstream-en kívüliségét



főntartani, netán továbbfejleszteni. Könnyen lehet, hogy a felsőoktatás átláthatósága az elszürküléssel párosul.

E: A Közép-Európai Egyetemen belül milyen a hozzáállás a gender studies-hoz?

S. Z.: Korábban sok helyütt egyfajta „negatív tolerancia” volt érzékelhető. Nem volt tartalmi érdeklődés, sőt, érzékelhetően voltak előítéletek is, mind a más szakokra járó hallgatók, mind az oktatók részéről, de eközben „nem illett” a *gender studies* ellen nyíltan és átfogó érvrendszer alapján felszólalni. Az utóbbi időkben mintha érzékelhető lenne egyfajta javulás, ami szerintem annak köszönhető, hogy az oktatók új generációja jelent meg. Hogy egész pontos legyenek: bár az új oktatói generáció tagjai már másképp gondolkodnak a *gender studies*-ről, aktívan csak ritkán építik be a gender-szemponturnak megközelítést a saját kurzusaikba, így ez a szempont általában továbbra is szinte teljesen hiányzik a különböző tanszékeken. A diákok körében viszont kevésbé látok váltást. Eddig minden tanévben voltak „gender-ellenes” kirohanások – de kopogjuk le, hogy az idén már nem lesznek.

E: A két éves mesterszak olyan lesz, mint az egy éves, csak gazdagabb tananyaggal?

S. Z.: Nem. Az új szakunk formálisan két szakirányt foglal magába. Lesz egy elméleti szakirány, ami inkább hasonlít a mostani egy éves képzésünkre, illetve lesz egy ún. „esélyegyenlőségi szakértői” szakirány. Mivel sok hallgatónk van, aki aktivistaként részt vesz gender-ügyekkel foglalkozó szervezetek, mozgalmak munkájában, illetve olyan területeken dolgozik vagy szeretne dolgozni, ahol a nemek esélyegyenlőségével kapcsolatos közpolitikai munka folyik, úgy gondoltuk, hasznos lenne, ha kialakítanánk egy olyan programot, ahol felkészítést kínálunk a legtágabb értelemben vett közpolitika-formálás szakterületére. Fontosnak tartjuk, hogy a tőlünk kikerülő hallgatóink reflektáltan, megalapozott elméleti tudással, kritikai megközelítéssel végezzék a munkájukat. A képzésnek lesz egy olyan része, amikor a hallgatók szervezeteknél szereznek gyakorlati ismereteket – a NANE-től az UNIFEM-ig sokféle szervezet közül lehet majd választani.

E: A tanulmányodban azt írod, hogy a gender studies intézményesülésének különböző szakaszaiban az aktuális hegemoniális konstellációkkal való azonosulás, illetve a gender pozíciója az adott politikai erőterben kevés teret hagyott a gender szemlélet kritikai alkalmazására. A CEU Gender Studies tanszéke, illetve az oktatók most hogyan pozicionálják magukat ezekben a diskurzusokban?

S. Z.: Erre így, általánosságban és a kollégáim helyett nem tudok válaszolni. De úgy gondolom, hogy rajtam kívül is vannak, akik ezzel a konstellációval tisztában vannak, és próbálják a mindeközben viszonylag tág intézményesülési dinamikák adta lehetőséget egy nagyon is kritikusan gondolkodó és értelmező *gender studies* kiépítése és továbbfejlesztése számára használni, hasznosítani. Vagy mondjuk úgy: nagyon merem remélni, hogy ez így van.

E: A magyarországi egyetemi és tudományos közegben a gender studies megítélésével és alkalmazásával kapcsolatban véleményem szerint igen elterjedt az az attitűd, amit a tanulmányodban „szenvtelen toleranciának és folytatólagos semmibe vételnek” neveztl, bár kétségtelen, hogy az utóbbi években javulás figyelhető meg e tekintetben. De hol tartunk a társadalmi nemek tudományának intézményesülési folyamatában?

S. Z.: Magyarországon is, és nemzetközi szinten, az intézményesítésben túl vagyunk már az „első fázison”. A *gender studies* művelése ma már sehol nem számít „forradalmi” tetteknek, és más diszciplínákba, képzésekbe is lassan beszivárog, megjelenik a gender szempont. A gender megtalálta már az utat és helyét a felsőoktatásban – az persze intézményenként

változó, hogy milyen szinten. Kétkedem abban, hogy ugrásszerűen tudna ezután fejlődni. Sőt, ahol a felsőoktatás piacosítása előrehaladottabb, ott a visszafejlesztésre is van már példa; Nagy-Britannia egyes egyetemén ez történik. Ahol például magas tandíjat kell fizetni, ott az emberek inkább piacépesebb szakterületeket „választanak”. Mivel a felsőoktatás piaccá válása általános tendencia, vigyáznunk kell, hogy a *gender studies* jelenléte ne csökkenjen az alá a szint alá, amit eddig elértünk. A *gender studies* tartalmilag is a „normalizálódás” felé halad. Nem veszítette el radikális intellektuális potenciálját, de művelői közül sokan nem igazán, vagy nem elsősorban ebben gondolkodnak. Nem mindenki, aki *gender studies*-zal foglalkozik, érdekelt a gyökeres társadalmi átalakulásban.

Ebben a konstellációban rendkívül fontos, hogy alaposan átgondolt, jól konceptualizált kutatások folyjanak, és nekünk ezeket a jó minőségű, magas színvonalú *gender* kutatásokat kell támogatnunk. Ez az oktatásirányításban is stratégiai cél kellene, hogy legyen. Noha nap mint nap merülnek fel új, izgalmas témák, Közép-Kelet-Európában mégis hiány van a jó minőségű *gender* kutatásokban. Összefoglalva, a fejlődési tendenciákról azt gondolom, hogy egyfelől körül kell bástyázni az intézményesítés eddig elért eredményeit, másfelől pedig, ahol van rá mód, tovább kell dolgozni az intézményesítés bővítésén. És eközben dolgozni kell a szakmát magas színvonalon művelő, társadalomkritikus kutatók-oktatók új generációjának „kitermelésén” is.

Iványi Gáborral, a Wesley János Lelkészképző Főiskola rektorával beszélgettünk a hajléktalan nők és férfiak sorsa, problémái közötti különbségekről, az életükben megjelenő hagyományos nemi szerepekről, valamint a szociális szakma felkészültségéről a speciális női és férfi problémákkal kapcsolatban.

Educatio: Vannak-e tipikusnak mondható női és férfi életutak a hajléktalanná válásban?

Iványi Gábor: Mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy sokkal kevesebb nő lesz hajléktalan, mint férfi, és ez önmagában sugall valamit. Hiszen nem arról van szó, hogy több lenne a férfi, mint a nő. Lehet ennek egyik oka az, hogy a hajléktalanság nem elsősorban az anyagi lehetőségekben, hanem sokkal inkább a kapcsolatépítésben, -megtartásban való deficitből indul ki. Tehát a férfi hajléktalanság túltengése, vagy nagyobb száma arra enged következtetni, hogy a férfiaknak nagyobb problémájuk van a kapcsolatok megőrzése, fenntartása, önmaguk elfogadtatása, kompromisszumok megkötése – tehát minden, ami a közösségben fontos – terén. A nők alkalmazkodóbbak, tovább „hasznosak”, mint a férfiak, tovább karban tudják tartani magukat. Gyakran megfigyelem hajléktalanok között, hogy a nők még sorban állás közben is kicsit igyekeznek adni a külsőre. A férfiak néhány nap, egy hét alatt teljesen le tudnak romolni. Tehát ha nincs valaki, aki számon kéri rajtuk az ápolatlanságukat, akkor nem törődnek annyira vele. A nők ebből a szempontból tovább csoportképesek, hogy úgy mondjam: kapcsolatképesek, mint a férfiak.

A férfiaknál a hajléktalanná válás egyik oka régen a válás volt. Ma ez nem az első szempont. A válásnál a magyar gyakorlat szerint alapvetően inkább a nők kapták a gyereket, és ezzel együtt a lakást. Azt is vizsgáltuk egy időben, hogy az újraházasodási kedv milyen. A férfiaknál nagyon alacsony, tehát eléggé elmegy a kedvük. Valószínű, hogy a kudarcot nem tudják feldolgozni, tehát azt, hogy valaki szemében ők vesztesek maradtak, nem tudták megállni a helyüket. Nagyon sok ilyen probléma volt, hogy például egy munkanélkülivé vált családfenntartó egy darabig járkált a munkaközvetítő irodába. Ott hon nyilván nehezen tudta azt kommunikálni, hogy hiába megy el, nem kap megfelelő munkát. És akkor a „miért nincs munkád, másnak bezzeg van” zsörtölődést nehezen tud-

változó, hogy milyen szinten. Kétkedem abban, hogy ugrásszerűen tudna ezután fejlődni. Sőt, ahol a felsőoktatás piacosítása előrehaladottabb, ott a visszafejlesztésre is van már példa; Nagy-Britannia egyes egyetemén ez történik. Ahol például magas tandíjat kell fizetni, ott az emberek inkább piacépesebb szakterületeket „választanak”. Mivel a felsőoktatás piaccá válása általános tendencia, vigyáznunk kell, hogy a *gender studies* jelenléte ne csökkenjen az alá a szint alá, amit eddig elértünk. A *gender studies* tartalmilag is a „normalizálódás” felé halad. Nem veszítette el radikális intellektuális potenciálját, de művelői közül sokan nem igazán, vagy nem elsősorban ebben gondolkodnak. Nem mindenki, aki *gender studies*-zal foglalkozik, érdekelt a gyökeres társadalmi átalakulásban.

Ebben a konstellációban rendkívül fontos, hogy alaposan átgondolt, jól konceptualizált kutatások folyjanak, és nekünk ezeket a jó minőségű, magas színvonalú *gender* kutatásokat kell támogatnunk. Ez az oktatásirányításban is stratégiai cél kellene, hogy legyen. Noha nap mint nap merülnek fel új, izgalmas témák, Közép-Kelet-Európában mégis hiány van a jó minőségű *gender* kutatásokban. Összefoglalva, a fejlődési tendenciákról azt gondolom, hogy egyfelől körül kell bástyázni az intézményesítés eddig elért eredményeit, másfelől pedig, ahol van rá mód, tovább kell dolgozni az intézményesítés bővítésén. És eközben dolgozni kell a szakmát magas színvonalon művelő, társadalomkritikus kutatók-oktatók új generációjának „kitermelésén” is.

Iványi Gáborral, a Wesley János Lelkészképző Főiskola rektorával beszélgettünk a hajléktalan nők és férfiak sorsa, problémái közötti különbségekről, az életükben megjelenő hagyományos nemi szerepekről, valamint a szociális szakma felkészültségéről a speciális női és férfi problémákkal kapcsolatban.

Educatio: Vannak-e tipikusnak mondható női és férfi életutak a hajléktalanná válásban?

Iványi Gábor: Mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy sokkal kevesebb nő lesz hajléktalan, mint férfi, és ez önmagában sugall valamit. Hiszen nem arról van szó, hogy több lenne a férfi, mint a nő. Lehet ennek egyik oka az, hogy a hajléktalanság nem elsősorban az anyagi lehetőségekben, hanem sokkal inkább a kapcsolatépítésben, -megtartásban való deficitből indul ki. Tehát a férfi hajléktalanság túltengése, vagy nagyobb száma arra enged következtetni, hogy a férfiaknak nagyobb problémájuk van a kapcsolatok megőrzése, fenntartása, önmaguk elfogadtatása, kompromisszumok megkötése – tehát minden, ami a közösségben fontos – terén. A nők alkalmazkodóbbak, tovább „hasznosak”, mint a férfiak, tovább karban tudják tartani magukat. Gyakran megfigyelem hajléktalanok között, hogy a nők még sorban állás közben is kicsit igyekeznek adni a külsőre. A férfiak néhány nap, egy hét alatt teljesen le tudnak romolni. Tehát ha nincs valaki, aki számon kéri rajtuk az ápolatlanságukat, akkor nem törődnek annyira vele. A nők ebből a szempontból tovább csoportképek, hogy úgy mondjam: kapcsolatképesek, mint a férfiak.

A férfiaknál a hajléktalanná válás egyik oka régen a válás volt. Ma ez nem az első szempont. A válásnál a magyar gyakorlat szerint alapvetően inkább a nők kapták a gyereket, és ezzel együtt a lakást. Azt is vizsgáltuk egy időben, hogy az újraházasodási kedv milyen. A férfiaknál nagyon alacsony, tehát eléggé elmegy a kedvük. Valószínű, hogy a kudarcot nem tudják feldolgozni, tehát azt, hogy valaki szemében ők vesztesek maradtak, nem tudták megállni a helyüket. Nagyon sok ilyen probléma volt, hogy például egy munkanélkülivé vált családfenntartó egy darabig járkált a munkaközvetítő irodába. Ott hon nyilván nehezen tudta azt kommunikálni, hogy hiába megy el, nem kap megfelelő munkát. És akkor a „miért nincs munkád, másnak bezzeg van” zsörtölődést nehezen tud-



ta megemészteni. Az asszonyt meg, aki nyilván a család működőképességének a motorja volt, vagy konkrét munkálója, izgatta, hogy mi lesz már. Aztán egy idő után nagyon sok férfi fogta magát, elment a munkaközvetítő irodába, és onnan már nem ment haza. Kiment az utcára, nekiment a világnak, és egy olyan közösséget, alközösséget talált a hajléktalanok társadalmában, ahol mindenki sorstárs, és ahol igazi elvárások nincsenek. Másképpen működik ez a társadalom, mint a sokszínű, ezerféle gonddal küszködő nagy általános társadalom. Itt mindenkinek megvan a maga meséje, de valójában mindenkinek ugyanaz a problémája, hogy ő hajléktalan, és ezzel kicsit fel is menti magát, át is ruházza a döntést másokra. A szociális munkásnak egyre inkább állandó problémája, hogy ezt ne engedje. Tehát, hogy a döntés megmaradjon ott, ahol a probléma van, hogy a hajléktalan ott magával küzdjön. Ne alakuljon ki az, hogy valaki „kedvenc kliens” lesz, mert akkor a szociális munkás nem tudja leválasztani magáról, hiszen hol talál megint ilyen engedelmes együttműködőt? A hajléktalannak pedig nagyon is jól jön, hogy ő engedelmes együttműködő, hogy valaki dönt helyette.

E: Tehát a hagyományos nemi szerepekre nevelés korlátozó szerepe a hajléktalanná válásban is kiütözik: a férfi feladata a családfenntartás, a pénzkeresés, ugyanakkor nincsenek annyira a kudarcélmények elviselésére „kiképezve”. Ezek szerint ez a hajléktalan közösségekben is elég sok problémát okoz.

I. G.: Úgy látom, hogy kb. 2/10-e a hajléktalanoknak, tehát 10 hajléktalanból nyolc férfi. Ha valami kis kör – úgy mondják, hogy brigád, például kukázóbrigád – kialakul, annak többnyire nő a vezetője. Tehát inkább egy kicsit matriarchális a rendszer. Ami a családban van, hogy a család napja vagy forgópontja a nő, az anya, arra itt is van egy erős igény a hajléktalanok között.

E: És kik azok a nők, akik hajléktalannokká válnak, akik esetleg – hasonlóan a férfiakhoz – nem tudják a kudarcokat feldolgozni?

I. G.: A női sorsokban elég erős szerepet játszik az alkohol. Férfiaknál is egyébként, de a nőknél majdnem mindig. Nagyon erős dolog megint csak a kapcsolatvesztés. Nagy általánosságban férfira, nőre egyaránt igaz, hogy ha olyan háttérből jön, ahol a kapcsolati háló gyenge volt, tehát kicsi a rokonság, vagy állami gondozott volt az illető, és ha nem tudja tartani a megjelenésében, a hatásában azt a szintet, amit zsenge ifjúságában produkálni tudott, akkor kiforogja magát abból a közösségből, ahol ez számít. A hajléktalanok közösségében ez aztán kevésbé számít már. Itt inkább olyan társra van szükség, aki például vigyáz a csomagokra, amíg a másik bemegy a WC-re vagy a boltba. Tehát olyan társ kell, akivel ketten jobban meg lehet birkózni a zord hétköznapi eseményekkel. Bár kialakulnak szerelmek is, de viszonylag ritkán fordul elő, hogy valaki valakibe mélyen beleszeret és akkor él-hal érte. Erre nem nagyon marad energia. Hanem picit adok-veszek alapon mennek a kapcsolatok: most emellett látjuk az egyik nőt, aztán a másik mellett – attól függ, hogy ki az, aki több biztonságot tud adni, jobban megvéd, vagy többet lehet tőle anyagiilag kapni. Az érzelmek viszonylag kevésbé játszanak szerepet. De megjelenik szerepként az anyás vagy feleség jellegű gondoskodás. Tehát például hogy főzzen neki valaki egy levest, hogy valahogy szervezzék az életét, azt nagyon sok férfi igényli. És azok a nők, akik ebben készségesek, „kapósabbak”. Lehet, hogy cselédszerep ez a nőnek, ugyanakkor kell neki valaki, aki gondoskodik róla, együttműködik vele.

E: Két évvel ezelőtt zajlott egy kutatás, ahol életellenes bűncselekményeket elkövető fogva tartott nőkkal és férfiakkal készülték interjúk, azt vizsgálандó, hogy a bűnelkövetésben milyen szerepe volt a gyerekkorban vagy felnőttkorban elszünetelt családon belüli erőszak-

nak.⁷ Azt találták, hogy a nőknél nagyon jelentős volt a családon belüli erőszak szerepe a bűnelkövetésben, és mellesleg az is kiderült, hogy viszonylag sok olyan nő volt az interjúalanyok között, aki az őt érő erőszak miatt vált hajléktalanná. Mit lehet tudni az erőszak szerepéről a hajléktalanná válásban?

I. G.: Biztos, hogy szerepe van, és aztán ez folytatódik is. Tehát hiába menekül a nő az utcára, ha nem talál egy olyan férfit, aki nem adja az ő nőjét és meg tudja védeni. Akkor biztos, hogy ki lesz téve ilyenfajta állandó zaklatásnak. De abban, hogy az utcára menekül, biztos, hogy van szerepe, vagy van egy korai ilyen élménye, amit nem tud feldolgozni. Nem tudok számokat mondani, de mindig előkerül a téma, viszont olyan mélyen még nem vizsgáltuk ezt a részét a dolognak. Örülök is, hogy felhívta rá a figyelmemet. Mert annyira a mindennapok részévé lesz később az ilyen állandó kiszolgáltatottság. Az ember itt bent napközben, a nappali melegedőben látja, hogy állandóan a durva személyeskedések és otromba közeledések céltáblái azok, akik maguktól nem csapódnak oda valakihez. Érdeemes lenne egyszer tényleg megnézni, hogy hányadik helyen áll az utcára kerülési szempontok között az, hogy őt zaklatták szexuálisan, vagy akár a családon belüli erőszak: verte állandóan a férje, és nem volt, aki a rokonságból megvédte volna őt, egy családsegítő, önkormányzat, rendőrség, senki nem állt mellé, mert egyébként ez is megszokott történni Magyarországon. Aztán elfogyott a béketűrése, és két választása volt: vagy megmérgezi a férjét, vagy elmegy otthonról.

E: Ez szerintem nem igazi választás, én inkább kényszernek nevezném. Mennyire van felkészülve a szociális munka az ilyen esetekre? Igényel-e másfajta vagy több segítséget az, aki a családon belüli erőszak miatt került utcára?

I. G.: Biztosan. A szociális munkás, ha hajléktalanokkal foglalkozik, akkor szupervízió keretében, vagy a munkacsoportjában elmondja, ha találkozik egy olyan esettel, ami meghaladja az ő kompetenciáját. A jó szociális munkás végeredményben „forgalomirányító”. Azért kószol bele négy szakterületbe a képzés során, hogy tisztában legyen vele, egyik irányba sem szabad elmennie, de meg kell találnia azokat a kapcsolatokat, amelyek révén segíthet, ha valakinek például ilyen problémája van, és pszichológusra, vagy másfajta szakemberre, orvosra is szüksége van. Akkor abban merül ki az ő munkája, hogy megpróbálja rávenni az illetőt, menjen el a megfelelő szakemberhez, és figyelemmel kíséri, hogy működik-e a dolog. Tehát ez a terület nem a szociális munkához tartozik – ha csak valamilyen idevonatkozó tanfolyamot el nem végzett. Ha bajt észlel, és ha szemfüles, ügyes és lelkiismeretes, a munkacsoporton belül, amiben dolgozik, megszervezi, hogy az illető segítséget kapjon. Mindenütt dolgoznak velünk pszichológusok, sőt pszichiáterek is a bonyolultabb ügyek miatt, és van a kórházunkban pszichiátriai osztály is, éppen a József nádor téri női részlegen. Fontosnak tartottuk, hogy ott legyen egy tapasztalt pszichiáter, aki rendszeresen foglalkozik a nőkkel, ilyen okok miatt is.

E: A prostitúció mennyire eszköze az életben maradásnak, amikor hajléktalanná válik valaki?

I. G.: Mind a két irányban működik a jelenség. Úgy is, hogy prostituáltak, főleg utcai prostituáltak hajléktalan szállón laknak, és onnan járnak dolgozni, és létezik az is, hogy valakit a társa állít ki az utcára, és abból élnek. Bizony előfordult már olyan eset, hogy a nő,

⁷ Rédei Dorottya & Sáfrány Réka & Tóth Herta (2005) *Családon belüli erőszak és bűnelkövetés. A családon belüli erőszak jelenségének kutatása női és férfi fogvatartottak körében*. Kutatási összefoglaló. Magyarországi Női Alapítvány. http://mona2007.ivyportal.com//kepek/upload/2006-02/MONA_CsBE_tanulm%3a1ny2005.pdf



aki nem tudott, nem akart megszabadulni a párjától, kénytelen volt elviselni ezt a szerepet addig, amíg ebbe bele nem szóltunk. De ilyenkor legfeljebb azt érzük el, hogy nem nálunk húzzák meg magukat, hanem továbbviszik a problémát egy másik helyre. Van ilyen, és a prostitúció egy formájának tartom, amikor valaki úgy él a hajléktalan társadalomban, hogy bizonyos dolgokért szolgáltatással fizet.

Nagy harcot vívtunk sok évvel ezelőtt azért, mert a szociális törvényben a hajléktalan szállók ugyanabba az intézményi kategóriába tartoztak, mint az idősek otthona, az úgynevezett szociális otthon, ahol életvitelszerűen élnek az emberek, és ahol az intim szobát biztosítani kell nekik. Tehát a hajléktalan szállón is biztosítani kellett ilyen helyiséget, és volt a szakmán belül néhány kolléga, aki bátorította a hajléktalanokat, hogy használják az intim szobát. Nehéz volt megküzdeni azzal, hogy ebből kialakult a belső prostitúció, nem biztos, hogy mindig csak kényszerítéssel, de az is benne volt időnként, hogy a kiszolgáltatottak nem voltak urai a testüknek. Én aztán nagyon radikálisan megszüntettem az intim szobát, nem akartam abban semmilyen módon partner lenni, hogy nálunk csak azért, mert egy buta törvényalkotói szemlélet nem tesz különbséget intézmény és intézmény között, ezt támogassák.

E: Milyen speciális igényeik lehetnek az ellátásban részesülő hajléktalanoknak aszerint, hogy nők vagy férfiak?

I. G.: Felmerült, hogy a mi egészségügyi ellátásunkban nem tudtunk eddig a nőgyógyászati problémákon segíteni – van egy szakorvosi rendelőnk, és főleg ott tudunk nőgyógyászati problémákkal foglalkozni, meg háziorvosi rendelés is van. Nagyon fontos lenne, hogy legyen külön nőgyógyászati rendelőnk. A hajléktalan orvosi ellátással is sok probléma volt kezdetben, sokat vitatkoztunk erről, hogy legyen-e külön ellátás. Némelyek azt gondolták, hogy van az egészségügyi ellátás, az lásson el mindent, és ebbe ne avatkozzunk bele. De a gyakorlatban kiderült: a hajléktalan életforma magával hozza, hogy az emberek óhatatlanul kimaradnak az egészségügyi ellátásból, ha nem segítjük őket hozzá. De hát a nők nőgyógyászati szűrésének segítése különösen nehéz. Az utcáról bemenni, pláne úgy, hogy bizonytalan az ember, kihez menjen, hova tartozik, van-e papírja, egyebek... Tehát kell egy olyan hely, ahol van egyfajta bizalom, ahol barátsággal meg lehet mindent beszélni, amire a lehetőség megvan – másutt ezzel nem lehet foglalkozni. Tehát nagyon fontos lenne ez a segítség, és ez pénz kérdése is. A társadalom meg van róla győződve, hogy így is méltatlanul sok pénzt kapnak a hajléktalanok; általában azok is, akik pénzügyileg ezekben a dolgokban döntenek, úgy vannak vele, hogy örülünk, hogy egyáltalán van valamennyi pénz. A meglévő ágyakra szokták kiszámolni a hajléktalanokra szánt költségvetési keretet. Mondjuk, hogy van tízezer hajléktalan férőhely az országban, és azt szorozzák fel egy adott összeggel, ami önmagában csak 60%-ban tudja azt a meglévő tízezer férőhelyet is finanszírozni. Innentől kezdve kell az embernek tovább kaparni azt, hogy még az egészségügyre is jusson.

Meglepő módon egyébként a hajléktalanok jobban odafigyelnek egészségügyi állapotukra, mint a társadalom nagyobbik része, tehát gyakran megjelennek az orvosnál. Nők is, férfiak is. De azt is mondhatjuk, hogy alapvetően csak akkor, amikor már baj van. A hajléktalanoknál pedig mindig van baj, sokkal betegebbek, mint a társadalom, és bizonyos dolgok miatt – például kiszámíthatóan tíz évvel rövidebb az életük – nem kell csodálkozni azon, hogy keringéssel, felfázással, bőrproblémákkal, szív- és emésztési problémákkal, idegrendszeri problémákkal gyakrabban kerülnek orvoshoz, mint bárki más. Ez következik az életformából. Azon kívül vannak ugyanazok a problémák, amik másoknál

is előfordulnak. Arra sem pénz, sem energia nincs igazán, hogy a hajléktalan orvosi szolgálat kötelező legyen. Kivéve a tüdőszűrést, amire külön eszközöket, külön pénzt biztosítottak – azt általában a Máltai Szeretetszolgálat csinálja, nekik van egy szűrőbuszuk, amivel bizonyos kis ajándékokért cserébe megcsinálják a szűrést, tehát kap valaki egy doboz cigit vagy egy doboz sört.

Nagyon sok a daganatos betegség, az utóbbi időben látjuk, hogy vagy most érik be valami keserű gyümölcs, vagy ez is visszavezethető valamilyen mértékben arra az önfeladásra, ami a hajléktalanság; a lassú öngyilkosságra, az állandó feszültségre, zaklatottságra. Nagyon sokan nem tudják most még, hogy este beférnek-e a szállóra. Beállnak órákkal előtte a sorba, és lehet, hogy elfogy a hely, mire rájuk kerül a sor. Lassan kialakul, hogy kinek hol meddig érdemes várni, ugyanakkor rengeteg olyan lelki eredetű feszültség van, ami aztán szomatikus tünetekben jelenik meg. Tehát prevenció, előszűrés, tanácsadás, vagy valami ilyesmi, hogy az emberek elmennek, és örömmel meghallgatják őket, nem nagyon van. Azt szoktuk mondani, hogy nem minden beteg ember hajléktalan, de minden hajléktalan ember beteg, és hogy valamit mindenképpen találának nála, ha bejönne. Gyakran csak akkor jönnek, amikor már jártányi erejük is alig van.

E: A főiskolán a hallgatók között nagyon sok a nő mind a négy szakon.⁸ Nem gondoltam, hogy a teológus és a vallástanárr képzésen is többségben vannak a nők, azt feltételeztem, hogy a vallás, a teológia úgymond „férfiszakma”.

I. G.: Ez nyitott és bárki elvégezheti. Még az olyan zárt közösségekben is, mint a zsidóság, ma már vannak irányzatok, ahol vannak női rabbik. Persze van, aki hallani sem akar erről. Ugyanígy az összes egyéb vallási felekezetenél is van olyan, hogy nőt is fel lehet szentelni lelkésszé. De nálunk is volt már olyan, aki nem bírta elviselni, hogy nő prédikáljon. Ezzel nagyon nem lehet mit kezdeni.

A katolikus egyházban, ahol talán a legnagyobb a paphiány – és szerintem meg is fog változni a dolog, gyakorlatilag már meg is változott, csak nem beszélnek róla – nagyon sok helyen a konkrét lelkipásztori munkát nő végzi el. Mindent csinálhat, csak vizet, ostyát nem szentelhet. Kiszolgáltathatja a szentséget, temethet, eskethet, prédikálhat, mindenfélét vezethet. Az szokott lenni, hogy van egy területnek egy papi gazdája, a többi diakónusokkal, papi feladatokat ellátó személyekkel oldják meg, és ezek között sok a nő. Nem akarják bevallani, de a gyakorlat az, hogy nők is lelkésznek náluk. És jó, hogy kinyílt a nők előtt ez a lehetőség. Maga a teremtéstörténet árulkodik arról, hogy azt az uralmat, – nem hatalmat, uralmat, – amit az embernek a földön isten adott, mindkettőjüknek adta, teremtette őket férfiak és nőknek, és azt mondta nekik, hogy egyrészt szaporodjatok, sokasodjatok – ez egymás nélkül nem menne –, és uralkodjatok, őrizzétek, munkáljátok a földet, uralkodjatok az erdők vadjain, madarain. A világ kormányzását, a méltóságát is mind a két félnek adta az örökkévaló.

E: Az oktatók között milyen a nemek aránya?

I. G.: Szaktól is függ. Mondjuk a teológus szakon több a férfi tanár. Többen vannak nők az oktatók között, főleg, ha lejjebb megyünk, mert vannak általános iskoláink, ott meg sokkal több a nő. Szerintem legalább fele-fele az arány. Lehet, hogy kiderülne, hogy kicsit többen is vannak a nők. Teológián több a férfi, ez biztos. De ott is vannak nők. Átalakult ez a helyzet. Ha maradok a lelkipásztorkodásnál vagy a teológiánál, akkor azt kell mondanom, hogy az egyház akarva-akaratlanul ráébredt, hogy nyitottnak kell lenni a kisebb-

⁸ A 2006/2007-es tanév hallgatói adatait lásd: <http://www.wesley.hu/wesley/foiskola/rolunk>



ségek iránt, már csak azért is, mert ő maga is kisebbségi szerepbe került. És hogy ebből talán nincs is visszaút, mert az emberek többségének már nem fontosak azok a kérdések, amikről az egyházak beszélnek. Nem biztos, hogy például olyan párkapcsolatot akarnak, amilyenre az egyházak gondolnak. De ahogy átalakultak az egyházzól vallott elképzelések, úgy került előtérbe például a párbeszéd, a másik meghallgatása. Egyik kedvelt német teológusomtól, a két világháború között élő Dietrich von Höfertől származik az a gondolat, hogy a világ nagykorú lett, és mi nem vettük észre. Tehát a mi lelkipásztorokodásunk arról szól, hogy atyáskodunk a világ felett. Ezt nem igényli a világ. Az emberek dönteni akarnak, és semmi mást nem igényelnek, mint azt, hogy mi álljunk mellettük és segítsük, hogy jól döntsenek. És ez a segítőszerep talán jobban megy a nőknek, mint a férfiaknak.

E: A szociális munkások számára – akiknek a többsége nő – jelent-e valamilyen speciális feladatot, hogy a hajléktalanok többsége férfi – tehát ebben a viszonyban megjelenik-e az valamilyen formában, hogy a segítő személy nő?

I. G.: Az, hogy valaki jó szociális munkás-e, nem függ attól, hogy férfi, nő, kicsi vagy nagy, tehát nagyon sokszor pici, törekeny nők jobban kezelnek konfliktusos helyzetet. Őket nem dicsőség megütni például, illetve az ő fizikai jelenlétük nem jelent kihívást. Például egy nagy természetű ember előhozhatja valakiből a harci ösztönt, tehát van végre valaki, akit lehet sértegetni, akkor is, ha tudom, hogy nem fog megütni. Egy pici nőt nem igazán kunszt sértegetni, vagy fenyegetni. Másfelől, aki jól megtanulja ezeket a helyzeteket kezelni, az nincs kiszolgáltatott helyzetben. Bizony nagyon sokszor direkt osztunk be női szállóra férfi kollégát – férfi szállóra meg kénytelenek is vagyunk női kollégát, mert, mint mondta, több a nő. Nagyon nagy igény van a férfiak részéről arra, hogy valaki nőként megmondja nekik, hogy néznek ki, mit kellene tenniük, vagy mi a véleménye, mi hiányzik az életükből. Igen jól dolgoznak a női szociális munkások férfiakkal, mert nagyon nagy a férfiak igénye arra, hogy nővel folytassanak párbeszédet az élet dolgairól.

E: Van olyan, hogy férfiak közötti, illetve nők közötti szolidaritás? Hogy pl. egy férfitársaság egy férfitársasággal jobban tud beszélni bizonyos dolgokról, másfajta kapcsolat alakul ki közöttük, jobban megnyílnak esetleg?

I. G.: Vannak olyan speciális problémák, amelyekben egy nő egy másik nő előtt jobban megnyílik, és hasznos is, ha egymással beszélnek, mert nőtársként, asszonytársként a női szociális munkás jobban érti az illető problémáját. Egy ilyen nagyobb rendszerben, mint amilyen a miénk, ez megoldható. Figyelünk rá. És ugyanígy időnként bizony kell, hogy egy határozott férfi jelenjen meg férfiak között is, és tegye helyre a dolgokat, vagy olyan módon hallgassa meg az illető férfi a férfit, hogy mindketten tudják, mit kell tenni, miről van szó. Hogy ne legyenek játszmák. Mindig a munkacsoport vezetőjének a dolga, hogy lássa, hol kell delegálni egy problémához egy nőt és hol egy férfit. És hogy egymás között is át tudják adni azokat az ügyeket, amiket az egyik jobban tud vinni, mint a másik. Egy munkacsoportban ez megoldható, és működik is.

(Az interjúkat Neumann Eszter és Rédei Dorottya készítette)

A időfelhasználás nemek közötti különbségeinek vizsgálata a hallgatói populáció esetében

Az idősociológiában a nemek közötti különbségek kutatása mind az elméleti keretekre, mind pedig az empirikus elemzésekre kiterjed. A férfiak és a nők időfelhasználása, időhöz való viszonya, életük megszervezésének lehetőségei és adottságai messzemenően eltérnek egymástól. Az utóbbi évek nemzetközi idősociológiai szakirodalmában is nagy hangsúlyt kapnak ezek a különbségek, melyeknek kutatása összekapcsolódik a munkaerő-piaci lehetőségekkel,¹ a nemeknek az időhöz való eltérő viszonyával,² valamint az eltérő szabadidős tevékenységekkel³ is. Ugyanakkor ezen eltérések komplexitása csupán egy-egy kutatási módszerrel nem teljes mértékben megvilágítható. Jelen tanulmány azonban mégis erre tesz kísérletet: a hallgatók populációjában vizsgálja a nemek közötti különbségeket az időfelhasználásuk eltérései alapján.

Hasonló jellegű, a nemek eltérő időfelhasználását feltáró elemzésekre szép számmal találhatunk mind hazai, mind pedig nemzetközi példákat a már évtizedek óta zajló időmérleg-vizsgálatok esetében. A Szalai Sándor által vezetett nemzetközi kutatócsoport az 1970-es években számos adattal gazdagította ennek a területnek a kutatását. Szerintük a nemek közötti aránytalanságok leginkább a házimunka területén jelennek meg, különösen érintik a kereső munkát végző és családos nőket. Ezt az azóta is megfogható egyenlőtlenséget, a nők kötött idejének kiterjedtebb voltát a Szalai-féle kutatócsoport óta⁴ számos későbbi nemzetközi vizsgálat is megerősítette: ha például a nyugat-európai nők fizetett, a másodlagos állásban eltöltött, valamint a házimunkára fordított időtartamait összeadjuk, akkor az hetente átlagosan a férfiakétól körülbelül

1 Az egyenlőtlenségek megragadhatóak például az irreguláris állások alsó szférájában, amelyet az ún. „McMunkák” képeznek. Ezek sem túl magas béreket, sem komoly perspektívákat nem kínálnak azoknak, akik ezekbe belekényszerülnek. Ebben a csoportban felülreprezentáltak a képzetlen fiatalok, a kisebbségek, valamint a nők is. Az irreguláris állásoknak csupán egy vékony, felső része kínál kedvező lehetőségeket és bérezést a munkavállalóknak (Mills 2004).

2 A szakirodalomban több utalást is találtam arra vonatkozóan, hogy a férfiak és a nők eltérő módon élik meg a rendszeridők szétcsúszását. A nők ugyanis a házimunkák és a gyermeknevelés révén soha nem szakadtak ki a férfiakhoz hasonló mértékben a hagyományos időkeretek közül, ahol az egyes tevékenységeket egymással párhuzamosan végezték, és sok esetben változó intenzitással. Az új munkaviszonyok jellemzésekor ezért is lehet találkozni a német nyelvű szakirodalomban a „Hausfrausierung der Arbeit” vagy a „Feminisierung der Arbeitszeit” kifejezésekkel (Jurczyk & Voss 2005).

3 A szabadidőt Matuschek szerint is egyre inkább a passzivitás jellemzi, bár ezen a területen a nemek között is megfigyelhetők bizonyos különbségek. A férfiak inkább az aktívabb, teljesítményközpontú szabadidőfelhasználást preferálják, míg a nők a kommunikációval járó, de gyakran passzívabb tevékenységeket részesítik előnyben (Matuschek 2005).

4 Bővebben: Robinson & Converse & Szalai 1978.



hat órával több kötött időt eredményez.⁵ A gyermekeiket egyedül nevelő édesanyák helyzete az időbeosztás tekintetében még hátrányosabbnak tekinthető.

Ezen tények ismeretében jogosan tehető fel tehát a kérdés, hogy vajon ezek az eltérések megragadhatók-e már a felsőoktatás nappali tagozatán is, és ha igen, akkor vajon milyen mértékben és milyen területeken tapasztalhatók különbségek. Ez az életszakasz ugyanis a legtöbb esetben még nem jellemezhető azokkal a tényezőkkal, amelyek a nők időmérlegét sajátossá, és a férfiakétól kötöttebbé alakítják (gyermekek gondozása, házimunka és kereső tevékenység egyszerre történő vállalása) – jelen vizsgálat célja tehát az, hogy kimutassa, ezen eltérések gyökerei már ezeknek az éveknek az életmódjában is megfoghatók.

A hallgatók életmódja, életritmusa jelentősen eltér a társadalom átlagos jellemzőitől. Ennek oka nem csak abban keresendő, hogy a populáció társadalmi háttere, értékrendje partikulárisnak tekinthető, hanem abban is, hogy diákévek teljesen eltérő kööttségeket követelnek az egyéntől, valamint nagyobb szabadságot biztosítanak a lehetséges tevékenységi körök kiválasztásakor és megvalósításakor. A kötött tevékenységek rendszere is átrendeződik (a tanulás például ebbe a kategóriába kerül, míg más populáció esetében ez a szabadidőben és a kötetlenül végzett tevékenységek közé sorolható), vagy kevésbé hangsúlyosan jelenik meg (pl. munka szerepe). A szórakozás, a társas élet és a rekreáció az egyetemisták életében domináns részt képez. A populáció idő-felhasználását fokozottabban jellemzik az értelmiségre jellemző attitűdök (önképzés, készségfejlesztés, változatos szabadidős attitűdök), hiszen az egyetemisták-főiskolások között felülreprezentáltak az értelmiségi családokból érkezők. A felsőoktatás eltömegesedésével azonban a hallgatói populáció várhatóan egyre kevésbé fog az értelmiségre jellemző szabadidős tevékenységeket, értékrendeket és viselkedési formákat produkálni.

Jelen kutatás empirikus része a Regionális Egyetem Kutatócsoport⁶ 2005-ös, majdnem ezer főt érintő lekérdezésén alapul, amely a „Partium”⁷ végzés előtt álló nappali tagozatos hallgatóit érintette (Nyíregyházi Főiskola, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Kárpátaljai Magyar Tanítóképző Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem, és a Debreceni Egyetem következő karjai: BTK, TTK, Orvosi Kar, Műszaki Főiskolai Kar, Agrártudományi Kar, Pedagógiai Főiskolai Kar, Egészségügyi Főiskolai Kar, Állam és Jogtudományi Kar, Közgazdaságtudományi Kar). A Regionális Egyetem Kutatócsoport kérdőíves vizsgálata profiljából adódóan azonban nem alkalmazhatta az időmérleg-vizsgálatok azon típusát, amikor a megkérdezettek a napjukat percről-percre rögzítik és kategorizálják – a kérdőív ugyanis igen sok vizsgálati területet fedett le, az időfelhasználásra, valamint a szabadidős szokások feltérképezésére pedig csupán egy-egy kérdésblokk vonatkozott. A lekérdezés során a következő tevékenységek időráfordításait kellett a hallgatóknak megbecsülniük: alvás, étkezés, testi higiénia, passzív pihenés, órán való részvétel, órán túli tanulás, önképzés, kereső tevé-

⁵ Matuschek 2005, ill. Craig 2005.

⁶ NKFP-26-0060/2002.

⁷ Partium alatt az ukrán, a román és magyar határ által elválasztott régiót értjük, amely történetileg, gazdaságilag és kulturálisan is szervesen összekapcsolódik (Kozma 2005).

kenység, háztartás, közlekedés, vásárlás, olvasás, televíziózás, zenehallgatás, számítógép-használat (internet nélkül), internet, társas élet, illetve hobbi. A KSH által lefolytatott kutatások módszertani pontosságát jelen keretek között nem érthetjük el⁸ – ez mindenképpen óvatosságra int a más kutatási eredményekkel való összevetés esetében. Ugyanakkor a kapott adatok mindenképpen elemzésre érdemesek, hiszen hasonló profilú vizsgálatok, amelyek a hallgatók életmódját, szocio-kulturális háttérét stb. ilyen alapossággal térképeznék fel, nem állnak bőséggel a rendelkezésünkre. A vizsgálat szükségességét az is indokolja, hogy az elemzésbe bevont változók közül némelyek – pl. a kulturális vagy a gazdasági tőke változója – a Magyarországon lefolytatott, időfelhasználásra vonatkozó kutatásokban nem fellelhetőek.

Az adatbázis alapján a szocio-kulturális háttér időfelhasználására gyakorolt hatását már több tanulmányban is ismertettük,⁹ a nemek közötti mélyebb összefüggések feltárására azonban ez idáig még nem került sor. Jelen elemzés az alapvető háttérváltozókat (településtípus, szülők iskolai végzettsége, kulturális és gazdasági tőke mennyisége)¹⁰ nemek szerinti bontásban vizsgálja. Sajnos az egyetemi-főiskolai karok esetében az igen egyenetlen nemi arányok miatt ez a technika nem volt alkalmazható.

A vizsgálat hipotézise szerint minden egyes szocio-kulturális változó máshogyan hat a hallgatói időfelhasználásra – tehát más tevékenységek mutatnak majd szignifikáns kapcsolatokat a fiúk, mint a lányok esetében, valamint egyes esetekben még ezek iránya is eltérő módon alakul. A hipotézis vizsgálatokor variancia-analízist alkalmaztunk. A fiúk és a lányok eltérő időfelhasználásának bemutatásakor az árnyaltabb leírás céljából felhasználtuk a KSH által is alkalmazott A, B, és C táblák módszerét is. Az első tábla az időráfordítások átlagait tartalmazza, a B tábla a tevékenységet végzők százalékos arányát mutatja meg, a C tábla pedig azoknak az időráfordításait, akik előző napjukon végezték az adott tevékenységet (az A tábla értékeibe ugyanis a nulla percek is beleszámítják).¹¹ Az elemzés második szakaszában ettől a módszertől – jelen tanulmány terjedelmi keretei miatt – el kell tekintenünk.

A hipotézisek vizsgálata előtt azonban be kell mutatnunk a hallgatók becsült időráfordításának legfontosabb adatait, valamint a nemek eltérő időfelhasználását.

8 Az időfelhasználásra vonatkozó kérdésblokk kitöltésekor a hallgatóknak az előző „munkanapjuk”-ra vonatkoztatva kellett válaszolniuk arra a kérdésre, hogy fordítottak-e időt az adott tevékenységek végzésére, és ha igen, akkor pontosan mennyi is volt ez. A lekérdezés során tehát az úgynevezett „t-1 nap”-technikáját alkalmaztuk.

9 Bocsi 2005, Bocsi 2006.

10 A gazdasági tőke indexét a tartós fogyasztási javakkal való ellátottságra irányuló kérdésblokk alapján képeztük, és különítettünk el a mintán belül három csoportot (magas, közepes, illetve alacsony gazdasági tőkével rendelkező hallgatókat). A gazdasági tőke indexének „magas” csoportjában a fiúk felül, a lányok pedig alul vannak reprezentálva, míg az „alacsony” kategóriában ennek a fordítottja igaz. A hallgatók családi hátterére vonatkozó kérdésekből állítottuk össze a kulturális tőke indexét (diplomás szülők, magaskultúrához köthető szokások, mint például szépirodalom olvasása és színházba járás, valamint az objektívált kulturális tőke mutatói). A nemek esetében az így képezett index a korábban ismertetett gazdasági indexszel ellentétesen viselkedik, hiszen a lányok esetében mutat magasabb értékeket.

11 Vö. Az 1999/2000. évi életmód és időmérleg felvétel módszertani dokumentációja I. 2001.



Az időfelhasználás alapvető megoszlásai

A hallgatók átlagos időráfordításait az 1. táblázat ismerteti. Az adatok azt jelzik, hogy a tanulásal összefüggő tevékenységek időráfordításai – a KSH vizsgálatának „tanuló” csoportjával összevetve – igen magasak (órán való részvétel: 203 perc, órán kívüli tanulás: 131 perc, önképzés: 39 perc). A kereső munkára fordított időtartam is magasabb 1999/2000-ben mért értékétől, de nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt a tényt, hogy a diákmunkák hálózata az utóbbi pár évben jelentős mértékben kibővült, a hátrányos helyzetű diákok aránya a felsőoktatásban az utóbbi években tovább emelkedett, valamint hogy a „tanuló” csoportba az idézett vizsgálatban a középiskolás diákok is beletartoztak.

1. táblázat: A becsült időráfordítások átlagai, „A” tábla (percben megadva)

	Átlag	Szórás	Elemsszám
Alvás	419	116,12	861
Higiénia	49	29,44	863
Pihenés	71	80,50	744
Órán való részvétel	203	157,34	777
Tanulás	131	155,21	755
Önképzés	34	57,82	650
Munka	39	113,00	634
Háztartás	43	54,18	761
Közlekedés	83	87,38	820
Vásárlás	31	40,40	754
Olvasás	49	78,91	727
Tévé	77	76,12	749
Zenehallgatás	82	123,02	751
Számítógép-használat	54	82,97	702
Internet	50	75,50	712
Társas élet	95	117,95	707
Hobby	37	116,12	619

A háztartási munkákra fordított időtartam (átlagosan 43 perc) jelentősen elmarad a magyar társadalom összesített (1999/2000: 170 perc), valamint a tanuló csoport leválasztott adataitól (86 perc) is. Az eltérés lehetséges okai között számon kell tartani a lakóhely típusát – hiszen a kollégiumban vagy albérletben élő diákok életében ez a tevékenység minden valószínűséggel kevesebb helyet foglal el.

A szabadon végzett tevékenységek összesített – pihenés, olvasás, társas élet, hobbi, televíziózás – adatai (329 perc)¹² magasabb értékeket mutatnak a KSH 15–74 éves korcsoportjának időráfordításaitól, és nagyjából hasonlóakat a 15–19 évesekhez, valamint a tanulókhöz viszonyítva. Szintén kiemelésre érdemes, hogy valamennyi csoporthoz képest magasnak tekinthető az olvasás becsült időtartama (49 perc), és alacsonynak a televíziózással töltött órák-percek hossza (77 perc).

¹² A két vizsgálat azonban nem fedi le egymást, így ezeket rendkívül óvatosan kell kezelnünk.

Bár a számítógép előtt töltött, valamint internetezésre fordított időtartamokat nem tudjuk összevetni a KSH adataival, az mindenképpen kijelenthető, hogy ezek jelentős részét fedik le a diákok napi időbeosztásának (54, illetve 50 perc).

Az „A” tábla összesített adataiból tehát nagyvonalakban az olvasható ki, hogy a kötött időtartamok nem sokkal maradnak el a felnőtt népesség időráfordításaitól – jelentős differencia inkább a háztartási munkák területén fogható meg. A kötetlen tevékenységek viszont nagyobb hangsúlyt kapnak a 15–74 éves korcsoporthoz viszonyítva, bár a kapott értékek abban az esetben már nem tekinthetők kiugróan magasnak, ha azokat a KSH tanuló csoportjához illesztjük. Az adatok alapján kijelenthetjük, hogy bár a szabadidős tevékenységek jelentős szerepet játszanak a hallgatók mindennapjaiban, a kötött tevékenységek tekintélyes időtartama miatt a hallgatói életforma messze nem mentes a kötelezettségektől, leterheltsége pedig a társadalom több más csoportjához képest is jelentősnek tekinthető.

Az elemzés következő részében a nemek eltérő időfelhasználását elemezzük – egyelőre még a szocio-kulturális változók bevonása nélkül.

A nem változója az „A” táblában a tevékenységek egy részével kapcsolatot mutatott – ez nem mondható el viszont az alvás, a pihenés, az órán való részvétel, önképzés, munka, közlekedés, és tévézés, az olvasás, a zene, a szórakozás és munka változójáról (2. táblázat). Azt azonban meg kell jegyezni, hogy az időmérleg-vizsgálatok esetében nem vizsgálnak szignifikancia-szinteket, és már a pár perces differenciák is dokumentálásra kerülnek. Az egyetemista-főiskolás populáció esetében a lányok jelentősen – és szignifikánsan – több időt fordítanak a higiénéjával kapcsolatos tevékenységekre (42, ill. 52 perc), tanulásra (111, ill. 141 perc) és háztartási munkára (27, ill. 50 perc). Míg a fiúk a számítógép-használatra (80, ill. 41 perc) az internetezésre (73, ill. 40 perc), és a hobbikra fordítanak több időt (46, ill. 32 perc). Kiemelésre érdemes az a tény, hogy a tanulással kapcsolatos tevékenységek esetén minden alkalommal a lányok időráfordításai magasabbak, míg ennek az ellentéte a számítógéppel kapcsolatos tevékenységekről mondható el.

A részletesebb elemzés („B” tábla, 3. táblázat) során a százalékos arányok markánsabb – az „A” táblán nem tapasztalható – eltérést rajzolnak ki az önképzés (fiúk: 37%, lányok: 46%) területén. Az olvasás, televíziózás, társas élet és zenehallgatás százalékos értékei szinte megegyeznek a két nem esetében, míg a vásárlás, háztartási munka, tanulás, számítógép-használat és az internetezés a már megszokott eltéréseket produkálják.

A „C” táblán (4. táblázat) eltűnik a fiúk és a lányok közötti különbség a tanulás, valamint a hobbi területén – így ezekben az esetekben kijelenthető, hogy az átlagok közötti eltérés mögött az eltérő százalékos arányok húzódnak meg, és nem azoknak a fiúknak és lányoknak a különböző időráfordításai, akik ténylegesen végezték az adott tevékenységet.

Megmaradnak viszont a számítógép és internet-használat eltérései a fiúk javára (a tevékenységet végzők esetében ez a számítógép-használatnál 104 és 76 perc, az internet használatánál pedig 97 és 60 perc), a házimunka (41–62 perc), a higiénia (42–52 perc) és a vásárlás (36–47 perc) esetében pedig a lányok időráfordításai mutatnak magasabb értékeket. Mindenképpen érdemes megjegyezni azt is, hogy bár az olva-



sáshoz és a kereső munkához a fiúk esetében mind a három táblán magasabb időráfordítások találhatóak, szignifikáns összefüggésekről egy esetben sem beszélhetünk. A számítógép használatának eltérő eloszlását szemlélteti a 1. és a 2. ábra, amely a „C” tábla adatai alapján készült.

2. táblázat: A nemek eltérő időfelhasználása, „A” tábla (percekben megadva; ANOVA)

	Fiúk	Lányok	Sig.
Alvás	418	419	NS
Higiénia	42	52	0,000
Pihenés	77	68	NS
Órán való részvétel	187	210	NS
Tanulás	111	141	0,016
Önképzés	28	37	NS
Munka	51	33	NS
Háztartás	27	50	0,000
Közlekedés	86	81	NS
Vásárlás	22	35	0,000
Olvasás	55	47	NS
Tévé	76	77	NS
Zenehallgatás	80	83	NS
Számítógép-használat	80	41	0,000
Internet	73	40	0,000
Társas élet	106	89	NS
Hobbi	46	32	0,011

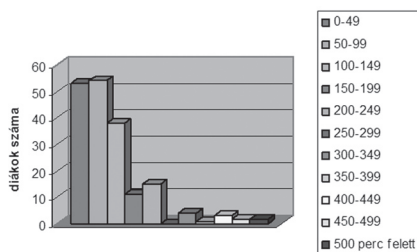
3. táblázat: A tevékenységet végzők százalékos eloszlása nemek szerint, „B” tábla (százalék; ANOVA)

	Fiúk	Lányok	Sig.
Higiénia	100	100	NS
Pihenés	81	79	NS
Óra	77	81	NS
Tanulás	71	80	0,004
Önképzés	37	46	0,024
Munka	26	20	NS
Háztartás	65	82	0,000
Közlekedés	91	93	NS
Vásárlás	62	74	0,001
Olvasás	66	65	NS
Tévé	75	78	NS
Zenehallgatás	75	77	NS
Számítógép-használat	77	54	0,000
Internet	76	67	0,009
Társas élet	64	60	NS
Hobbi	50	35	0,000

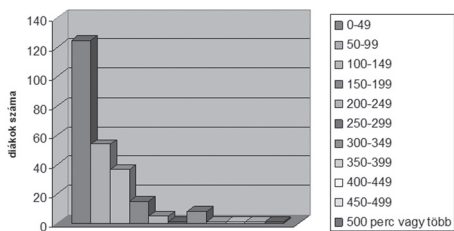
4. táblázat: A nemek eltérő időfelhasználása, „C” tábla (percekben megadva; ANOVA)

	Fiúk	Lányok	Sig.
Higiénia	42	52	0,000
Pihenés	96	86	NS
Óra	245	258	NS
Tanulás	157	176	NS
Önképzés	77	82	NS
Munka	196	163	NS
Háztartás	41	62	0,000
Közlekedés	94	87	NS
Vásárlás	36	47	0,006
Olvasás	84	73	NS
Tévé	102	99	NS
Zenehallgatás	106	109	NS
Számítógép-használat	104	76	0,001
Internet	97	60	0,000
Társas élet	165	150	NS
Hobbi	92	92	NS

1. ábra: A fiúk számítógép-használatának eloszlása a „C” tábla alapján



2. ábra: A lányok számítógép-használatának eloszlása a „C” tábla alapján



Az elemzés első részének összegzéseként tehát kijelenthetjük, hogy a nem változója mentén mind a három táblán jelentős számban találhatunk szignifikáns kapcsolatokat, bár bizonyos esetekben ezek éppen azokon a helyeken nem figyelhetők meg, ahol annak meglétéért az elemzések előtt feltételeztük (pl. a kereső munka területén). Egyes tevékenységek mentén azonban szinte mindig markáns különbségek rajzolódnak ki,

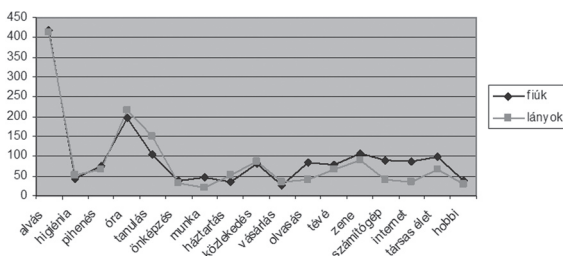


amelyek hasonló irányokba mutatnak: ilyen például a háztartási munka, a vásárlás, a tanuláshoz kapcsolódó tevékenységek nagyobb része, és a higiénia, amelyeket a lányok nagyobb időráfordítása jellemez, illetve a számítógép- és internet-használat, valamint a hobbi, amely a fiúk időfelhasználásában kap nagyobb szerepet. A háztartási munka, a televíziózás, illetve a kereső munka egymáshoz viszonyított arányai nagyjából megfeleltethetőek a KSH tanuló csoportjának értékeivel, más területekről azonban mindez már nem mondható el. Az iskolai és az otthoni tanulás összesített időráfordításainak az esetében a lányok dominanciája sokkal erőteljesebben rajzolódik ki, az önképzés területén pedig ellentétes tendenciát láthatunk (a partiumi mintában a lányok értékei magasabbak).

A szocio-kulturális változók hatásának vizsgálata nemek szerinti bontásban

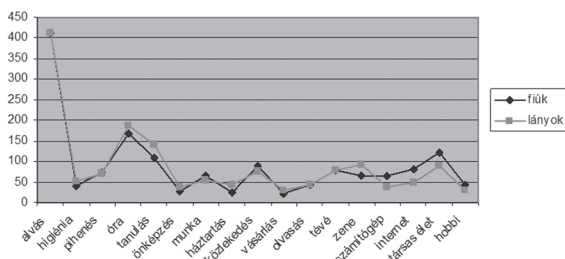
Ha a nem változóját településtípusonként tovább bontjuk, eltérő szignifikáns kapcsolatokat találhatunk. A kialakított három kategória (megyeszékhely, kisebb város, falutanya) ugyanis a fiúk esetében egyetlen tevékenységgel sem mutat megfelelő szoroságú összefüggést, a lányoknál azonban három ilyen eset is megfigyelhető (órai részvétel, munka, társas élet). Az órai részvétel az ő esetükben a legalacsonyabb értéket a megyeszékhelyről származó diákoknál veszi fel (186 perc) – igaz azonban az is, hogy itt az egyes egyetemek-főiskolák oktatási rendjének eltéréseiről sem feledkezhetünk meg. A munka változójának esetében a falun élő lányok messze elmaradnak az átlagos időráfordítástól (ennek értéke mindössze 20 perc, míg a megyeszékhelyeken élő lányoké 54 perc), a társas élet területén pedig a kisebb városokból származók magas értékei emelkednek ki (108 perc, míg a lányok átlaga mindössze 90 perc). A nemek eltérő időfelhasználását a falvak és a megyeszékhelyek esetében a 3. és 4. ábra szemlélteti.

3. ábra: A falvakban élők időfelhasználása nemek szerint



A két ábra összevetése rámutat arra a tényre, hogy a kisebb településekről érkező hallgatók esetében komolyabb mértékű idő-felhasználásbeli különbségekkel számolhatunk a két nem esetében. A megyeszékhelyeken a fizetett munka, a tanulás, az olvasás, a számítógép-használat és az internet ráfordításai sokkal közelebb helyezkednek el egymáshoz, mint a falvak-tanyák esetében. Ez utóbbi esetben a nemek közötti különbség – ami a lányok hátrányát mutatja –, sokkal élesebben rajzolódik ki (pl. olvasás falun a fiúk esetében 85, a lányoknál 44 perc, internet-használat 87, illetve 48 perc).

4. ábra: A megyeszékhelyen élők időfelhasználása nemek szerint



A szülők iskolai végzettségének vizsgálatakor lényeges összefüggéseket az édesanya esetében találhattunk.¹³ Ez a fiúknál az órai részvétel, a munka és a zenehallgatás, a lányoknál pedig a házimunka ráfordításainak vizsgálatakor mutatott szignifikáns kapcsolatot. Ennek értékeit az 5. táblázat ismerteti.

5. táblázat: Az édesanya iskolai végzettsége szerinti eltérések nemek szerint (percben megadva)

		Óra	Munka	Zene	Háztartás
8 ált. vagy kevesebb	Fiú	143	241	229	28
	Lány	261	71	96	40
Szakmunkás	Fiú	274	79	83	40
	Lány	210	44	99	44
Szakközépiskola, technikum	Fiú	152	30	69	26
	Lány	226	63	94	62
Gimnázium	Fiú	197	52	65	23
	Lány	202	47	59	47
Főiskola	Fiú	170	18	87	21
	Lány	186	47	86	47
Egyetem	Fiú	190	68	67	31
	Lány	207	39	43	43
Átlag	Fiú	189	52	80	27
	Lány	209	49	81	41

Az órai részvétel kapcsán kiemelendő, hogy az anya legalacsonyabb iskolai végzettsége teljesen más módon hat annak időtartamára. Míg a fiúknál ez markánsan csökkenti annak hosszát, a lányok esetében ennek az ellenkezője figyelhető meg. Sajnos a rendelkezésünkre álló adatokból ennek a jelenségnek a magyarázatára nem derül fény, de mögötte eltérő iskolaválasztást, valamint a tanuláshoz való eltérő viszonyt sejtethetjük.¹⁴ A munka kapcsán kiugró értéket mutatnak azok a fiúk, akiknek édesanyja mindössze nyolc általánost végzett – igaz, itt az elemszám mindössze 9 fő, a 241 perces átlag

13 Az édesanya iskolai végzettsége csupán a fiúk önképzésének időráfordításaival mutatott kapcsolatot, de itt egyes kategóriák alacsony elemszáma miatt ennek további elemzésétől eltekintünk.

14 Pusztai egy 2006-os vizsgálatban nem talált összefüggést a szülők iskolai végzettsége és a tanulóval kapcsolatos motiváció között – kiemelendő azonban, hogy a vallásgyakorlás esetében szoros és pozitív irányú összefüggést fedezett fel (Pusztai 2007). Mindez a jövőbeni kutatások esetében indokolhatja a vallásosság tényezőjének bevonását a kiválasztott szocio kulturális változók csoportjába.



azonban még így is igen sajátos értéknek tekinthető. A háztartási munkák esetében a szakközépiskolát és technikumot végzett anyák leányai tűnnek ki 62 perces átlagos időráfordításukkal. Ennek a tevékenységnek a vizsgálata kapcsán kiemelhetjük még azt a tény is, hogy az egyetemi, valamint a szakmunkás végzettség mind a két nemnél az átlagosnál valamivel magasabbra emeli a házimunka időtartamát.

A gazdasági tőke¹⁵ nemek szerinti hatását a 6. táblázat ismerteti. Szignifikáns összefüggéseket a fiúk esetében az internet használata, lányoknál pedig az olvasás mutat, azonban ezeken a tevékenységeken kívül több érdekesebb kapcsolatot is megfigyelhetünk. A közepes gazdasági tőkével bíró fiúk esetében az internetezés kiugró értéket kap (108 perc), ami arra utal, hogy ez a változó nem lineárisan befolyásolja az adott tevékenységek hosszát, valamint a tőkefajta mennyisége alapján kialakuló kategóriák külön-külön is sajátos miliót képviselnek. A lányok esetében azonban a világháló használatát az anyagi helyzet egyáltalán nem alakítja. A gazdasági tőke az olvasást mindkét nem esetében hasonló módon módosítja: magas időráfordítással a legrosszabb gazdasági helyzetben lévő hallgatók bírnak, míg az anyagi szempontból kedvezőbb helyzetben lévő diákok értékei az átlag alatt maradnak. Az önképzés kategóriája a fiúk, a hobbi pedig a lányok esetében alakul hasonló módon. Kiemelésre érdemes lehet az a tény, hogy a háztartás időráfordítása a lányoknál a legrosszabb anyagi helyzetben kapja a legmagasabb értéket (53 perc), ami mögött a tradicionális nemi szerepek meglétét vélhetjük felfedezni. A fiúk esetében azonban kiugró értéket – igaz, nem szignifikáns kapcsolatot – a legjobb anyagi helyzetű csoportban találunk (29 perc). Ezt a tevékenységet tehát a gazdasági tőke teljesen más irányban befolyásolja a két nem esetében.

6. táblázat: A gazdasági tőke hatása a hallgatók időfelhasználására nemek szerint (percben megadva)

		Önképzés	Háztartás	Olvasás	Számítógép	Internet	Hobbi
Alacsony gazdasági tőke	Fiú	42	22	61	68	60	27
	Lány	38	53	60	50	40	40
Közepes gazdasági tőke	Fiú	25	22	48	98	108	56
	Lány	35	53	38	34	38	26
Magas gazdasági tőke	Fiú	26	29	41	81	62	50
	Lány	38	44	42	37	39	26
Átlag	Fiú	29	25	48	83	76	47
	Lány	37	50	45	39	39	30

A kulturális tőke¹⁶ mutatója mind a fiúknál, mind pedig a lányoknál három-három tevékenységgel mutat szignifikáns kapcsolatot. A fiúk esetében ez az órai jelenlét, a televíziózás és a társas élet, míg a lányoknál az órai jelenlét, a televíziózás, illetve az

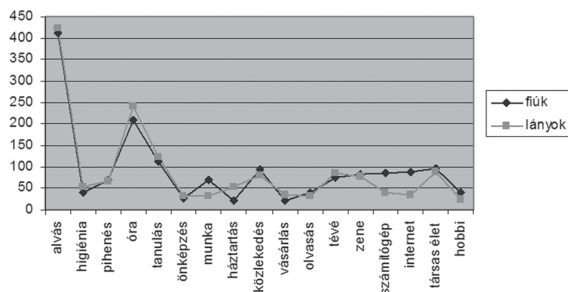
¹⁵ A gazdasági tőke változójának kialakítására egy olyan kérdésblokkot használtunk fel, amely a háztartások felszereltségét vizsgálta: pl. saját lakás, családi ház, nyaraló, telek, dvd, mosogatógép, számítógép stb.

¹⁶ A kulturális tőke indexét a szülők iskolai végzettségéből és olvasási szokásaiból, valamint a megkérdezett magaskultúrára irányuló tevékenységeiből (színházba-, hangversenyre-, komolyzenei koncertre- illetve könyvtárba járás gyakorisága), illetve az olvasási szokásaiból képeztük.

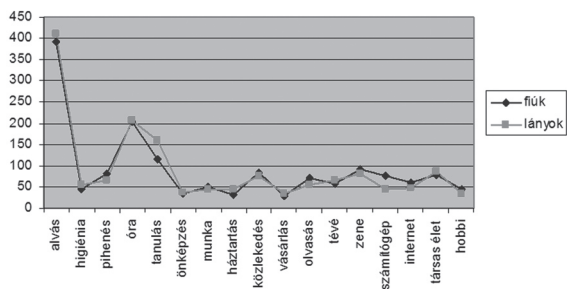
olvasás. Ezen kívül kiemelésre érdemesek még a számítógép-használat és a munka időráfordításai is.

Ezek részletes vizsgálata előtt azonban vessük össze az alacsony és a magas kulturális tőkével bíró hallgatók időfelhasználását – ezen adatokat az 5. és a 6. ábra tartalmazza.

5. ábra: Alacsony kulturális tőkével bíró hallgatók időfelhasználása nemek szerint (percben megadva)



6. ábra: Magas kulturális tőkével bíró hallgatók időfelhasználása nemek szerint (percben megadva)



A két diagram összevetéséből leolvasható, hogy a kulturális tőke szélső értékeinek esetében a tanulással összefüggő tevékenységek vizsgálatakor eltűnik vagy kevésbé jellemző a lányok dominanciája. A magas kulturális milióból érkező fiúk esetében az órai jelenlét ráfordítása megegyezik a lányok hasonló kategóriájának értékével (205 perc), az alacsony kulturális tőkével bíró lányok tanulással kapcsolatos időtartama pedig sem sokkal előzi meg a fiúk ráfordítását. A két ábra elemzéséből kitűnik, hogy a magas kulturális tőke esetében a két nem időfelhasználása sokkal inkább közelít egymáshoz – különösen igaz ez a munka, a háztartás, a számítógép- és az internet-használat értékeinek elemzésekor. Az egyes tevékenységek percben megadott átlagait a kulturális tőke tekintetében a 7. táblázat tartalmazza.

Az órai részvétel kapcsán megjegyzendő, hogy a kulturális tőke változójának közepes értéke mind a két nem esetében csökkenti az órai részvételt, az alacsony kategória azonban a lányok időráfordítását befolyásolja pozitívabban. A munka átlagos hossza



igen érdekes képet mutat: míg a fiúk esetében az alacsony kategória kereső tevékenysége produkál kiugró értéket (69 perc), a lányok esetében ez a magas kulturális milióból érkező hallgatókra igaz (45 perc).

7. táblázat: A kulturális tőke hatása a hallgatók időfelhasználására (percekben megadva)

		Óra	Munka	Olvasás	Tévé	Számítógép	Internet	Társas élet
Alacsony kulturális tőke	Fiú	209	69	40	75	87	89	96
	Lány	241	32	33	87	39	35	88
Közepes kulturális tőke	Fiú	146	31	56	97	77	66	139
	Lány	190	23	48	79	40	38	92
Magas kulturális tőke	Fiú	205	49	71	57	75	61	79
	Lány	205	45	56	66	45	46	86
Átlag	Fiú	187	51	55	76	80	73	106
	Lány	210	33	47	77	41	40	89

Az olvasás esetében megemlíthetjük, hogy a magasabb kulturális tőke – értelemszerűen – együtt jár a magasabb időráfordításokkal, a növekedés azonban nem azonos szintről indul, és nem is azonos mértékű: a magas milióból érkező fiúk előnye 15 percre emelkedik a kezdeti héttel szemben. A televíziózásra fordított időtartamok esetében a szintén ebből a közezből érkező fiúk értékei mutatkoznak alacsonyabbnak. E két tevékenység időráfordításaiból megállapíthatjuk, hogy a fiúk előnye a kultúrára irányuló, és egyben a tanulástól kötetlenebb tevékenységek esetében a magas tőkemennyiséggel bíró hallgatók esetében fokozottabban jelentkezik. A társas élet időráfordításaira a magasabb kulturális tőke negatív hatást gyakorol, kiugró értéket találunk azonban a közepes mennyiséggel bíró fiúk esetében (139 perc).

A táblázat legérdekesebb adatait azonban talán a számítógép- és az internet-használat oszlopai tartalmazzák. A két nem esetében ugyanis az időráfordítások tökéletesen ellentétes irányban alakítják ezen tevékenységek hosszát: míg a fiúk esetében a kulturális tőke lineáris módon csökkenti ezeket, a lányoknál ennek éppen az ellenkezője figyelhető meg. Ennek a tendenciának köszönhetően a lányok lemaradása a magas kulturális milióban mérsékeltebb, de még így is jelentősnek mondható (30, illetve 15 perc).

A legfontosabb szocio-kulturális változók nemek szerinti vizsgálata után tehát kijelenthetjük, hogy az elemzés elején felállított hipotézisünk, miszerint ezen változók a fiúk és a lányok időfelhasználására különböző mértékben és módokon hatnak, valószínűsíthető. A szignifikánsan magyarázott kapcsolatok ugyanis minden esetben eltérő rajzolatot mutattak, sőt, több esetben az összefüggések irányai is különbözőképpen alakultak.

Az elemzések ezen kívül rávilágítottak arra is, hogy a lányok hátránya bizonyos területeken (pl. a számítógép-használat és internetezés a településtípus függvényében) a jobb szocio-kulturális státusz irányába elmozdulva mérséklődni látszik, más esetekben azonban lemaradásuk fokozódásáról beszélhetünk (pl. az olvasás és a kulturális tőke kapcsolatának esetében). A meglévő különbségek azonban a fiúk javára szinte

mindig jelentősnek tekinthetők (kivételt ez alól csupán a tanulással kapcsolatos tevékenységek jelentenek), és beleilleszkednek a nemek közötti eltérések és egyenlőtlenségek egész vonulatába – hiszen ezeket a mintákat és életmódbeli elemeket a felsőoktatásba kerülve hallgatók „otthonról hozzák magukkal”, a hosszabb távú következményeik pedig a későbbi karrierlehetőségeikre és életminőségükre is rányomhatják a bélyegüket. Mindazonáltal sok esetben az a kérdés is megfogalmazódhat bennünk, hogy léteznek-e a hallgatói életmód esetében optimálisnak mondható időtartamok – például az otthoni tanulás vagy az órai részvétel esetében. Más esetekben a vizsgált régió sajátosságai miatt nem vonhatunk le általános következtetéseket – a jövőben például mindenképpen célszerű volna ezeknek az életmódbeli eltéréseknek a meglétét más régiókban is megvizsgálni.

Sajnos a rendelkezésre álló technikák és az elemzési keretek szűkössége igen sok kérdést hagy nyitva előttünk – ezek megválaszolására egyes esetekben csak sejtéseink vannak, máskor pedig újabb elemzések és kutatások lennének ehhez szükségesek. A meglévő eredmények azonban így is rávilágíthatnak egyrészt a nemek problematikájának összetettségére, másrészt pedig az idő- és az időfelhasználás szociológiájának hasznosságára és a még megfelelően ki nem aknázott voltára. Azt a következtetést azonban mindenképpen levonhatjuk a kapott adatokból, hogy a nemek időfelhasználása már azelőtt markánsan eltér egymástól, hogy a legfontosabb, a későbbi nemi szerepeket alakító tényezők megjelenének az életükben (pl. gyermekvállalás) – az eltérő életstratégiák kialakítása tehát már a felnőtt-lét kereteinek rögzülése előtt is megfogható. Ez a differencia ráadásul nem csak az évtizedek óta kutatott tevékenységek esetében ragadható meg komoly bizonyossággal (pl. olvasás, házimunka stb.), hanem az utóbbi évtizedben megjelenő új életmód-elemekre is igaznak tekinthető (pl. internet), hiszen ezeket mind a fiúk, mind pedig a lányok más-más súllyal és időtartamokkal építik bele az életükbe.

Bocsi Veronika

A felsőfokú tanulmányokat folytató kismamák tanulási attitűdjéről

A mindenkor kismamák elsődleges feladata a gyermek gondozása és nevelése. A munkaerő-piaci státuszuk ugyan inaktív, de senki nem vitathatja az elnevezés paradox voltát. Gazdasági termelőtevékenységet ugyan nem folytatnak (természetesen törvényi keretek között bizonyos juttatásoknál erre van lehetőség), társadalmi megbecsültségük csekély, mégis „teljes állásban” végzik anyai hivatásukat. Hazai kutatások, érték-preferencia vizsgálatok alapján nem vonható kétségbe, hogy a magyar társadalom gyermekközpontú, és a nők elsődleges feladatának a gyermeknevelést tekintik.¹ Korunk társadalmi és gazdasági dinamikája folyamatos alkalmazkodást és rugalmasságot követel, s ez a kihívás elérni látszik a kismamák rejtőzködő csoportját is. „A személyiség csak e két oldal egységében érték: benne meg kell lenni az állandóság

¹ Lásd: pl. S. Molnár E. & Kapitány B. (2002) Gyermekcentrikus érzelmek és egyéni célok, vágyak viszonya. In: Pongrácz Tiborné & Spéder Zs. (eds.) 2002/3. *Népesség – értékek – vélemények*. Budapest, KSH-NKI.

mindig jelentősnek tekinthetők (kivételt ez alól csupán a tanulással kapcsolatos tevékenységek jelentenek), és beleilleszkednek a nemek közötti eltérések és egyenlőtlenségek egész vonulatába – hiszen ezeket a mintákat és életmódbeli elemeket a felsőoktatásba kerülve hallgatók „otthonról hozzák magukkal”, a hosszabb távú következményeik pedig a későbbi karrierlehetőségeikre és életminőségükre is rányomhatják a bélyegüket. Mindazonáltal sok esetben az a kérdés is megfogalmazódhat bennünk, hogy léteznek-e a hallgatói életmód esetében optimálisnak mondható időtartamok – például az otthoni tanulás vagy az órai részvétel esetében. Más esetekben a vizsgált régió sajátosságai miatt nem vonhatunk le általános következtetéseket – a jövőben például mindenképpen célszerű volna ezeknek az életmódbeli eltéréseknek a meglétét más régiókban is megvizsgálni.

Sajnos a rendelkezésre álló technikák és az elemzési keretek szűkössége igen sok kérdést hagy nyitva előttünk – ezek megválaszolására egyes esetekben csak sejtéseink vannak, máskor pedig újabb elemzések és kutatások lennének ehhez szükségesek. A meglévő eredmények azonban így is rávilágíthatnak egyrészt a nemek problematikájának összetettségére, másrészt pedig az idő- és az időfelhasználás szociológiájának hasznosságára és a még megfelelően ki nem aknázott voltára. Azt a következtetést azonban mindenképpen levonhatjuk a kapott adatokból, hogy a nemek időfelhasználása már azelőtt markánsan eltér egymástól, hogy a legfontosabb, a későbbi nemi szerepeket alakító tényezők megjelenének az életükben (pl. gyermekvállalás) – az eltérő életstratégiák kialakítása tehát már a felnőtt-lét kereteinek rögzülése előtt is megfogható. Ez a differencia ráadásul nem csak az évtizedek óta kutatott tevékenységek esetében ragadható meg komoly bizonyossággal (pl. olvasás, házimunka stb.), hanem az utóbbi évtizedben megjelenő új életmód-elemekre is igaznak tekinthető (pl. internet), hiszen ezeket mind a fiúk, mind pedig a lányok más-más súllyal és időtartamokkal építik bele az életükbe.

Bocsi Veronika

A felsőfokú tanulmányokat folytató kismamák tanulási attitűdjéről

A mindenkor kismamák elsődleges feladata a gyermek gondozása és nevelése. A munkaerő-piaci státuszuk ugyan inaktív, de senki nem vitathatja az elnevezés paradox voltát. Gazdasági termelőtevékenységet ugyan nem folytatnak (természetesen törvényi keretek között bizonyos juttatásoknál erre van lehetőség), társadalmi megbecsültségük csekély, mégis „teljes állásban” végzik anyai hivatásukat. Hazai kutatások, érték-preferencia vizsgálatok alapján nem vonható kétségbe, hogy a magyar társadalom gyermekközpontú, és a nők elsődleges feladatának a gyermeknevelést tekintik.¹ Korunk társadalmi és gazdasági dinamikája folyamatos alkalmazkodást és rugalmasságot követel, s ez a kihívás elérni látszik a kismamák rejtőzködő csoportját is. „A személyiség csak e két oldal egységében érték: benne meg kell lenni az állandóság

¹ Lásd: pl. S. Molnár E. & Kapitány B. (2002) Gyermekcentrikus érzelmek és egyéni célok, vágyak viszonya. In: Pongrácz Tiborné & Spéder Zs. (eds.) 2002/3. *Népesség – értékek – vélemények*. Budapest, KSH-NKI.



értékének és a dinamizmusnak egyaránt”.² Ez az *állandóság* – esetünkben a tradicionális anyaszerep – és a *dinamizmus* – a permanens tanulásra igényt tartó munkavállaló nő – találkozik azon kismamák személyében, akik a felnőttoktatás valamilyen formájában egyre nagyobb számban vesznek részt.

Az iskolarendszerű vagy iskolarendszeren kívüli felnőttoktatási tevékenységbe történő bekapcsolódásuk indoka sokrétű lehet. Egyrészt feltételezhető, hogy a munkaerő-piaci reintegrációjukat kívánják megkönnyíteni a továbbképzés vagy átképzés résztvevőjeként. A kilencvenes évek végén a gyesen vagy gyeden lévő munkavállalók több mint 40%-a nem tud visszatérni korábbi munkahelyére.³ A munkaadók tartanak a kisgyermeket nevelők betegséggel okolt gyakori távolmaradásától, illetve a munkából való kiesés hátrányaiból fakadó nehézségektől. A karrierutat gyermekvállalás céljából megszakító nők tudása és képességei valóban megkophatnak, ami az otthon töltött évek során végzett önképzéssel kompenzálható. Másik motivációs tényező lehet a diploma vagy újabb diploma megszerzése, amely ugyancsak a munkaerő-piaci pozíciót javítja, illetve erősíti. Feltételezhetjük azt is, hogy a felnőttnevelés pszichohigiénai funkciója érvényesül akkor, amikor a kismama viszonylagos zártságából tanuló közösségbe vágyik. Nem kevésbé fontos hipotézis, hogy a – közelmúltban megszűnt – tandíjmentességnek köszönhető a kismamák számának növekedése az egyetemi és főiskolai karokon, illetve a felnőttképzési intézményekben.

A Felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvényt 1998-ban kiegészítették a 12.§ (3.) bekezdéssel, amely rendelkezik a gyermeknevelési támogatásban részesülő hallgató tandíjmentességéről. Ezt a határozatot eleinte kevesen ismerték, egy 2002-ben készült kutatás szerint a megkérdezett kisgyermeket nevelők 54,5%-a nem ismerte ezt a lehetőséget, az érettségizettek 40%-a, az egyetemet végzettek 31,5%-a nem hallott a rendeletről.⁴ Jelen kutatás 2006 tavaszán zajlott, amikor még a tandíjmentesség megszűnése nem merült fel, majd 2006/2007. tanévtől felmenő rendszerben eltörölték a tandíjmentességet.

A kutatás tárgya a gyermekgondozási időszak alatt felsőfokú tanulmányokat folytató nők motivációs hátterének vizsgálata. Gyermekgondozási időszak alatt értjük a gyese, a gyed és a gyet éveit.⁵ A gyermeknevelési segély (gyese) a gyermek 3 éves koráig alanyi joga. Gyermekgondozási díjra (gyed) azok jogosultak, akik a szülés előtt minimum 180 napig folyamatosan biztosítottak voltak, a gyermek 2 éves koráig tart. Gyermeknevelési támogatást (gyet) a három vagy többgyermekes édesanyák igényelhetnek legkisebb gyermekük iskolakezdéséig.⁶

2 Durkó Mátyás (1998) *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés I. Korszerű társadalomelmélet, korszerű művelődés- és neveléstudományok*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

3 Lakatos Judit (2001) Visszatérés a munkaerőpiacra a gyermekgondozási idő után. *Statistikai Szemle*. 2001/1. 56–63. o.

4 Frey Mária (2002) *A gyermeknevelési támogatásokat igénybe vevő és a családi okból inaktív személyek foglalkoztatásának lehetőségei és akadályai*. A HU9918-13 Phare program keretében végzett statisztikai kutatás zárótanulmánya. Budapest.

5 A törvény lehetővé teszi, hogy a gyermekgondozási juttatásokat az édesapák vagy a nagyszülők vegyék igénybe; ők esetünkben nem tagjai az alapsokaságnak.

6 Magyarországon 2005-ben 161 404 fő igényelt gyest, 87 172 ezer fő gyedet.

A gyesen, gyeden és gyeten lévő kismamák populációja a nehezen elérhető csoportját alkotja a társadalomnak, ezért a mintavétel módszerét és módját alaposan elő kellett készíteni. A kérdőíves próbakérdés személyes megkereséssel történt, amely több akadályba is ütközött. A kismamák elérése tűnt a legnehezebb feladatnak, hiszen a nyilvántartásuk (egészségügyi és szociális hálózat) védett, a hólabda módszer pedig időigényes és körülményes. Az otthonukban felkeresett kismamák, hasonlóan az előfordulási terepeken (játsszótér, orvosi rendelő stb.) felkutatott alanyokhoz, nehezen osztották meg figyelmüket a kérdőív kitöltése és a gyermek(ek) ellátása vagy felügyelete között. Ezek a tapasztalatok módosították az eredetileg kérdezőbiztosokkal történő személyes megkeresés szándékát. A kérdőívek időt és nyugalmat igénylő kitöltése – amely leginkább a kisgyermek napirendjéhez igazodik (ti. alvási időszak) – illetve a vizsgált populáció tömeges elérése postai lekérdezéssel valósulhatott meg.

Támogatás híján a kutatás mintáját le kellett szűkíteni földrajzi és oktatási területek szerint is. A kutatás első fázisában az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás résztvevőit kizártuk. A kismamák élethelyzetükből adódóan nem tudnak nappali képzésbe bekapcsolódni (esetleg elenyésző hányaduk), ezért csak a felsőfokú intézményekben levelező tagozaton tanulók jöhettek számításba. Két intézmény hallgatói kerültek az alapsokaságba: a Debreceni Egyetem tíz különböző karán tanulók, illetve a Nyíregyházi Főiskola négy karának hallgatói.

Összesen 616 darab kérdőív jutott el a két intézményben tanulmányokat folytató kismamákhöz, és több mint egyharmaduk (226 fő) töltötte ki kérdőívünket.

A kutatás kiinduló kérdései a következők:

- Milyen tényezők játszanak szerepet a kismamák tanulási motivációjában?
- Milyen mértékben befolyásolja a tanulási szándékot a tanulási tapasztalat (az iskolai végzettség, a szülők iskolai végzettsége, az olvasási szokások, a nyelvismeret)?
- Milyen mértékben befolyásolja a tanulási szándékot a családi háttér (erkölcsi támogatás, anyagi háttérbázis, gyermek elhelyezése)?
- Hogyan látják munkaerő-piaci esélyeiket a gyesen, gyeden lévők? Felismerik a tanulásban rejlő lehetőséget helyzetük javítására?

Hipotézisünk szerint a tanulási motiváció egyenes arányban növekszik az egyén iskolai végzettségével, és korábbi tanulói tapasztalataitól is függ. Valószínűsíthető, hogy a tanulási szándék összefügg az iskolai végzettséggel, a kulturális tőke nagyságával. Feltételezzük, hogy az első diplomájukat szerzők motivációs háttere eltér a második vagy többedik oklevélért tanulóktól.

A minta demográfiai jellemzői

A mintába kerültek túlnyomó többsége társas kapcsolatban él: házasságban 83,9%-uk, az élettársi kapcsolatban élők aránya 10,3%; az egyedül élők (5,8%) között hajadonokat és elváltakat találunk. Gyermekük száma egy és hét között mozog, a megkérdezettek mintegy felének egy gyermeke született eddig, harmaduk nevel két gyermeket, egytizedük pedig nagycsaládos. A megkérdezett nőknek összesen 367 gyermekük van, tehát az egy családra jutó gyermekszám 1,6. Amennyiben a tervezett gyermekek számát is hozzáadjuk, megkapjuk a minta kívánt gyermeklétszámát, amely minimum 450



gyermek. Ez már 2,0 egy főre jutó gyermekszámot jelent, amely ideális a populáció reprodukciójához. A kívánt és a teljesült gyermekszám közötti különbséget országos adatok is igazolják, ahol a teljes termékenységi mutató (1,3) elmarad a lakosság tervezett gyermekvállalásától (családonként átlagosan két-három gyermek).

A megkérdezett hallgatók közel 80%-a városban él (nagy részük természetesen a két vizsgált megye székhelyén), húsz százalékuk falvakból, községekből látogatja az oktatási intézményt. Az intézmény választásának indoklásánál ugyan kevesen (12%) jelölték meg a lakóhely közelségét, a két felsőoktatási intézmény regionális vonzása egyértelműen megjelenik az állandó lakóhely tekintetében – a válaszadók több mint kétharmada Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében lakik, egytizede Borsod-Abaúj-Zemplén megyében.

Iskolai végzettség szerint két kategóriába soroltuk a hallgatókat: középfokú és felsőfokú végzettségűek, a későbbiekben ezt a két csoportot első- és másoddiplomásoknak fogjuk elnevezni.⁷ A két csoport közel hasonló arányban képviselteti magát, mivel a mintába került hallgatók 45,7%-a középfokú, 54,2%-a pedig felsőfokú oklevéllel rendelkezik. Valószínűsíthető, hogy a két csoport markánsan eltérő motivációval és tanulási szokásokkal rendelkezik, ezért ezt a demográfiai jellemzőt kiemelten fogjuk kezelni.

A családtagok végzettsége szintén fontos magyarázó háttérváltozó lehet, ezért a válaszadó kismama édesapjának, édesanyjának és házastársának iskolai végzettségét vizsgáltuk meg. Az eredményeket az alábbi táblázatban figyelhetjük meg (1. táblázat).

1. táblázat: A hallgató családtagjainak iskolai végzettsége, százalék (N=226)

Családtag	Iskolai végzettség foka		
	alapfokú	középfokú	felsőfokú
Édesapa	49,8	34,5	15,7
Édesanya	42,2	42,6	15,2
Házastárs, élettárs	21,9	44,7	33,5

A szülők között nagy számban találunk általános iskolát végzetteket és szakmunkásokat, a felsőfokú oklevéllel rendelkezők aránya alacsonyabb (különösen igaz ez az apák esetében). A válaszadók társai végzettségüket tekintve magasabb szinten állnak, hiszen legtöbben érettségivel rendelkeznek és magas a diplomások aránya. A tanuló kismamák és társaik magasabb iskolai végzettsége az új generáció iskolai életpályájának jellemzőit hordozza, azaz az oktatásban eltöltött évek meghosszabbodását, a felsőoktatási expanzió nyomában fellépő diplomaszerezési lehetőséget, a szakképzés háttérbe szorulását.

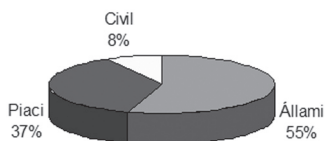
A társas kapcsolatok többségében a férfiak és nők hasonló iskolai végzettségűek, de gyakori a magasabb végzettséggel rendelkező férfi és az alacsonyabb végzettségű nő párosítás. A magasabban kvalifikált feleség jelenléte a társas kapcsolaton belül te-

⁷ A válaszadók kevés hányada harmadik diplomáját szerzi, őket a másoddiplomások közé soroljuk.

hát kevésbé gyakori, a tanulmányok elvégzése után azonban a nőknek mintegy kétharmada magasabban kvalifikált lesz, mint férfi társaik. Feltételezzük, hogy a tanuló kismamák ösztönzésében és támogatásában a társ jelenti az elsődleges segítséget, ezért több kérdés is foglalkozik a férjeknek tanuláshoz, illetve a feleségek tanuláshoz fűződő attitűdjeivel.

A megkérdezett nők 92%-ának volt munkahelye a gyermekgondozási időszak előtt, de mintegy húsz százalékuknak megszűnt a munkaviszonya a terhesség ideje alatt. Az állással nem rendelkezők (8%) nappali tagozaton tanultak vagy munkanélküliek voltak. A munkavállalók egy tizede dolgozott rugalmas vagy részmunkaidőben, esetleg alkalmi munkából élt, többségüket teljes munkaidőben foglalkoztatták. Leginkább az állami szféra munkavállalói kerültek a mintába (55%), a versenyszféra 37%-ukat foglalkoztatta, a maradék kisebbség a civil szektorban tevékenykedett (1. ábra). A gyesen, gyeden lévők többsége (70%) beosztott értelmiségiként dolgozott (jellemző a pedagógusok, ügyintézők, könyvelők nagyszámú előfordulása), a minta 16%-a vezetői szerepkörben tevékenykedett, a fizikai és vállalkozói réteg a legvékonyabb (10% körüli).

1. ábra: A munkaviszonnyal rendelkező nők megoszlása gazdasági szektorok szerint, százalék



A jelenleg munkaviszonnyal rendelkezők mintegy fele tervezi a munkahelyére való visszatérést a biztos anyagi megélhetés vagy az egyéb lehetőségek hiánya miatt. A bizonytalanok és az új állást keresők nagy része a diplomájuknak megfelelő munkahelyet keres a gyese, gyede lejárta után, mivel magasabb fizetésre és előnyösebb pozícióra számít, de gyakran említik az új tudás gyakorlati alkalmazásának igényét is. Számos indoklás kapcsolódik az előző állás és a családi élet összeegyeztethetlenségéhez, mivel a rugalmatlan munkaidő vagy a családdellenes munkaadó, esetleg a földrajzi távolság nem teszi lehetővé a korábbi munka folytatását.

Tanulási motiváció

A kérdőív igyekszik a tanulási folyamat minden fázisára rákérdezni, a tanulás megkezdése előtti informálódástól kezdve a jövőtervekig. Feltárja a tanulmányok folytatásának nehézségeit, kihatásait a párkapcsolatra és a gyermekkel való kapcsolatra nézve, vizsgálja a hallgató életvezetésének és körülményeinek változásait. A kérdőív több kérdésblokkja foglalkozott a tanuláshoz vezető okok feltárásával: miért kezdte meg tanulmányait a kismama, miért az adott képzést választotta, ki és hogyan motiválta a döntés meghozatalában. A „Mi készítette a tanulmányok megkezdésére?” kérdésre felállított motivációs tényezőket a kérdőív kitöltőjének egytől-ötig terjedő skálán kellett osztályoznia, az eredményt százfokú skálára átszámítva az alábbi táblázat szemlélteti (2. táblázat).



2. táblázat: A tanulmányok megkezdése mögött meghúzódó indokok fontossági rangsora

Motiváció típusa	Motiváló tényezők	Fontosság 100 fokú skálán
Belső motiváció	egyéni ambíciók	90
	diploma megszerzése	85
	szakmai érdeklődés	83
	tanulás szeretete	80
Külső motiváció – inaktív helyzetből adódó	tandíjmentesség kihasználása	78
	gyes, gyed idejének kihasználása	74
Külső motiváció – munkaerőpiac részéről	munkahelyi előrelépés reménye	69
	munkahelyi pozíció megerősítése	61
	könnyebb elhelyezkedés reménye	85
Külső motiváció – szűk környezet részéről	(házas)társ biztatása	53
	Szülők, testvér biztatása	46
	barátai biztatása	40

Az elemzés során a motivációs tényezőket belső, illetve külső motiváció szerint csoportosítottuk aszerint, hogy milyen irányból ered a tanulásra való késztetés.⁸ Az egyéni ambíció, a tanulás szeretete, a szakmai érdeklődés és a diploma megszerzésére irányuló indítékok a hallgatók belülről fakadó késztetését sejtetik, ezért a belső motivációk csoportjába soroltuk. A külső motivációhoz tartozó tényezőket több alcsoportra osztottuk aszerint, hogy honnan érkezik a késztetés: a szűk környezet részéről (társ, család, barátok), a munkaerőpiac kihívásaiból (elhelyezkedés, pozíció) vagy az inaktív státusz előnyeiből (tandíjmentesség, szabadidő). Hipotézisünk – a kismamák elsősorban a tandíjmentesség kihasználása céljából kezdik meg tanulmányaikat – nem igazolódott, mivel a válaszadók értékeléséből kirajzolódó sorrend erőteljesen a belső motivációk meghatározó szerepét mutatja. A külső motivációk közül a „könnyebb elhelyezkedés reménye” ért el magas pontszámot, amely jelzi a kétkeresős családmodell továbbélését, mivel a megkérdezett nők vissza szándékoznak térni az ideiglenesen elhagyott munkaerőpiacra, viszont aggódnak a reintegrálódás miatt. (Mint említettük, a munkaviszonnal rendelkezők közel egynegyedének nem hosszabbították meg a szerződését, a munkaviszonyban álló nők fele pedig munkahely-változtatást tervez.) Úgy tűnik, a meglévő munkahelyekre visszatérők számára a munkahelyi előrelépés vagy a pozíció megtartása kevésbé fontos tanulási motivációt jelentett.

Motiváció tekintetében az inaktív státuszból adódó külső indítékok megelőzik a munkaerő-piac felől érkező késztetéseket. A felsőfokú tanulmányokat folytató gyesen, gyeden vagy gyeten lévő hallgatók teljes tandíjmentessége ugyan elmarad a belső motivációs tényezők mögött, de a külső tényezők között első helyen szerepel. Az általunk vizsgált szakokon 60 és 250 ezer forint között alakul a tandíj összege félévente, amely jelentős költségmegtakarítást jelent a családoknak, s a járulékos kiadások (útiköltség, szállás, étkezés, fénymásolás stb.) a válaszadók elmondása alapján nem terhelik meg a háztartások költségvetését. A válaszokból kiderül, hogy a kismamák 38%-a nem kezdte volna meg a tanulmányait, ha nem lett volna tandíjmentes, 42%

⁸ A kérdőívben a motivációs tényezők nem ebben a sorrendben szerepelnek.

viszont biztos benne, hogy ez esetben is jelentkezett volna az adott szakra. Arra a kérdésre, hogy ha a következő félévtől eltörölnék a tandíjmentességet, folytatná-e tanulmányait, a hallgatóknak már a 66%-a válaszolt pozitívan; gyermeket pedig csupán 4%-uk vállalna csak azért, hogy tandíjmentesen tanulhasson. Úgy tűnik tehát, hogy a tanulmányok megkezdésében fontos – de nem kiemelkedően fontos – szerepet játszik a tandíjmentesség ténye, és erősen motiváló hatással bírt az inaktív státusz időszakára időzített továbbtanulás. A kezdeti impulzus után azonban jelentősége csökken, mivel a rendelet megszűnésével a hallgatók – elvégzett szemeszterek számától függetlenül – folytatnák megkezdett tanulmányaikat.

A szűk környezet motiváló hatását jóval erősebbnek feltételeztük, különösen a házastárs, élettárs biztatását és támogatását véltük meghatározónak a tanulmányok megkezdésének (és folytatásának) szakaszában. Amint a kérdőív más kérdésblokkjaiból kiderül, a férfiak nagy része támogató vagy közömbös magatartást tanúsít a kismamák diplomaszerezése iránt. A partnerkapcsolatok felében nem jelent problémát a nők tanulása, viszont a válaszadók 30%-a feszültséget érez a sok tanulnivaló miatt, egytizedük társát a gyakori távollétek aggasztják. A gyenge családi motivációs háttér feltárása további elemzéseket igényel.

A tanulási motiváció négy típuscsoportja

A motiváció-kérdésblokkokat klaszteranalízis módszerével vizsgáltuk, s így a tanulmányok megkezdésének okát elemezve négy markánsan elkülönülő csoport bontakozott ki a mintából (3. táblázat). A négy csoport közös jellemzője, hogy a belső motiváció igen erősnek mutatkozik a tanulás megkezdésében és folytatásában.

3. táblázat: A tanulási motiváció négy típuscsoportja

Típuscsoportok	A minta megoszlása, százalék
Tanulni vágyók	22
Karriertörést kompenzálók	25
Diplomaszerzők	24
Tandíjmentességet kihasználók	29
Összesen (N=226)	100

A *tanulni vágyók* csoportjába a válaszadók 22%-a tartozik. Úgy tűnik, ezt a csoportot leginkább a szakmai érdeklődés vezette az iskolapadba, mivel a magas egyéni ambíció ennél a csoportnál nem párosul munkahelyi pozíció javításával vagy megtartásával, de a diploma megszerzésétől könnyebb elhelyezkedést várnak.

A gyes idejének kihasználása szinte egyáltalán nem hat rájuk motiváló erőként. Számukra az önképzés a legfontosabb, ebben megelőzik a többi csoportot, bizonyítja a tanulás iránti pozitív beállítást. 54%-uk a magánszférában dolgozott, ebben a csoportban a legmagasabb a magánszféra foglalkoztatottjainak jelenléte. A mélyebb elemzések eredményeinek ismerete előtt feltételezzük, hogy a versenyszférára jellemző folytonos át- és továbbképzésekkel indokolható a permanens tanulás iránti igény.

A *karriertörést kompenzálók* esetében a diploma megszerzésének célja mellett kiemelkedően fontos a munkaerőpiaci reintegráció (könnyebb elhelyezkedés, munkahe-



lyi pozíció megerősítése, munkahelyi előrelépés reménye), a könnyebb elhelyezkedést leginkább ez a csoport várja tanulmányai elvégzésétől.

Ebben a csoportban a legerősebb a családi támogató háttér, amely magas egyéni ambícióval párosul. Ez a csoport az, amely a képzés választásánál leginkább figyelembe vette a lakóhely közelségét; elképzelhető, hogy a képzés során potenciálisan kialakuló szakmai kapcsolatokra számítanak a későbbiek során karrierútjuk ápolásában. Fontos megemlíteni, hogy ez az egyetlen olyan csoport, ahol gyés, gyed előtt mindenkinek volt munkahelye, és e csoport tagjai rendelkeznek legmagasabb arányban (70%) jelenleg is munkaviszonnal.

A *diplomaszerzők* csoportja abban tér el az előző csoporttól, hogy a munkaerő-piaci előrehaladás egyáltalán nem motiválja őket, de a diplomaszerzés kiemelten fontos számukra. Itt találjuk ugyanis azokat a kismamákat, akik a szülés előtt munkanélküliek vagy nappali tagozatos hallgatók voltak, tehát nem volt munkatapasztalatuk, ugyanakkor a könnyebb elhelyezkedés fontos indíték számukra.

A diplomaszerzők várják leginkább, hogy a magasabb kvalifikáció miatt könnyebben el tudnak majd helyezkedni, de ugyanakkor fontosnak tartják az önképzést is, ami természetesen a diplomaszerzés kívánatos feltétele. Az egyéni ambíciók a többi csoporthoz képest viszont gyengébbek. Szignifikánsan magas a középfokú végzettséggel rendelkezők száma, és itt találjuk a legtöbb nagycsaládot is.

A *tandíjmentességet kihasználók* motivációja az inaktív státuszából adódó tandíjmentesség és az otthonlétből fakadó rugalmas időbeosztás. Szignifikáns összefüggést találunk az iskolai végzettséggel, mivel ebben a csoportban a legmagasabb a diplomások száma. Elképzelhető, hogy nemcsak a tandíjmentesség ténye, hanem az otthonlétből fakadó „szellemi vákuum” készítette a már felsőoktatási tapasztalatokkal és magasabb szintű tanulási élményekkel rendelkező diplomásokat az újabb oklevél megszerzésére.

A tandíjmentességet kihasználók leginkább magasabb fizetésre és könnyebb elhelyezkedésre számítanak, de erős motiváció a magasabb fizetés is. Mindez az előrejutást segíti, és erős összefüggést mutat az anyagiakkal. Tehát ez a csoport nemcsak az ingyenes képzés kihasználásában mutat nagyfokú financiai beállítottságot, hanem jövőterveiben is gazdasági megfontolások vezérlik. A 4. táblázat azt szemlélteti, hogyan alakult az adott képzés választásának indoklása az egyes klassztereken belül.⁹

4. táblázat: Az adott képzés választásának indoklása az egyes motiváló tényezőkön belül (%)

	Könnyebb elhelyezkedés	Lakóhely közelsége	Önképzés szign. 0,04	Magasabb fizetés	Munkahelyi előremenetel szign. 0,00	Szakmai ambíció
Tanulni vágyók	15,1	21,4	<u>32,5</u>	17,3	6,5	30,8
Karriertörést kompenzálók	24,4	21,4	13,3	29,6	<u>39,1</u>	21,2
Diplomaszerzők	<u>33,7</u>	28,6	25,3	14,8	4,3	13,4
Tandíjmentességet kihasználók	26,8	28,6	28,9	38,3	<u>50,1</u>	34,6
Összesen (N=226)	100	100	100	100	100	100

Aláhúzott érték: adott cellába a véletlen elrendeződésnél jóval többen kerültek.

⁹ A kérdőívben szereplő kérdés – *Miért ezt/ezeket a képzéseket választotta?* – a jelenlegi és a gyés, gyed ideje alatt elvégzett tanulmányokat érinti.

Szignifikáns kapcsolat áll fenn az önképzés igénye és a munkahelyi előremenetel reménye között. Az önképzés igénye legnagyobb arányban a tanulni vágyók csoportjában mutatkozik meg (32,5%), tehát az ő esetükben a jelenlegi képzés – illetve azok, amelyekre eddig részt vett – elsősorban a tanulás iránti igényből fakad. A karriertörést kompenzálók mondhatják el magukról leginkább, hogy nem önképzés céljából kezdték el tanulmányaikat, hanem a különböző munkaerő-piaci jellemzők – jobb fizetés, magasabb pozíció stb. – készítették erre annak érdekében, hogy a gyermekváltás miatt kiesett időt ekképpen kompenzálják.

A könnyebb elhelyezkedés reménye most is a diplomaszerezőket motiválja leginkább (33,7), a munkahelyi előremenetel viszont szinte egyáltalán nem (erről a csoportról elmondtuk, hogy korábban inaktívak voltak). A javarészt diplomásokat magába foglaló tandíjmentességet kihasználók 50%-a bízik abban, hogy karrierútjuk nem törik meg, hanem munkahelyi előrelépésre számítanak. Az adott képzés választásában nagyfokú szakmai ambíció vezérli őket, amely abban is megmutatkozik, hogy a meglévő szakmájukhoz választanak kiegészítő képzéseket.

A levelező tagozaton tanuló kisgyermekes nők körében végzett kérdőíves vizsgálat első eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a kismamák többsége elsősorban nem a tandíjmentesség kihasználása végett iratkozott be felsőoktatási intézménybe, hanem tudásának bővítése, képességeinek fejlesztése érdekében végez tanulmányokat. A belső motivációt nem gyengíti a tanulási körülmények megteremtésének nehézsége, a környezet támogatásának hiánya. A további elemzésben részletesen megvizsgáljuk, milyen jellemzői vannak még az egyes csoportoknak a családi háttér, a szülők kvalifikációja tekintetében. Mintánkat első- és többed-diplomásokra bontva választ kérésünk arra a kérdésre, hogy mely motívumok befolyásolják a diplomaszerezésben a közép- és felsőfokú végzettségűeket a felsőoktatás „cseleddlépcsőjén”.¹⁰

Engler Ágnes

Felekezeti hovatartozás és médiával kapcsolatos attitűdök az erdélyi magyar diákok körében

Az identitás megőrzése szempontjából az anyanyelvű oktatásban való részvétel mellett fontos szerep jut a felekezeti hovatartozásnak és a sajtó használatának is.

Jelen tanulmányban ezen két fő szempontsor mentén szeretném megvizsgálni a kisebbségi identitás sajátosságait és a kisebbségi lét fő komponenseit. Nevezetesen azt, hogy a nemzeti identitás, hogyan hat a felekezeti hovatartozásra és a médiahasználat jellegére, illetve azt, hogy a sajtó fogyasztása és a vallásosság milyen módon hat vissza az identitásra, annak megőrzése és megerősítése szempontjából.

Feltételezésem szerint, – melyek a korábbi kutatások tapasztalataira épülnek – a kisebbségi identitás a média használatának jellegében és a felekezeti hovatartozás-

¹⁰ Ladányi János a levelező tagozatos képzést, amely a nemzedékek közötti mobilitás csatornájaként funkcionált, az iskolarendszeren keresztül történő felemelkedés „cseleddlépcsőjének” nevezi. Ladányi János (1994) *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest, Educatio 7.

Szignifikáns kapcsolat áll fenn az önképzés igénye és a munkahelyi előremenetel reménye között. Az önképzés igénye legnagyobb arányban a tanulni vágyók csoportjában mutatkozik meg (32,5%), tehát az ő esetükben a jelenlegi képzés – illetve azok, amelyekre eddig részt vett – elsősorban a tanulás iránti igényből fakad. A karriertörést kompenzálók mondhatják el magukról leginkább, hogy nem önképzés céljából kezdték el tanulmányaikat, hanem a különböző munkaerő-piaci jellemzők – jobb fizetés, magasabb pozíció stb. – készítették erre annak érdekében, hogy a gyermekváltás miatt kiesett időt ekképpen kompenzálják.

A könnyebb elhelyezkedés reménye most is a diplomaszerezőket motiválja leginkább (33,7), a munkahelyi előremenetel viszont szinte egyáltalán nem (erről a csoportról elmondtuk, hogy korábban inaktívak voltak). A javarészt diplomásokat magába foglaló tandíjmentességet kihasználók 50%-a bízik abban, hogy karrierútjuk nem törik meg, hanem munkahelyi előrelépésre számítanak. Az adott képzés választásában nagyfokú szakmai ambíció vezérli őket, amely abban is megmutatkozik, hogy a meglévő szakmájukhoz választanak kiegészítő képzéseket.

A levelező tagozaton tanuló kisgyermekes nők körében végzett kérdőíves vizsgálat első eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a kismamák többsége elsősorban nem a tandíjmentesség kihasználása végett iratkozott be felsőoktatási intézménybe, hanem tudásának bővítése, képességeinek fejlesztése érdekében végez tanulmányokat. A belső motivációt nem gyengíti a tanulási körülmények megteremtésének nehézsége, a környezet támogatásának hiánya. A további elemzésben részletesen megvizsgáljuk, milyen jellemzői vannak még az egyes csoportoknak a családi háttér, a szülők kvalifikációja tekintetében. Mintánkat első- és többed-diplomásokra bontva választ keressünk arra a kérdésre, hogy mely motívumok befolyásolják a diplomaszerezésben a közép- és felsőfokú végzettségűeket a felsőoktatás „cseleddlépcsőjén”.¹⁰

Engler Ágnes

Felekezeti hovatartozás és médiával kapcsolatos attitűdök az erdélyi magyar diákok körében

Az identitás megőrzése szempontjából az anyanyelvű oktatásban való részvétel mellett fontos szerep jut a felekezeti hovatartozásnak és a sajtó használatának is.

Jelen tanulmányban ezen két fő szempontsor mentén szeretném megvizsgálni a kisebbségi identitás sajátosságait és a kisebbségi lét fő komponenseit. Nevezetesen azt, hogy a nemzeti identitás, hogyan hat a felekezeti hovatartozásra és a médiahasználat jellegére, illetve azt, hogy a sajtó fogyasztása és a vallásosság milyen módon hat vissza az identitásra, annak megőrzése és megerősítése szempontjából.

Feltételezésem szerint, – melyek a korábbi kutatások tapasztalataira épülnek – a kisebbségi identitás a média használatának jellegében és a felekezeti hovatartozás-

¹⁰ Ladányi János a levelező tagozatos képzést, amely a nemzedékek közötti mobilitás csatornájaként funkcionált, az iskolarendszeren keresztül történő felemelkedés „cseleddlépcsőjének” nevezi. Ladányi János (1994) *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest, Educatio 7.



ban is megnyilvánul, mintegy azokban ölt testet és azokban teljesedik ki. Továbbá a folyamat fordított esetén is önmagát erősítő voltára figyelhetünk fel, hiszen az anyanyelvű sajtótermékek fogyasztása, illetve a felekezeti hovatarozás tovább szilárdítja és mélyíti a már meglévő kisebbségi identitást.

Az őshonos kisebbségek, elkülönülnek a többségi nemzet tagjaitól, nem akarnak beolvadni, asszimilálódni¹ ezt kifejezendő, továbbá identitásuk megőrzése szempontjából anyanyelvű sajtótermékeket fogyasztanak elsősorban.² Az ott megjelent, a kisebbségi tudat szempontrendszerén keresztül közölt hírek³ identitást erősítő jelleggel hatnak a kisebbségi tudatra.

A kisebbség tagjai főleg az anyanyelvükön működő felekezetek tagjai lesznek, és többségük tagja valamelyik felekezetnek, hiszen körükben erős vallásosság figyelhető meg.⁴ A gyülekezeti közösségekben saját anyanyelvükhöz tartozó kisebbségi identitású emberekkel találkozhatnak. Az itt létrejövő interakciókon keresztül sajátos, egymás identitását erősítő légkör és közösség jön létre az összetartozást erősítő kisebbségi tudat táptalaján.

A vallásosságot mérő összehasonlító vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy az erdélyi lakosság körében intenzívebb és gyakoribb a vallásos hit megjelenése, mint a magyarországi lakosság körében. Lengyelországot követve Románia a második legvallásosabbnak számító ország Európában, amely kiterjedtebb nemzetközi viszonylatban is tartja élvonalbeli pozícióját e tekintetben. Ezt az erdélyi táj is tükrözi, amely megjelenésében is hordozza nemzeti és vallási jellegét az út menti keresztek, a vidéki kápolnák képeiben. „A magukat Istenben nem hívóként jellemzők aránya az erdélyi magyarok között 5%, a románok között 3%, a magyarországi népességben ezzel szemben 27%.⁵ Ez a tendencia a vallásgyakorlatban is megmutatkozik: az erdélyi lakosok számára fontosak az egyházi szertartások, a keresztelés, a templomi esküvő, a temetés, és rendszeres templomba járóknak számítanak ellentétben a magyarországi gyakorlattal. A rendszeresen imádkozók számaránya az erdélyi magyar lakosok körében 70 százalék, míg a hazai magyarság körében csupán 38 százalék. Továbbá az erdélyiek számára más belső tartalommal és jelentéssel bír a vallásosság a magyarországi magyarokhoz képest, hiszen az számukra a lelki támasz és a boldogság forrása, a mindennapi életükben sokkal központibb és meghatározóbb jelentőséggel bír.⁶ Ez a gondolatsor teljesedik ki Gereben Ferenc azon megalapításában, mely szerint a felekezeti hovatarozás az identitás ápolásának és megőrzésének fontos eszköze.⁷ „A vallásosság és a vallásgyakorlat jelentősége a kisebbségi helyzetben felértékelődik, és az

1 Pásztor Adél (2005) *Ellenszélben. Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltozást követően*. Budapest.

2 Magyari Tivadar (2005) Gyorsjelentés az erdélyi magyarok médiahasználatáról. In: *Erdélyi Társadalom*, 1.

3 Papp Z. Attila (2002) A kisebbségi nyilvánosság sajátosságai. In: Fedinec Csilla (ed.) *Társadalmi önismeret és nemzeti önazonosság Közép-Európában*. Budapest, Teleki László Alapítvány. 189–206. o.

4 Tomka Miklós (1999) Erdélyi magyar vallásosság – összehasonlító perspektívában. In: *Magyar Szemle*, VIII. No. 5.

5 Tomka Miklós (1999) i. m.

6 Tomka Miklós (1999) i. m.

7 Gereben Ferenc (1998) Vallás és nemzeti identitás – Történelmi visszapillantás. In: www.rel.u-zegeed.hu/tomka/pdf/gereben.pdf;

egyéni és csoportidentitás megőrzésében fontos szerepet vállal.⁸ Különösképpen ott ahol a többségi nemzet és a kisebbség eltérő felekezethez tartozik. Jelen esetben a román az ortodox a magyarok pedig főként református és katolikus felekezetekhez tartoznak. Bár Gereben állítása azon a ponton vitatható mely szerint az erdélyi magyarok és románok egyaránt vallásosabbak nyugati társaiknál, sőt a többségben élő román nép valamivel erősebb vallásossággal rendelkezik a kisebbségben élő magyaroknál. Lehetséges, hogy a kisebbségi lét önmagában nem eredményez vallásos érzületet azonban a felekezeti hovatartozás az identitás megőrzésében nélkülözhetetlen szereppel bír, s ezen tulajdonságánál fogva nem vethetjük el Gereben megállapítását.

Tanulmányunk másik vizsgált kérdésköre a médiafogyasztás. A földrajzi szétszórtságban elhelyezkedő határon túli magyar kisebbségek életében sajátos önszerveződésre és a távolság áthidalására képes közösségépítésre láthatunk példát az internetes oldalak segítségével, amelyek a tengeren túli magyar kisebbségek életében korábbi múltra tekintenek vissza, míg a Magyarországtól elcsatolt területek magyarságának ápolása céljából létrehozott webes felületek 1998-ban kezdődtek el, és a határon túli magyarság számarányának megfelelően Erdélyben a legfejlettebb és a legelőrehaladottabb az internetes portálok használata.⁹ Célkitűzéseik közé tartozik az informálás, a tájékoztatás, a közösség, összetartozás építése és kommunikáció elősegítése a határon túli magyarok életében, mely tényezők az identitás megőrzésében és kifejezésében játszanak nélkülözhetetlen szerepet.

Magyari Tivadar 2003-ban és 2004-ben az erdélyi magyarok médiaszokásait térképezte fel a lapolvasási, a rádióhallgatási és a TV nézési szokásokat vizsgálva. Magyari eredményei szerint mindhárom alterületen a hazai és elsősorban magyar nyelvű sajtótermék fogyasztása figyelhető meg az erdélyi magyarságon belül. A lapolvasást tekintve a romániai magyarok 87 százaléka mindenképpen a magyar nyelvű írott sajtóorgánumok közül választ és több mint 50 százalékuk a helyi magyar lapok tárházából választ olvasnivalót. Ez utóbbi csoportot elsősorban a romániai magyar középosztály alkotja, hiszen a lapolvasási szokások szoros összefüggésben vannak az iskoláztatás nyelvvel és annak fokával.¹⁰ Ezekkel a kutatási eredményekkel összhangban állnak a romániai magyarok internetezési szokásai is, hiszen elsősorban a magyar nyelvű webes felületekről szerzik az információkat.¹¹ A többség nyelvén publikált sajtótermék olvasása az asszimiláció egyik csatornájának tekinthető, az azoktól való elhatárolódással és az anyanyelvű sajtótermékek fogyasztásával a határon túli magyar kisebbségek, mintegy gátat szabnak az asszimiláció folyamatának, azok segítségével ápolják identitásukat. Gereben Ferenc kiemeli, hogy a határon túli magyarok körében a sajtó és könyvolvasás gyakorisága magasabb a magyarországi átlagénál, ezen belül is az a tendencia figyelhető meg, hogy a szórványban élő kisebbség esetében tapasztalható a leginkább az olvasási hajlandóság. Az olvasott művek tartalmi csoportosítása

8 Gereben Ferenc (1999) *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében.* Osiris, MTA Kisebbségkutató Műhely.

9 Balázs D. Attila (2006) A határon túli magyar online médiumok tartalomfejlesztési trendváltozásai. In: *Médiakutató*, 2006/tél. 73–95. o.

10 Magyari Tivadar (2005) Gyorsjelentés az erdélyi magyarok média használatáról. In: *Erdélyi Társadalom*, 1.

11 Balázs D. Attila (2006) i. m.



szempontjából, a határon túli magyarok elsősorban a szépirodalmi művek élvezőinek táborát gyarapítják, míg a magyarországi olvasók inkább a nyugati best-seller szerzők könyveit részesítik előnyben. Gerben szerint ezek a tényezők az anyanyelven való olvasás identitásmegőrző szerepével magyarázhatóak: a kisebbségben és főként a szórványban élők az anyanyelven való olvasás által őrzik és állják nyelvtudásukat, identitásukat, védekeznek a beolvadás az asszimiláció ellen.¹²

A különböző művészeti rendezvényeken – amelyeket a média témakörébe ágyazva tárgyalok – szintén a fent említett folyamatnak lehetünk tanúi. A kisebbségi csoport tagjai által szervezett kiállítások, a különböző rendezvények lehetőséget adnak az anyanyelven történő kibontakozásra és műélvezetre. A személyes interakciók identitást megőrző és erősítő jelleggel bírnak.

Ilyen rendezvényre láthatunk példát 2007. március 15-ének hétvégéjén, melynek alkalmából a 15-ét érintő hétvége minden napján valamilyen rendezvény megszervezésére és lebonyolítására került sor a nagybányai Magyar Teleki Házban. Március 15-ének megünneplése a magyar identitás fontos kifejező eleme, melyet a Magyar Teleki Házban a március 17-én megrendezett művészeti rendezvénnyel, a tavaszi tárlat megnyitásával is összekapcsoltak. Egy ilyen jellegű rendezvény a személyes találkozások és az identitás megőrzésének fontos interaktív helyszíne, melyen lehetőség nyílik a látogatók személyes bevonására.

A tavaszi tárlat mintegy a közösségi magyar identitás fő kifejező elemeként nyilvánult meg, az ott megjelentek nem pusztán a művészi alkotások élvezete miatt jelentek meg, s mint ilyen jelen esetben példát láthatunk a kisebbségi tudat, az identitás és a művészet találkozására, összekapcsolódására. Az identitás mintegy a művészetbe kapaszkodik.

Kutatásom továbbfejlesztése szempontjából fontosnak tartom további hasonló jellegű identitást megőrző és kifejező rendezvények látogatását és azokról esetelemzést készíteni. Hiszen ezek elhanyagolhatatlanok a magyar kisebbségről való gondolkodás és vizsgálódás esetén, amint elhanyagolhatatlan és pótolhatatlan horderővel bírnak a határon túli magyar kisebbség életéből is, hiszen azok az identitás megőrzésének és kifejezésének elengedhetetlen színterei, fontosságuk a személyes érintettségben, interaktivitásban, és közösségi jellegben ölt testet.

Hasonló interaktív jelleggel ám virtuális közösségi tudattal találkozhatunk a határon túli magyarságot összetartása céljából életre hívott weboldalakon is. Az itt működő fórum és chat lehetőségek összekapcsolják a földrajzi szétszórtságban elhelyezkedő magyar kisebbséget. Ezeken a felületeken kifejezhetik véleményüket informálhatják egymást, a kisebbségi hírek és aktualitások olvasására is teret biztosítanak. Mint ilyen az információcseré és a közösségi tudat formálódásának színhelyei, az egymástól távol vagy akár egymáshoz közel élő magyar kisebbségi tagok identitásának ápolását segítve.

A kisebbségi kultúra fontos hordozóelemei a Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretén belül működő magyar nyelvű oktatás, amely a napi sajtó felkapott témája volt

12 Gereben Ferenc (1999) *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében.* Osiris, MTA Kisebbségkutató Műhely.

az utóbbi időben. Érdeklődésre tart számot, mind a romániai magyar és a romániai román sajtó részéről. Kiemelt fontosságot nyert a nemzetközi nyilvánosság bevonása által.¹³ S mint ilyen a média szempontjából kiemelt témák közé sorolható. Kiemelt jellegén keresztül megmutatja mi az, ami képes felkavarni az erdélyi nyilvánosságot, mi az, ami fontos értéknek számít, mi az, amiért mindkét fél képes harcolni, a nyilvánosság a média területén, amely ebben az időszakban, mondhatni interaktív jelleget nyert a nyílt levél – mint sajátos, ritkán használt sajtóorgánium –, a nyílt vita, a nyílt csatározások és tüntetések közvetítése által, a két fél véleményének keresztüzében. Éppen ezért, a téma kiemelt fontossága miatt külön tárgyalom.

A világ különböző országaiban élő tudósok, már 1990-ben is nyilvánosságra hoztak egy nyílt levelet melyben a Babeş-Bolyai Egyetem szétválását, az önálló magyar egyetem újraalakulását követelték. 2006. február 20-án a *The Times* publikálta a szerkesztőinek címzett levelet, melyben a 79 magyar tudós a Bolyai Egyetem visszaállítását kéri. Érveik a következőképpen csoportosíthatóak: a magyar állam által finanszírozott Sapientia és Partiumi Keresztény Egyetem nem helyettesítheti a magyar kisebbség számára fontos magyar, ám a román állam által finanszírozott egyetemeket.¹⁴ A magyar oktatók döntési autonómiájának hiánya mind az anyagi horderejű, mind a tanterv összeállításával kapcsolatban. A Babeş-Bolyai Egyetem falairól hiányoznak a magyar nyelvű feliratok, a magyar származású rektorok nem szerepelnek a rektori portrészorozatban, a termek elnevezésében legfőképpen a származás tölt be fontos szerepet, hiszen túlnyomórészt román tudósok neveit hordják.¹⁵

A kérésre válaszként a Babeş-Bolyai Egyetem rektora fegyelmi eljárást indított el Hantz Péter és Kovács Lehel, a Bolyai Kezdeményező Bizottság két alelnöke ellen. Nicolae Bocsan szerint a kezdeményezés rossz hatással van az egyetem jó hírnevére és hamis képet fest az egyetem multikulturális voltáról. A rektor a fizetéselvonás, és a munkaszerződés felbontását is kilátásba helyezi. „A Bolyai Kezdeményező Bizottság a rektor levelét a demokrácia súlyos megsértésének értékeli, hiszen ... revíziókat helyezett kilátásba azok ellen, akik leleplezték az egyetem hamis multikulturalizmusát.”¹⁶ Már 2005 októberében több százan tüntettek a magyar nyelvű egyetem visszaállításának érdekében, ami a magyar nemzetiségű tanárok és tudósok kezdeményezésén túl az erdélyi magyarok és diákok hasonló igényét és kérését mutatja.¹⁷

A kezdeményezéssel egyet nem értők fő érvei az egyetem multikulturális jellege megőrzésének szándéka köré csoportosíthatóak. Niedermüller Péter szerint nincs szükség a magyar egyetem önállósodási igényeinek megvalósítására, hiszen a fennálló intézményi struktúra megfelelően biztosítja a magyar nemzetiségűek magyar nyelvű képzésének lehetőségét. Úgy gondolja, hogy „a magyaroknak nem jár semmiféle kü-

13 Murvai László (2007) *Körkép az erdélyi magyar oktatásról 1990–2007*. Bukarest, Didaktikai és Pedagógiai Kiadó.

14 <http://index.hu/politika/kulfold/bolyai3483/>

15 Parászka Boróka (2006) Mitől magyar az egyetem? *A Hét*, 4/8 2006. március 7. <http://www.ahet.ro/printbelso.php?action=cim&name=2136>

16 Moszkovits János (2006) Babeş-Bolyai: fegyelmi eljárás? 2006. február 28. In: www.radio.hu

17 Oláh-Gál Elvira (2005) A magyar nyelvű egyetemekért tüntettek Erdély-szerte. 2005. október 23. In: www.radio.hu



lönleges státusz, már csak azért sem mert nem szorulnak rá ... az egyetemek, karok etnikai alapon történő megszervezése létrehozása lényegi módon áll szemben a modern tudományok talán legfőbb jellemzőjével, a nemzetköziséggel és a nyitottsággal. ... Éppen a magyarországi felsőoktatás helyzete mutatja, hogy mi történik, ha egy ország szem elől veszi a nemzetközi standardot.” Hiszen olyan tudáshoz juttatja a diákokat, „amelyre ma már egyszerűen nincs igény.”¹⁸

Tamás Pál szerint súlyos vétek lenne a Babeş-Bolyai Egyetem szétválása, hiszen sokkal jobb az, hogyha a végzett diákok egy kiváló egyetem egyik mellékszakán szerzett diplomával rendelkeznek, azzal szemben, hogyha diplomájuk egy jó hírnévvel nem rendelkező egyetemről származik, és a Babeş-Bolyai Egyetem szétválása a magyar egyetem színvonalcsökkenéséhez vezetne.¹⁹

Ezzel ellentétes szemléletet tükröz az a tény, hogy Kása Zoltán, a Babeş-Bolyai Egyetem matematikai, informatikai kar dékán-helyettese lemondott, mert a kari tanács visszautasította azt a kérését melyben az önálló magyar nyelvű informatikai tanszék létrehozását kéri. Szerinte a visszautasításnak az adott alapot, hogy a román többségű kari tanácsban a magyar oktatók kezdeményezéseinek nincs esélyük a célba éréshez. Lemondását a magyar oktatás problémáira való figyelemfelhívásnak szánja.²⁰

A Babeş-Bolyai Egyetem szétválásával kapcsolatos vita bemutatását Veress Károly véleményével szeretném lezárni, hiszen véleménye az imént felvázolt gondolatok folytatását jelenti. „BBTE magyar tagozatának megléte, mai állapota és arányai, az egyetemen folyó magyar nyelvű oktatás nem az egyetem multikulturális struktúrájának, s az azt érvényesítő vezetőség hozzáállásának az érdeme, hanem az egyetem múltjából és az erdélyi magyarság igényeiből adódó szükségszerűség, fennállása pedig a magyar oktatók és hallgatók szakmai tevékenységének eredménye. Az, hogy hivatkozni lehet egyáltalán multikulturalitásra, ennek köszönhető és nem fordítva.”²¹

A fenti vita összefoglalása lehetőséget ad arra, hogy beletekintsünk a határon túli média világába, a viták érvrendszereinek keresztútjében. További lehetőséget ad a határon túli magyar kisebbség igényei érvényesíthetőségének és gyakorlati megvalósulásának megfigyelésére, melyek láthatóan nem vihetők végbe zökkenőmentesen. A ma már az Európai Unióhoz tartozó országban egy jól körülhatárolt, homogén csoport, saját egyetemre való törekvése, felsőoktatási igényeinek kielégítése, ütközik az aktuális politikai törekvésekkel éppen ezért megvalósítása ellehetetlenül. Így feltehető a kérdés, hogy érvényesül-e a mai Európai Unió égisze alatt a kisebbségi jogegyenlőség és önérvényesítés alapvető joga és igénye. Érvek ide vagy oda, egy új magyarnyelvű egyetem megalapítása nem mondana ellent egyik tábornak sem, ezáltal megmaradna a multikulturalizmus, és megvalósulna a magyar kisebbség saját egyetemre való igénye is. Bár hozzáteendő, hogy bármelyik fél szándéka és akarata ellenére – az emberi szabadságjogokat hirdető Európában – semmilyen kooperáció nem tartható fenn.

18 Neidermüller Péter (2006) Az egyetemi vita. *A Hét*, 2006. március 23.

19 Tamás Pál (2006) Az egyetem csapda. *A Hét*, 4/10 2006. március 23. www.ahet.ro/printbelso.php?action=cim&name=2173

20 Moszkovits János (2005) Tiltakozás: lemondott a Babeş-Bolyai Egyetem egyik vezető magyar oktatója. 2005. december 19. www.radio.hu/index.php?cikk_id=163845

21 Veress Károly (2006) Nyílt levél a magyar oktatók közgyűléséhez. *A Hét*, 4/8 2006. március 7.

A MOZAIK 2001 felmérése szerint az erdélyi magyarok által leggyakrabban olvasott könyvtípus a szépirodalmi kategóriákba tartozó könyvek és az egyetemi végzettséggel rendelkezők olvasnak a leggyakrabban. A minta 70 százaléka olvas magyar nyelvű írásokat, 35 százaléuk kizárólag magyar nyelven olvas. Az általuk legnézettebb televíziós csatornák a romániai és a magyarországi kereskedelmi adók. Az egyetemet végzett és az idősebb korosztály csoportjában a legnézettebb a Duna televízió. A fiatalok 80 százaléka rendszeres rádióhallgató, körükben a legnagyobb népszerűségnek a Danubius rádió örvend, ami megegyezik a magyarországi ifjúság rádióhallgatási szokásaival.²² Az erdélyi fiatalok 24 százaléka naponta olvas újságot, körükben a Bihari Napló, a Krónika és a Szatmári Friss Újság tartoznak a legolvasottabb újságok közé, ami összhangban van Magyar Tivadar újságolvasási szokásokra vonatkozó eredményeivel.

A felekezeti hovatartozást tekintve az erdélyi magyar fiatalok jelentős része reformátusnak (53%) vagy katolikusnak (27%) tartja magát. Több, mint 80 százaléuk érzi úgy, hogy hisz Istenben, a vallásosságtól erősen elhatárolódó ateisták részaránya 7 százalékos.²³ Az Ifjúság 2000 vizsgálat adataival összevetve az erdélyi magyar ifjúság sokkal vallásosabbnak mondható magyarországi társainál, akiknek körében 57 százalékos tartja magát vallásosnak valamilyen formában, vagy az egyház tanítása szerint vagy a maga módján és 36 százaléuk egyáltalán nem tartja magát vallásosnak. Érdekes módon a bizonytalanok száma, akik nem tudják eldönteni önmagukról, hogy vallásosak vagy sem, mindkét minta esetében 7 százalékos.²⁴

Az ISCED 5, felsőfokú képzésben résztvevő hallgatók körében 2005-ben a Debreceni, és a Partiumi Keresztény Egyetemen illetve a Kárpátaljai Főiskolán végtett kutatás eredményei szinte teljes mértékben összecsengenek a korábban felvázolt vizsgálatok eredményeivel. A vallásosságot mérő valamennyi dimenzió szerint a határon túli magyar diákok vallásosabbak magyarországi társaiknál. A médiafogyasztással kapcsolatban az állapítható meg, hogy a határon túli magyarok több időt töltenek olvasással azon belül is a szépirodalmi művek olvasásával, azonban kevesebb könyv van a birtokukban, így többet járnak könyvtárba. Az újságolvasás tekintetében meghatározónak számítanak az egyes területeken megjelenő napi, heti és havi lapok. Így a nagyváradi fiatalok elsősorban a Bihari Naplót a beregszászi fiatalok pedig a Kárpátaljai hetilapot olvassák a leggyakrabban.

Az internet használat területén az a fő különbség figyelhető meg, hogy míg a magyarországi magyarok többet szörföznek az Interneten, addig a határon túli magyarok szignifikánsan több szépirodalmi művet olvasnak az internet-használat során. A magyarországi magyarok háztartásában szignifikánsan sokkal több személyi számítógép található, mint a határon túli magyarok háztartásában. A magyarországi magyarok 23 százaléknak otthonában egynél több számítógép található, 60 százaléknál

22 Ifjúság 2000 (eds.) Szabó Andrea & Bauer Béla & Laki László, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest, 2002.

23 MOZAIK 2001. Gyorsjelentés. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. (eds.) Szabó Andrea & Bauer Béla & Laki László & Nemeskéri István, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest, 2002.

24 Ifjúság 2000.



pedig csak egy, míg 11 százalékuknak nincs számítógépe. A határon túli magyarok esetében csupán 41 százalékuknak van az otthonában számítógép és 50 százalékuknak nincs. Feltételezhetően Románia gazdasági fejlődésének következtében a különbség egyre csökken.

Az újságolvasási szokásokat a helyi lapok határozzák meg, vagyis mindhárom vizsgált területen a diákság az ott megjelenő lapok tárházából választ magának olvasnivalót.

A rádióhallgatási szokások területén kimutatható szignifikáns különbségek kimerülnek abban, hogy a magyarországi fiatalok gyakrabban hallgatják a kereskedelmi és a helyi rádiók adóit, határon túli társaiknál.

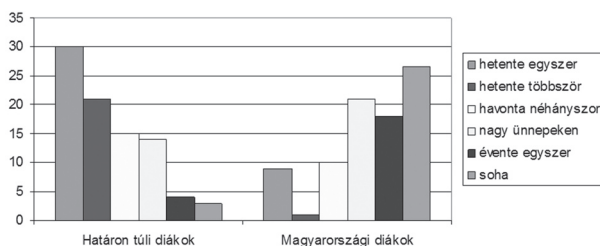
A televíziózási szokásokkal kapcsolatban a korábbi kutatásokkal ellentétben nem mutatható ki szignifikáns különbség a határon túli és a magyarországi diákság között, mindkét csoportban vezetnek a magyarországi kereskedelmi adók, az RTL Klub és a Tv2, melyeket az állami adók, az MTV1 és az MTV2 követnek. A korábbi kutatások eredményeitől való eltérés vélhetően a populáció kormegoszlásának eredménye, hiszen jelen kutatásban csupán a fiatalabb generáció vizsgálata került górcső alá.

A vallásosság tekintetében a vallásosságot mérő dimenziók mindegyikében szignifikánsan vallásosabbnak bizonyultak a határon túli diákok a magyarországiakkal való összehasonlítás során. A határon túli magyarok 60 százaléka református, míg 25 százaléka római katolikus felekezethez tartozónak vallotta magát. Korábbi kutatások eredményeinek megfelelően, a magyarországi diákoknál szignifikánsabban többen tartoznak valamelyik felekezethez és szignifikánsan többen vallásosak. Ez megnyilvánul abban is, hogy a határon túli magyar diákok 52 százaléka legalább hetente egyszer jár templomba, míg a magyarországi magyar diákok csupán 28 százaléka sorolható ugyanebbe a kategóriába, döntő többségük – 66 százalék – nagy ünnepek alkalmával vagy sohasem látogatja az egyházak alkalmait. Ugyanez a tendencia mutatható ki az imádkozás gyakoriságának vizsgálata során is. Míg a határon túli magyarok döntő többsége – 84 százalék – rendszeresen és csupán 5 százalékuk sohasem imádkozik, addig ez az arányszám a következőképpen alakul a magyarországi hallgatók esetében: 43 százalékuk rendszeresen imádkozik és 45 százalékuk nem imádkozik. A vallásos értékek fontossága és a határon túli magyarok szignifikánsan gyakoribb vallásossága megmutatkozik abban is, hogy a határon túli magyarok 60 százalékának baráti köre jórészt a vallásos fiatalok köréből kerül ki, addig a magyarországi diákok esetében ez az arány éppen fordított 60 százalékuk baráti körének jelentős részét a nem vallásos fiatalok alkotják. A legmarkánsabb különbségek a határon túli és a magyarországi diákok között a templomba járás és az imádkozás gyakoriságban jelennek meg, melyet az 1–3. ábrák szemléltetnek.

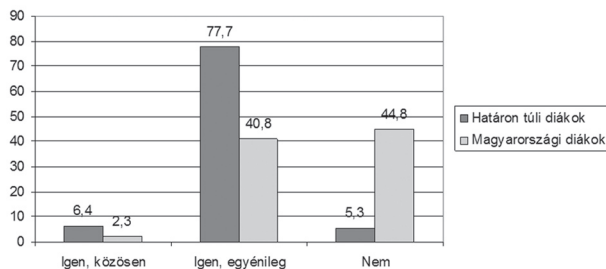
Az olvasási szokások nemek szerinti bontásában mindkét csoportban a lányok vezetnek, gyakrabban olvasnak hasonló korú fiú társaiknál. Ez a különbség megmutatkozik, mind a határon túli, mind a magyarországi diákok csoportjában, azonban míg a határon túliak csoportjában ez a különbség csekély, szignifikánsnak nem mondható, addig a hazai fiatalok körében ez a különbség meghatározó jelleggel bír. A hazai fiatalok körében a nemi hovatartozás az olvasási gyakoriság magyarázó változójának te-

kinthető, akárcsak a templomba járás és az imádkozás gyakoriságát illetően. Ez utóbbi két tényező esetén hasonló tendenciákkal találkozhatunk, mint az olvasási szokások esetében, hiszen a lányok mind a hazai, mind a határon túli diákok csoportjában gyakrabban járnak templomba, és gyakrabban imádkoznak, azonban az olvasás gyakoriságához hasonlóan a határon túli magyar fiatalok esetében ez a különbség nem szignifikáns, esetükben a nemi hovatartozás nem bír magyarázóerővel. Ellentétben a hazai diákokkal, ahol a lányok szignifikánsan gyakrabban járnak templomba, és gyakrabban imádkoznak.

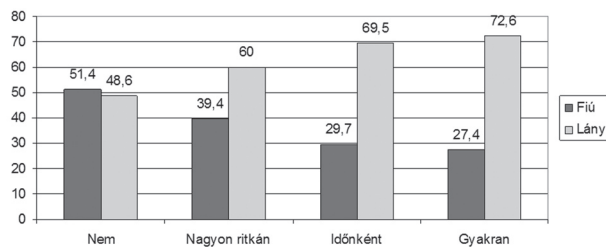
1. ábra: A határon túli és a magyarországi diákok templombajárási szokásai



2. ábra: A határon túli és a magyarországi diákok imádkozási szokásai



3. ábra: A magyarországi diákok olvasási szokásai, nemek szerint



A fenti tendencia alapján feltételezhető, hogy a kisebbségi lét, az identitás-megőrzésének szándéka kioltja – az egyébként többségi helyzetben meglévő – nemi hovatartozásból eredő olvasási és vallásossági attitűdöket, szokásokat. A határon túli magyar fiatalok identitásának megőrzésében fontos szerepet tölt be az anyanyelven való olvasás és a felekezeti hovatartozás, a templomba járás. Az anyanyelven való olvasás egyfajta virtuális, míg a felekezeti hovatartozás egy valós saját anyanyelvű közösség-



hez való tartozásnak tekinthető, mely az identitás kifejezésének és ápolásának fontos színtere. Ennek a folyamatnak az eredményeként a fiúk és a lányok olvasási és templomba járási szokásai közelítenek egymáshoz, hiszen az identitás megőrzése nemtől függetlenül meghatározó jelleggel bír a kisebbségi létben. A többségi helyzetben élők számára természetes az azonos csoporthoz való tartozás, a kisebbségi létben élők viszont folyamatosan szembetalálják magukat más hovatartozású csoportokkal, így felértékelődik mind a többségi nemzet tagjaitól való elkülönülés szándéka, mind az azonos identitású csoporthoz való hovatartozás igénye. Ez a tényező megmagyarázza, hogy kisebbségi helyzetben miért közelítenek egymáshoz a nemi hovatartozásból eredő eltérő attitűdök az identitás megőrzését és ápolását segítő olvasási és templomba járási szokások területén.

Összegezve, az erdélyi magyar diákok életében, identitásuk megőrzése szempontjából fontos tényezőnek számít a felekezeti hovatartozás és az anyanyelven való olvasás, illetve az anyanyelvű sajtótermékek fogyasztása. Ezeket keresztül megkülönböztetik magukat a többségi nemzet tagjaitól és olykor az internetes honlapok segítségével virtuális, a felekezetekben pedig tényleges közösséget alkotva szintén ápolják és erősítik saját és kisebbségi csoportjuk tagjainak identitását. A többség nyelvén publikált sajtótermék használata az asszimiláció egyik csatornájának tekinthető, így az azoktól való elhatárolódással és az anyanyelvű sajtótermékek fogyasztásával a határon túli magyar kisebbségek, ápolják identitásukat, és mintegy gátat szabnak az asszimiláció folyamatának.

Takács Tamara

Félúton Bologna felé – avagy átmenet, zavarokkal

Az itt következő írás a magyar felsőoktatás lineáris modellre történő áttéréseivel kapcsolatban elsősorban a finanszírozással kapcsolatos előrevetíthető nehézségeket igyekszik felvázolni.¹

A kétszintű képzésre történő átállás

A kétszintű felsőoktatási képzés európai² bevezetésének előzményeire itt most csak nagyon röviden térünk ki. Mindenképpen érdemes a Bolognai Nyilatkozat néhány ajánlását kiemelni.

Az egyik legfontosabb ajánlás a „könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése, annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét”.

Ennek érdekében „alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése szükséges. A má-

1 A tanulmány a Hrubos Ildikó által témavezetett (A magyar felsőoktatás szerkezetének és finanszírozási rendszerének átalakulása a lineáris képzési modellre történő áttérés során című) OKTK kutatáshoz készült.

2 A kétciklusú felsőoktatási képzés bevezetéséről szóló együttműködés nem csak Az Európai Unió országokra terjed ki, hanem az ún. „Európai felsőoktatási térségre”, amely mára lényegében valamennyi Európai országot magában foglalja.



hez való tartozásnak tekinthető, mely az identitás kifejezésének és ápolásának fontos színtere. Ennek a folyamatnak az eredményeként a fiúk és a lányok olvasási és templomba járási szokásai közelítenek egymáshoz, hiszen az identitás megőrzése nemtől függetlenül meghatározó jelleggel bír a kisebbségi létben. A többségi helyzetben élők számára természetes az azonos csoporthoz való tartozás, a kisebbségi létben élők viszont folyamatosan szembetalálják magukat más hovatartozású csoportokkal, így felértékelődik mind a többségi nemzet tagjaitól való elkülönülés szándéka, mind az azonos identitású csoporthoz való hovatartozás igénye. Ez a tényező megmagyarázza, hogy kisebbségi helyzetben miért közelítenek egymáshoz a nemi hovatartozásból eredő eltérő attitűdök az identitás megőrzését és ápolását segítő olvasási és templomba járási szokások területén.

Összegezve, az erdélyi magyar diákok életében, identitásuk megőrzése szempontjából fontos tényezőnek számít a felekezeti hovatartozás és az anyanyelven való olvasás, illetve az anyanyelvű sajtótermékek fogyasztása. Ezeket keresztül megkülönböztetik magukat a többségi nemzet tagjaitól és olykor az internetes honlapok segítségével virtuális, a felekezetekben pedig tényleges közösséget alkotva szintén ápolják és erősítik saját és kisebbségi csoportjuk tagjainak identitását. A többség nyelvén publikált sajtótermék használata az asszimiláció egyik csatornájának tekinthető, így az azoktól való elhatárolódással és az anyanyelvű sajtótermékek fogyasztásával a határon túli magyar kisebbségek, ápolják identitásukat, és mintegy gátat szabnak az asszimiláció folyamatának.

Takács Tamara

Félúton Bologna felé – avagy átmenet, zavarokkal

Az itt következő írás a magyar felsőoktatás lineáris modellre történő áttérésével kapcsolatban elsősorban a finanszírozással kapcsolatos előrevetíthető nehézségeket igyekszik felvázolni.¹

A kétszintű képzésre történő átállás

A kétszintű felsőoktatási képzés európai² bevezetésének előzményeire itt most csak nagyon röviden térünk ki. Mindenképpen érdemes a Bolognai Nyilatkozat néhány ajánlását kiemelni.

Az egyik legfontosabb ajánlás a „könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése, ... annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét”.

Ennek érdekében „alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése szükséges. A má-

1 A tanulmány a Hrubos Ildikó által témavezetett (A magyar felsőoktatás szerkezetének és finanszírozási rendszerének átalakulása a lineáris képzési modellre történő áttérés során című) OKTK kutatáshoz készült.

2 A kétciklusú felsőoktatási képzés bevezetéséről szóló együttműködés nem csak Az Európai Unió országokra terjed ki, hanem az ún. „Európai felsőoktatási térségre”, amely mára lényegében valamennyi Európai országot magában foglalja.

sodik ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását”.

Az ajánlások azt is hangsúlyozzák, hogy „az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képzés alkalmazható az európai munkaerőpiacon”, továbbá, hogy „a második képzési ciklusnak ... egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie”.

Az ajánlások még kiemelik a kreditrendszer, a hallgatói és oktatói mobilitás valamint a minőségbiztosítás fontosságát.³

A felsőoktatás átállás előtti és utáni struktúrája

A hazai felsőoktatás vertikális és horizontális struktúrája a következő volt az átállás megkezdése előtt a 2001/2002-es tanév adatai alapján.⁴

1. táblázat: A különböző szintekre járó hallgatók arányai a kétszintű képzés bevezetése előtt

	Szakokra járók	Megoszlás
AlFSZ	3811	1,8%
Főiskola	89989	42,6%
Egyetem	87911	41,6%
PhD	4813	2,3%
	211099	100,0%

Az alábbiakban bemutatjuk a 2002/2003. évi nappali tagozatos szakos létszámnak a kétszintű képzési struktúrában való várható eloszlását. (Az adatok nem a hallgatólétszámokat mutatják, hanem a felvett szakokat – azaz a kétszakos hallgatók mind a két szakuknál figyelembe vannak véve a harmadik és további szakok nincsenek figyelembe véve. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a tényleges 203 ezer fő 2002/2003. évi nappali tagozatos hallgató helyett 20%-kal nagyobb számot használ)

2. táblázat: Az orvos, a művész- és a jogászképzés (valamint a hitéleti) kivételével valamennyi szakcsoport kétlépcsős rendszerre történő átalakítása után kialakuló létszámok és arányok

	Szakokra járók	Megoszlás
FSZ	5132	2,0%
Alapszint = 3-4 év	160248	63,1%
Mesterszint = 1-2 év	50071	19,7%
Soros képzés	33569	13,2%
PhD	4813	1,9%
	253833	100,0%

Annak ellenére, hogy egy közelítő számítást mutat be a fenti táblázat jól érzékelhető az átállás hatása. A kétszintű képzésre történő átállás befejeződése után a hallgatók mintegy kétharmada alapképzésre fog járni, s nagyjából egyötöde mesterképzésre.

³ Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata Bologna, 1999. június 19. Forrás: <http://www.om.hu/j4338.htm> – letöltés 2002 január

⁴ Az adatok nem a hallgatólétszámokat mutatják, hanem a felvett szakokat – ez gyakorlatilag 9,4%-kal több, mint a tényleges nappali tagozatos hallgatólétszám (a nappali tagozatos hallgatólétszám 2001/2002-ben 192 974 fő volt). Az adatok forrása az OKM Statisztikai Osztály. Ezúton mondok köszönetet Kozma-Lukács Judit osztályvezető asszonynak.



A kétszintű képzésre történő átállás finanszírozási problémái

a.) Az átállás folyó finanszírozási gondjai

A kétszintű képzés bevezetésének finanszírozási gondjai abból adódnak, hogy az alapképzés bevezetésével az egyetemek finanszírozási szintje csökken, mindaddig amíg a mesterképzés teljesen fel nem fut. Ugyanis az alapképzés normatívája alacsonyabb mint a hagyományos egyetemi képzésé, tehát ahogyan a hagyományos egyetemi képzésben résztvevő hallgatók helyére az alapképzésben résztvevő hallgatók kerülnek úgy csökken az egyetemek finanszírozási szintje. Ezen a helyzeten majd csak az változtat, amikor felfut a magasabb képzési normatívájú mesterképzés.

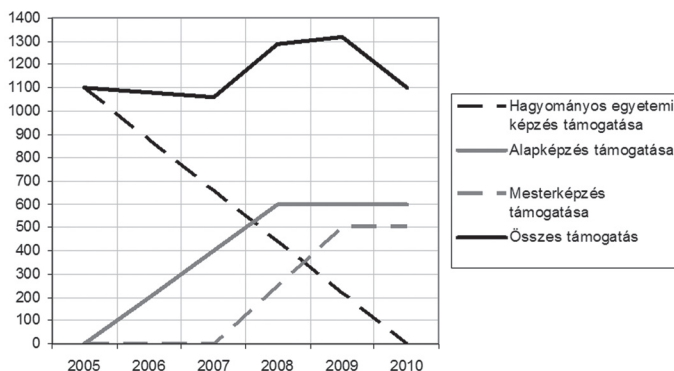
Egy hipotetikus egyetem képzési költségelőirányzatának alakulását mutatjuk be az alábbi táblázatban, feltételezve, hogy az alapképzés 2006-ban bevezetésre kerül.

3. táblázat: Egy hipotetikus egyetem képzési költségelőirányzatának alakulása

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Hallgatólétszám (fő)						
Hagyományos egyetemi képzés	1000	800	600	400	200	0
Alapképzés	0	250	500	750	750	750
Mesterképzés	0	0	0	125	250	250
Összes hallgató	1000	1050	1100	1150	1200	1000
Képzési előirányzat (millió Ft)						
Hagyományos egyetemi képzés	1100	880	660	440	220	0
Alapképzés	0	200	400	600	600	600
Mesterképzés	0	0	0	250	500	500
Összesen	1100	1080	1060	1290	1320	1100

Megjegyzés: a számításnál feltételeztük, hogy az intézmény összes hallgatólétszáma a kétlépcsős képzés bevezetése előtt, és annak felfutása után is 1000 fő, továbbá, hogy ez ugyanakkora finanszírozási szintet jelent, ehhez feltételeztük, hogy a hagyományos egyetemi képzés normatívájaként 1100 ezer Ft/fő, az alapképzés normatívájaként 800 ezer Ft/fő, a mesterképzés esetében 2000 ezer Ft/fő összeget tesz ki.

1. ábra: Egy hipotetikus egyetem képzési költségelőirányzatának alakulása

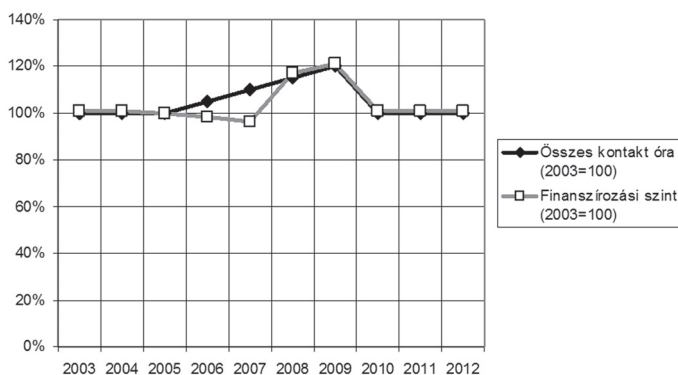


Az átállás finanszírozási nehézsége abban áll, hogy a bevezetés időszakában, amíg a mesterképzés el nem kezdődik, addig az egyetem finanszírozási szintje az első két

évben csökken – miközben az összes hallgatólétszám és a kontakt óraszámigény növekszik. (Ezt követően a finanszírozási szint emelkedik, majd visszaáll az eredetinel valamivel alacsonyabb szintre.)

A finanszírozási szint és a kontakt óraigény összevetése jól mutatja, hogy a bevezetés első időszakában számottevő eltérés van a finanszírozás és az oktató-szükséglet között.

2. ábra: A kontakt órák száma és a finanszírozási szint alakulása egy hipotetikus intézményben 2006-os alapképzés bevezetés esetén



A bevezetés időszakában tehát az oktatásirányításnak figyelmet kell fordítani ezekre a folyamatokra – s a normatívák alakításával⁵ a feszültségeket tompítani.

b.) Az átállás fejlesztés-finanszírozási gondjai

A kétszintű képzésre történő átállás jelentős program, tantárgy és tananyag fejlesztési költséggel is jár. Ennek előmozdítására a felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztésére az Európai Unió támogatási rendszerének keretében jelentős forrásokat fordított a kormányzat 2004–2006 között. Ez a HEFOP (Humán erőforrás Fejlesztési Operatív Program) 3.3.1 számú „A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése” című alprogramja keretében történt. 2004–2006 között eddig 6,79 milliárd forint támogatást ítéltek oda erre a célra.⁶

Jelen írásnak nem célja a HEFOP ezen alprojektjét értékelni. Az alprogram kétségtelen előnye, hogy többletforrást biztosít(ott) a kétszintű képzésre történő átállás képzési programjainak, tantárgyi tematikájának és részben új tankönyveinek kimunkálásához, elkészítéséhez. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a felsőoktatás nem működik, nem működhet központi tantárgyi programok és jegyzetek alapján. A felsőoktatás meghatározó alapsajátossága, hogy az egyes oktatók kutatási eredményeinek, az in-

⁵ Például az MSc képzés elindításáig az alapképzési normatívákat magasabb szinten kell meghatározni, továbbá célszerű a mesterképzés bevezetését gyorsítani.

⁶ Lásd: Egységes Monitoring Információs Rendszer 2006-10-24-i állapota szerinti adatok - http://www.nfh.hu/emir/?link=kozv_1_1.inc&hw=1920&ht=1.1%20Operat%EDv%20programok%20-%20elj%E1r-%E1srend%20szerinti%20lek%E9rdez%E9s&sc=2&ml=0&sr=1&id_op=-1&id_tamogatascel=-1&id_paly_tip=-1&id_paly_altip=-1



tézményt befogadó régió sajátosságainak, a tudomány fejlődésének alapján alakulnak ki és formálódnak folyamatosan az egyes diszciplínák tananyagtartalmi, közvetített ismeretei és kialakítandó kompetenciái.

A központilag – HEFOP támogatással – kimunkált tantárgyi programok egy kicsit segítenek ugyan az új alapképzések tantárgyi tartalmainak kimunkálásában, azonban nem pótolják az egyes intézményeken, tanszékeken folyó tananyagfejlesztő kutatásokat és tananyagfejlesztő munkát. Ennek erőforrásigénye nem becsülhető meg, de aligha vitatható, hogy igen jelentős összeget és energiát tesz ki. Rendkívül fontos lenne ezeknek a tananyagfejlesztő kutatásoknak a támogatására központi pályázatokat hirdetni. Az ilyen tananyagfejlesztő kutatások általában viszonylag szerény támogatással megvalósíthatók. Sajnos az oktatásirányítás ezt eddig elmulasztotta. Az átmenet idejére (4–5 évre) egy pályázati elveken működtetett, évi 800–1000 millió forint nagyságú tananyag-fejlesztési alap (előirányzat) jelentősen előmozdíthatná a megoldást az átmenetnek ezekben a godjaiban.

A bolognai képzés bevezetésével kapcsolatban megfogalmazódott problémák

2007 elején a kétféle képzés bevezetése már jelentősen előrehaladt Magyarországon. Jól lehet az oktatásirányítás nagyobb részt sikertörténetről beszélni a felsőoktatási képzés reformja kapcsán, azonban – főleg intézményi szinten – számos probléma fogalmazódott meg. A következőkben igyekszünk áttekinteni a kétszintű képzés bevezetésével kapcsolatban felmerült problémákat.

A bolognai képzési forma bevezetésével kapcsolatban a leggyakrabban megfogalmazott kritikák a következők:

- A kétszintű képzés megvalósítása során az intézményeknek igen szűk a szabadsága, a képzési programok lényegében központilag – igaz, az intézmények közös fejlesztési programjának keretében – születtek.
- Nincs elegendő pénzügyi támogatás az intézményi teendők finanszírozására.
- Kevés az idő az új tantervek, tantárgyi tematikák, tankönyvek, jegyzetek, segédanyagok elkészítéséhez.⁷
- Sok esetben sem a tantervekben, sem a tananyagokban lényeges strukturális, vagy tartalmi változás nem következett be, gyakran a korábbi képzés szint változatlanul kap új elnevezést.⁸ Az oktatók véleménye szerint „nem fog változni ezután se a képzés tartalmi szerkezete”.⁹ „Megfigyelhető pl. a közgazdasági egyetemeken azon törekvése, hogy némi átalakítás után az első három képzési évet nevezik ki bachelor foko-

7 „Nincs elegendő intézményi szabadság, pénzügyi támogatás, idő (új tantervek kialakítására). De: ahol az intézményvezetés elkötelezettebb, ott a haladás is nagyobb” – írja Derényi (2005). Lásd, Derényi András: A többciklusú képzés bevezetésének helyzete Európában. www.eszeg.sulinet.hu/bologna/derenyia.ppt

8 „A főiskolák eddig is ezt a képzést végezték, tehát nekik nem okoz nehézséget továbbra is folytatni, nem kell átállniuk, szemben az egyetemekkel, hiszen azok eddig inkább a mostani master képzésnek megfelelő, de hosszabb időtartamú – általában ötéves – elméleti képzést folytattak” – nyilatkozta az egyik főiskola rektorhelyettese. (2007-01-10 - www.edupress.hu http://www.unipresszo.hu/start.php?mi=rovat&id=78&cikk_id=2337&a=ok)

9 UniversitasPress. Az egyetemi és főiskolai oktatók véleménye a kétféle képzésről. (2006-09-15) http://www.unipresszo.hu/start.php?mi=rovat&id=44&t=FALSE&j_b=3&j_j=&cikk_id=2174&a=ok#

zat kiadására alkalmas első lépcsőnek »már 10 éve ezt csináljuk« jelszóval.¹⁰ Mint Barakonyi írja: „Szinte nem esik szó azokról a reformokról, amelyek az oktatás tartalmi megújulását céloznák: mást kellene oktatni, más módon (EU ismeretek, képességfejlesztés, bonyolult helyzetben való eligazodás képessége, felkészítés összetett problémák megoldására, team-munkára, magasabb szintű nyelvtudás és kommunikációs képességek, magasabb szintű alkalmazható számítástechnikai ismeretek). Röviden: a gyakorlatban jobban hasznosítható új ismeretekre és képességekre, kompetenciákra lenne szükség; új oktatási és tanulási technológiával”.¹¹

- Zavar tapasztalható az első ciklus céljait illetően, és probléma az alapfokozat elfogadtatása a társadalommal, a munkaerőpiaccal. „A társadalom, ezen belül a BSc, MSc diplomával majd rendelkezőket alkalmazó vállalatok számára nem kellően ismert a diploma mögött álló képzés.”¹² „Az oktatók általános véleménye szerint a bolognai rendszerű képzés legnagyobb problémája az alapképzés utáni elhelyezkedési lehetőségek – ma még – bizonytalan volta.”¹³ „Az új rendszer leggyengébb pontja – már a rektorok említése alapján is a rendszer nem megfelelően történt előkészítéséből adódott – az első BA/BSc diplomával rendelkezők vélt munkaerő-piaci fogadtatása. »A reform leggyengébb láncszeme a munkaerőpiac. Sehol Európában nem tudták rendszeresen bevonni a munkaerőpiac szereplőit.«”¹⁴ „A folyamat résztvevői közül nem látni a munkaadói oldal bevonását (a Bologna Nyilatkozat megfogalmazásánál még ott voltak). A hallgatói mobilitás megteremtésének célja végül is a mobil munkaerő megteremtése. Fennáll a veszély, hogy a Bologna folyamattal kapcsolatos modernizáció egy belterjes akadémiai folyamatba torkollik.”¹⁵
- „Azzal is szembe kell nézni, hogy az új rendszerre való áttérés társadalmopolitikai változásokat is magában hordoz. Azáltal, hogy a képzést kétfázisúvá tették, megvan a veszélye annak, hogy a BA/BSc fokozaton tanultak alapidplomája több szempontból is kevesebbet ér majd, mint a régi egyetemi diploma. ...ez az alapképzés egy kitolt érettségi.”¹⁶
- Az oktatók „mélyreható problémaként értékelik azt, hogy az alapképzés nem készíti fel a fiatalokat az értelmiségi létre.”¹⁷

10 Barakonyi Károly (2002) A modernizációs folyamat csapdái (a Bologna deklaráció alap gondolatai, a gazdasági felsőoktatás teendői). 2002. december 20.

11 Barakonyi (2002)

12 Dr. Molnár Károly oktatási rektorhelyettes: Kétszintű képzés a Műegyetemen. <http://www.bme.hu/bmeu/szekcio1t.html> BMEU konferencia 2003 január 22-23

Pokorni Zoltán is hasonlóan nyilatkozott. Szerinte nem tudni: a munkaerőpiac hogyan fogadja majd a bachelor diplomásokat, vagy hogy az első szint elvégzése után hogyan lehet majd továbblépni a következő, master fokozatra. Úgy vélte: egy-két éven belül mindenképpen korrekcióra lesz szükség, függetlenül attól, hogy ki lesz kormányon. A Bologna megállíthatatlan. Pokorni szerint akárki kerül kormányra, korrigálnia kell. Népszabadság, Varga Dóra, 2005. október 27.

13 UniversitasPress. Az egyetemi és főiskolai oktatók véleménye a kétciklusú képzésről (2006-09-15) http://www.unipresszo.hu/start.php?mi=rovat&id=44&t=FALSE&j_b=3&j_j=&cikk_id=2174&a=ok#

14 UniversitasPress 2006-09-15 Im.

15 Barakonyi (2002)

16 UniversitasPress 2006-09-15 Im.

17 UniversitasPress 2006-09-15 Im.



- „Az új rendszerű képzés körüli bizonytalannak látott jövőhöz nagymértékben hozzájárult szerintük, hogy a mesterképzés kialakítása nem az alapképzés bevezetésével egyidőben történt.”¹⁸
- „Az új rendszerű képzés alapszinten – számos pozitív hatása mellett – nem nyújt megoldást még a felsőoktatás több, ma is létező strukturális problémájára, mint például a tömegképzés és az ehhez szükséges infrastruktúra elégtelen volta, vagy az oktatói kar kedvezőtlen korösszetétele.”¹⁹
- Az oktatási intézményeken belül egyes szakterületek, egységek, személyek súlya megváltozik. A hagyományos, az oktatók által megszokott oktatási folyamatot meg kell változtatni.²⁰ Érzékelhető egy generációs választóvonal is az oktatók között: a fiatalabbak inkább támogatják az átalakulást, míg az idősebbek kevésbé.²¹
- Nehézkes a tanulás-orientált képzésre történő módszertani áttérés.²² „...nem ösztönözzük kellőképpen a folyamatos tanulást. Ennek eredményeként a képzés hatékonysága elmarad a kívánatostól.”²³
- „A reform végrehajtása töméntelen többletfeladatot jelent: az új tantárgyak, programok, új szakok, új irányítási rendszerek kialakítása hatalmas energiát emészt fel, érdeksérelemmel jár. Talán ez is magyarázza oktatóink egy részének szenvedélyes szembenállását.”²⁴
- „Mint minden átalakulás, ez is éveken át tartó bizonytalanságokkal, kiforratlanságokkal, és jelentős utólagos korrekciókkal jár majd (a mesterciklus beüzemelésével az ott szerzett képzési tapasztalatok vissza fognak hatni az alapciklusra, így 6–8 év múlva várható lesz az alapképzéseknek egy alaposabb korrekciója).”²⁵
- „Általános probléma az átmenet kezelése a régi szisztémából az újba, a kifutó és a felfutó rendszer között mozgó hallgatók kezelése. (Ez nálunk egyes számítások szerint mintegy 30%-os túlmunkaterhelést fog jelenteni az intézmények számára az átmenet első éveiben.)”²⁶
- „...létezik egyfajta rivalizálás, helyezkedés a felsőoktatási intézmények között. ...Ez a háború ez kenyérharc... a potenciális hallgatói létszám csökken.”²⁷ „A főiskolák és egyetemek között más módon alakul ki verseny a hallgatókért és az oktatókért. Megváltozik a hallgatók helyzete az intézményeken belül, a tömegképzéshez kapcsolódó problémák a BSc képzésben erősebben fognak jelentkezni.”²⁸
- A főiskolák és az egyetemek nem működnek együtt az új képzés kialakításában. „A gazdasági felsőoktatás egyetemi szintű művelői nem érzik feladatuknak, hogy a főiskolákkal egyeztessenek, nem készül közös, összehangolt koncepció, ennek hiányá-

18 UniversitasPress 2006-09-15 Im.

19 UniversitasPress 2006-09-15 Im.

20 Molnár (2003) Im.

21 Derényi (2005) Im.

22 Derényi (2005) Im.

23 Molnár (2003) Im.

24 Barakonyi Károly (2004) Bologna: kiért szól a harang? *Élet és Irodalom*, 2004. 48. évfolyam, 45.

25 Derényi (2005) Im.

26 Derényi (2005) Im.

27 UniversitasPress 2006-09-15 Im.

28 Molnár (2005) Im.

ban nincs sok esély arra, hogy egy hazai főiskolai hallgató átléphessen az egyetemen folyó főiskolai képzésbe...”²⁹

- Minőségi problémák. „A hagyományos főiskolai és egyetemi képzés helyére lépő BSc és MSc képzés csak akkor lehet hatékony, ha az elvárt jó minőségű diploma követelményeiből indulunk ki a képzésekhez szükséges rendszer kialakításakor és nem a minimális változtatást tűzzük ki célul.”³⁰ Barakonyi is azt hangsúlyozza, hogy: „a sokat emlegetett, indulatosan bírált minőségromlást nem a Bologna-folyamat eredményezi, hanem éppen a régi elitoktatásra kifejlesztett oktatási-tanulási formák tömegoktatási viszonyok közötti továbbélése idézi elő”³¹

Tettek és teendők

A jogszabályi keretek

A kétciklusú képzést először az 1993. évi felsőoktatási törvény 2005. évi módosítása³² iktatta törvénybe (2005. október 13-án).

A törvénymódosítás a felsőoktatási törvény a felsőoktatási képzés szintjeinek és formáinak korábbi meghatározása mellé, s annak változatlanul hagyásával egy új szakaszban (87/A§) bevezette a kétciklusú képzést: az alapképzést és a mesterképzést.³³ A szabályozás értelmében – 87/B (5) – „Az alapképzésben alapfokozat (baccalaureus, bachelor) és szakképzettség szerezhető. Az alapfokozat az első felsőfokú végzettségi szint, amely feljogosít a mesterképzés megkezdésére. Az alapképzésben szerzett szakképzettség jogszabályban meghatározottak szerinti munkakör betöltésére jogosít. Az alapképzés képzési és kimeneti követelményei határozzák meg, hogy milyen szakképzettséget lehet szerezni az alapképzésben. A gyakorlatigényes alapképzési szakokban egy félévig tartó összefüggő szakmai gyakorlatot kell szervezni. Az összefüggő szakmai gyakorlat teljesítése feltétele a záróvizsgára bocsátásnak. Az alapképzésben legalább száznyolcvan kreditet – összefüggő szakmai gyakorlat esetén legalább kettőszázötven kreditet – kell és legfeljebb kétszáznegyven kreditet lehet teljesíteni. A képzési idő legalább hat, legfeljebb nyolc félév”.

A mesterképzéssel kapcsolatban a jogszabály így fogalmaz: „(6) A mesterképzésben mesterfokozat (magister, master) és szakképzettség szerezhető. A mesterfokozat a második felsőfokú végzettségi szint. A mesterképzés képzési és kimeneti követelményei határozzák meg, hogy milyen szakképzettség szerezhető a mesterképzésben.

29 Barakonyi (2002) Im.

30 Molnár (2003) Im. A legfontosabb problémák az alábbiak: – a képzés minőségének romlása, – a tömegképzés-elitképzés ellentmondó igényei, – a képzések nem kellő rugalmassága, – a munkaerőpiachoz nem jól illeszkedő oktatás, – nem kellő felkészítés a teljes diplomás életpályára. Ugyanakkor Molnár azt is hozzászólja, hogy ezekre: „akkor is megoldást kellene találnunk, ha nem vezetnénk be a kétciklusú képzést”.

31 Barakonyi (2004)

32 2005. évi CVI. Törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról

33 1993. évi LXXX. törvény 87/A. § (1) A felsőoktatás egymásra épülő, felsőfokú végzettségi szintet biztosító képzési ciklusai: *a*) az alapképzés, *b*) a mesterképzés, *c*) a doktori képzés. (2) Az alap- és mesterképzést egymásra épülő ciklusokban, osztott képzésként, illetve jogszabályban meghatározott esetben egységes, osztatlan képzésként lehet megszervezni. A ciklusokra bontott, osztott és az egységes, osztatlan képzések szerkezetét a Kormány határozza meg. (3) A felsőoktatás keretében – az (1) bekezdésben foglaltak mellett – felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító képzésként *a*) felsőfokú szakképzés, *b*) szakirányú továbbképzés is szervezhető.



A mesterképzésben szerzett szakképzettség jogszabályban meghatározottak szerinti munkakör betöltésére jogosít. A mesterképzésben – figyelembe véve a (7) bekezdésben meghatározottakat – legalább hatvan kreditet kell és legfeljebb százhusz kreditet lehet megszerezni. A képzési idő legalább két, legfeljebb négy félév”.

A törvénymódosítás egyben a felsőoktatási törvénynek a Kormány a felsőoktatással kapcsolatos feladatai körében (72. §) új feladatokat iktatott, amelyek közül témánk szempontjából a legfontosabb az s.) pont, mely szerint [a Kormány], „szabályozza a 87/A. §-ban meghatározott többciklusú képzés rendjét, az osztott és az osztatlan képzések szerkezetét, a képesítési keretet, az alap- és mesterképzés képzési területeit, képzési ágait, szakjait, az azokhoz rendelt kreditek számát, valamint az indítással összefüggő eljárási rendet, továbbá a külső, nem felsőoktatási intézményi keretek között folyó gyakorlati képzés képzési idejét”.

A törvénymódosítás a fentiekkel összefüggésben a kiadott okleveleket is szabályozza.³⁴

Az új 2005. évi felsőoktatási törvény³⁵ szó szerint veszi át a fenti szövegeket. A 11. §-ban a korábbi 87/A. szakasz szövegét,³⁶ a 32. § pedig a korábbi 87/B. §-ban írottakat.³⁷

Az új törvény valamivel pontosabban azonosítja a Kormány feladatait: 32. § (11) szerint „a Kormány határozza meg a) az alap- és mesterképzés képzési területeit, képzési ágait, szakjait, az azokhoz rendelt kreditek számát, valamint az indítással összefüggő

³⁴ 87/F. § (1) A Magyarországon kiadott oklevelek által tanúsított végzettségi szintek angol nyelvű jelölése: a) alapképzés „Bachelor” vagy „baccalaureus” (rövidítve: BA, BSc), b) mesterképzés „Master” vagy „magister” (rövidítve: MA, MSc). (2) A mesterképzéssel rendelkezők az oklevelük által tanúsított szakképzettség előtt az „okleveles” megjelölést használják (okleveles mérnök, okleveles közgazdász, okleveles tanár stb.). (3) Az orvosok, a fogorvosok, az állatorvosok, a jogászok oklevele doktori címet tanúsít. Ezek rövidített jelölése: dr. med., dr. med. dent., dr. vet., dr. jur. (4) A doktori képzésben szerethető oklevél által tanúsított tudományos fokozat a „Doctor of Philosophy” (rövidítve: PhD), a művészeti képzésben „Doctor of Liberal Arts” (rövidítve: DLA).

³⁵ 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról.

³⁶ 11. § (1) A felsőoktatás egymásra épülő, felsőfokú végzettségi szintet biztosító képzési ciklusai: a) az alapképzés, b) a mesterképzés, c) a doktori képzés. (2) Az alap- és mesterképzést egymásra épülő ciklusokban, osztott képzésként, illetve jogszabályban meghatározott esetben egységes, osztatlan képzésként lehet megszervezni. A ciklusokra bontott, osztott és az egységes, osztatlan képzések szerkezetét a Kormány határozza meg. (3) A felsőoktatás keretében – az (1) bekezdésben foglaltak mellett – felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító képzésként a) felsőfokú szakképzés, b) szakirányú továbbképzés is szervezhető.

³⁷ 2005. évi CVI. Törvény 32 § (5) „Az alapképzésben alapképzés (baccalaureus, bachelor) és szakképzettség szerethető. Az alapképzés az első felsőfokú végzettségi szint, amely feljogosít a mesterképzés megkezdésére. Az alapképzésben szerethető szakképzettség jogszabályban meghatározottak szerinti munkakör betöltésére jogosít. Az alapképzés képzési és kimeneti követelményei határozzák meg, hogy milyen szakképzettséget lehet megszerezni az alapképzésben. A gyakorlatigényes alapképzési szakokban egy félévig tartó összefüggő szakmai gyakorlatot (a továbbiakban: összefüggő szakmai gyakorlat) kell szervezni. Az összefüggő szakmai gyakorlat teljesítése feltétele a záróvizsgára bocsátásnak. Az alapképzésben legalább száznyolcvan kreditet – összefüggő szakmai gyakorlat esetén legalább kettőszáztíz kreditet – kell és legfeljebb kétszáznegyven kreditet lehet teljesíteni. A képzési idő legalább hat, legfeljebb nyolc félév. (6) A mesterképzésben mesterképzés (magister, master) és szakképzettség szerethető. A mesterképzésben szerethető felsőfokú végzettségi szint. A mesterképzés képzési és kimeneti követelményei határozzák meg, hogy milyen szakképzettség szerethető a mesterképzésben. A mesterképzésben szerethető szakképzettség jogszabályban meghatározottak szerinti munkakör betöltésére jogosít. A mesterképzésben – figyelembe véve a (7) bekezdésben meghatározottakat – legalább hatvan kreditet kell és legfeljebb százhusz kreditet lehet megszerezni. A képzési idő legalább két, legfeljebb négy félév”.

eljárási rendet, továbbá azokat a szakokat, amelyekben külső, nem felsőoktatási intézményi keretek között folyó gyakorlati képzést kell szervezni, *b*) a felsőfokú szakképzés szervezésének rendjét, *c*) a doktori fokozat megszerzésének feltételeit, a doktori iskola létesítésének eljárási rendjét”.

A törvény ide vonatkozó részei is jól tükrözik, hogy a törvény elfogadtatása során a miniszter esetenként komoly kompromisszumokra kényszerült. Ugyanis a többciklusú képzés rendjének, a képesítési keretnek, a képzés indítási eljárásának meghatározására vonatkozó szabályozási jogköreit csak a Magyar Rektori Konferenciával egyetértésben gyakorolhatja.³⁸

Sikertörténet vagy kapkodás?

2005 végére tehát megteremtődtek a kétciklusú képzésre történő átállás jogi feltételei. Ennek nyomán az alapképzési szakok létesítése 2006-ra nagyjából minden szakterületen megtörtént, és 2007-től lényegében Magyarország átállt a kétciklusú képzésre. A miniszter és helyettesei sikertörténetéről beszéltek.

„Magyar Bálint történelmi jelentőségűnek nevezte az új oktatási koncepció törvényi háttérének megalkotását. A törvény létrejöttének háttére, hogy Magyarország csatlakozik az Európai Felsőoktatási Térséghez, és 2006-tól bevezetik az angolszász típusú képzési formát, melynek legnagyobb előnye, hogy egyesíti a tömegképzés és az elitképzés igényeit, illetve nagymértékben megkönnyíti a hallgatói mobilitást.... Mang Béla, helyettes államtitkár beszámolt a bergeni konferencia eseményeiről. A Bologna Koordinációs Testület részletes jelentést készített a 2003–2005 közötti időszakra kitűzött prioritások megvalósításáról (minőségbiztosítási rendszer kialakítása, kétciklusú képzés megvalósítása, oklevelek és tanulmányi idők elismerése). Pozitívan értékelték hazánk csatlakozási lépéseinek előrehaladását, »nagyon jól teljesített« értékelést kaptunk.”³⁹

Azóta azonban mintha kicsit módosult volna ez a teljesen pozitív kép.

Úgy tűnik, a bolognai képzés bevezetésében nem egy minisztériumi vélemény szerint is kicsit „túl jó tanulók” voltunk. Lényegében feltételek nélkül, a korábbi képzés figyelmen kívül hagyásával s ilyen rövid átmenettel az „Európai felsőoktatási térség” országai közül csupán három-négy ország vezette be a kétciklusú képzést. A bevezetés kapkodására jellemző, hogy miközben az alapszakok létesítését sikerült 2006-ra nagyjából befejezni, és lényegében mindenhol elindult a képzés, ugyanakkor a mesterszakok létesítése igencsak elmaradt, alig van néhány szakterület, ahol 2006-ra sikerült mester szakot indítani. Tehát a hallgatók úgy jelentkeztek a 2006-ban induló

38 153. § (1) A Kormány felhatalmazást kap arra, hogy rendelettel szabályozza... 5. a többciklusú képzés rendjét, a képesítési keretet, a képzés indításának eljárását, a doktori képzés szabályait. (2) Az oktatási és kulturális miniszter rendeletben szabályozza... *b*) az alapképzés és a mesterképzés képzési és kimeneti követelményeit,... (3) A Kormány *a*) az (1) bekezdés 2., 14–15., valamint az 5. pont szerinti – a többciklusú képzés rendjének, a képesítési keretnek, a képzés indítási eljárásának meghatározására vonatkozó – szabályozási jogköreit a Magyar Rektori Konferencia, *b*) az (1) bekezdés 1., valamint 5. pont szerinti a doktori képzés szabályainak meghatározására vonatkozó jogkörét a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság egyetértésével gyakorolja.

39 A Parlament elfogadta a Felsőoktatási Törvényt. *Educatio Press* 2005 május 25. 19:03 <http://www.eduport.hu/cikk.php?id=12168> – letöltés 2007 január



BSc szakokra, hogy lényegében senki nem tudta, hogy milyen mester szakokon tanulhat majd tovább.

Más oldalról a bevezetett alapszakok kialakítása erőteljesen „belterjes” volt. A belterjességre jó példa, hogy Magyarországon három fajta BSc alapképzés van: az egyik olyan, hogy 3 évbe beletömörítették a korábbi teljes főiskolai képzést, a másik olyan, hogy az alapképzésbe beletömörítették a korábbi öt éves egyetemi képzést, a harmadik pedig olyan, hogy az alapképzésbe az öt éves egyetemi képzés első három évét tették bele, tekintet nélkül arra, hogy az így kialakult képzés alkalmas-e a munkaerőpiacon bármire. A három fajta egy dologban közös, abban, hogy a munkaerőpiac, a gazdasági szféra igényei senkit nem érdekeltek, – a munkaadók az egész alapképzés-mesterképzés átalakításról lényegében semmit nem tudnak – miközben egy-két év múlva kezdenek kilépni a BSc képzettséggel rendelkezők a munkaerő-piacra. De a szülők és a fiatalok sem igazán tudják – mint ahogyan a minisztériumok sem – hogy mire is való az alapképzési diploma, mire alkalmas az ilyen diplomával a munkaerő-piacra kilépő fiatal.

Érdemes röviden kitérni arra, hogy mi is az a mélyebb ok, ami a kétszintű képzés elterjedése mögött áll. Ez nem más, mint a felsőoktatás tömegesedése és a mély szakképzés közötti ellentmondás. A felsőoktatás kiterjedése a fejlett országokban ma már eléri, sőt meghaladja a releváns korosztály felét, s nyilvánvaló, hogy ekkora tömegben nincs szükség a korábbi szisztémának megfelelő mély szakmai ismerettel bíró szakemberre a munkaerőpiacon. Nincs szükség egyetlen országban sem a csillagászok vagy atomfizikusok százaira, de irodalmárok, történészek és pszichológusok ezreire, vagy kommunikációs szakemberek tízezeire sem, még ha kezdetben ebben az irányban is bővül a képzés szerkezete. S ugyancsak nyilvánvalóan nem tudnak végzettségüknek megfelelő munkát találni a mérnökök, közgazdászok s jogászok tízezrei sem.

Arról van tehát szó, hogy a tömeges felsőoktatás esetében értelmét veszti a direkt szűk és mély szakképzés. Hiszen gazdaságilag irracionális – és nem gazdasági szempontokból is ésszerűtlen – nagy tömegben drágán specialistákat úgy kiképezni, hogy nagy részük nem dolgozik majd szakmájában, vagy végzettségénél alacsonyabb szintet igénylő szakmai foglalkoztatása lesz.

A lineáris képzés bevezetése megoldja ezeknek a problémáknak jó részét.

Az alapképzési szakasz ugyanis csupán előszakképzettséget nyújt. A BSc végzettséggel a munkaerőpiacra lépők nem rendelkeznek mély és szűk szakképzettséggel, hanem viszonylag széles, nem túl mély szakmai ismeretekkel. A három év után a munkaerőpiacra lépő diplomások szakmai végzettsége tehát elég általános ahhoz, hogy ha nem, vagy nem teljesen szakirányának vagy végzettség szintjének megfelelően helyezkedik el, részint akkor sem vész kárba sok feleslegesen tanult mély szakmai ismeret, részint gyorsan az elhelyezkedésnek megfelelően korrigálhatóak az ismeretek.

A tömeges felsőoktatás csak úgy egyeztethető össze valamennyire a gazdasági igényekkel, ha első szintje „előszakképzéssé” válik. Olyan képzésre van szükség, amely akkor sem okoz nagy veszteséget (pénzben, erőfeszítésben stb.) ha a tömeges kibocsátás miatt nem hasznosul. Tehát ha egy BSc végzettségű közgazdász titkárnő lesz, vagy egy BSc végzettségű fizikus favágó, egy BSc végzettségű testnevelés szakos vagyon-

ór, akkor senki nem fog felszisszeni, az elpazarolt tudás és ráfordítás miatt. Hiszen nem tanult olyan sok és mély, speciális szakmai ismeretet, hogy nagy kár lenne érte, ha elfelejti, ráadásul amit tanult nagyszerűen tudja használni titkárnőként, favágóként ill. éjjeliőrként. Az is fontos, hogy ő maga sem lesz elégedetlen, ha inkongruens elhelyezkedésre kényszerül. Ráadásul ez a képzés jelentősen olcsóbb, mint a szűk és mély képzés.

Ha pedig szakmájának megfelelően helyezkedik el, s mélyebb ismeretekre is szüksége van a munkakörében, akkor visszamegy a második képzési ciklusra, s mestere lesz szakmájának.

A hazai – de az európai országok nem jelentéktelen részében is – az átállás egyelőre nem ilyen jellegű, hanem egyszerűen csak átfestették a kapufélfát, de mögötte a képzés lényegében változatlan.

A Bolognai Nyilatkozat ajánlása hangsúlyozza, hogy „az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon”. A fentiekből következik, hogy ez a munkaerő-piaci alkalmazhatóság azonban nem ugyanolyan, mint a korábbi mély szakképzésre épülő felsőoktatás esetében. Erről azonban a munkaadók sem tudnak még. De a szülők és a fiatalok sem igazán tudják – mint ahogyan a minisztériumok sem – hogy mire is való ez a képzés.

A gazdasági szféra bevonása, értékelés, elemzés és PR

Az alapképzési szakokat, azok képzési tartalmát, a kialakított követelményeket a gazdasági szféra szereplőinek széleskörű bevonásával kell áttekinteni, felülvizsgálni és a szaklétesítésbe a gazdasági szféra szereplőinek meghatározó szerepet kell adni. A felsőoktatási törvényben meg kellene teremteni a munkaadók mainál lényegesen szélesebb körű bevonásának a testületi, szervezeti kereteit, főleg az ágazati szintű képzési, a minőségbiztosítási és a fejlesztési döntések esetében.

A minisztériumnak és az intézményeknek széleskörű kutatásokat kellene indítania a kétciklusú képzés gazdasági összefüggéseinek elemzésére, továbbá az ezzel kapcsolatos nemzetközi tapasztalatok vizsgálatára. A kutatásoknak át kellene tekinteni a létesített, és indított alapszakok gazdasági illeszkedését, a munkaadói elvárásokat.

A minisztériumnak és az intézményeknek – ezekre a kutatásokra, elemzésekre támaszkodva – széles körű tájékoztatási akciókat kellene indítani mind a munkaadók, mind a tanulók, hallgatók felé.

Megfontolandó az is, hogy néhány európai ország gyakorlatának megfelelően a „tisza angolszász modell” helyett egy átmeneti modellt lehessen létrehozni. Azaz lehetővé tenni hogy az alapképzésre épülően ne csak mesterképzést, hanem főiskolai befejező képzést is lehessen adni. (Ezt lehetne Practice BSc-nek is nevezni, de éppen a magyar hagyományok miatt célszerű a főiskolai végzettség nevet megtartani.) Ez azt jelentené, hogy megmaradnak a hagyományos egyetemi és főiskolai végzettségek, de „alájuk” bekerül a BSc végzettség.

Végül is abban lehet összefoglalni az elmondottakat, hogy egy széleskörű elemzés, értékelés, és tájékoztatás – valamint erre épülő esetleges korrekciók – nélkül a két-



szintű képzés hazai bevezetése, sikertörténet helyett súlyos munkaerő-piaci és foglalkoztatási zavarokhoz vezethet.

A finanszírozásról még egyszer

A finanszírozással a fentiekben már egyszer foglalkoztunk. Itt csak röviden és más szempontokból térünk rá.

A kétlépcsős képzés bevezetésének finanszírozási – kormányzati – feladatai három kérdéskörben foglalhatók össze:

- a finanszírozás módszerének átalakítása az átállás miatt és
- az átállás fejlesztés-finanszírozási kérdései

–A finanszírozás módszerének átalakítása az átállás miatt

Az átállás miatt felmerülő finanszírozási módszerváltozás abból adódik, hogy a főiskolák és az egyetemek finanszírozási színvonala eltérő volt a korábbi időszakban. A BSc képzés bevezetése nyomán az egyszerű normatív finanszírozás azzal a következménnyel járna, hogy az egyetemek finanszírozási szintje jelentősen csökkenne – azaz az azonos képzést végző főiskolákéval azonos szintre állna be. Ez az egyetemek esetében jelentős kondicionális gondokat okozna, mivel az egyetemek személyi állományában jelentősen több az alkalmazott és az oktató, s ezen belül a magasabb fizetési besorolású oktató, s – részben ebből is adódóan – általában az infrastruktúra is fajlagosan nagyobb, s nagyobb működési költség igényű. Ezt azzal szokták indokolni, hogy az egyetemeken a kutatás és a tudományos utánpótlás (doktori) képzés ezt szükségessé teszi. Tegyük hozzá, hogy ez a kondicionális probléma csak időleges, amennyiben az MSc és a PhD képzés magasabb normatíváival a rendszer kompenzálja az egyetemekeket a BSc képzés alacsonyabb normatívái miatti forráskiesést.

Itt most azt vizsgáljuk meg, hogy az új felsőoktatási törvény nyomán életbelépő finanszírozás mennyiben segíti, vagy gátolja a kétszintű képzés bevezetését.

Az új felsőoktatási törvény a korábbi egyszerű (csak a hallgatólétszámra és differenciált képzési normatívákra épülő) normatív finanszírozás helyett egy több indikátorra épülő képletszerinti finanszírozást vezetett be. Ennek lényege – a képzési normatívák számának emelése mellett – az, hogy a teljes munkaidőben foglalkoztatott minősített oktatók továbbá az államilag finanszírozott képzésben részt vevő doktoranduszok létszáma alapján is folyósítanak támogatást (ezt nevezik tudományos célú támogatásnak). Továbbá folyósítanak még pénzt fenntartási támogatás címen is, amelyet az alkalmazottakra valamint a hallgatókra vetített normatívák alapján határoznak meg, továbbá az agrár és orvosképzés esetében kiegészítő normatívát is nyújtanak (gyakorlatigényes képzés címen).

A törvény mellékletében rögzíti a képzési normatívák esetében a szakirányok és a képzési szintek egymáshoz képest, valamint a bruttó átlagkeresethez viszonyított arányait, az alábbiak szerint.

4. táblázat: A képzési normatívák arányai a felsőoktatási törvényben

Finanszírozási csoport	Alapképzés	Mesterképzés	Doktori képzés	Felsőfokú szakképzés	Szakirányú továbbképzés
Első	1	1,75	2,5	1	1
Második	1,5	2,625	3,75	1,5	1,5
Harmadik	2,25	4	-	2,25	-

A számítási alap (1) a költségvetési évet megelőző második évre számított és a KSH által közzétett nemzetgazdasági bruttó havi átlagkereset egy egész hattizedszerese.

Mindenképpen figyelmet érdemel a törvény azon törekvése, hogy a normatívákat ki akarja vonni az éves szabályozó alkuból ezzel az arányrögzítéssel. Ez meglehetősen sajátos dolog anélkül, hogy tudnánk, mit is tartalmaznak az egyes finanszírozási csoportok (ugyanis azokat nem sorolja fel a törvény). A szándék nyilvánvalóan az volt, hogy az egyes szakmai lobbicsoportok közötti alkut elkerülje a tárca. A helyzet azonban az, hogy ez az alkut nem csökkenti legfeljebb más területre teszi át – minden szakcsoport a magasabb finanszírozási kategóriába akar majd átkerülni.

A tudományos célú támogatást – amely a törvény szerint nem lehet kevesebb, mint az adott évben a képzési támogatás teljes összegének ötven százaléka – felerészt a felsőoktatási intézmény kutatási eredményei alapján osztják el a tényleges fenntartási mutatók helyett. A másik felét pedig az oktatói és kutatói munkakörben foglalkoztatottak és a doktorandusz hallgatók létszáma és teljesítménye alapján kell elosztani a felsőoktatási intézmények között.

A fenntartói támogatásnak elég nyilvánvalóan semmi köze nincs az intézmény tényleges fenntartási kiadásaihoz. A fenntartói támogatást az államilag támogatott képzésben részt vevő hallgatói létszám, illetve a hallgatói létszámra számítható alkalmazotti létszám alapján kell ugyanis elosztani. A törvény azt is rögzíti, hogy a „fenntartói támogatás jogcímen rendelkezésre álló összeg nem lehet kevesebb, mint az adott évben a képzési támogatás teljes összegének ötven százaléka”. Egy sajátos védelem is helyet kap a törvényben: „Ha az államilag támogatott képzésben részt vevő hallgatók számított létszáma az előző tanévhez képest csökken, a fenntartói támogatásra rendelkezésre álló összeget a csökkenés arányának megfelelően meg kell emelni”. Tehát annál nagyobb fenntartói támogatást kap az intézmény, minél jobban csökken a hallgatólétszáma.

Ráadásul a törvény hosszan sorolja azokat a feladatokat, amelyekhez a normatív támogatáson felül pályázati úton forrásokhoz lehet jutni, továbbá azokat a célokat, amelyekhez a minisztérium megállapodás alapján pénzt adhat. Ez utóbbiak jellegét jól bizonyítja mindjárt az első, mely szerint „eseti, speciális intézményi feladathoz” adhat a minisztérium megbízással támogatást. De adhat például „a kiemelkedő oktatói, kutatói, fejlesztői tevékenységet folytató felsőoktatási intézmények támogatásához” is.

Tehát az új felsőoktatási törvény finanszírozási konstrukciója alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a kormányzat jól kitapinthatóan a felsőoktatási intézmények képviselőinek, vezetőinek, az akadémiai szféra meghatározó szereplőinek érdekeit állította előtérbe. A korábbi kvázi-piaci finanszírozási modell helyébe a kialakult



pozíciók megőrzését szolgáló alapvetően input-jellegű finanszírozás lépett, amely nem kis szerepet biztosít az eseti döntéseknek, s a szubjektivitásnak is. (Nyilván a meghatározó lobbik abban bíznak, hogy ezeket az eseti döntéseket ki tudják a maguk előnyére használni, – a minisztérium pedig ezektől a kikapuktól reméli, hogy a tönk szélére kerülő intézményeket meg tudja menteni.)

Végül is arra a kérdésre, hogy ez az új finanszírozási rendszer segíti, vagy akadályozza a kétszintű képzésre történő átállást, azt válaszolhatjuk, hogy bár az egyetemeken esetében a képzési támogatás mérsékelten romlik, azonban az új finanszírozási elemek miatt kondicionális helyzetük javul. A mesterképzésnek az alapképzéshez viszonyított 175%-os aránya alapján – mint korábbi elemzéseink⁴⁰ mutatják – az egyetemek, mérsékelten rosszul járnak, az állami főiskolák pedig mérsékelten jól. (Az állami egyetem támogatása 2004–2008 között kb. 5%-kal csökken emiatt, az állami főiskoláké pedig kb. 3%-kal növekszik 2004-es értéken számolva.) Az átállás során tehát a BSc szint bevezetése elvileg rontja az egyetemek kondícióit, ugyanakkor a tudományos és a fenntartási támogatás bevezetése elsősorban nekik kedvez, s az utóbbi hatás valamivel erősebb.

–Az átállás fejlesztés-finanszírozási kérdései

A kétszintű képzésre történő átállás jelentős program, tantárgy és tananyag fejlesztési költségeit 2004–2006 között jelentős forrásokkal támogatták az Operatív Programok, elsősorban a HEFOP, mint arról korábban már volt szó. A 2007–2013 időszakban az Új Magyarország Fejlesztési Terv keretében is jelentős forrásokat terveznek a felsőoktatás fejlesztésére fordítani. Itt most erre nem térünk ki részletesen, de a célok és prioritások áttekintése alapján kijelenthető, hogy a bolognai képzés megvalósításához, megszilárdításához mind a működés, mind a fejlesztés területén megfelelő források állnak rendelkezésre. A fejlesztéshez azonban nélkülözhetetlen az intézmények és az oktatók aktivitása.

Az oktatók motiváltsága

A kétszintű képzés bevezetése igen jelentős oktatói többletmunkát igényel a szakindítások kidolgozásától, az új tantárgyi programok kidolgozásán keresztül, az új jegyzetek, segédanyagok, szemléltető anyagok, gyakorlati példák, esettanulmányok stb. kidolgozásáig. Alapvető kérdés tehát az oktatók motiváltsága.

Az új felsőoktatási törvény az oktatók helyzetét több vonatkozásban is érintette. Szabályozta a kötelező óraszámot,⁴¹ heti 10 órában előírva azt. A törvény a vezetők

40 Polónyi István (2004) A lineáris képzésre való átállás finanszírozási kérdései. Kézirat. 2004. 05. 15 (A tanulmány a felsőoktatási helyettes államtitkár megrendelésére készült.)

41 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról 84. § (2) Az oktató a heti teljes munkaidejéből – két tanulmányi félév átlagában – legalább heti tíz órát köteles a hallgatók felkészítését szolgáló előadás, szeminárium, gyakorlat, konzultáció megtartására (a továbbiakban: tanításra fordított idő) fordítani. Az oktató tudományos kutatást folytat, továbbá a hallgatókkal való foglalkozással, tudományos kutatással le nem kötött munkaidőben – munkaköri feladatként – a munkáltató rendelkezései szerint ellátja mindazokat a feladatokat, amelyek összefüggnek a felsőoktatási intézmény működésével, és igénylik az oktató szakértelmét. (3) A munkáltató a tanításra fordított időt – a foglalkoztatási követelményrendszerben meghatározottak szerint – hetven százalékkal megemelheti, illetve huszonöt százalékkal csökkentheti, azzal a

számának előírásával⁴² gyakorlatilag szabályozta az oktatási, szervezeti egységek (önálló tanszékek, intézetek) minimális létszámát.

Ezek a szabályozások az oktatók helyzetét sok intézményben kedvezőtlenül érintették (óraszám növelés, átszervezés).

Más oldalról a törvény megerősítette az állami intézmények minden alkalmazottjának, így az oktatók közalkalmazotti státusát,⁴³ s jelentősen fellazította a tanársegédi és az adjunktusi foglalkoztatás feltételeit.⁴⁴

Más oldalról az oktatói bérek 2005 és 2006 között mintegy 7,5%-kal növekedtek, 2007-re viszont nem nőttek, azok szintje megegyezik a 2006-ossal.⁴⁵

A fenti jogszabály- és bérváltozások hatását az oktatók motivációs feltételeire aligha tekinthetjük pozitívnak, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a felsőoktatási intézmények vezetésében – az Alkotmány Bíróság óvása nyomán a szándékok ellenére – nem sikerült szétválasztani az akadémiai és a gazdasági vezetést. Így a felsőoktatási intézmények működtetésében továbbra is háttérbe szorul a gazdasági racionalitás, a menedzsment. Ez jelentősen kihat mind a foglalkoztatás, mind a bérezés gazdasági racionalitására.

Mindezen tényezők abba az irányba hatnak, hogy a kétszintű képzés bevezetésének ösztönzésére, az oktatók motiválására lényegében pusztán a lelkesítő szavak maradnak.

Kérdés, hogy ez elegendő-e a felsőoktatási képzés tartalmi és módszertani megújulásához?

Befejezésül

A kétlépcsős képzésre történő átállás rendkívül jelentős lépés a tömeges felsőoktatásnak a gazdaság, a munkaerőpiac igényeihez történő igazításában. Ennek az igazításnak a lényege, hogy a tömeges felsőoktatás miatt válságba került szűk szakemberkép-

megkötéssel, hogy a felsőoktatási intézményben az oktatói munkakörben foglalkoztatottakra számított tanításra fordított idő nem lehet kevesebb két tanulmányi félév átlagában egy oktatóra vetítve heti tizenkét óránál. A tanítási idő meghatározásának elveit a foglalkoztatási követelményrendszerben kell meghatározni, azzal, hogy a tanításra fordított idő megállapításánál a vizsgáztatással, tudományos kutatással összefüggésben végzett tevékenységet figyelembe kell venni. A csökkentés, emelés összefüggő időtartama legfeljebb két félévre szólhat.

42 96. § (3) A felsőoktatási intézményben magasabb vezetői és vezetői megbízással rendelkezők száma legalább két fő, de legfeljebb az oktatói és kutatói munkakörben foglalkoztatottak heti munkaidőjének a heti teljes munkaidővel történő elosztásával számított létszám húsz százaléka lehet.

43 81. § (1) Az alkalmazottak foglalkoztatására költségvetési szervként működő felsőoktatási intézmény esetén a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvényt, más felsőoktatási intézményekben a Munka Törvénykönyvét az e törvényben meghatározott eltérésekkel kell alkalmazni.

44 Lásd 87. és 91. §.

45 2004. évi CXXXV. Törvény a Magyar Köztársaság 2005. évi költségvetéséről 11.§ (4) A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény 79/E. §-a alapján az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának garantált illetménye 2005. január 1-jétől 387 000 forint, 2005. szeptember 1-jétől 404 400 forint. – 2005. évi CLIII. Törvény a Magyar Köztársaság 2006. évi költségvetéséről 11. § (3) A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény 79/E. §-a alapján az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának garantált illetménye 2006. április 1-jétől 416 500 forint. – 2006. évi CXXVII. törvény a Magyar Köztársaság 2007. évi költségvetéséről 12. § (3) A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény 79/E. §-a alapján az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának garantált illetménye 416 500 forint.



zés helyébe egy előszakképzés jellegű felsőoktatási alapképzés kerül, s majd csak ezt illetve az elhelyezkedést követi a szűkebb szakképzés, a mesterképzés.

Az átállás során jelentősen átalakulnak a felsőoktatás által formált kompetenciák, a közvetített tananyagok, ismeretek, kialakított készségek. Azon túl, hogy az átállás konkrét finanszírozási gondokat jelent egy bizonyos átmeneti ideig, nagyobb probléma, hogy ennek a tartalmat gyökereiben érintő átállásnak hiányzik a kutatási háttere. Nincsenek források arra, hogy az intézményekben megvizsgálják az új képzés iránti felhasználói igényeket, s ezekhez igazított tananyagokat fejlesszenek.

A kétlépcsős képzés bevezetése tehát számos gonddal küszködik. Ezek a problémák komoly veszéllyel fenyegetnek.

Mint Barakonyi írja: „Ha a magyar közgazdasági felsőoktatás ilyen belterjesen, belső tartalmi és strukturális reformok nélkül képzei el a Bologna folyamathoz való csatlakozást, akkor sem magyar hallgatók résztanulmányokkal való bekapcsolódása az európai vérkeringésbe (peregrináció), sem a második lépcső külföldön való folytatása, vagy a külföldi hallgatók hasonló módon való fogadása nem fog javulni a jelenlegi helyzethez képest (ez lenne a hallgatói mobilizáció ötödik formája)”.⁴⁶

Tegyük hozzá, ezek a veszélyek nem csak a közgazdasági felsőfokú képzésre igazak, hanem sajnos az egész hazai felsőoktatásra.

Polónyi István

46 Barakonyi (2002)

SZEMLE

NŐKRŐL ÉS SZOCIALIZÁCIÓJUKRÓL – MÁSKÉPPEN

Prof. Dr. Renate Nestvogel, az Esseni Egyetem kutatójának könyve a Beltz Kiadó *Bevezetés a pedagógiai nő kutatásba* című sorozatának utolsó köteteként jelent meg. A sorozat célja, hogy a neveléstudomány oktatása során olyan alapvető és modern kiindulási pontokat kínáljon, amelyek a hallgatókat további tanulásra/kutatásra ösztönzik. E rendhagyó kötet azonban véleményem szerint nem csupán a hallgatók, hanem oktatók, kutatók, sőt akár olyan szakemberek számára is értékes szemléletmódot közvetít, akik a hétköznapok vagy munkájuk során a (különösen más kultúrkörből származó) lányok–nők szocializációs folyamataival és a nemek közötti viszonyokkal kapcsolatos kérdésekkel/problémákkal foglalkoznak.

Miért is nevezem e munkát rendhagyónak? A szerző a női szocializációval kapcsolatos szociológiai és pszichológiai elméletekre alapozva, azokat adott esetben bírálva, új szemléletmód kialakítására ösztönöz. Erre az új szemléletmódra azért van szükség, mert a globalizáció és az egyéb modernkori jelenségek mint például az elvárosiasodás, az iskolai képzés és az új szakmai lehetőségek feltárulása a lányok számára vagy a nyugati értékluralizmus médiákban való térnyerése miatt – amelynek hatása alól a legtradicionálisabb társadalmak sem vonhatják ki magukat – az emberi élet valamennyi területe világszinten fonódik össze, ennek megértéséhez pedig a „világtársadalom” szintjén kell a szocializáció etnikai, vallási és kulturális változások alapján dinamikusan változó eseményeit vizsgálni.

Nestvogel globális nézőpontból igyekszik tehát feltárni a női identitás felépülését/felépítését, amihez kiterjedten vizsgálja a nők társadalomban

elfoglalt helyét, az általuk képviselt kulturális értékeket, a számukra kínálkozó lehetőségeket és azokat a hatalmi viszonyokat, amelyekben belül meg kell találniuk önmagukat, ki kell alakítaniuk egyéniségüket. Ezen új szemléletmód alapelemeit több mint száz, túlnyomórészt női szerzők által írt életrajzi és önéletrajzi elbeszélésekből, regényből és interjúból válogatott szemelénnel támasztja alá. A világ szinte minden részéből származó nők írásai autentikus forrásként, mintegy első kézből mutatják be a más kultúrákban élő lányok és nők szocializációját, és ezáltal új perspektívát tárnak az erre nyitott olvasó elé. E megközelítés újdonsága tehát abban rejlik, hogy rámutat: a nők szocializációját, társadalomban játszott szerepeit és viselkedését e globalizálódó világban többé nem szemlélhetjük hagyományos, európai szempontjaink alapján, hanem élnünk kell a lehetőséggel, hogy a más kultúrákból érkező embereket az általuk megélt élmények alapján, a saját egyéniségük szűrőjén megmutatott kép alapján ismerjük meg.

A kötet mintegy negyven oldalas első fejezete áttekintést nyújt a szocializációs folyamatok magyarázatára született elméleti alapkoncepciókról, amelyeket Nestvogel helyenként bírálva, illetve egymással szembeállítva ismertet. Feleleveníti a rendszerelméleti-ökológiai megközelítéseket, a reflexív-cselekvéseméleti megközelítéseket, a mechanikus, funkcionalista és társadalmi determinisztikus megközelítéseket, kitér a biológiai, organizmikus és érettségelméleti megközelítésekre, továbbá interkulturális perspektívába állítja a szocializációt, amellyel egyúttal gazdagítja a témáról a tudományos körökben folyó vitát is. A szerző a középpontba az egyén és környezete közötti kölcsönös alkalmazkodási folyamatot – mint az emberi fejlődést alapvetően meghatározó tényezőt – állítja. E mindkét irányba egyaránt



ható folyamat során az egyén a kultúrát mint a szabályok jól megalkotott és dinamikusan változó rendszerét, a társadalmi változások folyamataival aktív kölcsönhatásba lépve szerzi meg, ami azt is jelenti egyidejűleg, hogy az egyén a kultúrát egyrésztől reprodukálja, másrésztől pedig produkálja is. Geulen és Hurrelmann lépcsőmodelljét egy ötödik – a világrendszer/világtársadalom – szintjével kiegészítve, valamint Wallerstein világrendszer-elméletére alapozva a szerző a világtársadalomból, a társadalomból, az intézményekből, a kölcsönhatásokból és az alanyból álló olyan szerkezeti modellt alkot a hatalom kapcsolatainak elemzésére és megértésére, amely a szocializációt egy komplett hálózatban, a különféle társadalmi szintek és szerkezetek összefüggésében vizsgálja, aktív folyamatként írja le. A szerző külön-külön alfejezetekben ismerteti továbbá a női szocializáció és a nemek közötti viszonyok elméleteit, a szocializáció és a hatalom kapcsolatát, valamint a szocializáció különböző életszakaszokban zajló jelenségeit.

A kötet címében ígértnek megfelelően a második és harmadik fő fejezet foglalkozik a női szocializáció és a nemek közötti viszonyok gyermekkori, illetve ifjúkori eseményeivel és folyamataival. A szerző az életfázisokról szóló két fő fejezetet elméleti bevezetéssel indítja, és ugyanígy tesz a szocializáció alfejezetekben feldolgozott különféle aspektusai esetén is. Ezen elméleti bevezetések példa jellegűek és rövidítettek, és nem tudományos-szisztematikus módon kerülnek bemutatásra. A szemléltetésül szolgáló szövegeket az egyes szocializációs aspektusok – mint például az élettér, a család, a hasonló korúak, a gyermekmunka, a fantázia, a nemek szocializációja, a női eszményképek, a vallás szerepe, a politikai szocializáció és a másság megélése a gyermekkor során, továbbá az ifjúkor eseményei mint többek között a szexuális felvilágosítás, a testi szocializáció, az identitáskeresés, az erkölcsi és politikai szocializáció, a kulturális különbségek, a szerelem, a nem kívánt terhesség, a családi ház elhagyása és a házasságkötés – szerint rendezte sorba. Ezzel a megközelítéssel is azt hangsúlyozza Nestvogel, hogy az egyes életszakaszok dinamikus társadalmi konstrukciók keretein belül zajlanak.

Az irodalmi szemelvények révén könnyen áttekinthető betekintést nyerünk a világ különféle társadalmainak eltérő gyakorlataiba, valamint ab-

ba, hogy a különböző kultúrákban felnövekvő lányoknak mennyire eltérő értékrendszerekkel kell szembesülniük. A valódi élettörténetekből kitűnik, hogy e különféle értékrendek mennyire hátráltatják és korlátok közé szorítják különösen az iszlám országokban és a harmadik világban élő lányok és nők – haladó gondolkodásuk, fejlődésük, emancipáltságuk, aktivitásuk és ellenállásuk révén elérni kívánt – személyes és társadalmi kibontakozását. A szerző erre magyarázatként a nemek közötti viszonyok hierarchikus jellegét emeli ki, amelyet a Foucault-féle hatalomfogalommal világít meg. Eszerint a hatalom nem különálló intézményekre összpontosít, hanem jórészt mintegy hálózatként hat az összes társadalmi viszonyban. Ugyan rengeteg különbség van a szemelvényekkel ismertetett kultúrák között, Nestvogel mindazonáltal rámutat, hogy e kultúrákban a társadalmi gyakorlatok mindenütt a nemek közötti különbségekből indulnak ki, és hierarchikusan rendeződnek össze, továbbá hogy a lányok igen korán megtapasztalják, hogy a nemek közötti viszonyt mennyire az akár alkalmanként erőszakba is hajló férfihatalom szövi át.

Véleményem szerint a szerző eredményesen mutatja meg a női szocializáció sokféleségét, és rányitja arra is a szemünket, mennyire merev és Európa-központú a jelenleg uralkodó látásmód, amellyel a más kultúrkörökből érkezők viselkedését próbáljuk értékelni/értelmezni. Tanulságos lenne talán e munkát egy olyan kutatással folytatni, amely a hatalom másik pólusát elfoglaló férfiak szocializációját és történeti szerepét elemzi hasonló alapossággal. Nestvogel művéről azonban el kell ismerni, hogy önmagában is teljes egész, olyan munka, amelyet valószínűleg szívesen forgatnának a nevelés-, a történet-, az irodalomtudomány, valamint a pedagógia és a politológia különféle területein tevékenykedő, de németül nem beszélő hazai kutatók, oktatók és hallgatók is, hiszen a nyitott olvasót ez az irodalmi kivonatokkal rendkívül egyénien és szellemesen szemléltető könyv multiperspektivitásra és szemléletváltásra, valamint arra ösztönzi, hogy globalizálódó és lassan távolságokat és határokat nem ismerő világunkban igyekezzen az idegen kultúrák viselkedési formáit megismerni, és jelentésmintáira intelligensen reagálni. Ha ezt sikerül megvalósítania, a szerző is elérte célját: lebomlanak az idegen kultúrákkal szembeni előítéleteink és sztereotípiáink.

(Renate Nestvogel: *Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend.* Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 2002. 616 p.)

Csordás Annamária



NEMEK KÖZÖTTI EGYENLŐTLENSÉG ÖT AFRIKAI ORSZÁG FELSŐOKTATÁSÁBAN

A tanulmány egy már – Angliában és az USA-ban – elvégzett kutatás afrikai adaptációját öszszegzi. A nagyszabású és szerteágazó felmérés koordinátorai a Sussexi Egyetem professzornője, *Louise Morley* és munkatársai átfogó helyzetképet adnak öt afrikai ország (Dél-Afrika, Sri Lanka, Nigéria, Tanzánia, Uganda) egy-egy kiválasztott egyetemének jelenéről, azok működéséről, speciális helyzetéről.

A kutatás számos erénye mellett adatokat közöl az adott országok oktatáspolitikai helyzetéről, az eltérő szociálpolitikai tendenciák hatásairól, szervezetpolitikai koncepciókról. Hú keresztmetszetet ad a fejlődő Afrika szocio-kulturális hagyományairól, a nemek megítéléséről, esélyegyenlőségük múltban gyökerező okairól.

Ez ideig még sosem született e régióban hasonló, ennyi – nem ritkán intim – részletre kiterjedő, összefoglaló munka. Létezik „szürke irodalom”, izolált kutatások, egy – évkönyv formában íródott – hasonló témákat körbejáró tanulmány, de szintézisét egyik sem adja a jelennek, így arra sem képes, hogy prognosztikus célokat körvonalalozzon a meglévő nehézségek orvoslására.

A véletlenszerűen kiválasztott egyetemek formális és informális környezetének állapotfelmérése, kvalitatív és kvantitatív tanulmányozása nemcsak az adott államok törvényalkotóinak, oktatáspolitikusainak nyújt támpontot. A tanulmány különös figyelmet fordít arra, hogy a meglévő és végre már nem ellentmondásos statisztikai adatok közlése révén kitekintsen a jövőbe, intervenciók lehetőségeit adva ezáltal.

Miközben az olvasó igyekszik kiigazodni a kutatási eredmények számtengerében, az összefüggések keresésében, egy időben keresztmetszeti

képet is kap egy-egy afrikai ország gazdasági, társadalmi helyzetéről. Az iskolarendszer bemutatása által kultúrantropológiai, szociológiai, demográfiai kirándulást is tesz.

Első lépésben összehasonlítja az iskolák helyzetét, rámutatva arra, milyen módon befolyásolják egy állam gazdasági mutatói az iskolák létrejöttét, működését.

A 2004-es adatok alapján Dél-Afrika GDP-je háromszorosa Sri Lankáénak, közel tízszerese a nigériainak, tanzániaiinak és ugandainak. Ez a gazdasági előny megjelenik a közép- és felsőoktatásban részt vevők arányában, így a női hallgatók számában is (a két leggazdagabb országban 53–54%). Ezzel szemben a két legalacsonyabb GDP-vel rendelkező ország (Tanzánia és Uganda) középiskoláiba a 14 évesek mindössze tíz százaléka iratkozik be, a női részvétel a felsőoktatásban csupán húsz százalékos.

Második lépésben demográfiai adatokat közöl az adott országról, az iskolázottságról, valamint az oktatás résztvevőiről.

Az öt vizsgált afrikai ország legnépesebb állama Nigéria. A 124 milliós lakosságot 250 etnikai csoport alkotja. A zömében keresztény és muszlim vallású népesség öt hivatalos nyelvet használ, a létminimum alatt élők száma meghaladja a 35 százalékot. Ez jellemzően befolyásolja a továbbtanulási lehetőségeket is. A 18–25 éves korosztálynak csupán öt százaléka tanul, és csak egyharmaduk nő.

Vallási és etnikai szempontból a legegységesebb országnak Sri Lanka tekinthető. Az öt hivatalos nyelvet beszélő államban a falusi lakosság aránya 85 százaléka, a teljes lakosság egynevede él a létminimum alatt. A fenti hátrányok ellenére stalan a homogenitásnak köszönhetően kimagaslóan jó a középiskolát végzettek aránya, ami tükröződik a felsőoktatás létszámadataiban is. A női hallgatók jelenléte is itt a legmagasabb (53,8%).

Az elemzés minden szempontjából Uganda a leghátrányosabb helyzetű, a legszegényebb ország. A többségben (88%) falusi családok gyermekeinek csak a fele részesül alapfokú oktatásban, közülük is csak 60% fejezi be az általános iskolát.

A harmadik lépésben a felsőoktatás jellemzőinek kvantitatív bemutatása következik, mind hallgatói, mind oktatói szinten. Részletes képet kapunk a beiratkozottak számáról, a nemek megoszlásáról stb.

(Renate Nestvogel: *Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend.* Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 2002. 616 p.)

Csordás Annamária



NEMEK KÖZÖTTI EGYENLŐTLENSÉG ÖT AFRIKAI ORSZÁG FELSOÓKTATÁSÁBAN

A tanulmány egy már – Angliában és az USA-ban – elvégzett kutatás afrikai adaptációját öszszegzi. A nagyszabású és szerteágazó felmérés koordinátorai a Sussexi Egyetem professzornője, *Louise Morley* és munkatársai átfogó helyzetképet adnak öt afrikai ország (Dél-Afrika, Sri Lanka, Nigéria, Tanzánia, Uganda) egy-egy kiválasztott egyetemének jelenéről, azok működéséről, speciális helyzetéről.

A kutatás számos erénye mellett adatokat közöl az adott országok oktatáspolitikai helyzetéről, az eltérő szociálpolitikai tendenciák hatásairól, szervezetpolitikai koncepciókról. Hú keresztmetszetet ad a fejlődő Afrika szocio-kulturális hagyományairól, a nemek megítéléséről, esélyegyenlőségük múltban gyökerező okairól.

Ez ideig még sosem született e régióban hasonló, ennyi – nem ritkán intim – részletre kiterjedő, összefoglaló munka. Létezik „szürke irodalom”, izolált kutatások, egy – évkönyv formában íródott – hasonló témákat körbejáró tanulmány, de szintézisét egyik sem adja a jelennek, így arra sem képes, hogy prognosztikus célokat körvonalalozzon a meglévő nehézségek orvoslására.

A véletlenszerűen kiválasztott egyetemek formális és informális környezetének állapotfelmérése, kvalitatív és kvantitatív tanulmányozása nemcsak az adott államok törvényalkotóinak, oktatáspolitikusainak nyújt támpontot. A tanulmány különös figyelmet fordít arra, hogy a meglévő és végre már nem ellentmondásos statisztikai adatok közlése révén kitekintsen a jövőbe, intervenciók lehetőségeit adva ezáltal.

Miközben az olvasó igyekszik kiigazodni a kutatási eredmények számtengerében, az összefüggések keresésében, egy időben keresztmetszeti

képet is kap egy-egy afrikai ország gazdasági, társadalmi helyzetéről. Az iskolarendszer bemutatása által kultúrantropológiai, szociológiai, demográfiai kirándulást is tesz.

Első lépésben összehasonlítja az iskolák helyzetét, rámutatva arra, milyen módon befolyásolják egy állam gazdasági mutatói az iskolák létrejöttét, működését.

A 2004-es adatok alapján Dél-Afrika GDP-je háromszorosa Sri Lankáénak, közel tízszerese a nigériainak, tanzániaiinak és ugandainak. Ez a gazdasági előny megjelenik a közép- és felsőoktatásban részt vevők arányában, így a női hallgatók számában is (a két leggazdagabb országban 53–54%). Ezzel szemben a két legalacsonyabb GDP-vel rendelkező ország (Tanzánia és Uganda) középiskoláiba a 14 évesek mindössze tíz százaléka iratkozik be, a női részvétel a felsőoktatásban csupán húsz százalékos.

Második lépésben demográfiai adatokat közöl az adott országról, az iskolázottságról, valamint az oktatás résztvevőiről.

Az öt vizsgált afrikai ország legnépesebb állama Nigéria. A 124 milliós lakosságot 250 etnikai csoport alkotja. A zömében keresztény és muszlim vallású népesség öt hivatalos nyelvet használ, a létminimum alatt élők száma meghaladja a 35 százalékot. Ez jellemzően befolyásolja a továbbtanulási lehetőségeket is. A 18–25 éves korosztálynak csupán öt százaléka tanul, és csak egyharmaduk nő.

Vallási és etnikai szempontból a legegységesebb országnak Sri Lanka tekinthető. Az öt hivatalos nyelvet beszélő államban a falusi lakosság aránya 85 százaléka, a teljes lakosság egynevede él a létminimum alatt. A fenti hátrányok ellenére stalan a homogenitásnak köszönhetően kimagaslóan jó a középiskolát végzettek aránya, ami tükröződik a felsőoktatás létszámadataiban is. A női hallgatók jelenléte is itt a legmagasabb (53,8%).

Az elemzés minden szempontjából Uganda a leghátrányosabb helyzetű, a legszegényebb ország. A többségben (88%) falusi családok gyermekeinek csak a fele részesül alapfokú oktatásban, közülük is csak 60% fejezi be az általános iskolát.

A harmadik lépésben a felsőoktatás jellemzőinek kvantitatív bemutatása következik, mind hallgatói, mind oktatói szinten. Részletes képet kapunk a beiratkozottak számáról, a nemek megoszlásáról stb.



A kutatás ezen belül három szinten elemzi a nők reprezentációját az öt ország felsőoktatásában:

- Makroszinten oktatáspolitikai kérdéseket vizsgál.
- Mezoszinten szervezeti kérdésekkel foglalkozik.
- Mikroszinten az egyén oldaláról felmerülő kérdéseket elemzi.

A mikroszintű elemzés kvalitatív módszerekkel valósul meg. A kérdőívek és félig strukturált interjúk jó eszközül szolgálnak az oktatásban részt vevő nők egyéni tapasztalatainak, interperszonális kapcsolatrendszeireinek feltérképezésére, intim szférájukat érintő kérdések őszinte megválaszolására.

Az interjútechnika segítségével olyan létező problematikákat igyekeznek feltárni, amelyek a nemek egyenlőtlen megítélését érintik (ilyen pl. a hallgatónőket érintő szexuális zaklatás és erőszak). Az interjúadatok alapos elemzése nyomán hű képet kaphat az olvasó az érintett országokat jellemző egyenlőtlenségről.

Országoként változó mértékben ugyan, de jellemző tény, hogy a női hallgatókat kizárják a hallgatói támogatásból, a nők felsőoktatási menedzsmentben való részvételét korlátozó intézkedések gátolják, diplomásként elhelyezkedési lehetőségeik szűkösek. Egy diplomás nő helyzete a munkaerőpiacon instabil, karrierépítési lehetőségei erősen beszűkültek. Ezt az egyenlőtlenségi helyzetet tovább súlyosbítja a konfliktus a klaszszikus női szerepekkel a családi rendszerben, a vallásosság és a születésszabályozás.

Szociológiai tény, hogy minél szegényebb egy afrikai ország, a fiúk presztízse annál nagyobb, és a nők, lányok megítélése is eszerint változik. A társadalom értékközvetítő szerepe, a kollektív tudattalanba íródott tradíciók, nem utolsósorban a túlélési stratégiák együttesen alakították évszázadok során a nemek egyenlőtlen megítélését, a nemi szerepeket, így esélyüket is a tanulásra, továbbtanulásra.

Afrikában sajnos jelenleg is elfogadott, hogy a lányok ne járjanak iskolába, vagy ha be is íratják őket, öt éven belül lemorzsolódnak. A családok legfőbb elvárása a lányokkal szemben, hogy minél előbb férjhez menjenek (11–12 éves korban), legtöbbjüket eleve elzárva a továbbtanulás lehetőségétől. Ez leginkább a falusi és törzsi lakosságra vonatkozik.

Minél jobb egy település földrajzi fekvése, gazdasági és lakáskörülményei, annál inkább érezhető ennek az íratlan törvénynek a fellazulása. Jól nyomon követhető ez a jelenség Dél-Afrikában, haladva a nagyobb városok felé. Ennek ellenére a fővárosok és egyetemi városok is küszködnek nehézségekkel, melyek nehezítik a nők egyetemi foglalkoztatását. A vizsgált egyetemeken alig található női oktató. Míg Sri Lankán jelenlétük 25 százalékos, addig Nigériában csak férfiak oktatnak.

Az a vékony társadalmi réteg, amely anyagilag megteheti, és túllépve a tradíciókon taníttatja gyermekeit, igyekszik a középiskola befejezése után az USA és európai nagyvárosok egyetemére járatni fiait, lányait. Törvényszerű, hogy a hallgatók többsége sosem tér vissza szülőhazájába, jobb megélhetés reményében diplomájának megfelelő munkát talál Amerikában, Európában. Ez a tendencia nem új keletű.

A Brit Nemzetközösség országai gyarmati jellegűek voltak, így Dar es-Salaam és Ibadan egyeteme vagy a kampalai Makerere Egyetem a University of Londonhoz tartozott. A függetlenség kivívása után az angol hagyományok továbbéltek ugyan, de ezek nem igazodtak a nemzeti sajátosságokhoz, speciális igényekhez, jelenleg a globalizáció követelményeihez.

Az adatok sürgető kérdéseket vetnek fel, például hogy milyen eszközökkel képes Afrika a kiáramló szellemi tőkéjét megtartani és/vagy visszaszerezni. Minden kutatási eredmény azt támasztja alá, hogy csak a nők iskolázottságának elősegítése, az egyenlőségre való törekvés képes e célok elérésére. Ehhez azonban meg kell változtatni a törvényhozást, az egyetemi képzés és egészség alapkoncepcióit.

A tanulmány a továbbiakban rámutat arra, hogy az afrikai felsőoktatás még nem tudta kialakítani új arcát, és ennek megfelelően sem a törvényalkotás, sem a művelődéspolitikai nem bír önálló, jól bevált, a változásokhoz igazodó, autonóm koncepcióval. Felhívja a figyelmet arra, hogy a túlélés rugalmas alkalmazkodást követel meg a curriculumok megalkotóitól, az iskolai szervezetfejlesztéstől.

A nők felzárkóztatása, továbbtanulásukat elősegítő intézkedések nem tűnnek halasztást. Míg a férfi hallgatóknak lehetőségük van a tanulással melletti munkavégzésre, a női hallgatók – távol lakóhelyüktől – családi támogatás híján sem-

milyen anyagi támogatásban nem részesülnek, nincs lehetőségük kereset-kiegészítésre, sokan ezért adják fel egyetemi tanulmányaikat. További nehézség, hogy nem léteznek „női pályák”, és még alulreprezentáltak az ún. nem tradicionális foglalkozási területeken. Különösen alacsony a női részvétel a közgazdasági, külkereskedelmi és mérnöki karokon. Bekerülniük és bennmaradniuk a felsőoktatásban éppoly nehéz. A társadalmi sztereotípiák, a klasszikus női szerepfelfogás további gátló faktor. A fejekben a diplomás nő még mindig inkább szégyellnivaló, mint dicsőséges.

Sűrgető igény mutatkozik a női hallgatók anyagi-erkölcsi támogatására mindegyik vizsgált országban. Ilyen kezdeményezésnek számítanak például a kifejezetten női hallgatóknak indított kurzusok, amelyek az AIDS elleni küzdelemben és a felvilágosító munkában tölthetnek be fontos szerepet a diploma megszerzése után, vagy az anyagilag támogatott PhD-tanfolyamok.

A kutatás tömör konklúziója, hogy óriási szükség van arra, hogy társadalmi szinten elfogadottak legyenek a nők továbbtanulását bátorító kezdeményezések, programok.

A tanulmány a magyar olvasó számára tanulságos és hiánypótló, hiszen Afrika jelenlegi oktatási helyzetét eddig más forrásból nem ismerhette meg. A fejlődő országok nemek közötti egyenlőtlenségét feltáró adatok mellett képet kapunk az egyenlőség megteremtésének lehetőségeiről, a felsőoktatásban használt intervenciósmódszerekről, azokról a programokról, melyek elősegítik a nagyobb női részvételt a tudomány és a technika világában.

(Louise Morley: Gender Equity in Commonwealth Higher Education: An Examination of Sustainable Interventions in Selected Commonwealth Universities. [OFID Researching the Issues, 59]. London: Falmer Press, 2006. 149 p.)

Gergelyné Busa Ildikó & Bencze Zoltánné



EGY PARADOXON LOGIKÁJA, AVAGY A „FÉRFIAS” TUDÁS A FEMINIZMUSBAN

A Nancy Lesko szerkesztette kötet, amely a Sage kiadásában – a férfikutatás-sorozat darabjaként – *Masculinities at School* címmel került a polcokra, klasszikusan az iskolaimilió-kutatók körébe sorolható. Négy fejezetben az alap- és középfokú diákok életközösségeinek témaorientált s átfogó tanulmányai helyezik el a témát a feminizmus, gender, technikai fejlődés és intézményi szocializáció keretében.

A könyvet olvasván felmerülhet az olvasóban a kérdés: Hogyan kerül a nemiség témája mint kutatási irányvonal az iskolák falain belülre? Ráadásul az eddig elfogadottnak vélt, bár ambivalensen kezelt biológiai tárgyalásmód megkerülésével? Az előbbi két mondat, úgy vélem, önmagában is magyarázatra szorul. A maskulinitás problematikája a feminizmussal kialakított szoros kapcsolaton, kölcsönhatásaik elméletileg megalapozott létezésén alapul.

Történetileg a 19. századi emancipációs mozgalmak mentén kialakuló feminizmus első hullámát, a „liberális” feminizmust az ember fogalmának nembeli, egyetemes tételezése hatotta át. Így értelemszerűen nem kívánt más, mint jogegyenlőséget a gyakorlatban. A nőmozgalom legmarkánsabb eredménye a választójog megszerzése volt. Gyakorlatilag sokan egyetértenek ma is azzal az állásponttal, hogy a politikai jogok kiterjesztése és későbbiekben a karrier, tanulás, valamint a munka világának megnyitása (gazdasági lehetőség) megvalósította a nők esélyegyenlőségét. A feminizmus elérte célját, minden további legitimitási törekvése egyfajta kibicsaklás a közgondolkodásban.

Mindez első ránézésre természetes. S talán itt meg is állhatnánk: tudniillik a „természetes” mint konstrukció a gondolkodó ember számára biológiai értelmű „faktum”-hoz vezet. A feminizmus első hullámának képviselői ezt még nem tagadták. Ők egy olyan gondolkodásmód reprezentánsai, akik önmeghatározásukat a szembenállásra helyezték azzal, hogy magukat a férfiakal vetették össze, s az ebből feltárt különbségeket egy univerzális kategória irányában kívánták megszüntetni. A 20. század második felében kialakuló második feminista hullám gondolatisága még ugyanebből a biológiai különbözőségekből in-

milyen anyagi támogatásban nem részesülnek, nincs lehetőségük kereset-kiegészítésre, sokan ezért adják fel egyetemi tanulmányaikat. További nehézség, hogy nem léteznek „női pályák”, és még alulreprezentáltak az ún. nem tradicionális foglalkozási területeken. Különösen alacsony a női részvétel a közgazdasági, külkereskedelmi és mérnöki karokon. Bekerülniük és bennmaradniuk a felsőoktatásban éppoly nehéz. A társadalmi sztereotípiák, a klasszikus női szerepfelfogás további gátló faktor. A fejekben a diplomás nő még mindig inkább szégyellnivaló, mint dicsőséges.

Sűrgető igény mutatkozik a női hallgatók anyagi-erkölcsi támogatására mindegyik vizsgált országban. Ilyen kezdeményezésnek számítanak például a kifejezetten női hallgatóknak indított kurzusok, amelyek az AIDS elleni küzdelemben és a felvilágosító munkában tölthetnek be fontos szerepet a diploma megszerzése után, vagy az anyagilag támogatott PhD-tanfolyamok.

A kutatás tömör konklúziója, hogy óriási szükség van arra, hogy társadalmi szinten elfogadottak legyenek a nők továbbtanulását bátorító kezdeményezések, programok.

A tanulmány a magyar olvasó számára tanulságos és hiánypótló, hiszen Afrika jelenlegi oktatási helyzetét eddig más forrásból nem ismerhette meg. A fejlődő országok nemek közötti egyenlőtlenségét feltáró adatok mellett képet kapunk az egyenlőség megteremtésének lehetőségeiről, a felsőoktatásban használt intervenciósmódszerekről, azokról a programokról, melyek elősegítik a nagyobb női részvételt a tudomány és a technika világában.

(Louise Morley: Gender Equity in Commonwealth Higher Education: An Examination of Sustainable Interventions in Selected Commonwealth Universities. [OFID Researching the Issues, 59]. London: Falmer Press, 2006. 149 p.)

Gergelyné Busa Ildikó & Bencze Zoltánné



EGY PARADOXON LOGIKÁJA, AVAGY A „FÉRFIAS” TUDÁS A FEMINIZMUSBAN

A Nancy Lesko szerkesztette kötet, amely a Sage kiadásában – a férfikutatás-sorozat darabjaként – *Masculinities at School* címmel került a polcokra, klasszikusan az iskolaimilió-kutatók körébe sorolható. Négy fejezetben az alap- és középfokú diákok életközösségeinek témaorientált s átfogó tanulmányai helyezik el a témát a feminizmus, gender, technikai fejlődés és intézményi szocializáció keretében.

A könyvet olvasván felmerülhet az olvasóban a kérdés: Hogyan kerül a nemiség témája mint kutatási irányvonal az iskolák falain belülre? Ráadásul az eddig elfogadottnak vélt, bár ambivalensen kezelt biológiai tárgyalásmód megkerülésével? Az előbbi két mondat, úgy vélem, önmagában is magyarázatra szorul. A maskulinitás problematikája a feminizmussal kialakított szoros kapcsolaton, kölcsönhatásaik elméletileg megalapozott létezésén alapul.

Történetileg a 19. századi emancipációs mozgalmak mentén kialakuló feminizmus első hullámát, a „liberális” feminizmust az ember fogalmának nembeli, egyetemes tételezése hatotta át. Így értelemszerűen nem kívánt más, mint jogegyenlőséget a gyakorlatban. A nőmozgalom legmarkánsabb eredménye a választójog megszerzése volt. Gyakorlatilag sokan egyetértenek ma is azzal az állásponttal, hogy a politikai jogok kiterjesztése és későbbiekben a karrier, tanulás, valamint a munka világának megnyitása (gazdasági lehetőség) megvalósította a nők esélyegyenlőségét. A feminizmus elérte célját, minden további legitimitási törekvése egyfajta kibicsaklás a közgondolkodásban.

Mindez első ránézésre természetes. S talán itt meg is állhatnánk: tudniillik a „természetes” mint konstrukció a gondolkodó ember számára biológiai értelmű „faktum”-hoz vezet. A feminizmus első hullámának képviselői ezt még nem tagadták. Ők egy olyan gondolkodásmód reprezentánsai, akik önmeghatározásukat a szembenállásra helyezték azzal, hogy magukat a férfiakal vetették össze, s az ebből feltárt különbségeket egy univerzális kategória irányában kívánták megszüntetni. A 20. század második felében kialakuló második feminista hullám gondolatisága még ugyanebből a biológiai különbözőségekből in-



dul ki, ám más területre érkezik. Konkrétan a társadalmi nemek létezését és normateremtő működését vallja. Beauvoir szavaival: „Az ember nem születik nőnek, hanem azzá válik”. Nevelés, intézmények, szokások, habitusok kialakítása révén jön tehát létre, úgyhogy minden lány-/fiúgyermek kész környezeti feltételrendszerbe kerül, s minden ami ezek után történik, e feltételrendszer kontrollja alatt mehet végbe. Ennek a történelmileg kialakult szimbolikus hatalmi rendszernek adta Bourdieu találoán a „férfiuralom” nevet.

Azzal, hogy a feministák és szimpatizánsaik a hatvanas évektől kezdődően pár évtized alatt kidolgozták a szex és a gender megkülönböztetésének elméleti alapjait és diskurzusmódjának gyakorlati cselekvésprogramját, új lendületet kapott a feminista mozgalom is. A társadalmi nem – gender – nem természeti, hanem társadalmi kategória. Nemi szerepeinket nem örököljük, hanem kapjuk és eltanuljuk. Ebben a felfogásban ugyan nem kapunk választ az ember nemiségének biológiai és társadalmi különbségére, illetve azonoságára, azaz az alapkérdés nyitva marad, de válasz helyett a társadalmi nemek szemlélete új teret hoz létre, amelyen belülre kerül és diverzifikálódik a korábban alapítélezett kérdés. Így a biológiai nemek is társadalmi konstrukciók, mivel tükben kerülnek majdan dekonstrukcióra. Igaz, ez már a feminizmus jelenlegi harmadik hullámához vezet, s egyfajta határkérdés is a feminista elméleten belül. A nemek megszüntetésével tudniillik a férfi–női ellentételezés híján a feminizmus végképp megszakíthatná a kapcsolatot saját gyökereivel. Jelenleg e kérdésben eltérőek az álláspontok, viszont a maskulinitás témájának illesztése a feminizmusba, majd részleges önállósodása kutatási diszciplínaként a feminista elméletek közti igazságtétel nélkül is felvázolható.

Még a második hullám radikális feminista képviselői dolgozták ki azt a felfogást, ami a nőket nem a férfiakhoz méri, hanem a férfiakkal szemben *másik*-ként, viszonyfoglalomként határozza meg. A férfaktól eltérő tulajdonságok és sajátosságok kidolgozása, kísérletek, illetve kudarcok vezettek el azokhoz a gyakorlati programokhoz, amelyek mentén elsősorban az USA-ban, de Nyugat-Európában és átszivárgások útján Kelet-Európában is megerősödtek a nők pozíciói. Gazdasági térhódításuk a munka világában kétségbevonhatatlan. Képzettségük,

iskolázottságuk komoly versenyhelyzetet eredményez a nemek között a munkaerőpiacokon, viszont messze nem éri el gazdasági részesedésüket, ami az esélyegyenlőtlenség témáit rajzolja újra. Részben a részvétel nem szándékolt következményeként a magánélet terei is átfomálódnak, a fennálló nemi szerepnormák ütközései mindennapossá válnak, új társadalmi jelenségeket hívnak életre. Élettársi kapcsolatok, nukleáris családok, egyedülálló szülők és hiányos családban felnövő gyermekek, szinglik, abortusz, fogamzásszabályozás, szépségipar, népesedési problémák stb., s akkor olyan általános, a feltételrendszerben bekövetkezett változásokat még nem is nem érintettünk, mint például a globalizációval együtt járó információrobbanás, világháló, nemzetfogalom, területi változások, kulturális minták versenye, gyorsulás visszahatásai az egyénekre, férfiakra és nőkre.

A gondolati áramlatok, a politikai és gazdasági folyamatok kölcsönhatásai vezethettek el oda is, hogy a gender érvényre juthatott az akadémikus tudás falain belül. „Míg a hatvanas években a feministák csak a peremről tudták befolyásolni a hegemónikus (akadémiai vagy közéleti) férfidiskurzust, a hetvenes évek elején elkezdődött az átmenet a társadalmi mozgalomból a kutatási, az akadémiai területek felé, az intézményesülés azonban lassú, fokozatos. Több évtizedes legitimizációs harc kezdődött ezzel: definiálni kellett a diszciplína tárgyát, bizonyítani annak tudományos módszereit és státusát, de az akadémiai környezet szkepticizmussal fogadta, túl erősnek látta a köteléket a nőmozgalmak és az akadémiai tárgy között.”

Kezdetben a genderen belüli férfikutatások is a másság és a társadalmi problémák köré szerveződtek: heteroszexualitás és homoszexualitás, színes bőrű, vallási etnikai csoportok, elvált apák és más módon kirekesztettnek tartott férficsoportok. Az ismeretek bővülésével és a konkrét nemre irányuló történeti kutatásokkal sikerült feltárni, hogy a maskulinitás történetileg többször is került válságba, és a társadalom ún. férfi mintaképe gyakorlatilag egy és oszthatatlan ideált takar követendő normaként – nemcsak a nőknek, hanem a férfiaknak is. A nemi szerepek természet adta felfogásával a normákon belül gyakorlatilag öntudatlanul és tehetetlenül újratermeljük azokat a társadalmi problémákat, amelyek a merev nemi

szerepelvárásokra alapozódnak. Így „az emberi normaként kezelt, generikus értelemben vett férfi hagyományos tudományos kutatása – miközben látszólag a férfiakkal foglalkozik – valójában szisztematikusan kizárja a vizsgálat horizontjából mindazt, ami a férfiban mint olyanban egyedinek tekinthető... A férfikutatások a sajátos és változó társadalmi-történelmi-kulturális formációkként fölfogott maskulinitások és férfitapasztalások kutatására irányulnak. Az ilyen kutatások a maskulinitásokat – a feminítasokhoz hasonlóan – vizsgálati tárgyként fogják föl, ahelyett, hogy azokat az univerzális normák szintjére emelnék” – definiálja H. Brod 1978-ban a férfikutatásokat.

A férfikutatások tematikája részben már a kezdetekben megfogalmazódott, részben kibővült az ezredfordulóra. Történelmi kutatásokkal, a hatalmi létezés kulturális stigmáinak feltérképezésével, mint amilyen a nemzeti sport, az identitáskonstrukciók kutatásával, iskolázással, szocializációs folyamatokra koncentrálással stb. Ez utóbbi témakörben megvalósult kutatásokat tartalmaz tanulmánykötetünk. A szerkesztő nem óhajt számunkra komprehenzív áttekintést adni. Azt akarja bemutatni, mennyire lehet közel jutni a maskulinitás termelődésének kérdéséhez az oktatás szférájában. Azt kell hogy mondjuk, a maskulinitás mint témalehetőség rengeteg kategóriában megjelenik: menedzsment, tantárgyak, intézményi értékelés és rituálék, követés és hiba, kulturális mintázatok, szerzőség, tudásdefiniáció, stílus, ok-okozati racionalitás, fegyelem, etnicitás, a jó tanítás meghatározása, beszédmintázatok, erőszak és zaklatás, heteroszexualitás és homofóbia, sport és egyéb iskolán kívüli tevékenységek, tér- és időhasználati különbségek. A lista természetesen nem teljes, nem tartalmazza például a nyelv és a maskulinitás viszonyát, amivel érzékeltetni lehet például a multilingvális társadalom és az egynyelvű oktatás világában való elhelyezkedést és létezését. Mindezek ellenére jól érzékelteti azt, ahogyan az iskolák maskulinizálnak (masculinizing institutions), illetve ahogyan a maskulinitás kifejeződik az iskolai aspektusokban.

A továbbiakban a kötet fejezeteiből emelek ki néhány tanulmányt az érdeklődés felkeltésére. Az első részben James R. Ring (*The Problem[s] of Men in Early Education*) problematizálja a férfi

mint nem kérdését. Már a címben utal rá a szerző, hogy írásának nem általában a férfi „a” problémája, hanem az a nemmel kapcsolatos problémákról szó. Az iskolai rituálékban és a tanításban ilyen az érintés, a ruházat, a tanárok egymáshoz, oktatáshoz való viszonya. Elfogadott nézet, hogy a férfi tanárok jobban képesek problémákat felvetni a diákoknak a saját tudásterületükön, míg a női tanárok kevésbé képesek saját diszciplinájuk körülhatárolására. Ezzel szemben ha a diszciplinát mint önszabályozási folyamatot tételezzük, akkor a tanításban az válik fontossá (értsd: a definiálás, körülhatárolás maskulin sajátosság). Másik kérdése a tanulmányban a tanár neme és a nevelt gyermek kora és neme: kisiskolások esetében problematikus lehet a férfi nevelő. Mivel az életkori sajátosságoknak megfelelő bánásmód (pl. érzelmi odafordulás, meghallgatás, gyakori érintések) ellentétesek a már berögzült normákkal, a férfi tanárok ilyen irányú viselkedése határokat is sérthet.

A második fejezetben L. Mandel és C. Shakeshaft (*Heterosexism in Middle Schools*) középiskolai heteroszexuálisok identitását vizsgálta, és ennek alapján megállapítja: a lányok sokféle feminin módot alakítanak ki, míg a fiúk a férfiaságnak csak egy ún. „kitüntetett verzióját”. Ez rendszerint magas státusú, és azon az axiómán alapul, hogy uralkodni kell a lányok és a nem maskulin fiúk felett. A kutatók javaslatokat fogalmaznak meg azon iskolák számára, amelyek elfogadják, hogy az iskola hatékonysága a szociális változásokban mintaértékkel szerepel. Mindenekelőtt bővíteni lehet a nemek magukról és egymásról szóló ismereteit. Másik szükséges eljárás a tanárok és diákok hite, hogy hozzáállásuk változhat még olyan kérdésben is, mint például, hogy mit gondolnak arról, mit jelent férfinak és nőnek lenni. A fiúk szexuális indíttatású agresszióját nem kifejleszteni kell, hanem tanulmányozni. Kérdés, az iskola kellőképpen felkészít-e a lányokat arra, hogyan álljanak ellent a férfiak agressziójának egy férfikultúrában. S felkészít-e a fiúkat a rezisztenciára a versennyel szemben – tudva: a „férfitas” jelző tartalmában nem zárja ki az érzések kifejezésének képességét.

A harmadik fejezetből kiemelésre kerülő M. J. Shank (*Striving for Educational Rigor: Acceptance of Masculine Privilege*) tanulmánya a fegyelmző oktatás történelmi kritikája. Az elemzés szoros



kapcsolatot talál a szigor és a tanítás objektív és mérhető megközelítései között. Mivel a humán interakciókat elsődlegesen a szigor nem befolyásolja, az iskolai fegyelmi légkör a tradicionális, értékelő típusú oktatás utolsó bástyájának tekinthető. A tanulmány fegyelmi definíciókat sorakoztat fel. Úgy véli, hogy az elv legitimitása a nyugati filozófiából eredeztethető, ahol az autonóm racionális ember partikularitásától – s egyben fizikai valóságától – leválasztva jelenik meg. E létmódban képes túlélni a változásokat. A fegyelmezettség az iskolában „technikai racionalitás”. A személyt részletességre, pontosságra, merevségre, nehézség türéseire, fókuszálásra készíteti; e képességeket fejleszti. Megtudhatjuk, egy, a szigor elemeinek alkalmazásával 1983-ban indult iskolakísérlet visszatért a „kauzalitás” kereti közé. Olyan iskolát tételeztek, amely „ideális célokból épít képet”, ám egyéni tanulmányi rendet s időt biztosít a diákoknak az elsajátításra. Az eredetileg induló tizenkét intézmény mára több ezer iskolát felölelő hálózáttá nőtte ki magát.

A záró fejezetben átfogó tanulmányok kísérlik meg a maskulinitást elhelyezni a feminizmus, gender főprogramok – erőszakprevenció, esélyegyenlőség – és technikai fejlődés kereteiben.

A kötetben belül *L. Yates (The „Facts of the Case”: Gender Equity for Boys As a Public Policy Issue)* néhány aspektusát vázolja a fiúk és a maskulinitás kutatási kérdéssé válásának. Kifejti, hogy az USA-ban népszerűvé vált a nézet, miszerint a fiúk „kiesnek a látókörből”, tehát szükséges, hogy az a politika, amit eddig sikeresen használtak a lányokra, a fiúkra is elkészüljön. A tanulmány arról szól, hogy a politikai aktorok működése közben a lányokra figyelve az elmúlt évtizedekben érvényt szereztek az esélyegyenlőségnek. Viszont mintegy többlettudásként megjelent s egyre inkább kifejezést nyert a maskulinitás dominanciája. A kérdéskör tovább problematizálódott, tudniillik nem a lányok háttérbe szorításáról van szó, hanem a továbblépéshez hiányoznak a fiúkra irányuló kutatások. A szerző szerint az egyenlőség pusztá tények halmaza marad mindaddig, amíg csak részek (pl. lemorzsolódás, oktatási kiemelés) adatait nézzük. Ezeket az egyszeri relatív eredményeket úgy tudjuk meghaladni, ha figyelmünket folyamatokra irányítjuk. Azokat a kérdéseket, amelyek osztály vagy ráció alapúak, másképp fogjuk látni, ha a szociális viszonylat

– gender által felkínált – egységes szemléletébe helyezzük el.

B. Carr (Same As It Never Was: Masculinity and Identification in Feminism) a kötet zárótanulmányában végig vezet azon az úton, ami a következő kérdésekkel írható le. Hogyan lehet a férfiak és nők elkülönültségétől eljutni a „lehetetlen közelségéhez”? Miként kerülhettek a feminizmuson belülről a férfiak? Itt a férfigutatások és a feminista elmélet és gyakorlat harmonizálási kísérletének lehetünk olvasói. Carr szerint hiba lenne a feminizmust továbbra is a nők identifikációjára egyszerűsíteni. A women studies-ban a „közelség” módszertanilag adott, hisz a pszichikus folyamatok és az intézményi történések nem szemléletes kapcsolatait tárja fel. Így értelmezve a feminista elmélet óhatatlanul a maskulinitás tükrében való megjelenítést hozza magával. Tekintettel arra, hogy a feminizmust nem lehet s talán nem is kell leválasztani a szexuális megjelenítéstől, mondhatjuk: a feminizmus tulajdonképpen a politikai identifikációk egy speciális halmazát – férfiak és nők – kódolja be úgy, hogy a továbbiakban ezekről a kategóriákról mint alapvető és kizárólagos horizontokról gondolkodunk.

(*Nancy Lesko [ed]: Masculinities at School. Thousand Oaks, SAGE, 2000. 360 p.*)

Bojda Bea



NŐI EMLÉKEZET ÉS TÖRTÉNELEM

A 2006-ban, Pető Andrea és Bertejke Waaldijk szerkesztésében megjelent, *Teaching with Memories* címet viselő könyv nemzetközi szerzőgárda műve. Az alcím interdiszciplinaritást és női történeteket ígér, a megjelenést az ATHENA program (Advanced Thematic Network in European Women's Studies) tette lehetővé – tehát egy gyakorlati program írásbeli dokumentálásáról van szó. A program célkitűzése szerint különböző nemzetiségű, eltérő történelmi tapasztalatokkal rendelkező női sorsok, történetek feltárását kísérte meg, hogy mindez kiinduló támpontul szolgálhasson hasonló kutatásoknak, illetve felhasználható legyen – elsősorban a felsőokta-



kapcsolatot talál a szigor és a tanítás objektív és mérhető megközelítései között. Mivel a humán interakciókat elsődlegesen a szigor nem befolyásolja, az iskolai fegyelmi légkör a tradicionális, értékelő típusú oktatás utolsó bástyájának tekinthető. A tanulmány fegyelmi definíciókat sorakoztat fel. Úgy véli, hogy az elv legitimitása a nyugati filozófiából eredeztethető, ahol az autonóm racionális ember partikularitásától – s egyben fizikai valóságától – leválasztva jelenik meg. E létmódban képes túlélni a változásokat. A fegyelmezettség az iskolában „technikai racionalitás”. A személyt részletességre, pontosságra, merevségre, nehézség türéseire, fókuszálásra készíteti; e képességeket fejleszti. Megtudhatjuk, egy, a szigor elemeinek alkalmazásával 1983-ban indult iskolakísérlet visszatért a „kauzalitás” kereti közé. Olyan iskolát tételeztek, amely „ideális célokból épít képet”, ám egyéni tanulmányi rendet s időt biztosít a diákoknak az elsajátításra. Az eredetileg induló tizenkét intézmény mára több ezer iskolát felölelő hálózáttá nőtte ki magát.

A záró fejezetben átfogó tanulmányok kísérlik meg a maskulinitást elhelyezni a feminizmus, gender főprogramok – erőszakprevenció, esélyegyenlőség – és technikai fejlődés kereteiben.

A köteten belül *L. Yates (The „Facts of the Case”: Gender Equity for Boys As a Public Policy Issue)* néhány aspektusát vázolja a fiúk és a maskulinitás kutatási kérdéssé válásának. Kifejti, hogy az USA-ban népszerűvé vált a nézet, miszerint a fiúk „kiesnek a látókörből”, tehát szükséges, hogy az a politika, amit eddig sikeresen használtak a lányokra, a fiúkra is elkészüljön. A tanulmány arról szól, hogy a politikai aktorok működése közben a lányokra figyelve az elmúlt évtizedekben érvényt szereztek az esélyegyenlőségnek. Viszont mintegy többlettudásként megjelent s egyre inkább kifejezést nyert a maskulinitás dominanciája. A kérdéskör tovább problematizálódott, tudniillik nem a lányok háttérbe szorításáról van szó, hanem a továbblépéshez hiányoznak a fiúkra irányuló kutatások. A szerző szerint az egyenlőtlenség pusztá tények halmaza marad mindaddig, amíg csak részek (pl. lemorzsolódás, oktatási kiemelés) adatait nézzük. Ezeket az egyszeri relatív eredményeket úgy tudjuk meghaladni, ha figyelmünket folyamatokra irányítjuk. Azokat a kérdéseket, amelyek osztály vagy ráció alapúak, másképp fogjuk látni, ha a szociális viszonylat

– gender által felkínált – egységes szemléletébe helyezzük el.

B. Carr (Same As It Never Was: Masculinity and Identification in Feminism) a kötet zárótanulmányában végig vezet azon az úton, ami a következő kérdésekkel írható le. Hogyan lehet a férfiak és nők elkülönültségétől eljutni a „lehetetlen közelségéhez”? Miként kerülhettek a feminizmuson belülről a férfiak? Itt a férfigutatások és a feminista elmélet és gyakorlat harmonizálási kísérletének lehetünk olvasói. Carr szerint hiba lenne a feminizmust továbbra is a nők identifikációjára egyszerűsíteni. A women studies-ban a „közelség” módszertanilag adott, hisz a pszichikus folyamatok és az intézményi történések nem szemléletes kapcsolatait tárja fel. Így értelmezve a feminista elmélet óhatatlanul a maskulinitás tükrében való megjelenítést hozza magával. Tekintettel arra, hogy a feminizmus nem lehet s talán nem is kell leválasztani a szexuális megjelenítéstől, mondhatjuk: a feminizmus tulajdonképpen a politikai identifikációk egy speciális halmazát – férfiak és nők – kódolja be úgy, hogy a továbbiakban ezekről a kategóriákról mint alapvető és kizárólagos horizontokról gondolkodunk.

(*Nancy Lesko [ed]: Masculinities at School. Thousand Oaks, SAGE, 2000. 360 p.*)

Bojda Bea



NŐI EMLÉKEZET ÉS TÖRTÉNELEM

A 2006-ban, Pető Andrea és Bertejke Waaldijk szerkesztésében megjelent, *Teaching with Memories* címet viselő könyv nemzetközi szerzőgárda műve. Az alcím interdiszciplinaritást és női történeteket ígér, a megjelenést az ATHENA program (Advanced Thematic Network in European Women's Studies) tette lehetővé – tehát egy gyakorlati program írásbeli dokumentálásáról van szó. A program célkitűzése szerint különböző nemzetiségű, eltérő történelmi tapasztalatokkal rendelkező női sorsok, történetek feltárását kísérte meg, hogy mindez kiinduló támpontul szolgálhasson hasonló kutatásoknak, illetve felhasználható legyen – elsősorban a felsőokta-

tásban, posztgraduális képzésben – pedagógiai segédeszközként. Néhány elméleti előfeltevést kell tisztáznunk először, melyek alapjaiban érintik ezeket a célkitűzéseket. A legfontosabb problémának a történelem tárgyának megválasztását és a történelem (vagy történelmek) elbeszélhetőségének kérdését tartom – elsőként tehát ezen kérdéseket járom körbe; ezután kerülhet sor a projekt gyakorlati hasznának, pedagógiai hozadékának számbavételére.

A rankei „wie es eigentlich gewesen ist” típusú történetírás tarthatatlansága mára nyilvánvalóvá lett. A megfigyelő szubjektumtól független, objektív történeti tudás feltárása helyett előtérbe kerültek az alternatív megközelítési módok, illetve a tudományág interdiszciplináris „kibővítésének” kísérletei. Ilyen új fejleménynek tekinthető például az oral history, a mentalitástörténet, a mikrohistoria vagy a „női történelem” megjelenése és elfogadtatása a tudományos közösségen belül. Mindez egyszerre jelent a megszokottól eltérő látásmódot, témaválasztást és metodikát.

Triviálisnak tűnik a fentebb vázolt igény a tudományos diskurzusban, ennek ellenére az újfajta történelemszemlélet elemei az oktatásban, tanításban nem nagyon jelentkeztek még. Természetesen figyelembe kell vennünk a tudományos fejlődés és ennek köznapi leképeződése közti szükségszerű időintervallumot, de a lemaradás megállapítása és ennek leküzdése időszerrű feladat. Erre mutat példát a bemutatásra váró könyv, mely két szempont összekapcsolásával és szem előtt tartásával született meg: együtt van itt jelen a pedagógiai perspektíva és a tudományos megújulás szükségessége.

Napjaink egyik meghatározó célkitűzése „hangot adni” azoknak a rétegeknek, amelyek eddig nem jelenhettek meg a történelem színpadán. Ez elnyomott, marginális pozíciójuknak volt köszönhető – a fehér, európai (illetve észak-amerikai), nyugati keresztény kultúrkörbe tartozó, férfi történetírók dominanciája miatt. Ez csak perspektíva kérdése, saját (gyakran kimondatlan) előfeltevéseink megkérdőjelezése nélkül a történelem továbbra is csak királyok, háborúk, csaták története marad, meghatározott tér- és időkeretek között mozogva.

Felvetődik ezen a ponton az emlékezet, a kulturális emlékezet és identitás kapcsolata, szóbeli

ség–írásbeliség viszonya, magán- és közéleti események egymásra hatásának, illetve elkülönülésének terei. Valamely közösséghez való tartozásunknak elengedhetetlen feltétele a (valamilyen szinten) közös emlékezet, az a történeti tudás, melynek birtoklása önmagunk és a csoport többi tagja számára is identifikáló tényező. Az emlékezet, a tudás áthagyományozásának nem egyfajta módzata létezik, ennek ellenére az európai kultúrkörből származó ember számára írásbeliség és történetiség egymástól elválaszthatatlan fogalmaknak tűnnek, melyek együttes megléte szükséges a csoport önazonosságának kialakításához. Leegyszerűsítve a dolgot: az a nép, társadalmi, vallási csoport, amely nem hagyott, nem hagy maga után írásbeli nyomot, egy európai számára nem is létezik, nem rendelkezik történelemmel.

Két döntő oka van ennek a számunkra oly magától értetődő evidenciának. Az első az európai kultúra egyik alapjának tekinthető Biblia – az Ige, amely hordozza Isten üzenetét. Írás és szakralitás összekapcsolásával az a személy, aki birtokába kerül az írni-olvasni tudásnak, közvetlenül részesülhet az isteni kegyelemből, mintegy közvetítő szerepet betöltve a mennyei ország és a földi világ között. Az írás így kapja meg a neki (még ma is) kijáró tiszteletet – ami le van írva, ki van nyomtatva, azt inkább fogadjuk el igaznak, mint a szóban elhangzottakat. Ez nagy felelősséget ró az írástudó személyére, mely tisztség (kevés kivételtől eltekintve) sokáig csak férfi számára volt elérhető.

A második ok, mely identitásformáló tényezővé teszi az írásban áthagyományozott történelmet, az a történelem 19. századi felértékelődése. A történelem mint az emberi szellem kiteljesedésének folyamata adta meg azt a rangot e tudományágnak, amely mindmáig érezhető a történelemről való közgondolkodásban. A történelem folyamatai által (ki)alakított ember képe ekkor jelenik meg, a létrejövő nemzetállamok számára döntő fontosságúvá vált saját történelmi emlékezetük, s az ezzel együtt járó toposzok, szimbólumok, helyek és időpontok kijelölése. Így jön létre a számunkra már természetesnek tűnő nemzeti történelem, a nemzeti jelleg – melyek megkonstruált jellege fokozatosan elhomályosodik.

A nő mint történelmi személyiség a 20. század második feléig nem jelent meg a tudományos dis-



kurzusban – köszönhető ez egyrészt társadalmilag alárendelt szerepének, másrészt annak, hogy meg volt fosztva az írásbeliség hatalmától, „nem volt nyelve”. A nép tömegei, a gyermekek, más borszínű emberek ugyanígy meg vannak, voltak fosztva a saját történelem lehetőségétől – ezért lehet hasznosítható ebben az esetben az egyéni élettörténetek feltárása, a „nagybetűs”, egyetlen Történelem helyett történetek rekonstrukciója, emberi múltunk árnyaltabbá, sokszínűbbé tétele.

Egyéni módszert ajánl a könyv ennek megvalósítására: a női példaképek (*foremother*) élettörténetének megírásában, az ehhez szükséges anyag felkutatásában megfelelő tudományos és pedagógiai eszközök lát az eddig rejtett női történelem „láthatóvá tételében”. Az emlékezet, a múltból való emlékek így lesznek a történelmi kutatás tárgyává. Szükségszerű, hogy ebben a vizsgálatban hasznosítani kell más, érintkező diszciplínák tanulságait is – a feminista elmélet eredményeit, a Gender Studies megállapításait vagy akár a narratológiai kutatásokat (hiszen a történelemtudomány maga is küzd tulajdonképpeni tárgyának megalkotott mivoltával). Más forrásanyagot, illetve a történelmi forrás fogalmának kitágítását igényli az ilyenfajta elemzés. A férfi és a női nem szerep lehetőségeit elnagyoltan szemléljük egyfajta oppozícióban (bár maga a könyv is figyelmeztet az oppozíció érvényességének korlátaira), melynek egyik pólusát a külső, nyilvános élet tereit elfoglaló férfi jelöli; míg a másikat a belső, intim életteret, a család melegét biztosító nő reprezentálja. Az utóbbi terhez kapcsolódó tevékenységek, szokások, kapcsolatrendszerek kevésbé dokumentáltak, nehezebben feltárhatók – a hagyományos történelmi tapasztalattól, látószögtől, vizsgált anyagtól különbözni fog az a vizsgálat, mely ennek a térnek a jellegzetességeit kívánja feltárni. Mindeközben tudatosítani kell magunkban a férfi (külső) és a női (belső) szférák elhatárolásának történetileg a 18–19. században kialakult jellegét, tehát ez a megkülönböztetés, mely alapjául szolgál számos elemzésnek, egyáltalán nem magától értetődő evidencia!

Melyek azok a helyek, ahonnan kiindulva megalkothatóvá válnak a női történetek? Három csoportra osztható a könyv forrásanyaga: egyrészt megtalálhatók a hivatalos írásbeliség termékei

(statisztikák, munkaszerződések, hivatalos tanácskozás jegyzőkönyvei, kivégzés előtt felolvasott ítéletek), melyek bármely hagyományos történelem számára is megfelelő alapot nyújtanának a kutatáshoz. Más típusú szövegek is ürügyül szolgálnak a különböző elemzésekhez, s ezen források történelmi jelentésértéke már inkább szorult magyarázatra a laikus olvasó szemében: személyes levelek, napló, egy adott kor olvasási szokásainak feltárása vagy egy interjú jelent példát erre. Itt jut közel a fentebb már említett oral history és a mentalitástörténet diszciplínájához a könyv. A harmadik forrásbővítő szolgálg igazi meglepetéssel az olvasó számára – különböző tárgyakat „szóltatnak meg” a kutatási projektben részt vevők, melyek között éppúgy szerepel bútordarab, mint egy születésnap kártya, fénykép vagy szobor.

Valamennyi elemzés jellemzőjének tekinthető a múlt egy adott emlékének kiragadása, hogy aztán ezt történelmi jelentéssel ruházza fel. Az elemek, amikből építkeznek az írások, gyakran nagyon távolinak tűnnek egy szokványos történelmi kutatás számára. A források kiválasztását legalább két kimondatlan előfeltevés motiválja. Az egyik egy olyan tágabb értelmű kultúra-definíció, mely különböző emberi megnyilvánulások halmazának tekinti a kultúrát, s feltételezi, hogy ezek a gyakorlati életesemények „lefordíthatók” a történelem nyelvére. Az írásokat kiváltó másik ösztönző tényezőnek a mindennapi élet megírásának igényét látom: a nyilvánosságon, a történelmi tudaton kívül rekedt női tudat megjelenítését; hiszen minden személyes dolog egyben politikai is (Beauvoir).

Egy nehéz kérdéssel viszont mindig szembe kell nézniük az ilyenfajta kutatásoknak: mi legitimálja tárgyakat, azaz mi biztosítja, hogy valóban tudományos szövegekként funkcionáljanak ezek az írások? Hiszen az a veszély is fenyegethet, hogy maga a történelmi tudás válik így parttalaná, megfoghatatlanná – bármely dolog, esemény, emberi tény felruházhatóvá válik a történelmi tudás jelentőségteljességével. Ezt úgy próbálják megelőzni az elemzések, hogy mindig egy szélesebb kontextusba helyezik a vizsgálatra szánt forrást, egy, az olvasó számára feltehetően ismerős narratíva részévé teszik. Ilyen történetnek tekintem az elnyomott, lázadó női alak portréját, a kelet-közép-európai totalitáriánus rendszerek működ-

désének sorvasztó hatását, a 20. századi nemzeti történelmek nagy sorsfordulóit. Így az írások egyszerre próbálnak eltávolodni a nagy narratívától, miközben ugyanezen gesztussal vissza is térnek hozzájuk. Nem figyelhető meg az a fajta aprólékoság, amely például a mikrohistóriai kutatások sajátja – ilyenek például Ginzburg vagy Natalie Zemon Davies művei –, amelyek inkább igyekeznek visszahelyezkedni egy régebbi korszak emberének világlátásába, a nagy folyamatok peremén zajló eseményekre fókuszálva.

Tehát a célkitűzés és a megvalósítás nem teljesen fedi egymást a tanulmányokban, s ennek több oka is lehet: egyrészt a szerzők egyike sem képzett történész, másrészt nem is akkora forrásanyaggal dolgoztak, mint a fentebb említett szerzők. További ok lehet, hogy inkább gyakorlati útmutatót kívántak nyújtani a kötet összeállítói, s nem történelemtudományi értelemben vett elemzéseket. A döntő azonban az írások elkészülésének módja, egy adott csoportban való bemutatás, megvitatás folyamata, amely automatikusan magával hozza a történetek megszületését, a források beágyazását. (S itt most nem térnék ki azokra a kutatásokra, amelyek az emberi elme, emlékezés történeteszerű, epizodikus jellegét vizsgálják.)

Megfigyelhető továbbá a marginalitás pozíciójának hangsúlyosabbá tétele, ami a női mivolt egyik döntő jellemzőjeként értékelhető – mind ez gyakran összefonódik a hatalomnak kiszolgáltatott egyén témájával. Ez egyaránt köszönhető a kelet-közép-európai alkotógárdának és a téma iránti érzékenységnek: a patriarchalitás szellemisége és a szovjet blokk országainak légköre sok szempontból hasonlóak voltak egymáshoz. A nő szereprepertoárnak, illetve a női kép megjelenítésének szűkre szabott terepén csak bizonyos ideáltípusoknak megfelelő sorsok voltak ábrázolhatók. A hatalom mikromechanizmusainak vizsgálatára nyílna itt lehetőség (hasznosítva Foucault munkásságának eredményeit), valamint saját, számos előtélettől terhelt 20. századi nemzeti múltunk további tisztázására. Az erről való beszéd nehézsége és szükségessége nyilvánvaló. A női példakép mintaadó hatása vitathatatlan, de a kutatónak mindig szem előtt kell tartania, hogy saját értékítéleteit ne kérje számon kutatási anyagán, ne vetítse vissza múlt korok mindennapjainak vizsgálatában. Az élettörténetek meg-

alkotásánál megfigyelhetők bizonyos sémák, fordulatok, melyek ezt az erkölcsi irányadó munkát végzik el, meghatározott irányban befolyásolva az értelmezést – kérdés, hogy ez mennyire kerülhető el. A módszer alkalmazásának első lépése a témakiválasztás: saját rokonsági/baráti kapcsolatrendszeréből (esetleg ismert nőalakok köréből) a hallgató/kutató kiválasztja a női példaképet. A hagyományos tanár (tudásátadó) – diák (passzív befogadó) szerep átforgatódásának lehetünk szemtanúi itt. A tanuló egyben tanár is, hisz önmaga találja meg tanulmányainak tárgyát, a vezető tanár a feldolgozás módszereinek ismertetésében nyújthat segítséget – tudásszervezőként viselkedik, és nem a tudás birtokosaként. A munka önálló elvégzése után következik annak prezentálása és megvitatása, majd közzététele: ez a gyakorlat a szerzői státusz birtokosává teszi a hallgatót, egyben felelőssé saját munkája iránt. További gyakorlati kérdések és bibliográfia segít az olvasó számára a továbbgondolkodásban és kutatásban.

Az eltérő nemzetiségű, különböző történelmi emlékezettel rendelkező hallgatók véleményeinek ütközése elősegítheti a vitát, konszenzus kialakítását, egymás véleményének megismerését. A Szovjet Birodalom uralkodó narratívájától megszabadulva és a sértett nacionalista felhangokon felülemelkedve így juthatunk el egy tárgyilagosabb történelemkép kialakításához. A sok részelemzés összegzésével a jövőben eljuthatunk egy olyan tudásbázis létrehozásához, amely például Hollandiában már létezik (Information Centre and Archive for the Women's Movement), s további kutatások alapjául szolgál. Tulajdonképpen valamennyi, a könyvben olvasható elemzés a történelem elfogadott koncepciójának dekonstruálásáról szól, egy olyan perspektíva meghonosításáról a kutatásokban, mely a nemi perspektíva szempontjából írja újra a történelmet. Természetesen ebben az esetben is szembe kell nézni a Hayden White által hangsúlyozott problémával, mely a történetírás igazságtartalmáról és fikcionált jellegéről szól: a személyes élettörténetek esetlegesége, fragmentáltsága külső beavatkozás nyomán válik egységes, céllal rendelkező történetté. Ezért kell a kritika eszközeivel élni a sztorik létrehozásánál, s nem magára a női élmény megjelenítésére koncentrálni, hanem ezen tudattartalmak létrehozásának módozataira. További érdekes kér-



désként vetődik fel a bőrszín, a nem, az életkor (*race, gender, generation*) összefüggése, az imperializmus és kolonializmus szélesebb kontextusában tárgyalva.

Mint látható, számos olyan kérdést vet fel a kötet, mely mindannyiunk számára releváns, és az ezekre való válaszadás mindannyiunk feladata. A történész szakma és diszciplína felé egyben kihívást jelent a könyv, az elfogadott kánonok újradefiniálását, más nézőpontok érvényességének elfogadását, plurális szemléletet, mely felülemelkedik az igaz/hamis egyoldalú szembeállításán. Ettől a teherételtől megszabadulva végre szembenézhetünk valódi problémáinkkal, hogy megoldjuk azokat.

(*Pető Andrea & Berteljeke Waaldijk [eds]: Teaching With Memories: European Women's Histories in International and Interdisciplinary Classrooms. Galway, National Univ. of Ireland, 2006. 208 p.*)

Somogyvári Lajos



GENDER A FILMBEN: A NŐK FILMBELI ÁBRÁZOLÁSA A FEMINISTA FILMKRITIKA ÉRTELMEZÉSÉBEN

A feminista filmelmélet olyan interdiszciplináris terület, ahol a szituáltság, az identitáspolitikai nyílt felvállalása irányítja a kutatást, az eredmények pedig célzottan szerepet játszanak a filmkészítés gyakorlatának az átalakításában. A feminista filmelmélet fejlődésének 1972-től számított kezdeteitől (amelyet a *Women and Film* nevű amerikai folyóirat első számának megjelenése jelképez) nyomon követhetőek a feminizmus mint mozgalom célkitűzései és eredményei, az egyre szerteágazóbb kritikai szemléletmód érvényesülése.

A filmes feminizmus, amely magába foglalta a feminista filmkritikát és filmelméletet, valamint a filmgyártás területén tett erőfeszítéseket, indulásakor a feminista mozgalom már túljutott első hullámán, amely főként a jogi, de jure egyenlőtlenségek megszüntetését, illetve az egyes formális jogok, pl. a nők szavazati és felsőoktatáshoz való jogának megszerzését célozta meg. A feminizmus második hulláma (az 1960-as évektől, napjainkig

is aktuális igényekkel) a formális jogok mellé a tényleges, mai szavakkal mondván esélyegyenlőséget kívánta a nők számára, küzdve a diszkrimináció és az elnyomás ellen. A filmes feminizmus kezdetben deklaráltan és szorosan kapcsolódott a feminizmus második hullámához, a filmgyártás területén kívánva teret nyerni a nőknek, valamint a nők és férfiak kiegyensúlyozott és valóságközeli ábrázolását, a női nézők szempontjainak figyelembevételét követelve, küzdve a nők filmtextusbeli tárgyiasítása és elnyomása ellen. A feminista mozgalom harmadik szakaszában (az 1990-es évektől) nyilvánvalóvá vált, hogy tarthatatlan a korábbi szakaszok elképzelése a női nem egységességéről, az univerzális nőiségről, amelyen többnyire a fehér középosztálybeli európai vagy észak-amerikai nőket értették. Megszólaltak a *marginális női hangok*, például a fekete és leszbikus nőké, amelyeket a filmes feminizmus is integrált.

A szöveggyűjtemény a szövegek kiválasztásában és sorrendjében kronológiailag követi a feminista filmkritika és filmelmélet fejlődését. A mű pozitívuma a didaktikusság és szemléletesség. Szerkesztője, Sue Thornham a film és média tanulmányok professzora, illetve a Film és Média Tanszék vezetője a Sussexi Egyetemen, aki a szöveggyűjtemény szerkesztésében a tárgy tanításában szerzett tapasztalatait kamatoztatja, valamint a kész művet feltehetően oktatási célúnak tekinti. A szövegek kiválasztása, részenként való gondos csoportosítása, az olvasókönyvhöz és az egyes részekhez írt szerkesztői bevezetők, illetve az ajánlott irodalom-jegyzékek elhelyezik az eszközöket és szövegrészleteket a tágabb filmelméleti, társadalmi és feminista mozgalmi kontextusban, valamint feltárják a szövegek közötti összefüggéseket, egymáshoz viszonyított különbségeit.

A kötet első három része már-már a terület dialektikus fejlődésének érzetét kelti. Ebben szerepet játszik a szerkesztői koncepció, amelyben a szövegek kiválasztását főként a két nagy elméleti hagyomány, az amerikai eredetű szociológiai és a brit eredetű pszichoanalitikus tradíció küzdelmének bemutatása irányítja. A küzdelemből a szöveggyűjtemény tanúsága szerint az utóbbi kerül ki győztesen, az abszolút nyereség viszont általánosságban véve a filmes feminizmusé: az elméleti vitákban konstruktívan részt vevő szerzők munkásságán keresztül a teóriák és módszerek folyamatosan és szemmel láthatóan implemen-



désként vetődik fel a bőrszín, a nem, az életkor (*race, gender, generation*) összefüggése, az imperializmus és kolonializmus szélesebb kontextusában tárgyalva.

Mint látható, számos olyan kérdést vet fel a kötet, mely mindannyiunk számára releváns, és az ezekre való válaszadás mindannyiunk feladata. A történész szakma és diszciplína felé egyben kihívást jelent a könyv, az elfogadott kánonok újradefiniálását, más nézőpontok érvényességének elfogadását, plurális szemléletet, mely felülemelkedik az igaz/hamis egyoldalú szembeállításán. Ettől a teherételtől megszabadulva végre szembenézhetünk valódi problémáinkkal, hogy megoldjuk azokat.

(*Pető Andrea & Berteljeke Waaldijk [eds]: Teaching With Memories: European Women's Histories in International and Interdisciplinary Classrooms. Galway, National Univ. of Ireland, 2006. 208 p.*)

Somogyvári Lajos



GENDER A FILMBEN: A NŐK FILMBELI ÁBRÁZOLÁSA A FEMINISTA FILMKRITIKA ÉRTELMEZÉSÉBEN

A feminista filmelmélet olyan interdiszciplináris terület, ahol a szituáltság, az identitáspolitikai nyílt felvállalása irányítja a kutatást, az eredmények pedig célzottan szerepet játszanak a filmkészítés gyakorlatának az átalakításában. A feminista filmelmélet fejlődésének 1972-től számított kezdeteitől (amelyet a *Women and Film* nevű amerikai folyóirat első számának megjelenése jelképez) nyomon követhetőek a feminizmus mint mozgalom célkitűzései és eredményei, az egyre szerteágazóbb kritikai szemléletmód érvényesülése.

A filmes feminizmus, amely magába foglalta a feminista filmkritikát és filmelméletet, valamint a filmgyártás területén tett erőfeszítéseket, indulásakor a feminista mozgalom már túljutott első hullámán, amely főként a jogi, de jure egyenlőtlenségek megszüntetését, illetve az egyes formális jogok, pl. a nők szavazati és felsőoktatáshoz való jogának megszerzését célozta meg. A feminizmus második hulláma (az 1960-as évektől, napjainkig

is aktuális igényekkel) a formális jogok mellé a tényleges, mai szavakkal mondván esélyegyenlőséget kívánta a nők számára, küzdve a diszkrimináció és az elnyomás ellen. A filmes feminizmus kezdetben deklaráltan és szorosan kapcsolódott a feminizmus második hullámához, a filmgyártás területén kívánva teret nyerni a nőknek, valamint a nők és férfiak kiegyensúlyozott és valóságközeli ábrázolását, a női nézők szempontjainak figyelembevételét követelve, küzdve a nők filmtextusbeli tárgyiasítása és elnyomása ellen. A feminista mozgalom harmadik szakaszában (az 1990-es évektől) nyilvánvalóvá vált, hogy tarthatatlan a korábbi szakaszok elképzelése a női nem egységességéről, az univerzális nőiségről, amelyen többnyire a fehér középosztálybeli európai vagy észak-amerikai nőket értették. Megszólaltak a *marginális női hangok*, például a fekete és leszbikus nőké, amelyeket a filmes feminizmus is integrált.

A szöveggyűjtemény a szövegek kiválasztásában és sorrendjében kronológiailag követi a feminista filmkritika és filmelmélet fejlődését. A mű pozitívuma a didaktikusság és szemléletesség. Szerkesztője, Sue Thornham a film és média tanulmányok professzora, illetve a Film és Média Tanszék vezetője a Sussexi Egyetemen, aki a szöveggyűjtemény szerkesztésében a tárgy tanításában szerzett tapasztalatait kamatoztatja, valamint a kész művet feltehetően oktatási célúnak tekinti. A szövegek kiválasztása, részenként való gondos csoportosítása, az olvasókönyvhöz és az egyes részekhez írt szerkesztői bevezetők, illetve az ajánlott irodalom-jegyzékek elhelyezik az eszközöket és szövegrészleteket a tágabb filmelméleti, társadalmi és feminista mozgalmi kontextusban, valamint feltárják a szövegek közötti összefüggéseket, egymáshoz viszonyított különbségeit.

A kötet első három része már-már a terület dialektikus fejlődésének érzetét kelti. Ebben szerepet játszik a szerkesztői koncepció, amelyben a szövegek kiválasztását főként a két nagy elméleti hagyomány, az amerikai eredetű szociológiai és a brit eredetű pszichoanalitikus tradíció küzdelmének bemutatása irányítja. A küzdelemből a szöveggyűjtemény tanúsága szerint az utóbbi kerül ki győztesen, az abszolút nyereség viszont általánosságban véve a filmes feminizmusé: az elméleti vitákban konstruktívan részt vevő szerzők munkásságán keresztül a teóriák és módszerek folyamatosan és szemmel láthatóan implemen-

tálódnak. A negyedik rész az elméleti fordulópontot jelöli, a pszichoanalitikus megalapozottságú, textusközpontú elemzésről való áttérést a kultúrakutatás által ihletett nézői elméletekre, amelyek szerencsésen, bár inkább implicit, mint deklarált módon hasznosítják a korábbi feminista filmelméletek fogalmait és eredményeit is. Az ötödik rész visszatérés a pszichoanalitikus hagyományokhoz, egy speciális műfaj, a horrorfilm elemzésére alkalmazva, az utolsó, hatodik rész pedig a feminizmus harmadik hullámának törekvései fényében vizsgálja az előzőleg megismert elméletek és gyakorlatok tarthatóságát és alkalmazhatóságát.

Az első rész (*Felvenni a küzdelmet*) a feminista filmelmélet kialakulását, kezdeteit mutatja be 1972 és 1974 között született írások, illetve egy, az ezen periódust áttekintő 1978-as tanulmány révén – a szövegek kiválasztásával szembeállítva az amerikai eredetű szociológiai és a brit eredetű elméleti megközelítést. A szerzők törekvéseiket hangsúlyozottan a feminista mozgalom kontextusában helyezik el.

Sharon Smith, a szociológiai survey módszert alkalmazza a mainstream hollywoodi filmek nőalakjainak elemzéséhez. Ezen filmek nőképe nagyrészt a *nemi szerep sztereotípiáknak* megfelelően alakul: a nőket leginkább a szajha, nimfa, háziasszony leegyszerűsített szerepeiben láthatjuk. Az alkotások bizonyos mértékig tükrözik a társadalmi változásokat, például a nők munkába állását a második világháború alatt, majd a férfiak visszatérével kiszorulásukat a munkaerőpiacról; a filmek hangvétele, kimenetele, „tanulási” azonban a nők társadalmi, nyilvánosságbeli törekvéseinek korlátozását célozzák meg. A szerző javaslatként fogalmazza meg a nők változatos, konstruktívabb szerepekben való ábrázolását és a nők aktívabb részvételét a filmkészítésben.

Molly Haskell az 1930-as, 1940-es évek Amerikájának *női filmjeit* elemzi. Ezek az alkotások deklaráltnak nőknek készültek, azt az érzést keltve, hogy a bennük megfogalmazódó problémák (pl. érzelmi válság) csak a nők számára jelentősek, míg a férfi filmek (western, gengszter-, háborús filmek stb.) társadalmilag fontos dilemmákat tárnak fel. A női filmben a nő áll a „világegyetem középpontjában”. Miközben eleget próbál tenni kötelezettségeinek, valós attitűdjeit, frusztrációit, szorongásait is kifejezi a néző felé. A szerző megpróbálkozik a típusalkotással: rendkívüli

nők, átlagos nők és átlagos, de rendkívülivé váló nők kategóriába sorolva a karaktereket.

Claire Johnston a brit „elméleti tradíció” képviselőjeként bírálja az amerikai szociológiai perspektívát, főként az elméleti megalapozottság és a filmkészítési módok vizsgálatának hiánya miatt. A strukturalizmus, szemiotika, pszichoanalízis és a marxista eredetű ideológia-fogalom elméleti eszköztárait felhasználó elemző szerint túlságosan leegyszerűsítő a filmes reprezentációkat a valóság többé vagy kevésbé hű tükröződéseinek tekinteni. A női film mint „*ellenfilm*” (counter-cinema) iránti elvárása, hogy az leplezze a domináns (férfi) ideológiák természetességének látszatát, aktívan helyet keresve mind a férfiak által dominált mainstream filmkészítésben, mind pedig az ettől független területeken.

Ruby Rich tanulmánya néhány év távlatából tekint vissza a két tradíció közti vita kezdetére, javasolva szintézisük létrehozását. Az amerikai eredetű szociológiai filmkritikai hagyományt túlságosan optimistán tartja, a megoldást a nők sztereotip képeinek korrekciójában látja, amelyet a női filmkészítőknek kell megvalósítaniuk. A brit elméleti hagyomány ezzel szemben a másik véglettel, a pesszimizmussal jellemezhető: a női filmbeli jelenlétét a patriarchális ideológia által meghatározott jelként értelmezik, a jelentések már a férfi alkotók által dominált gyártási folyamatban rögzülnek. Rich felhívja a figyelmet arra, hogy a női néző is aktív szerepet játszik a jelentések létrehozatalában, interakcióba lépve mind a filmtextussal, mind pedig a kontextussal.

A könyv második része (*Az elmélet nyelvezete*) az első részben említett brit eredetű hagyomány meghatározó szerzőinek írásaiba ad betekintést. Az itt olvasható szövegek a pszichoanalízis elméleti elemeinek felhasználására építenek, megvalósítva ezek feminista szempontú szűrését, bírálatát is.

Laura Mulvey esszéje a vizuális élvezet és az elbeszélő film összefüggéseiről talán a feminista filmelmélet egyik legtöbbit idézett, vitaindító jellegű írása. A szerző a mainstream hollywoodi filmeket vizsgálva a nők filmbeli képére vonatkozó textuális elemzést kibővíti a filmtextus által meghatározott néző elméletével. A kamera tekintete és a szereplők egymásra irányuló tekintete a nézőt *férfiként* feltételezi, a narratívát is a férfi hős uralja, mindez a férfi néző számára alkot azonosulási alapot. A nőket a filmek legin-



kább a férfitekintetek passzív, erotizált *tárgyaként* mutatják be.

Mary Ann Doane kiegészíti Mulvey elméletét a *női néző* azonosulási lehetőségeinek tárgyalásával. Az 1940-es évek Hollywoodjának nőket megcélzó műfajában, a női filmben, központi szerepet kap a *női szubjektivitás, vágy és cselekvőség*. Az elemzett filmek végkicsengése, a szereplőnők sorsa azonban a patriarchális társadalom elvárásrendszerének megfelelően alakul, amelynek következményeként a női szereplők a kezdeti aktivitásból a passzivitás állapotába kerülnek, elveszítve önálló identitásukat és ártelve az ezzel járó szorongást és félelmet.

A *Teresa de Lauretis* által jegyzett szövegrészlet továbbfejleszti Mulvey *ciné-pszichoanalitikus* elméletét – a kifejezés *Christine Gledhill*től származik, a pszichoanalitikus megalapozottságú feminista filmelméletet jelölve – a női vágy megjelenítési lehetőségével a narratívában.

Kaja Silverman bírálja a pszichoanalízis és egyes filmelméleti alkalmazóinak az *Ödipuszkomplexumra* helyezett túlzott hangsúlyát, vagyis a szexuális különbség felfedezésének tulajdonított rendkívüli fontosságot, amely az *aktív férfi/passzív nő* képletet eredményezi.

A harmadik részben [*a*] *női néző* korábbi részekben is említett problematikája kerül előtérbe. A fejezet egy 1978-ban publikált *vitával* indít, amelynek résztvevői filmkritikával, filmelmélettel és filmkészítéssel foglalkozó feministák. Egyik vitatémájuk a pszichoanalitikus elmélet fogalmainak használhatósága, főként az *Ödipuszkomplexumra* építő narratíva-elemzés célravezető volta a feminista filmelemzés szempontjából. Mivel ezek segítségével legfennebb a *textuálisán pozicionált néző* azonosulási lehetőségeit ismerhetjük meg – főként a férfi nézőét –, már ebben a viszonylag korai vitában felmerül a nézőnek mint a tényleges *nézőközönség tagjának* a filmmel kapcsolatos tapasztalata, nemével, szexuális beállítottságával, etnikai hovatartozásával összefüggésben.

A fenti és más vitákra reagálva *Laura Mulvey* kissé – bírálói szerint azonban korántsem kielégítően – módosítja álláspontját a feminista filmelemzésben a freudi pszichoanalitikus keret alkalmazásával elérhető eredményeket, illetve a női néző tételezését illetően. Az általa elemzett film nőcentrikus narratívája, a „tisztess” házassággal járó passzív feminitás ellenében az aktív, szexu-

alizált párkapcsolatot választó hősnő személye, illetve a vele való azonosulás lehetősége ellenállóként, aktívként pozicionálja a női nézőt. Ez az aktivitás azonban, akárcsak a hősnőé, a szigorú pszichoanalitikus keretek megőrzése mellett csak a pre-ödipális fázisba való regresszió által magyarázható, amely időszakra még nem jellemző az „érett” feminitás passzivitása.

Míg a Mulvey által értelmezett ellenálló női néző a maskulinitás „kölcsonzésével” tud aktív válni, *Mary Ann Doane* visszahelyezi a női nézőt a feminitásba, ennek egy sajátos értelmezését adva, amely szintén lehetővé teszi a női néző aktivitását. A nőiséget „*maszkviselésként*” értelmezi. Doane szerint a nőiséget maskkként, vagyis le- és felvehető álcaként viselő nő számára lehetővé válik, hogy kissé eltávolodjon saját magától és a filmvásznon szereplő nőtől, elkerülve a túlzott azonosulást, így elérhetőbbé, felfoghatóbbá válik számára a filmi reprezentációk rendszere.

Annette Kuhn a pszichoanalitikus fogalmi keretet használó szerzőkkel szemben a *kritikai kultúrakutatás, a médiatudományok* felől közelít a női nézőhöz, a melodrámat és szappanoperát mint sajátos „női műfajt” vizsgálva. Az előző szerzőkhöz képest, akik kizárólag a filmtextus által meghatározott nézőről beszéltek, Kuhn a női nézőt elsősorban a társadalmi nemek szerint megoszló nézőközönség tagjaként vizsgálja, amelynek a filmre adott reakciói megértéséhez figyelembe kell venni a film társadalmi és történelmi kontextusát.

A negyedik rész (*Textuális alkuk*) a kritikai kultúrakutatás területéről származó tanulmányokat tartalmaz. *Christine Gledhill* az azóta már megszűnt Birminghami Egyetem Kortárs Kritikai Kultúrakutató Központja (CCCS) keretében létrejött Stuart Hall-i hagyományteremtő iskola követőjeként egy olyan modellt fejleszt tovább a feminizmus szempontjainak beépítésével, amely a filmtextus és néző közti viszony elemzéséhez a teljes kommunikációs folyamatot figyelembe veszi. Gledhill szerint a film jelentése, és ezen belül a nőé, mint szimbólumé, a gyártás/kódolás, a filmtextus, illetve a befogadás/dekódolás szintjein zajló *alkufolyamatok* eredményeként jön létre.

Valerie Walkerdine a *közönségkutatás* egy sajátos, etnografikus módszerekkel operáló módját dolgozza ki azért, hogy megtudja, hogyan függ-

nek össze az adott film (Rocky 2) által létrehozott azonosulási pozíciók, a film *fantázia-struktúrái* – a szerző a fantázia pszichoanalitikus értelmezését használja fel – és a nemük, társadalmi pozícióik, életkoruk által komplex módon pozicionált filmnéző családtagok *azonosulási fantáziái*.

Jackie Stacey néhány évvel később született tanulmányának egyik fő érdeme, hogy különbséget tesz az azonosulási fantáziák mint tudattalan folyamatok és az *azonosulási gyakorlatok* között, amelyek révén a nézők mindennapi életükben aktívan felhasználják a sztrá képét saját identitásuk átalakításához. A szerző álláspontja, hogy a társadalmi nemi, etnikai, szexuális stb. identitásokat parciálisnak, ideiglenesnek és folyamatban levőnek kell tekinteni, amelyet a különböző diskurzusok, mint például a hollywoodi női sztárok képei, rögzíteni próbálnak.

A negyedik rész utolsó tanulmányának szerzője, *Janet Staiger* egy film bemutatását kulturális eseménynek tekinti, amelyet az általa kidolgozott „történeti befogadói tanulmányok” keretében ír le. *A bárányok hallgatnak* c. film bemutatását követően megjelenő amerikai filmkritikákat és cikkeket elemzi, célja az ezek által képviselt nyilvános diskurzusokban megragadni a filmes olvasatok és értelmező gyakorlatok skáláját. Ezen értelmezési gyakorlatok nagy része a főszereplő nő és az őt alakító színésznő lesbizikusként való felfogásához vezet.

Az ötödik rész (*Fantázia, horror és a test*) a pszichoanalitikus fogalmakon nyugvó textuális elemzési keret egy továbbfejlesztett változatát használja a horrorfilmek női szereplőinek és nézési struktúráinak elemzéséhez. *Carol J. Clover* a slasher horror szereplőit vizsgálva megállapítja, hogy egy áldozattá váló aktív, férfias nő áll szemben a feminizált, gyakran transzveszta vagy transzszexuális gyilkos férfival. A műfaj nagyrészt férfi nézőinek azonosulása folyamatosan elmozdul a férfi gyilkos és a női áldozat pozíciói között. Ez utóbbival való *gender-kereszt-azonosulás* által a férfi néző kiélheti mazochisztikus fantáziáit.

Barbara Creed a nő szörnyként való ábrázolását elemzi a mainstream horrorfilmekben. Az elsődleges fantázia, vagyis az eredet-fantázia fogalma mellett Julia Kristeva *abject* fogalmát használja fel. Ez utóbbi terminus jelöli mindazt, ami felforgatja az ember identitását, rendszereit

és az általa érzékelt rendet, elmosva a határokat és szabályokat. Ilyen az anya mint szörnyábrázolása. A horrorfilm fantázia-struktúrái leginkább a férfi nézők félelmekre és vágyaira építenek. Az általában patriarchális jellegű horror-narratíva végén megtörténik a határok visszaállítása, például *A nyolcadik utas: a Halál* c. filmben a Sigourney Weaver által alakított Ripley „refeminizációja” által.

Linda Williams a fantázia-elméletet alkalmazza a „*testi műfajok*”: a pornó- és horrorfilm, valamint a melodráma elemzésére. A három műfaj az elsődleges fantáziák egy-egy típusának tekinthetők meg: a pornó a csábítás, a horrorfilm a kasztráció, a melodráma pedig az ösjelenet fantáziájának. Mindhárom műfajban hagyományosan a nők testében materializálódik az élvezet, a félelem, illetve a fájdalom – az ezekre a műfajokra jellemző eltulzott mértékben.

A kötet hatodik, utolsó része a faji, szexuális irányultságbeli és társadalmi osztályhoz tartozással összefüggő különbségek újraátgondolására szólít fel, a feminizmus harmadik hulláma által előtérbe helyezett szempontokat integrálva a filmelméletbe (*A különbözőségek újraátgondolása*). *Jane Gane* kötetben szereplő írásában *a fekete/fehér oppozíció*t mellérendeli a férfi/nő oppozíciónak a filmelemzés szempontjából. A pszichoanalitikus elméleti keret nem tartja alkalmasnak arra, hogy a faji hovatartozással összefüggő, a társadalmi nemeken belüli viszonyokra is jellemző *elnyomás, alá-/fölrendeltségi viszonyok* filmbeli ábrázolását értelmezze. A kritikai kultúrakutatás eszköztárához fordul, hogy „a történelem, tapasztalat és politikai gyakorlat” témáit beépítse elemzésébe.

Bell Hooks írása a fekete női nézők *oppozicionális tekintetéről* egybecseng az előbbi szerző fentebb leírt megállapításaival. Újszerűsége a fekete női néző elméletének a körvonalazása, amelyet a történeti-társadalmi tapasztalat és nézői gyakorlatok összefüggéseire épít. A fekete női karakterek hiányát, lehangolón negatív vagy sztereotipikus megjelenítését tapasztaló fekete női néző kívül helyezi magát mind a férfi szereplővel való voyeurisztikus, mind pedig a fehér női karakterekkel való mazochisztikus azonosuláson. Filmes élvezeteit a való életben is gyakorolt ellenállási, megkérdőjelezési és dekonstrukciós gyakorlatokból nyeri.



Tania Modleski a pszichoanalitikus elméleti keretet alkalmazza azon filmi reprezentációk (textuális) elemzésére, amelyekben társadalmi nemi és a faji kérdések metszik egymást. Míg a mainstream hollywoodi filmekben a fehér nők a férfi vágy jelölőiként szolgálnak, a fekete nők a szexualizált, illetve anyai testet képviselik.

A fejezet és egyben a kötet provokatív zárótanulmánya *Judith Butler* tollából született. A szerző megkérdőjelezi azt a legtöbb feminista film-elemzésben szereplő alapfeltevést, amely a nemi identitást – egyes korai írásokban az azonosulást is – a férfi/nő oppozíciónak megfelelően osztja meg. A társadalmi nemet *performanciának* tekinti. Az általa elemzett filmben a nőimitátor-verseny fekete és latin-amerikai homoszexuális és transzszexuális előadói a fehér feminitás privilegizált identitását kívánják magukévá tenni. A túlcsonduló performativitás által szembeszökővé válik a társadalmi nemek mint ideálok konstruáltságának ténye.

A kötet számos pozitívumát már a recenzió elején ismerttettem. Említésre méltó még az elméleti irányzatok és témák kiegyensúlyozott érvényesülése a szövegek kiválasztása által. A szerkesztői koncepció gyenge pontja, hogy a feminista filmelméletet az angol nyelvű (amerikai és brit) filmelmélettel azonosítja. A szerkesztő sajnos nem reflektál erre, pedig éppen a kötet egyik tanulmányának egy lábjegyzete utal rá, hogy a francia és német feminista filmelmélet más komplex témákat is feldolgoz, amelyekről itt nem értesülhetünk.

A tanulmányok sajátosságuk ellenére különösebb előképzettség nélkül is jól érthetőek, a felhasznált fogalmakat, elméleteket és módszereket pontosan ismertetik. Hangvételük jelzi, hogy viták, párbeszédnek részei kívánnak lenni. A szerzők sűrűn hivatkoznak egymás munkáira, a hasonló elméleti megalapozottságú szövegekben az elődök által kidolgozott módszerek és eredmények továbbfejlesztése, különböző metodológia és elméleti háttér esetében pedig az előnyök és hátrányok mérlegelése a jellemző. A közös feminista elkötelezettség motiváló erőt jelent a filmelméletek és különösképpen a női nézői elméletek, valamint a filmkészítési gyakorlatok közötti viszony összefüggéseinek feltárására.

(*Sue Thornham [ed.]: Feminist Film Theory: A Reader. New York: New York University Press, 1999. 361 p.*)

Bíró Emese



EMLÉKIRAT ÉS ADATBÁZIS

15 év nem kevés idő az oktatás modern történetében. Például Trefort Ágoston kivételével nem volt még olyan oktatási miniszter sem – akárhogy is hívták a minisztériumot –, aki ennyi időt töltött volna az oktatásügy élén. A pedagógiai folyóiratok nagyobb része – ahogy ez a közkezen forgó Jáki-féle bibliográfiából kiderül – szintén csak ennyit vagy kevesebbet ért meg, a rendszer-váltás után a kicsi, illetve tantárgy-pedagógiai, egy oktatásügyi ágazatra vonatkozó folyóiratok mind megszűntek és részben újjászülettek, a nagyobb átfogó tematikájú folyóiratok között az Educatio kicsit fiatalabb, az Új Pedagógiai Szemle (legalábbis így kettős jelzős formában) kicsit idősebb, a Magyar Pedagógia sokkal öregebb mint az Iskolakultúra.

Az Iskolakultúra, melynek 15 évét dolgozza fel Géczy János alapító főszerkesztő. A kötet két élesen elkülönülő részből áll, egy folyamatos szövegből és egy bibliográfiából. Az első rész egy tanulmány az Iskolakultúra történetéről, de – oktatástörténészként – úgy gondolom, hogy „saját magáról” valójában – maximális objektivitási igénnyel is – mindenki csak olyan szöveget írhat, mely átmenet a memoár és a tanulmány között... Azaz: az efféle írások egyszerre tekinthetők szaktudományos elemzéseknek, melyek – amíg „távolabbról” nem ír valaki – az adott tárgyról szóló „szakirodalom” részét képezik, s forrásoknak, melyeket kortársak és történészek egyaránt felhasználhatnak. Van már néhány ilyen a közelmúltról, Báthory Zoltán Maratoni reformja maga s a körülötte folyó vita – éppen az Iskolakultúrában – éppúgy ennek a szövegbanknak a része, mint az Educatio oktatáskutatásnak szentelt – tán 2001-es – száma...

Géczy – fél könyvnyi méretű – tanulmánya tehát elemzési és forrásértékű. Megtudjuk belőle – amiről csak korabeli információmorzskáink vannak, s a ma fiatal kutató nemzedék, illetve az utánuk jövők nem is sejtethetnek –, hogy a rendszerváltás táján a professzionalizációs és értelmiségi szerepek milyen felfogásai éltek, milyen személyi és intézményi érdekek ütköztek az egyes folyóiratok létrehozása körül. Kifejezetten örü-



Tania Modleski a pszichoanalitikus elméleti keretet alkalmazza azon filmi reprezentációk (textuális) elemzésére, amelyekben társadalmi nemi és a faji kérdések metszik egymást. Míg a mainstream hollywoodi filmekben a fehér nők a férfi vágy jelölőiként szolgálnak, a fekete nők a szexualizált, illetve anyai testet képviselik.

A fejezet és egyben a kötet provokatív zárótanulmánya *Judith Butler* tollából született. A szerző megkérdőjelezi azt a legtöbb feminista film-elemzésben szereplő alapfeltevést, amely a nemi identitást – egyes korai írásokban az azonosulást is – a férfi/nő oppozíciónak megfelelően osztja meg. A társadalmi nemet *performanciának* tekinti. Az általa elemzett filmben a nőimitátor-verseny fekete és latin-amerikai homoszexuális és transzszexuális előadói a fehér feminitás privilegizált identitását kívánják magukévá tenni. A túlcsonduló performativitás által szembeszökővé válik a társadalmi nemek mint ideálok konstruáltságának ténye.

A kötet számos pozitívumát már a recenzió elején ismerttettem. Említésre méltó még az elméleti irányzatok és témák kiegyensúlyozott érvényesülése a szövegek kiválasztása által. A szerkesztői koncepció gyenge pontja, hogy a feminista film-elmélettel az angol nyelvű (amerikai és brit) film-elmélettel azonosítja. A szerkesztő sajnos nem reflektál erre, pedig éppen a kötet egyik tanulmányának egy lábjegyzete utal rá, hogy a francia és német feminista filmelmélet más komplex témákat is feldolgoz, amelyekről itt nem értesülhetünk.

A tanulmányok sajátosságuk ellenére különösebb előképzettség nélkül is jól érthetőek, a felhasznált fogalmakat, elméleteket és módszereket pontosan ismertetik. Hangvételük jelzi, hogy viták, párbeszédnek részei kívánnak lenni. A szerzők sűrűn hivatkoznak egymás munkáira, a hasonló elméleti megalapozottságú szövegekben az elődök által kidolgozott módszerek és eredmények továbbfejlesztése, különböző metodológia és elméleti háttér esetében pedig az előnyök és hátrányok mérlegelése a jellemző. A közös feminista elkötelezettség motiváló erőt jelent a filmelméletek és különösképpen a női nézői elméletek, valamint a filmkészítési gyakorlatok közötti viszony összefüggéseinek feltárására.

(*Sue Thornham [ed.]: Feminist Film Theory: A Reader. New York: New York University Press, 1999. 361 p.*)

Bíró Emese



EMLÉKIRAT ÉS ADATBÁZIS

15 év nem kevés idő az oktatás modern történetében. Például Trefort Ágoston kivételével nem volt még olyan oktatási miniszter sem – akárhogy is hívták a minisztériumot –, aki ennyi időt töltött volna az oktatásügy élén. A pedagógiai folyóiratok nagyobb része – ahogy ez a közkezen forgó Jáki-féle bibliográfiából kiderül – szintén csak ennyit vagy kevesebbet ért meg, a rendszer-váltás után a kicsi, illetve tantárgy-pedagógiai, egy oktatásügyi ágazatra vonatkozó folyóiratok mind megszűntek és részben újjászülettek, a nagyobb átfogó tematikájú folyóiratok között az Educatio kicsit fiatalabb, az Új Pedagógiai Szemle (legalábbis így kettős jelzős formában) kicsit idősebb, a Magyar Pedagógia sokkal öregebb mint az Iskolakultúra.

Az Iskolakultúra, melynek 15 évét dolgozza fel Géczy János alapító főszerkesztő. A kötet két élesen elkülönülő részből áll, egy folyamatos szövegből és egy bibliográfiából. Az első rész egy tanulmány az Iskolakultúra történetéről, de – oktatástörténészként – úgy gondolom, hogy „saját magáról” valójában – maximális objektivitási igénnyel is – mindenki csak olyan szöveget írhat, mely átmenet a memoár és a tanulmány között... Azaz: az efféle írások egyszerre tekinthetők szaktudományos elemzéseknek, melyek – amíg „távolabbról” nem ír valaki – az adott tárgyról szóló „szakirodalom” részét képezik, s forrásoknak, melyeket kortársak és történészek egyaránt felhasználhatnak. Van már néhány ilyen a közelmúltról, Báthory Zoltán Maratoni reformja maga s a körülötte folyó vita – éppen az Iskolakultúrában – éppúgy ennek a szövegbanknak a része, mint az Educatio oktatáskutatásnak szentelt – tán 2001-es – száma...

Géczy – fél könyvnyi méretű – tanulmánya tehát elemzési és forrásértékű. Megtudjuk belőle – amiről csak korabeli információmorzskáink vannak, s a ma fiatal kutató nemzedék, illetve az utánuk jövők nem is sejtethetnek –, hogy a rendszerváltás táján a professzionalizációs és értelmiségi szerepek milyen felfogásai éltek, milyen személyi és intézményi érdekek ütköztek az egyes folyóiratok létrehozása körül. Kifejezetten örü-

lök, hogy nem kell – ahogy sok más kortárs folyamatokat leíró tanulmányánál – „dekódolni”, hogy az egyes elméletileg körvonalazódó elképzelések mögött gyakorlatilag mikor ki állhatott: Kozma Tamás éppúgy néven vezetett szereplője a történetnek, mint Zsolnai József s mások. Ha esetleg egyszer majd reagálnak erre, több narratívánk lesz ugyanerről – a neveléstörténet-írás nagy hasznára.

Megtudhatjuk, hogy az Iskolakultúra miért lett olyan, amilyen. Amitől lehet idegenkedni, s lehet kedvelni, csak közömbös nem lehet vele szemben az ember. Az Iskolakultúra Géczitől lett ilyen. (Ezt nem ő mondja persze, hanem a recenzens.) Az Iskolakultúra – ahogy házilag rövidíteni szokás: IQ – nem vette tudomásul, hogy világunkban kettészakadt a humán és a természettudományos műveltség. Hogy kettészakadt az iskola és a neveléstudomány, a tanár és a kutató. Hogy más már a bölcsész és más a társadalomtudományi neveléstudomány. Hogy kulturális törzsekre és versengő paradigmákra szakadtunk. Persze ez nem így van. Igenis tudomásul vette, de szembe szállt vele... Széllal szemben nem lehet? Hát nem tudom. 15 évig lehetett, évente 10–11 füzetet meg lehetett tölteni. Nyilván – utólag átnézve a bibliográfiát – lehetett volna keményebben szelektálni. De: ez a laptársakra, a szoros professzionalizáció, illetve egy-egy paradigma iránt elkötelezettekre is igaz, azokra is akik fele akkora terjedelemben jelentek meg, azokra is akik gyakorlatilag csak meghívott szerzőkkel dolgoztak.

Tudjuk, hogy az enciklopédiák csak látszólag egyetemeseek, a kiadás helye és nyelvterülete nagyon is befolyásolja, hogy a magát provincializmus nélkül hirdető enciklopédiában ki érdemesül önálló címszóra stb... Hasonlóképpen: az Iskolakultúra ugyan nem nevezi meg, de azért van egy irányultsága. Ez az irányultság az, ha jól értem, hogy az iskola léte mindenekelett a kultúrába és a műveltségbe ágyazott – bár bőségesen ad helyet az oktatási jelenségek szociológiai, pszichológiai magyarázatának is. Mégis: a kulturális beágyazottság határozza meg, hogy „az iskolában tanítandó anyag”, „a tanároktól és diákjaiktól elvárható műveltség” érdekli talán leginkább: ekképpen a többi neveléstudományi folyóirattal ellentétben sokkal több az irodalmi, történelmi, művelődéstörténeti tanulmány s az ilyen körből

érkező szerző. Sokkal több a szakja és nem az általános tanári professzió iránt elkötelezett középiskolai tanár is a szerzők körében.

Géczy írása a kiadás körülményeiről szólva a külső körülmények „forrása”, de legalább ilyen informatív (főképp persze sajtótörténészeknek), amit a szerkesztőségi munkáról ír, s igen érdekes, hogy – évek távlatából – melyek azok a tanulmányok, melyeket egyenként vagy valamilyen csokorba fűzbe az egyes számok, egyes évfolyamok jellegadó tanulmányainak tart. Itt néha objektíval, mondjuk arra, hogy mely írásokat idéznek leginkább az Iskolakultúrán kívüli fórumokon, de tudjuk, hogy hazai neveléstudományi hivatkozási index nincsen, tehát e dolog mindenképpen szubjektív marad, s pont ettől érdekes. A szerző egyébként pár éve kifejezetten ambicionálja, hogy a folyóiratok szerepét a neveléstudomány fejlődésében objektíven is elemezze (vö. A pedagógiai sajtó szerepválalásai a hazai neveléstudományban. Iskolakultúra, 2003/8; Neveléstudomány – neveléstörténet – a neveléstörténet oktatása. Új Pedagógiai Szemle, 2004/10; A folyóiratok szerepe a tudás közvetítésében. In: Lehmann M. & Nikolov M. (eds) Tanulás, kommunikáció, nevelés. MTA Pedagógiai Bizottság, Bp., 2004).

Ritkán van arra lehetőség – erre utal ezen írás címe –, hogy egy művet egyszerre üdvözzöljön a narratív és az empirikus történetíró. Itt a sok ezer címet tartalmazó bibliográfia az empirikus kutató örömeinek forrása. Lehet elemezni a szerzőket és némi kódolási munkával a témákat, az elektronikus változat (iskolakultura.hu felől indulva megtalálható) alapján a címekben előforduló szavakat, azok kombinációját és kontextusát. Egyébként egy fiatal kutatókból álló – az ELTE doktori neveléstörténeti alprogram mellett szerveződött – csapat tíz évfolyamnyi „IQ” full text-jét elemzi, s első eredményeit (összehasonlítva az „ÚPSZ”-szel, „MP”-vel és az „Edu”-val) a 2007-es egri neveléstörténeti módszertani konferencián és az Országos Neveléstudományi Kongresszuson már be is mutatta.

Azt szokták mondani, hogy a történeti elemzés lehetőségének megteremtése a történelemméválás első lépése – mármint ha a történelmet nem filozófiai értelemben használjuk, hanem olyan tudományágként, melyben konkrét disz-



szertációkat írnak... E könyvvel az Iskolakultúra az oktatástörténet, neveléstörténet, sajtótörténet részévé – azaz potenciális disszertáció-témájává – vált. És én persze azt gondolom (s azt kívánom), hogy aminek van történelme, annak inkább van jövője is.

(Géczi János: Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány. Iskolakultúra, Pécs, 2006. 191 p. [Iskolakultúra-könyvek; 31]. http://www.iskolakultura.hu/documents/books/az_iskola_kultura-ja-neveles_es_tudomany.pdf)

Nagy Péter Tibor



SUMMARIUM

GENDER AND EDUCATION

The present issue of *EDUCATIO* (Vol. XVI., No. 4; Winter 2007) deals with the gender question in the Hungarian education and educational policy making. The following papers have been collected and published by the guest editors under the title Gender and Education.

Katalin R Forray, Katalin Kéri, Gender and Education. In their introductory paper the guest editors of this issue create a frame in which the studies and analyses could be connected to each other. The first dimension of these gender studies is the historical and cultural anthropological dimension. Studies of this section concentrate on the development of the gender issue in school and education; and its changes from culture to culture. The second dimension of the gender studies is the present state of art from the point of view of the social sciences. Here issues like the feminist movement (in Hungary and elsewhere) are dealt with (including the senior and the junior generations as well as women at various levels of the educational system of Hungary). The present issue of the review *EDUCATIO* is by no means an overwhelming publication on the field; yet, it covers the most relevant questions debated today in Hungary. One of the main ideas of the guest editors have been to initiate further studies and debates on the field.

Béla Pukánszky, The Changing Roles of Women and Their Schooling after WWII. The historical process of labour division – split between male and female professions – speeded up after the economic crisis of 1929-33 in Europe. Female professions with lower social prestiges and lower salary scales have been formed out during that process. Mass education of women started in the Western part of the Continent after WW II. For the women of Western Europe, mass education and training made it easier to step into the labour market and to integrate into it. For those living in the Eastern part of Europe, social, cultural and (later) political factors made the process more complicated and slowed down the whole development.

Zsuzsanna Hanna Biró, Peter Tibor Nagy, Male-Female Chances and Choices: The Case of the Hungarian Universities (1920-1950). The participation of female students and their careers before and after graduation from the Faculties of Humanities in pre-war Hungary are studied. The participation of female students between 1920-1950 did not simply emerged; rather it waned. While this wave showed no significant correlation with the social backgrounds of female students, it did correlate with the changing perspectives of the graduates from humanities in the period. It did also (and strongly) correlate with the administrative controls of university accesses (*numerus clausus* according to religious backgrounds). Career choices and decisions were also strongly connected to religious background (beside labour market expectations).

János Gordon Györi, Male and Female Schooling: A Cultural Approach. The differences between male and female schooling can mainly be explained by social-cultural factors rather than biological ones (though biology play a major role in the background). The statement is supported by four cultural cases. One is an analysis of the education in India, the other one is a presentation of the elite education in the United States. The third case has been created by the research results of the GLOBE and the PISA projects where the

well-known results are re-examined. The fourth case is a cost-benefit analysis of the family expenditures on male vs female students who attend complementary courses besides their regular schooling.

Anna Orsós Pálmai, Male and Female Beash Language Users. Several research on sociolinguistics prove that language behaviour of men and women are different therefore gender language use is one of the most focused interest of the field. The examination of the language use of the Beash, the smallest subgroup of the Gypsies in Hungary has just started in the last few years so the aspect of gender linguistics has not been emphasised so far. The present study on the emotions, intellect and functions attached to their own language of the speakers of Beash is the very first one of its kind. This piece of work aims to find the reason of different language use of male and female informants. Investigating its reasons the study presents various patterns of language use that also outline the different social roles of men and women of Beash communities.

Eva Thun, Educational Research and Educational Policy: The Gender Theory Perspectives. Gendering educational theories and educational research as well as the application of gender as an analytical tool is scarcely present in Hungary. The notion of gender lends itself to a variety of interpretations still within the traditional patriarchal educational theory paradigm, which are mostly unaware of the feminist scholarship present in the international dialogues on education. The history of education is a widely researched area, in which the gender perspective would open up a debate on the essentialist portrayal of women's achievements. Educational policies could be considered sensitive to social issues. The recently developed public education curricula leave little space for voicing the diversity of students needs, including gender specific needs. Research in teachers' thinking and the theorisation on teachers' professional competences point towards the recognition of the gendered nature of the teaching profession. The dominance of quantitative methods in educational research and the lack of discourse on qualitative methods will need to be problematised so as the dichotomies of the cultural or natural could be diluted.

Orsolya Kereszty, Gender Studies and Educational Research. Drawing on the relevant literature the paper focuses on the methods and theories of feminist pedagogies, and shows how these are marginal, neglected and sometimes invisible in the academic discourses and practice in Hungary. By pointing to the key aspects of feminist pedagogy and the importance of gender analysis in education, such as knowledge production and the hierarchical positions and relationships of participants in the classroom, the author claims that these researches should be integral and not supplementary and subordinated part of the educational sciences in Hungary too, which might lead to the revision of the previous results and methods that neglect gender as an analytical category and point of view.

Zsuzsa Tornyi, Female Students in Doctoral Programs: The Case of Debrecen (Hungary). Women attend higher educational institutions in an increasing number, and also doctoral trainings, which is the reason why their presence and role in the Hungarian higher education is a current topic, which requires a thorough research and examination. The study is based on interviews with women doctoral students at the Faculty of Arts, at the University of Debrecen. The research examines the gender, social and personal expectations and the compatibility of these roles concerning these women who will be the future female scientists. The research intended to find the answers to the following three issues: the planned inclination to have children of women taking part in the doctoral training, their relation to gender roles, and the motivation for their desire to become a part of a doctoral program.

Tamas Kozma

SUMMARIUM

GENDER AND EDUCATION

The present issue of *EDUCATIO* (Vol. XVI., No. 4; Winter 2007) deals with the gender question in the Hungarian education and educational policy making. The following papers have been collected and published by the guest editors under the title Gender and Education.

Katalin R Forray, Katalin Kéri, Gender and Education. In their introductory paper the guest editors of this issue create a frame in which the studies and analyses could be connected to each other. The first dimension of these gender studies is the historical and cultural anthropological dimension. Studies of this section concentrate on the development of the gender issue in school and education; and its changes from culture to culture. The second dimension of the gender studies is the present state of art from the point of view of the social sciences. Here issues like the feminist movement (in Hungary and elsewhere) are dealt with (including the senior and the junior generations as well as women at various levels of the educational system of Hungary). The present issue of the review *EDUCATIO* is by no means an overwhelming publication on the field; yet, it covers the most relevant questions debated today in Hungary. One of the main ideas of the guest editors have been to initiate further studies and debates on the field.

Béla Pukánszky, The Changing Roles of Women and Their Schooling after WWII. The historical process of labour division – split between male and female professions – speeded up after the economic crisis of 1929-33 in Europe. Female professions with lower social prestiges and lower salary scales have been formed out during that process. Mass education of women started in the Western part of the Continent after WW II. For the women of Western Europe, mass education and training made it easier to step into the labour market and to integrate into it. For those living in the Eastern part of Europe, social, cultural and (later) political factors made the process more complicated and slowed down the whole development.

Zsuzsanna Hanna Biró, Peter Tibor Nagy, Male-Female Chances and Choices: The Case of the Hungarian Universities (1920-1950). The participation of female students and their careers before and after graduation from the Faculties of Humanities in pre-war Hungary are studied. The participation of female students between 1920-1950 did not simply emerged; rather it waned. While this wave showed no significant correlation with the social backgrounds of female students, it did correlate with the changing perspectives of the graduates from humanities in the period. It did also (and strongly) correlate with the administrative controls of university accesses (*numerus clausus* according to religious backgrounds). Career choices and decisions were also strongly connected to religious background (beside labour market expectations).

János Gordon Györi, Male and Female Schooling: A Cultural Approach. The differences between male and female schooling can mainly be explained by social-cultural factors rather than biological ones (though biology play a major role in the background). The statement is supported by four cultural cases. One is an analysis of the education in India, the other one is a presentation of the elite education in the United States. The third case has been created by the research results of the GLOBE and the PISA projects where the

well-known results are re-examined. The fourth case is a cost-benefit analysis of the family expenditures on male vs female students who attend complementary courses besides their regular schooling.

Anna Orsós Pálmai, Male and Female Beash Language Users. Several research on sociolinguistics prove that language behaviour of men and women are different therefore gender language use is one of the most focused interest of the field. The examination of the language use of the Beash, the smallest subgroup of the Gypsies in Hungary has just started in the last few years so the aspect of gender linguistics has not been emphasised so far. The present study on the emotions, intellect and functions attached to their own language of the speakers of Beash is the very first one of its kind. This piece of work aims to find the reason of different language use of male and female informants. Investigating its reasons the study presents various patterns of language use that also outline the different social roles of men and women of Beash communities.

Eva Thun, Educational Research and Educational Policy: The Gender Theory Perspectives. Gendering educational theories and educational research as well as the application of gender as an analytical tool is scarcely present in Hungary. The notion of gender lends itself to a variety of interpretations still within the traditional patriarchal educational theory paradigm, which are mostly unaware of the feminist scholarship present in the international dialogues on education. The history of education is a widely researched area, in which the gender perspective would open up a debate on the essentialist portrayal of women's achievements. Educational policies could be considered sensitive to social issues. The recently developed public education curricula leave little space for voicing the diversity of students needs, including gender specific needs. Research in teachers' thinking and the theorisation on teachers' professional competences point towards the recognition of the gendered nature of the teaching profession. The dominance of quantitative methods in educational research and the lack of discourse on qualitative methods will need to be problematised so as the dichotomies of the cultural or natural could be diluted.

Orsolya Kereszty, Gender Studies and Educational Research. Drawing on the relevant literature the paper focuses on the methods and theories of feminist pedagogies, and shows how these are marginal, neglected and sometimes invisible in the academic discourses and practice in Hungary. By pointing to the key aspects of feminist pedagogy and the importance of gender analysis in education, such as knowledge production and the hierarchical positions and relationships of participants in the classroom, the author claims that these researches should be integral and not supplementary and subordinated part of the educational sciences in Hungary too, which might lead to the revision of the previous results and methods that neglect gender as an analytical category and point of view.

Zsuzsa Tornyi, Female Students in Doctoral Programs: The Case of Debrecen (Hungary). Women attend higher educational institutions in an increasing number, and also doctoral trainings, which is the reason why their presence and role in the Hungarian higher education is a current topic, which requires a thorough research and examination. The study is based on interviews with women doctoral students at the Faculty of Arts, at the University of Debrecen. The research examines the gender, social and personal expectations and the compatibility of these roles concerning these women who will be the future female scientists. The research intended to find the answers to the following three issues: the planned inclination to have children of women taking part in the doctoral training, their relation to gender roles, and the motivation for their desire to become a part of a doctoral program.

Tamas Kozma