

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 diszciplinának – 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 érvek 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 curriculumáiban 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 hátteret, 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 *nőség* 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* jelentéstartalmak 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 jelentéstartalmak 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-duókat, 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 értékduók 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 Bedy-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 kérdésfeltevéseivel 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 alkalmazták.”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 Mannheim Károly tudásszociológiája (*Polányi 1994; Mannheim 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 utolsó sorban, 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 képesítési követelmények – kompetenciák – szttenderdek. 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 életütmérleg 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.