

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 sokszínűsége, 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 részei 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 álmvilághoz, 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 köthető, 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 „barátságtalannak” 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 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-szemzőből. 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.