

A tanítók tantermi kommunikációjának gender aspektusai Esélyegyenlőség a tanteremben?

Frank Tamás PhD-hallgató, MPANNI

abstract

Az Egyenlő Bánásmódról és az Esélyegyenlőség Előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény többek között rendelkezett az oktatáson belüli esélyegyenlőség megteremtéséről. A törvény hangsúlyozza azon elvárást, miszerint nemcsak a munka világában, hanem a közoktatásban is érvényesülnie szükséges az esélyegyenlőségnek. Egy évtized eltelte után érdemes megvizsgálnunk, hogy a közoktatáson belül érvényesül-e a törvényileg is megkövetelt és elvárt esélyegyenlőség többek között a társadalmi nemek tekintetében.

Jelen kutatásunk témája az alsó tagozatos tanítók által irányított-vezetett tanórai, tantermi kommunikáció és óravezetés. Feltételezésünk, hogy a hazai tanítóképzés az elméleti- és praxispedagógiában nem kellő mértékben gondolja a társadalmi nem fontosságát, így a pályakezdő tanítók – nők és férfiak egyaránt – gender-specifikus szempontból szakmailag „vakon”, saját (pedagógiai) szocializációjuk mentén alakítják ki kommunikációs stratégiáikat. Ezen stratégiák a szakmai munkájukat a későbbiekben is meghatározzák majd. (Miközben korábbi vizsgálatok által bizonyított, hogy például a fiúkat többet dicsérik tudásukért, a lányok pedig jó magaviseletükért kapnak pozitív megerősítést, így az iskolai tanulmányok során a diákok – fiúk, lányok egyaránt – nem részesülnek a deklarált egyenlő bánásmódban már a pedagógiai kommunikáció során sem, azaz a társadalmi egyenlőtlenségek már ezen a szintén is megjelennek.) A közoktatás elnőiesedése okán azt feltételezhetnénk, hogy a tanítónők saját élményeikre alapozva nem követik a fiúk javát szolgáló kommunikációs rutinokat, ennek a bizonyítására azonban nem állnak rendelkezésünkre kutatási adatok.

Ezért kutatásunkban arra keressük a választ, hogy a nő tanítók és a férfi tanítók ismerik-e a társadalmi nemekre vonatkozó egyenlő bánásmód elvárását, és a tantermi kommunikációjuk során érvényesítik-e azokat.

A kutatás során a legtöbb hiteles eredmény akkor várható, ha vegyes kutatási módszereket hívunk segítségül, azaz a megfigyelés módszerét, valamint az interjú módszerét a kutatásban résztvevő nő tanítókkal és férfi tanítókkal.

A kutatás témafelvetésének interdiszciplinaritásából fakadóan az elméleti háttér a társadalmi nemek tanulmányok, a nevelésszociológia, kulturális antropológia és kommunikációtudomány szolgálatja.

Kulcsszavak: tanítók, tantermi kommunikáció, gender, társadalmi nemek, nemi egyenlőség

Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló CXXXV. törvény 2003-ban, tíz éve került elfogadásra, így az eltelt évtized okán is érdemes megvizsgálnunk, hogy a jelen tanítói milyen módon érvényesítik a nemi esélyegyenlőség igényét a tanteremben.

A törvény hatálya kiterjed többek között a közoktatási és a felsőoktatási intézményekre is. A törvény 8. § felsorolja a hátrányos megkülönböztetés formáit és eseteit, így konkrétan rögzíti a *nem és bőrszín* szerinti megkülönböztetés tilalmát is. A törvény külön kiemeli, hogy minden olyan intézményre vonatkozóan megfogalmazza előírásait, amelyek államilag jóváhagyott vagy előírt követelmények alapján végzik tevékenységüket; melyek megszervezéséhez az állam közvetlen normatív költségvetési támogatást nyújt, vagy közvetve – így különösen közterhek elengedése, elszámolása vagy adójóváírás útján – hozzájárul.

Úgy vélhetnénk, hogy a törvényi előírásokon túl minden pedagógus szakmai és emberi érdeke, hogy a tanteremben a diákok között egyenlőség, a demokrácia alapelvei érvényesüljenek, az esélyegyenlőség ne csak pusztán üres szavak legyenek. Ezen elvek képviselője nem öncélú, hanem az iskolai szocializációs folyamat szerves részét kell, hogy képezze.

Az iskola funkcióit sokan és sokféle szempontból vizsgálták. Goodlad szerint (Boreczky, B. Nagy és Kovács é.n.) az iskola funkciói közé a társas, egyéni, tanulmányi és a szakmai funkciók sorolhatók. Halász szerint (2001) az iskolának a reprodukciós, az adaptációs, a célkitűző, valamint az integrációs funkciói különböztethetők meg. Bábosik István szerint amennyiben rangsorolnánk az iskola szocializációs funkcióit, akkor az iskolának a diákok későbbi élete során lényeges szempontból kellene leginkább funkcionálnia: szociomorális szempontból. A cél az, hogy a leendő felnőtt norma- és törvénykövető állampolgár legyen. (Bábosik 2009:15) Az iskola funkcióinak rendszerező összevetése jelenik meg Boreczky Ágnes, B. Nagy Éva és Kovács Mónika összegzésében, mely Diana Kendall: *Sociology in Our Times* (2003) nyomán készült. Ennek alapján az egyik elméleti iskola a funkcionalista, melynek központi tevékenysége a stabilitás biztosítása, a társadalmi rend fenntartása. A szimbolikus-interakcionista elméletek mellett további elméletként jelenik meg a konfliktuselmélet, mely szerint az iskola a fennálló rend legitimizációját szolgálja, vagy említhetjük a posztmodern elméleteket, melyek szerint a sokféleségen van a hangsúly az iskolai szocializáció során

(Boreczky, B. Nagy és Kovács é.n.).

A szocializációnak egyik terepe – a család mellett – az iskola. Napi viszonylatban a diákok, leginkább az alsó tagozatos diákok körülbelül 9 órát töltenek az iskolában, egy olyan közegben, ahol nagyon különböző impulzusok érik őket a család hatókörétől távol. Ezen impulzusokat védőernyő nélkül élik meg a diákok (Rédei 2005).

Szintén kutatások igazolják az úgynevezett rejtett tanterv meglétét (Szabó László, 1988), mely gyakran erősebben hat egy-egy diákra, mint azt sejtjük. Zajlottak kutatások az iskola falain belül annak érdekében, hogy láthatóvá tegyék a társadalomban meglévő sztereotípiák milyen mélységig vannak jelen az oktatásban: megállapították, hogy a fiúkat tudásukért, a lányokat pedig a jó magaviseletükért szokták inkább megdicsérni (Kovács és Thun 2007). Szintén kutatták, hogy a tankönyvek milyen formában közvetítik a nemiséget, a sablon szerepnormákat a diákok felé (Thun 1996, 2001, Kereszty 2007). A tanári attitűd, magatartás is hatással van a diákok fejlődésére. Az iskolai környezet is hatással van a fejlődésükre: a nemek közötti egyenlőség biztosításával a tanulási teljesítményben is javulás érhető el, valamint a nő és a férfi pedagógusok példát nyújtanak a felnőttek világáról (Rédei 2005).

Az iskolai élet egy-egy momentuma vagy akár hosszabb tevékenységsorozat, vagy a tantermi történések sok esetben az ismeretlenség homályában maradnak. A pedagógusok, a tanítók osztálytermi kommunikációjának feltárása, szakmai munkájuknak megismerése nehézkes, mivel a pedagógusok nem szívesen engednek be külső megfigyelőket a mindennapi munka menetébe. Több kutató is megjegyzi: „a tanítási órák történéseiről kevés közvetlen ismeretünk van” (Halász-Lannert 2000:244). Ezen ismeretlen történések jelentős mértékben befolyásolhatják a diákok szocializációját. A tanítói szakma központi kommunikációs formája a verbalizmus. Az órákon, a tanórák közötti szünetekben, a délutáni szabadidős tevékenységek során szóban, verbálisan hangoznak el leginkább az instrukciók; valamint kisebb mértékben nonverbálisan. De meg kell jegyeznünk, hogy a tanítói professzió egyik neuralgikus pontja a nonverbális kommunikáció mikéntje. A pedagógiai praxis során a tanári kommunikáció szabályozott volta egyértelműen megjelenik. Ehhez társul még a kommunikáció intézményesülése és a diák-pedagógus közötti kommunikáció jellegzetessége is. (Zrinszky 1993:21) Bár a tanítóképzés során a pedagógusjelölteknek mind szóban, mind írásban, mind a tanítási gyakorlatokon igazolniuk szükséges szakmai rátermettségüket, tudjuk, hogy a „diplomaszerzés” még nem jelenti a szakma professzionális szintű ismeretét, gyakorlatát. A szakmai kvalitások, a megtanulható know-how, illetve a pedagógus személyiségjegye érvényesül a napi rutin során. A professzió jelentős része tanulható, megtanulható, másik része a spontán pedagógus-megnyilvánulásokon keresztül érvényesül, és gyakran a tehetséges tanár

kifejezéssel illetjük azokat, akiknél ezen spontán megnyilvánulások pedagógiai szempontból hatékonyak és alátámaszthatók. Az interakciók sokfélesége komoly kihívás elé állítja a pedagógusokat: hogyan reagáljanak a diákok megnyilvánulásaira, reagálásaik mennyire adekvátak, szakszerűek, valamint a nonverbális kommunikációjuk egybevág-e a szóbeli megnyilvánulásaikkal. Kongruensek-e?

Az oktatás során használt kommunikációs stílusról, a tanítói nyelvezetről nincsenek ismereteink, illetve nincsen „tudatosítva működése”. (Síklaki 1997:39, idézi Herbszt)

A tanítói kommunikáció egyik legfontosabb didaktikai eszköze a kérdezés (H.Varga 1999:215, idézi Herbszt), melyet a tanítóképző főiskolákon nagy mélységben oktatnak a különböző tantárgyak módszertani kurzusain, de vajmi kevés információval rendelkezünk arról, hogy a pedagógusok hogyan alkalmazzák ezt a módszert. A hatékony tantárgy-pedagógia egyik alapvetése a jó kérdésfeltevés. A korábbi tanárikérdés-centrikus órák háttérbe szorulás figyelhető meg a jelenlegi és a legújabb oktatás-módszertani felfogásokban, de ettől még nem hanyagolható el a jelentősége, éppen ellenkezőleg, fel kell rá hívni a figyelmet.

Az eddigi osztálytermi vizsgálatok nem tértek ki a tanítók tantermi kommunikációjának gender-aspektusaira. Köztudomású, hogy az iskola leképezi a társadalmi normákat, szerepeket, Bourdieu szerint (1978) az iskola újratermeli az egyenlőtlenségeket, ismétli azokat, leképezi a meglévő társadalmi tagoltságot, így joggal feltételezhetjük, hogy az iskola falain belül ugyanúgy érvényesül a „kinti világ” szemlélete. Továbbá feltételezhetnénk, hogy a tanítónők saját élményeikre alapozva nem követik a fiúk javát szolgáló kommunikációs rutinokat.

Vizsgálatom során arra kerestem a választ, hogy a tanítók – tíz évvel az esélyegyenlőségi törvény elfogadása után – milyen nagyságrendben, milyen formában szólítják fel a lány és a fiú tanulókat, milyen kérdéstípusok esetében részesítik előnyben a különböző nemű tanulókat. Egyszerű, illetve bonyolultabb kérdések esetében tapasztalható-e különbség a nemek tekintetében. Milyen formában dicsérnek, büntetnek a tanítók, kiket és miért dicsérnek, büntetnek inkább? Van-e szignifikáns eltérés a nonverbális tanítói kommunikáció során, amennyiben fiú vagy lány diákkal folytat interakciót a pedagógus. A tantermi földrajz vonatkozásában milyen tendencia mutatkozik? Mutatkozik-e különbség a kommunikációs tér használatában?

A kutatást egy hagyományos nyolcosztályos budapesti általános iskolában végeztük. A vizsgálatba bevont hat (6) tanító 6-6 tanóráját figyeltük meg, így összesen 36 tanítási óra esetében keletkeztek eredmények. A tanítók többéves szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusok voltak, így elmondhatjuk, hogy jelentős szakmai rutinnal rendelkező alsó tagozatos pedagógusokról van szó. A kutatásba bevont tanítók az óra-megfigyelések konkrét

célját nem ismerték, de a kutatást végző személy gender-elkötelezettségéről rendelkeztek információval. A megfigyelt tanórák úgynevezett főtantárgyas órák voltak: magyar nyelv és irodalom, matematika és természetismeret. A megfigyelt tanórák az 1. és az 5. óra között kerültek megtartásra. Az osztályokban a nemek aránya kiegyensúlyozott volt.

A tanórák vizsgálata során a Boreczky, B. Nagy és Kovács által készített *Hospitálási szempontok multikulturális tartalmak témacsoportjának* témakörére adaptált megfigyelési szempontjait vettem alapul. A tanórák során rögzítettük a felszólítások nemek szerinti megoszlását, az első felszólítások számát, a kérdések típusát illetően a nemek megoszlását: egyszerű kérdések, problémamegoldó-gondolkodtató kérdések. Megfigyeltük a tanteremben elhangzó dicséretnek számának nemi megoszlását, illetve a büntetések, kritikai észrevételek megoszlását a két nem között. Továbbá rögzítettük a „tantermi földrajzot”: ülésrend ábrázolása nemek bontásában, valamint a tanítói kommunikációs tér tantermi használatát is jegyeztük.

A megfigyelések után 4 tanítóval készítettünk félig strukturált interjúkat. Ennek során rákérdeztünk, hogy ismerik-e Az egyenlő bánásmódról szóló 2003. évi CXXV.törvényt, szükségesnek tartják-e annak meglétét? Továbbá hogyan érvényesítik az egyenlő bánásmódot a munkájuk során? Mennyire ismerik diákjaikat? Milyen családi jellegű ismeretekkel rendelkeznek? Célunk volt a sztereotip, nemi alapú előítéletes viselkedés feltérképezése. Továbbá rákérdeztünk az óravezetés szempontjaira, szakmai indokaira. Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódóan az ülésrend kialakításának módszerét tudakoltuk az adatközlőktől.

Kutatás eredményei

A megfigyelt órákon 828 esetben a fiú tanulókat és 684 alkalommal a lány tanulókat szólították fel egyszerű kérdések esetén a tanítók. Bonyolultabb kérdések elhangzásakor 180 esetben a fiúkat, 144 alkalommal a lányokat szólították fel. Az adatok egyértelmű fiú dominanciát mutatnak. Nem került sor olyan órára, melyen a lányokat többször szólították volna fel. A tanórák elemzése során szélsőséges adatok is keletkeztek: az egyik tanórán egyszerű kérdés elhangzását követően 30-szor fiú, 3-szor lányt szólított fel a tanító. A bonyolultabb kérdések elhangzása után 6-szor szólított fel fiút és egyszer sem szólított fel lányt a megfigyelt tanító.

Kérdések száma	f i ú k	l á n y o k
Egyszerű választ igénylő	828	684
Bonyolultabb, összefüggés felismerésére, véleményre irányuló kérdés	180	144

1. Kérdések számának nemi megoszlása a tanórákon

A dicséret, elismerés főkategóriában megfigyelési szempontnak több alkategóriát is alkottunk: megfelelő viselkedés, jó feladatteljesítés, tanuló részéről érkező kezdeményezés értékelése, órai aktivitás értékelése, testi kontaktus (simogatás, érintés). A táblázatba rendezett statisztikai adatok jól mutatják, hogy a lányokat gyakrabban dicsérték meg jó magaviseletükért a tanítók, de a kezdeményezőkézség alkategóriában már fiú többség mutatkozik, és ugyanez érvényes az órai aktivitás tekintetében is. Ebben a megfigyelési szegmensben is keletkeztek szélsőséges adatok. Gyakran visszatérő verbális gender-specifikus dicséretként hangozott el: „Megdicsérem a fiúkat!”, „Le a kalappal a fiúk előtt!”, „Ez egy férfias ötlet volt!” Rögzítettünk olyan tanórát is, melyen nem hangozott el dicséret, tanítói észrevétel, és összesen 3 kérdés hangozott el a tanító részéről: az óra frontális tanítói előadás volt. (Ezt jelzi a 0 érték.)

Dicséret, elismerés	f i ú k	l á n y o k
Megfelelő viselkedés	0 – 2/ óra	0 – 4/ óra
Jó feladatteljesítés	0 - 7/óra	0 - 8/ óra
Tanuló részéről történő kezdeményezés értékelése	0 – 6/ óra	0 – 5/ óra
Órai aktivitás	0 – 7/ óra	0 – 5/ óra
Testi kontaktus, érintés	0 – 10 / óra	0 - 12 / óra

2. Dicséret, elismerés tanórai megoszlása

Következő főkategória az elmarasztalás volt. Nem kritika tárgyává téve a megfigyelés módszerét, de köztudomású, hogy a nyílt órákon, bemutató órákon „viselkedik” a megfigyelt pedagógus. Megpróbál megfelelni a megfigyelő személye által „képviselt”, feltételezett elvárásnak, valamint a szakmai zsargon szerint a fegyelmezés, a büntetés a pedagógusra nézve valahol szakmai kritika, így olyan helyzetekben, amikor külső megfigyelő(k) is jelen van/vannak, inkább tartózkodik ettől a pedagógus. A megfigyelt tanórákon így is elhangzottak tanítói elmarasztalások. Három alkategóriát alkottunk. Ezek a következők voltak: viselkedés-fegyelmezetlenség; felkészületlenség- helytelen válasz; órai passzivitás. A fegyelmezetlenség

esetében a fiú tanulókra tettek többször megjegyzést a tanítók. A lányok esetében igen alacsony adatokat találunk, voltak olyan tanórák, amikor lányokra nem tettek megjegyzést a tanítók, de olyan tanóra nem volt, amikor fiúkra nem kellett rászólnia a megfigyelt tanítónak. Érdekes a *felkészületlenség-helytelen* válasz esetében látható magasabb fiúadat: nem volt olyan tanóra, amikor legalább négyszer ne kellett volna elmarasztalni fiút e miatt. Kérdésként merülhet fel, hogy ez a fiú diákoknál meglévő tényleges ismerethiányból fakadó tanítói kritika, és ilyen arányok vannak a fiúk és a lányok között, vagy egyéb elvárások, előfeltevések bújnak meg a tanítói kommunikáció mögött. Például, hogy a fiúktól jobb, több helyes választ várnak el, míg a lányok esetében a helytelen válaszadások „elfogadhatóbbak”. A megfigyelt órákon volt erre példa! Szélsőséges esetként rögzítettük, hogy az egyik tanórán 15 alkalommal marasztalták el az egyik fiút.

Elmarasztalás	fiúk	lányok
Viselkedés, fegyelmezetlenség	1 – 6/óra	0 – 2/óra
Felkészületlenség, helytelen válasz	4 – 8/óra	2 – 8/óra
passzivitás	-----	0 - 4

3. Elmarasztalások nemi megoszlása a megfigyelt tanórákon

A tanórai megfigyelések során rögzítettük a gender specifikus tanítói megnyilvánulásokat is verbális és nonverbális kategóriák szerint. A tanítói megszólalások alakulása szöveghűen: „Ülj le, fiam!”, „Nem szólok a fiúkra még egyszer!”, „A fiúknak külön megismétlem a házi feladatot!”. Érdekes eltéréseket találtunk a diákok megszólítása során: fiúk esetében: „Andris”, „Zoltán”, „Simi”, „Focisták, figyelem!” Ezzel szemben a lányok esetében a következő megszólítások is gyakran elhangzottak: „Annácskám”, „Zitukám”, „Anna-cica”, „Szöszikém, „Mókuskám”. A megszólítások egyoldalúsága egyértelmű. Míg a fiúkat leggyakrabban keresztnévükön szólították, addig a lányok esetében szélsőségesen becézett formulák is megjelentek a tanítói kommunikációban. Szintén a lányoknak szóló tanítói megjegyzések: „Csinos a ruhád!”, „Fantasztikusan csinosak vagytok, csajok!”, „Anyukád fonta be a hajad? Szép lettél!”, „Nagyon csinos volt ma az anyukád!” Itt is egyértelműen megjelenik az egyoldalú kommunikáció. A lányoknál a külsőségekre való tanítói utalás mindennapos. A szülők tanítók általi esztétikai minősítése dominánsan a lánytanulók esetében jelenik meg.

Fiútanulóknál nem tapasztaltunk ilyet.

A nem-verbális kommunikáció gender-aspektusai a következőképpen alakultak a megfigyelt tanórák esetében: önálló, egyéni munka során a tanítók körbejártak a tantermekben, és ellenőrizték a munka haladását. A fiúk esetében legtöbbször egyenként segített a tanító, még akkor is, amikor két fiú ült a padban. Lányok esetében több lánynak egyszerre segített a tanító. Gyakran előfordult, hogy biztatásként megsimogatta a tanító a fiúk vállát, ez például 12 alkalommal történt, a lányok haját háromszor simogatta meg ugyanaz a tanító az adott órán. Gyakran előfordult, hogy több tíz másodperccel többet töltöttek a fiúk munkájának ellenőrzésével, amikor önálló munka során a tanteremben körbesétáltak. Az órakezdekor a tanítók megvárták, míg a diákok kialakítják az úgynevezett asztalrendet. A lányok esetében megvárták, míg minden lány asztalán rend lesz, a fiúknál „megértőbbek voltak”, elfogadták, ha nem volt asztalrend.

A „tantermi földrajz” során rögzítettük az osztályok ülésrendjét, a fiúk-lányok helyét a padokban. Két elhelyezés volt a jellemző. Az egyik a frontális munkához igazodó, a táblával szemben, egymás mögött párhuzamosan elhelyezkedő padosorokban ülő diáksereg. Ebben az esetben azt tapasztaltuk, hogy dominánsan fiúk ültek az első két padosor belső székein, valamint a távolabbi padosorok középső, a tanterem tengelyében elhelyezett székein. A lányok a padosorok külső székein foglaltak helyet, illetve amennyiben a tanterem tengelyében, középpontjában ültek, akkor viszont távolabbra kerültek a tanítóktól. Egyetlen fiút ültettek teljesen marginális pozícióba, akire 15-ször szóltak rá egy tanórán belül.

Másik ültetési rend a csoportmunkához jobban igazodó asztalcsoportos kialakítás volt. Az ülésrendek rögzítése és elemzése során azt tapasztaltuk, hogy a három (3) ilyen elrendezésű tanteremben a lányok 72%-a háttal vagy oldalt ül a táblának, így a tanárnak. Ebben az esetben hiába kerültek közel a lányok a tanítóhoz, a szemkontaktus kialakítása sokkal nehezebb, mint a tanítóval szemben, akár távolabb ülő fiú diákok többségének. Másik tapasztalat, hogy a pedagógushoz túl közel ülő lányok felett „átbeszéltek” a tanítók, így gyakorlatilag kimaradtak az interakciók jelentős részéből.

Interjúk elemzése

A tanítók egyöntetűen arról nyilatkoztak, hogy szeretnek „minél több mindent megtudni” diákjaikról. Ez a felfogás nem csak a szülői megnyilvánulásokból leszűrhető információkra vonatkozik, hanem akár a testvért tanító pedagógustársaktól érkező adatokat is jelentheti. Két tanító azt is megjegyezte, hogy amennyiben rajtuk múlna, akkor az óvónőkkel is beszélnének a gyermekekről. Kérdésre, hogy ez mennyiben kapcsolódhat a szakmai

tevékenységükhöz, elmondták, hogy a diákok szociális és viselkedési háttérének ismerete szakmailag magabiztosabbá teszi őket. Szeretnék arról is ismeretekkel rendelkezni, ha jelentős társadalmi, gazdasági tőkével rendelkező szülők gyermeke jár hozzájuk. A tanítók egyébként is hangsúlyozták a szülők társadalmi státuszának fontosságát, így megerősítették egy korábbi vizsgálatunk eredményét, mely szerint a magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező szülők hatékonyabban képviselik szülői érdekeiket (Frank 2011). A tanítók főképpen az édesapák kapcsolati rendszerét tartják mérvadónak. Szempont még az édesanyákkal kialakítandó bensőséges, „bizalmi viszony is”, mely alapfeltétele lehet a hatékony munkának, valamint a konfliktusok megelőzést is szolgálhatják: elmélyült tanító-szülő kapcsolat esetén kisebb a valószínűsége a nagyobb szülő-tanító konfrontációnak.

Elmondásaik szerint nincs jelen a tanítói viselkedésükben a sztereotipizálás, a sztereotip gondolkodás, de több olyan megjegyzést tettek, melyek cáfolják, árnyalják ezt. A tanítók gyakran kategorizálták, címkékkel látták el diákjaikat, melyek sablonosak is voltak.

Az egyenlő bánásmódról szóló kérdéskör kapcsán határozottan megjegyezték, hogy véleményük és saját meglátásaik szerint nemi egyenlőség szempontjából demokratikusan és igazságosan tanítanak. Figyelnek az egyenlőségre. A gender-rejtett tanterv kérdésre (Thun 1996, 2007), miszerint a tantermi kommunikációjuk során, a tanítási módszerek megválasztásánál figyelembe veszik-e a nemi esélyegyenlőség óhaját, hasonlóan kommunikálnak-e a fiúkkal, lányokkal, hibajavításra ugyanannyi időt biztosítanak-e a fiúknak, lányoknak, osztályukban meglévő fiú-lány aránynak megfelelően szólítják fel diákjaikat, elmondásaik szerint, igen, törekednek rá, nem érznek problémát jelenlegi óravezetési szempontjaikban. Ezen válaszukat a meglévő szakmai rutinjukkal támasztották alá. Úgy vélték, hogy a több éves, évtizedes gyakorlat felvértezi őket azzal a professzió-szinttel, mely szükséges ahhoz, hogy diszkrimináció-mentesen tanítsanak.

A tanítók által történő diák-felszólítások, diák-válaszadások mikéntjéről úgy vélekedtek, hogy leginkább a jelentkező diákokat szükséges felszólítaniuk. Ezzel is „jutalmazva” az órai aktivitásukat, és példát nyújtani a „helyes” tanórai viselkedésre. A tanítók megemlítették, hogy a felszólítások során élnek azzal a pedagógiai fegyelmezési eszközzel, hogy a nem-figyelő diákokat is felszólítják válaszadásra, és a helytelen, a nem-figyelésből adódó rossz válasz esetén nevelnek; felhívják az adott diák figyelmét az összpontosítás fontosságára.

Az ülésrend, a csoportok kialakításánál két tanító azt válaszolta, hogy figyel erre, 2 tanító megpróbál figyelni erre, de nem elsődleges szempont a nemi egyenlőség, az arányosság biztosítása. Úgy vélték, hogy spontán módon is működik ez. Az ültetésnél a hatékony munkaszervezés és a tanórai fegyelem biztosítása kerül a döntéseik fókuszába. Az ültetésekről

megemlítették, hogy arra 2-3 havonta kerül sor. Így, a kilenc hónapos tanítási ciklus során egy diák a tanév során 2-3 mikrocsoportban (padszomszédság) vesz részt. Ez azt jelentheti, hogy egy kisdiák az ültetési rotáció következtében (30 fős osztálylétszámot feltételezve) körülbelül az osztály felével kerül „szakmai kapcsolatba”.

Az interjúk során a teremdekorációkra is kitértünk. Mellékes szempontként fogalmazták meg a nemi arányosság megjelentetését a technika, rajz és vizuális tantárgyak produktumai esetében. Az elkészült festmények, rajzok, kisplasztikák bemutatása (osztályteremben, folyosón) alapvetően a minőség alapján történik: a legjobban sikerült műrekeket mutatják be a tanítók, illetve a tantermen belüli dekorálás esetében minden tanuló alkotása bemutatásra kerül. Az előbbire indoklásként hangzott el, hogy a minőségi, igényes, szép gyermekmunkák minősítik a tanítót is, így „nem tehetik meg”, hogy a nemi esélyegyenlőséget prioritásként kezeljék.

Összegzés

A látottak-tapasztaltak egyértelműen jelzik, hogy a vizsgált tanítási órákon semmilyen gender szempontú tudatosság nem figyelhető meg a tanítók tanórai kommunikációiban. A nemi esélyegyenlőség biztosításának ideája, bár szavak szintjén jelen van, de a mindennapok pedagógiai praxisában nem érvényesül, nem figyelhető meg. A tanárképzés, a tanítóképzés kurzuskínálatában minimális számban, vagy egyáltalán nincs jelen a gender, a társadalmi nem kurzusa. A kutatásba bevont tanítók nem vettek részt ilyen jellegű, ilyen tartalmú főiskolai órán, kurzuson, és a további gyakorlati képzéseiken sem kaptak ilyen iránymutatást az oktatóktól. A kutatás eredményeinek feldolgozása során további tanítókkal zajlott le spontán beszélgetésre ebben a témakörben, és ők is megerősítették, hogy a tanítóképzésük során – bár volt ilyen kurzus – marginális szerepet töltött be a tanítói pedagógiában a gender szemlélet. A tanítói kommunikáció gender vonatkozása pedig meg sem jelent a gyakorlati képzésükben.

Megállapíthatjuk, hogy szükséges lenne a pedagógusképzés rendszerében marginális helyzetben lévő társadalmi nem oktatását reflektorfénybe helyezni. Ennek akadálya, hogy a gender kurzusok oktatóhoz kötöttek (Thun 2007). A tanári Ba és Ma képzések sorában újabban már megtalálható a társadalmi nem kurzus, de még nem jelentős.

A kutatás további eredménye, hogy tanítóknál lezajlott tanóra-megfigyelések után komoly érdeklődés volt tapasztalható a részükről: kíváncsiak voltak az „eredményekre”, és közös együttgondolkodás követte az interjúkat is. Javaslatokat, információkat kértek a területről.

Reflektáltak a kutatás témájára. Szakmai önvizsgálatot tartottak.

Megállapíthatjuk, hogy mielőbb szükséges lenne a praxis pedagógia művelői számára – támogatott – továbbképzések szervezése, tartása. Ennek pedagógiai eredménye – a szellemiség, a diákok közötti nemi esélyegyenlőségre törekvés – így mielőbb megjelenhetne a mindennapokban. E kettős képzési szegmens elérésével (jelen és a jövő tanítói) hatékony és gyors szemléletváltás lenne elérhető a vizsgált témakörben.

Felhasznált irodalom

Bábosik István (2009): *Az iskola szocializációs funkciói*. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Bourdieu, P.: (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Boreczky Ágnes - B. Nagy Éva - Kovács Mónika (é.n.): *Hospitálási szempontok. Multikulturális tartalmak témacsoport*.

Frank Tamás (2011): *Két eltérő szociokulturális háttérű budapesti általános iskola nevelésszociológiai vizsgálata*. Diplomadolgozat, Veszprém.

Halász Gábor - Lannert Judit (2000, 2001): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Herbszt Mária (2010): *Tanári beszédmagatartás*. Szegedi Egyetemi Kiadó - Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

Kereszty Orsolya (2007): *A társadalmi nem (gender) mint a kutatás tárgya a pedagógiában*. In: *Educatio*: Forray R. Katalin – Kéri Katalin (szerk.), 2007/4. 637-649.

Kovács Edina-Thun Éva (2007): *Szerep – nem szerep*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.

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

Rédai Dorottya (2005): *Társadalmi nemek a közoktatásban: A szlovén és a magyar közoktatási reformfolyamat értékelése gender-szemszögből*. Új Magyar Női Szemle szerk. Thun Éva. Budapest.

Thun Éva (1996): „Hagyományos” pedagógia – feminista pedagógia, *Educatio*, 1996/5. 3. szám. 404-416.

Thun Éva (2001): A társadalmi nem mint értelmező kategória és mint megoldásra váró problémakör a neveléstudományban és a pedagógiai praxisban. Készült a TÁMOP.4.1.2-08/1/B-2009-0007. A Közép-Dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató és kutatóhálózat kialakítása című pályázat keretében.

Zrinszky László (1993): Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.