

A PEDAGÓGUSPÁLYA NŐIESEDÉSÉNEK PSZICHOSZOCIÁLIS PROBLÉMÁI

EURÓPA FEJLETT ORSZÁGAIBAN ÉS AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN a második világháború után a nők tömegei álltak munkába. Nőtt a női főiskolai és egyetemi hallgatók száma is, a szakok egy részén a nők száma meghaladta a férfiakét. E tendencia jellemzővé vált az egykori szocialista országokra, így hazánkra is.

Különösen a pedagóguspálya nőiesedése vált szembeűnővé. A tanárképző főiskolák, tanítóképzők, pedagóguspályára képesítő egyetemi szakok hallgatóinak többsége lány lett, míg az óvónőképzők tradicionálisan elsősorban lányokat vettek fel, ezt a tényt elnevezésük is tükrözte.

A hatvanas években alakult ki az a helyzet (a fejlett nyugati és a kelet-európai szocialista országokban egyaránt), hogy a pedagógusok nagy része – kétharmada-háromötöde, egyes iskolatípusokban még nagyobb hányada – nő volt, az iskolák tanári karában is a nők voltak túlsúlyban.

Először ez nem tűnt problémának. Vannak olyan munkaterületek, amelyekben a nők érthető túlsúlyban vannak, mert jól helyt tudnak állni, a feladatok megfelelnek biológiai és pszichológiai adottságaiknak. A pedagóguspályát is sokan ilyennek tekintették, hiszen itt nincs szükség fizikai teljesítőképességre, ez szellemi munka, és a nők alkalmasnak látszottak a gyerekekkel való foglalkozásra, hiszen anyaként is nevelő tevékenységet folytatnak.

Gond akkor lett a dologból, amikor a pszichoanalízis és a társadalomtudományok egyes tételei, ismeretei alapján felvetődött, jó-e az a felnövekvő gyerekek szempontjából, hogy csak nőket látnak maguk körül az iskolákban, ahol életük jelentős részét töltik. Nem válnak-e nőiessé a fiúk, ill. nem szenved-e hátrányt a lányok fejlődése, ha nem kerülnek kapcsolatba férfiakkal, ha szinte kizárólag nők között nőnek fel?

E kérdésfeltevéshez hozzájárult az az aggodalom, hogy a válások növekvő száma miatt a gyerekek egy része amúgy is csak az őket egyedül nevelő anyával él, ill. hogy a meglévő házasságokban is az apák azok, akik katonai szolgálat, fogság, munkavállalás, stb. miatt tartósan, évekig távol vannak a családtól, rendszerint a gyerekek fejlődésének legérzékenyebb szakaszaiban. (A második világháború után ez különösen jellemző helyzetkép volt, a gyerekeket egyedül nevelő anyák egy része háborús özvegy, a gyerekek jelentős hányada háborús árva volt. Így a gyerekek világa a kizárólagos női környezet képét idézte fel, és ezzel egyúttal a férfiaság veszélyeztetettségének rémképét is.) A hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején minden nagy európai nyelvterületen jelentős irodalma támadt a kérdésnek. A felfogás jellemzője az amerikai Patricia Cayo Saxton könyve, ez különösen a középrétegek fiúgyerekeit látta aggasztó helyzetben, a fiúk feminizálódásának veszélyét emelte ki, hiszen a női kultúrákban nem fejlődhetnek ki férfias viselkedésminták, gátolt az agresszió, még a sze-

xuális érdeklődés is csökkenhet (*Saxton 1970*). Német és francia szerzők is megfogalmaztak ilyen aggodalmakat.

A szakemberek általában a pszichoanalízisre, a szocializáció társaslélektani elméleteire és a kulturális antropológiára hivatkoztak a túlnyomó női környezet hátrányos hatásait illetően.

A pszichoanalízis szerint a feloldatlan Ödipusz-komplexus, ill. az ebből eredő túlzott kötődés a másik nemű szülőfélhez hátráltatja a pszichoszexuális fejlődést. Ez különösen érvényesnek tűnt a fiúk esetében. Az ödipális kötődés az ún. latenciakorban újra aktiválható, ha szoros és kizárólagos kötés alakul ki az anyával. A serdülés korában az erős anyakötés az önállóságot, a nemi szerepek gyakorlását gátolja, különösen fiúknál. Az anyával való kapcsolat más nőkapcsolatra is rávetül, szoros nőkapcsolatok egyéb vonatkozásban is „ráerősíthetnek” a megoldatlan ödipális kötődésre. A túlzottan nőies környezetben a nőkhöz való kötődések mintegy természetesek, hiszen arra nincs más lehetőség. Gyermkeiket egyedül nevelő anyák fenntartják a fiúgyerek kötődését, mintegy kompenzáló módon is. (A pszichoanalízis modellje természetesen mennyiségi viszonyokat is implikált, a leírtak csak tendenciát fejeznek ki, az elmélet számolt azzal, hogy női környezeti túlsúly esetén is lehet egészséges a pszichoszexuális fejlődés.) A pszichoanalitikus fejlődélmélet feltételezte a nemi irányultság valamilyen ösztönös meghatározottságát, noha felhívta a figyelmet a fejlődési folyamat nyitottságára és abban a környezeti hatások (köztük pl. az említett ödipális konfliktus) szerepére, a gyermeki ún. részösztönök rögzülésének és önállósodásának lehetőségére, stb. (*Fenichel 1946*).

A gyermeki környezet, ezen belül a pedagógusi pálya nőiesedésében a pszichoanalízis szemszögéből tehát a fiúk pszichoszexuális fejlődésének gátoltsága tűnt veszélyesnek. Ehhez még egy szempont társult, a homoszexualitás kialakulásának veszélye. A homoszexualitás különösen fiúk körében gyakori. Már e század első felében is rámutattak arra, hogy a homoszexuális fiúk jelentős hányada egyedüli gyerek és csak az anya nevelte hosszú időn át. Pszichoanalitikus megfigyelésük szoros és tartós anyakötésre utaltak. E kötés az incestus tilalma révén erősen gátolja, elfojtásba kényszeríti a férfias szexuális késztetéseket. Ezt az elfojtást gyakran erősíti az anya csalódásaiból és negatív beállítódásaiból következő kedvezőtlen férfikép, amely csalódásból, haragból származik és az apára vetül, a gyerek számára egyfajta negatív példakép lesz. Főleg az apa ill. a férfiak szexuális viselkedése kerül ebben a képben negatív fénybe. Sok megfigyelés arra is rámutatott, hogy a gyerekekkel szoros kapcsolatban élő anya sok szexuális ingert bocsát ki, amire a tizenéves, preadoleszcens fiúgyerekek reagálnak, erotikus érdeklődést mutatnak, amit viszont az anyák szigorúan és nagy hangsúllyal (esetenként hisztériásan, traumatikus méretű indulattal) büntetnek. Mindez együtt oda vezet, hogy a serdülőkorban megnövekvő szexuális feszültséget az ilyen fiúk még fantáziában sem tudják a másik nem felé kanalizálni, ezért nagyon fogékonyakká válnak a saját nemük felől jövő szexuális ingerekre, és azok ingermintáinak rögzülésére. Itt többnyire gyermekkori fantáziák, kisebb mértékben homoerotikus csábítások játszanak azután szerepet.

A nőies környezet a férfias szexuális érdeklődés kibontakozását tovább akadályozza, a gátlásokat erősíti. A pedagóguspályára fokozott nőiesedése a pszichoanalízis nyomán a homoszexualitás növekvő elterjedésének esélyére is figyelmeztet (*Bieber et alii 1962*).

A pszichológiában és a társadalomtudományokban a pszichoanalízistől függetlenül is felvetődött és folyamatos vita tárgya volt a nemekre jellemző viselkedésmódok biológiai meghatározottságának kérdése. A nőieség és férfiasság biológiai determináltságát mind több adat kérdőjelezte meg. Margaret Mead új-guineai megfigyelései pl. arra mutattak, hogy kizárólag a kultúra ill. a nevelés szabja meg, hogyan viselkednek nemükben az emberek. Mead három, egymáshoz térben közel élő népcsoportban a férfias és nőies viselkedés háromféle mintázatát találta meg (*Mead 1934; 1955; 1970*). Egy pszichológusokból álló munkacsoport szinte semmi olyan pszichológiai vonást nem talált a nemekben, amelyek az idegrendszerbe kódoltak lennének, minden különbséget fejlődéslélektani eredetűnek, tanultnak minősítettek (*Maccoby 1966*). A vita ma is tart, a szakemberek egy része hormonok hatását, neurontranszmitterek különböző konstellációit és bizonyos agyi központok sajátos működését véli meghatározónak a nőies és férfias viselkedés hátterében, a kutatók többsége azonban a pszichológiai jegyek terén csakis tanult különbségekkel számol. A társadalomtudományok felfogása szerint a szexuális készlet és viselkedés az emberekben ún. nemi szerepekbe ágyazódik, e nemi szerepek teljes mértékben tanultak, a szocializáció során alakulnak ki.

A hatvanas-hetvenes évekre sok ismeret gyűlt össze e tanulás jellegére, folyamataira nézve. Kitűnt, hogy ennek egy része direkt kondicionálás, más része ún. operáns tanulás, ám zöme egy sajátos humán tanulási mechanizmus, a modellkövetés ill. azonosulás. Direkt kondicionálás pl. a nemi szerepbesorolás. A kicsi gyereket megtanítják, milyen nemhez tartozik, a nemi azonosságtudat azután a gyermeki én egyik magva lesz (*Buda 1987; 1996*). A kapott pozitív megerősítések az operáns tanulás szabályai szerint differenciálják a megfelelő nemi szerepviselkedést. A legfontosabb azonban a modellkövetés ill. az azonosulás. A modellkövetés viselkedés-lélektani (behaviourista) koncepció, a folyamat jellegére vonatkozik, arra utal, hogy felnőtt szerepmodellek mintáját utánozza a gyerek. Az azonosulás pszichoanalitikus eredetű fogalom, azt a mozzanatot ragadja meg, hogy a gyerek azonosul bizonyos felnőtt viselkedésmódokkal, vagyis beleképze magát a felnőtt helyébe. Az azonosulás által jobban megragadja a jelenség motivációs lényegét. Az történik ugyanis, hogy a felnőtt viselkedése azért ragadja meg a gyerek figyelmét, mert a felnőttön észleli az adott viselkedésmód motivációs, emocionális töltetét, vagyis azt, hogy a viselkedést végrehajtó másik ember örömet, kielégülést talál az adott megnyilvánulásban, abban lelkesen időz. Főleg a mimika ill. a hang ún. nem verbális csatornái közvetítik e jelzéseket a gyerekek felé, e csatornák kódja biológiailag adott, izomorf, a megfigyelő gyerekekben a dekódolás automatikus valamiféle emocionális együttrezgés révén. Az azonosulás útján komplex viselkedésminták épülnek be, kontextuális jelzésekkel együtt. Hasonló viselkedésminták beépülése révén a szerepviszonyok differenciálódnak. A viselkedésforma érzelmi töltete mozgósítja a befogadó fantáziáját, és előbb mintegy képzeletben gyakorolja az adott szerepet. A képzeletbeli viselkedés is valamiképpen a

belső valóságkontroll ellenőrzése alatt áll, tehát ekkor is zajlik operáns tanulás. A fantázia átvitele a valóságos viselkedésbe különösen aktíválja az én valóságkontrollját, emiatt az azonosulási alkalmak után nagy késéssel, gyakran évek múlva jelenik csak meg a viselkedésben az azonosulással tanult minta (Buda 1994).

Az azonosulás főleg a szerepek tanulásának eszköze. Egy-egy szerep bonyolult képződmény, ugyanis többféle változata, arculata van. Minden szerepnek megvan ugyanis az ún. kiegészítő, komplementer szereppartner (nem beszélve más vetületekről). A nemi szerepek komplementer szereppartnera a másik nemi szerep, de pl. a nemi szerep egyike az ún. pervazív szerepeknek, amelyek minden más szerepet színeznék, módosítanak (minden szerep szempontjából lényeges ugyanis, hogy férfi vagy nő tölti be). Hasonlóan pervazív az ún. életkori szerep, ez még a nemi szerepet is módosítja, hiszen a nemi szerepek előírása a különböző korkategóriákban eltérő. A komplementaritás gondolatát Karinthy is kifejezésre juttatta, amennyiben felhívta a figyelmet, hogy egy férfi mindig nő jelenlétében igazán férfi és fordítva. A nőekkel szemben bontakozik ki ugyanis a férfiszerep egész viselkedési repertoárja.

Az azonosulásos szereptanulás elmélete szerint lényeges, hogy mennyire van meg a gyermeki személyiség környezetében a megfelelő szerepmodell, és az mennyire intenzíven, érzelemdúsan éli meg szerepét.

Az azonosulás elmélete vetette fel a nőies környezet hátrányait, különösen iskolai, pedagógiai vetületben. Ha csupa nő van a gyerekek környezetében, akkor egyrészt a fiúk nem találkoznak elegendő férfivelkedés-mintával, de a lányok sem járnak jól, mivel a pedagógusnőkkel való azonosulásaik gyengébbek, hiszen nem figyelhetik meg a nőket női szerepviselkedésük teljében, nem vehetik át a szexuális, erotikus érdeklődés vagy emocionális fűtöttség finom jegyeit.

A teóriák szerint ugyanis a pedagógiai szituáció azonosulási alkalmait némileg pótolhatják az otthoni, családi szerepminták hiányát. Éppen ezért a hatótényezők kumulatív jelentkezhetnek. Az iskola női túlsúlya esetleg azoknak árt, akik otthonról nem hozzák a megfelelő szerepsémákat.

Egyes szakemberek szerint az iskola nőiesedése miatt veszítenek a mai fiatalok a nemre jellemző viselkedésmódok hagyományos különbözőségéből és haladnak valamiféle „uniszex”, ill. „androgün” állapot felé, ezért kezd kikopni körükből az udvarlás, a romantikus szerelmi minta vagy a két nem viszonyát szabályozó illem, szokás, etika.

E felfogás szerint tehát a pedagóguspálya nőiesedése miatt az iskola veszít hagyományos szocializáló funkciójából, nem tudja teljesíteni a „rejtett tanterv” egy fontos elemét, a nemi szocializációt, a szexuális szerepek tanítását, a párkapcsolatok mintáinak begyakorlását. Sokak szerint az iskolai női túlsúly a szexuális zavarok vagy alternatívák (pl. a már említett homoszexualitás) kialakulásához is hozzájárulhat, ill. a számukat szaporítja. A megfelelő modellek nélkül ugyanis a nemi szerepviselkedés ügyetlen, kevésbé hatékony lehet, ill. a szereptranzakciók fogaskerekei akadhatnak. Az eredmény a heteroszexuális próbálkozások megghiúsulása, ennek pedig a gátlások erősödése, ill. a kerülő (avoidance) viselkedés erősödése lehet. Aki pedig visszavonul

a heteroszexuális párkapcsolat szerepviselkedéséből, valószínűbb, hogy másfajta szexuális kielésmódokat keres.

Az ilyen félelmek terjedése miatt több országban külön erőfeszítések révén próbálták javítani a két nem arányát a pedagógusok között, és elsőszeretettel alkalmaztak férfiakat az óvodában és a közoktatás alapszintjein is.

Mai ismereteink szerint a pedagógus- vagy más pálya női túlsúlya nem igazi veszély. Nem mechanikus ugyanis a szereptanulás, az epizódokban rejlő érzelmi intenzitás gyakran teljesen keresztülhúzza a modell-expozíció gyakorisága vagy tartama miatt várható hatásokat. Mivel a nemi szerep érzelmi intenzitása, átéltsége a lényeges, meglévő szerepmodellek lehetnek gyengék, hatástalanok, míg más esetben ritka, de intenzív expozíciók lehetnek nagyon hatásosak is. Mai tudásunk még nem elegendő arra vonatkozóan, hogy itt a „dózisviszonyokat” ismerjük, de nagy vonalakban tudjuk a tanulási folyamat paramétereit. A kutatás azért nehéz e téren, mert nemcsak sok tényező játszik közre, hanem az összefüggéseknek van ún. szekvenciális jellegük, vagyis az időfolyamatban kibontakozó egymásra épülésük. Egy korábbi szakasz valamilyen tanulási defektusa vagy valamely mechanizmus sérülése elégtelenné tehet olyan modellhatásokat valaki számára, amelyek mások számára elegendők; míg egy korai szakasz tanulásának optimális lebonyolódása képessé teheti a gyermeki vagy serdülő személyiséget arra, hogy a környezet szegényes ingermintáiból kiválassza a megfelelőket.

A helyzetet bonyolítja az ún. vikariáló tanulás lehetősége. Ez azt jelenti, hogy leírások, elbeszélések is mozgósítják a fantáziát. A gyerek, a serdülő sok olyan összefüggést is összerak képzeletben, amit nem tudott közvetlenül megfigyelni. Napjainkban a film és a televízió a vikariáló tanulás fő eszköze, az ott látott viselkedésformák és szerepviszonyok előhívhatják az azonosulást, ezek a benyomások fejleszthetik, differenciálhatják mindazt, ami a társas környezetben már eddig létrejött.

A tényezők és az összefüggések komplexitása miatt nincs közvetlen kutatási adat arra vonatkozóan, hogy valójában okoz-e kárt a nőiesedett pedagógiai szituáció a gyerekek számára, van-e igazán széles körű ártalma a női túlsúlyú emberi környezetnek. A sokféle adat, szempont összerakása inkább amellettszól, hogy a vélt károk nem, vagy csak kis mértékben jelentkeznek.

Ha nagy is a női túlsúly, az általános iskolától kezdve már egyre több férfi is van a tantestületekben. Valamelyes férfimodellt tehát nyújt az iskola, a gyerekek megfigyelhetik a nemek interakcióját is. Iskolai kirándulásokon, programokban a néhány férfi tanár óhatatlanul előtérbe kerül. Férfimodellek vannak az egyedül nevelő nők családi környezetében is. Több megfigyelés szól amellettszól, hogy a hiányzó apa esetében bizonyos korcsoportokban (az azonosulás szempontjából legaktívabb kisgyermekkorban és a serdülőkor előtt) intenzívebb a gyerekek figyelme és kötődése a férfimodellekhez. A mai társadalomban jórészt a válások után is megmarad a kapcsolat az apával, másrészt nagyobb az újraházasodás valószínűsége, így a férfimodell kevésbé hiányzik. A nemi szerepmodellek átadása a kortárs csoportokban is folyik, a megfelelő szereptanuláson átment osztálytársak, iskolatársak vagy lakóközösségi fiatalok modellként szolgálnak a többieknek. Végül pedig a televízió és a videó bőséges inger-

kínálatot nyújt a nemi szerepmintákat illetően (még ha gyakran ez karikatúraszerű, sztereótipizált, vagy éppen – egyesek szerint – túlhangsúlyozza az agresszív és erotikus elemeket is).

A nemhez kötött viselkedés terén általában az empirikus vizsgálatok sem mutatnak gyakoribb szerepzavarokat a mai fiatalok között, mint régebben megfigyelhető volt. A szerepzavarok ma is inkább a szülői (főleg anyai) érzelmi túlkötéssel, az önértékelés zavaraiival, különféle testi rendellenességekkel (pl. kövérség, kozmetikai hibák, stb.) függnék össze. Ezeket az iskolai hatások súlyosbíthatják, de nagyon gyakran enyhítik is, a jó pedagógus sokat tehet a korábbi fejlődési szakaszokból vagy a családokból hozott hátrányok behozásáért. Nem saját személyiségének szerepmintájával, hanem empátiás készségével. Az empátiás készség pedig alkatilag a nőkben erősebb, ők jobban képesek a „decentrálásra” (Piaget szak kifejezését idézve), vagyis a másik lelkiállapotába való beleélésre, a saját célok és szándékok belső szerveződéséből való átmeneti kilépésre. A mai iskola szelleme a korábbi markáns arculat, a figyelem körül szervezett iskolaethosz (Kozéki 1991) helyett mindinkább a kompenzatív módon nevelő, fejlesztő intézmény felé tolódik világszerte, és e tekintetben a pedagógusnők akár alkalmasabbak is lehetnek a pályára, mint a férfiak.

Nincs adatunk arra vonatkozóan sem, hogy a homoszexualitás ma gyakoribb lenne, mint korábban. Sőt, a felmérések szerint a magukat homoszexuálisnak vallók száma is csökken, ahogy a személyiségfejlődés során tapasztalt homoerotikus élmények gyakorisága is – a régebbi felmérésekhez, különösen a kiindulópontnak tekinthető Kinsey-féle vizsgálatokhoz képest (pl. Wellings & Field & Johnson & Wadsworth 1994; stb.). A helyzetben szerepe van az AIDS miatti félelemnek, de valószínűleg a szexualitás körüli tilalmak megszűnésének is (a homoszexuális személyiségfejlődésben ma is érzékelhetőek a családi nemiségellenes attitűdök, szankcionálási formák befolyásai, különösen a fiúk esetében).

A pedagógusi pálya nőiesedése miatt a nemi szerepek épségének szempontjából nem kell tehát komoly ártalmaktól tartani, a vészharang meghúzása indokolatlan.

Ezzel együtt a pedagógusok női túlsúlya bizonyos olyan hatásokkal járhat, amelyek az iskola ill. a nevelés szempontjából nem előnyösek.

A női nem általában mindenféle pályán hátrányosabb helyzetű, mint a férfi. A családi szerepek a nőkre nagyobb megterhelést rónak. Elsősorban az anyaság jár komoly megterheléssel. Ugyanakkor a pedagógus pályája lélektanilag meglehetősen nehéz, hiszen az a saját személyiségével dolgozik, a saját lelkiállapot fontos tényező a munkában és a pedagógiai hatásban. Gondok, stresszek, belső feszültségek, a fizikai közérzet változásai stb. megjelennek az iskolai teljesítményben közvetlenül és közvetetten (pl. az órákra való felkészülésben, a szaktárggyal való kapcsolatban, a tanításon kívüli feladatvállalásokban stb.) is. A pedagógusnők túlterheltsége pl. lecsökkentheti a nőkben lévő nagyobb fokú empátiás készség alkalmazását, hiszen az ebből előálló érzelmi és kognitív állapotok „centrálást” kényszerítenek ki a személyiségben, a belső problémákból ugyanis nem teszük lehetővé még az időszakos kiszakadást sem (Buda 1993). Az élet különféle szerepei közötti konfliktusok, szerepbizonytalanságok és

szereptúlterhelések gyakoribbak nők között a munkaszervezeteken belül általában is, de az iskolai munkaorganizációban különösen (*Kahn & Wolfe & Quinn & Snoek 1964*). Újabbán sokat vizsgálják a professzionális munkaszerepek ún. kiégési (burn-out) reakcióját, ez a pedagóguspályán különösen fenyeget, és elsősorban nőket érint. A pálya sokféle kihívása a pedagógusokban gyakran magas igénynivót alakít ki, szeretnének minél magasabb teljesítményt nyújtani, ami nagyon igénybe veszi őket. Főleg a saját énrre vonatkozó negatív visszajelentések, az igénynivótól való elmaradás feszültsége, a célok megghiúsulása hozza azután létre a kiégésre jellemző neurotikus állapotot, amelynek nyomán a teljesítmény tovább csökken. Ördögi kör. Megbetegedések, pályaelhagyás, karaktertorzulás lehet a következmény (*Barth 1992*).

A kifáradt, túlterhelt, esetleg kiégési szindróma felé haladó pedagógus minden szempontból rossz modell, kivált a tantárgy érdekességét nem tudja közvetíteni. A tantárgyakkal kapcsolatosan is az identifikáció részleges folyamatai aktiválódnak, a pedagógus lelkesedése és emocionális hitelessége ragadja meg a tanulókat és kínál motivációt a téma iránt (*Buda 1986*). A pedagógus nem verbális kommunikációja hordozza itt a hatást, ami kendőzetlen személyiségéből fakad. Ez lelkileg meglehetősen „energiafogyasztó”, szerepkonfliktusos állapotokban ill. a kiégési szindróma különböző fázisaiban aligha tartható fenn. Általában inkább a férfi tanárok engedhetik meg maguknak, hogy tantárgyuk egyfajta szenvedéllyé váljon, a még ma is erősen patriarchális szerkezetű társadalom (mint erre a feministák ismételten felhívják a figyelmet) elsősorban számukra teszi lehetővé a hivatás központba állítását.

A főleg vagy teljesen nőkből álló tantestület tehát a tanulók szempontjából a tantárgyakkal kapcsolatos viselkedésminták, a jó értelemben akcentuált, lelkes személyiség-megnyilvánulások és a pozitív karaktervariánsok szempontjából lehet hátrányos. Lehet, vagyis nem szükségszerűen az. Nyilvánvaló, hogy a különböző intézményekben a viszonyok a szelekciós hatások révén mások. A társadalmi rétegtkülönbségek még az egyenlőség filozófiája alapján szerveződött ún. szocialista társadalomban is az iskolák által maradtak fenn. A „jó” iskolák nemcsak „jó” pedagógusokat vonzottak, hanem „jó” tanulókat is, akikkel könnyebb volt dolgozni, akiknek otthonról hozott motivációs mintái nagyobb mértékben voltak „izomorfok”, megfelelőek a pedagógusok mintáinak. Ez a helyzet a pedagógusok számára több sikerélményt ad, kevésbé vezet kiégéshez, az egész pedagógiai teljesítmény is sokkal nagyobb és látványosabb.

A pedagógiai szerepviseelkedés intenzitása még egy tényezőben nyilvánul meg, amely ugyancsak függvénye a pedagógus személyiségállapotának, lélektani diszponáltságának. Ez pedig a tanulói érdeklődésre adott válaszkészség. Az érdeklődés észlelése és megerősítése fontos körülmény abból a szempontból, hogy a tanuló motiváltsága erősödjön a tantárgy iránt, hogy fennmaradjon a kötődés hozzá, hogy több energiát tudjon mozgósítani irányában. A pedagógus reakciókészsége figyelmet, érzelmi rezonanciát, megfelelő kommunikációs viselkedést igényel, és erre is leginkább csak jó, kiegyensúlyozott lelkiállapotban képesek. A kiégés legelőször ezt a készségecsoportot károsítja.

A női túlsúlyú tantestületekben általában ezek a problémák nagyobb mértékben jelentkeznek, természetesen nem ilyen megfogalmazásban, hanem mint gyakori betegállomány, mint érzelmi konfliktusok és feszültségek pedagógusok között, mint „rendkívüli események” a tanulók körében, fluktuáció a pedagóguslétszámban, stb. A nők életciklusa a családi szerepekkel kapcsolatosan nagyon sok olyan problémát hoz felszínre, amely a pedagógusok teljesítményét nehezítheti, így pl. nemcsak a kisgyerekes korszak okoz gondokat, hanem a gyakori válás is jobban megviseli a nőket, a tizenéves gyerekek nevelési problémái is inkább őket érintik, csakúgy, mint a gyerekek felnőtté válásának és önállósodásának sokféle krízise.

A főleg nőkből álló tantestület szervezeti dinamikája sajátos lehet, és ez kihathat a tanulókra. A tipikusan „női” problémák a tantestület belső életében megnehezíthetik bizonyos jellegzetes tanulóvi viselkedésformák pedagógiai adekvát kezelését. Ilyen viselkedésforma a fiúk (és sok helyen a lányok) növekvő agresszív viselkedése, az iskolában előforduló agresszió (Hanckel & Heyse & Kalweit 1994), valamint ilyen a lányok szabados, a korábbi szexuális moráltól elütő megnyilvánulásainak sora. A női túlsúlyú iskola hajlamos a túlszankcionálásra, túlreagálásra, és ez a tanulóknál feszültségekhez, elbizonytalanodáshoz, bizalmi válságokhoz vezethet.

A női túlsúlyú tantestület szegényebb bizonyos iskolai viselkedésmintákban, ugyanis a férfi tanárok között – a patriarchális hagyományból eredően is – több az excentrikus, sajátos karakter, mint a nők között, és ezek megnyilvánulásai fontos kihívásokat jelenthetnek a fiatalok számára. Ez különösen a középiskolás korosztálynál lehet fontos, amikor a fiatalok aktív gondolati és érzelmi munkát fektetnek a felnőtt életutak, viselkedésformák megértésére, és ezek elemeinek beépítésére saját életterveikbe. A férfiak viselkedési sémái gyakran problematikusak is lehetnek, hiszen ők sem mentesek az életciklus és az iskolán kívüli szerepvizonyok megterheléseitől, csak gyakran hevesebben és szélsőségesebben reagálnak ezekre. A tanulók tehát férfiak között ép úgy találkozhatnak a kiégés, a „férfiklimax” jelenségeivel, a fiatal tanár bizonytalanságával, szociális távolságtartással, az idősödő tanár modorosságával és megmerevedésével.

Itt kell ismét megemlíteni, hogy a nők empátiakészsége, érzelemgazdagsága nagy érték, és hatékony erő lehet az iskolai munkaorganizációban is. A férfiak túlzott teljesítményorientációja, „hajtása” nemcsak sok szervezeti feszültségforrást kelthet az iskolákban, de hibás mintákat is közvetít. A „nőiség” pozitív princípium a modern társadalomban, szinte kultuszt érdemelne, így hát a pedagóguspálya nőiesedése nem önmagában való probléma, részben a hagyománytól való viszonylag gyors eltérés miatti gond, részben pedig néhány tudományág téziseinek – többé-kevésbé mechanikus – vonatkoztatása miatt adott okot az aggodalomra (Buda 1985). Lehetséges, hogy a feminizmus behatolása a pedagógiába sokat segíthetne a helyzet tisztázásában, különösen akkor, ha a feminizmus el tudna távolodni jelenlegi frontvonalától, a férficentrikus viszonyok elleni harctól, és inkább a női szerepben rejlő lehetőségek kimunkálásával foglalkozna. Bizonyos területeken, pl. a gyógyító és segítő szakmákban ez már megindult (Burman et alii 1996).

Még ha a nőiesedés valóban komoly gond lenne is, ez akkor sem egyszerűen a férfi és női pedagógusok arányszámának kérdése. Sokféle megoldást lehetne keresni rá. A kiégés vagy a túlterhelés sem a nemek arányától függ, hiszen férfi tanárok is veszélyeztetettek e szempontból. A női túlsúly legfeljebb mennyiségi különbségeket teremt. A korszerű iskolai munkaszervezeteknek meg kell oldaniuk a pedagógusok kiégését nemtől függetlenül is, szembe kell nézniük azzal a helyzettel, hogy ma a pedagóguspálya nehezebb, mint korábban volt, más is, a pedagógus nem bújhat el a tekintélyelvűség maszkja mögé, a tanulók kevésbé szelektáltak. A pedagógusnak sok viselkedési és emocionális problémával kell találkoznia, a diákokkal való közeli kapcsolat miatt nagyon sok megterhelő emocionális ingerrel kell felvennie, ugyanazokon a nemverbális csatornákon át és velünk született, automatikusan működő kommunikációs kódok révén, amelyeken át az empátia és a tanári hitelesség és lelkesedés is működik. A ma iskolája nem fogja tudni elkerülni az iskola pszichológiai légkörének változását, ugyanis a mai társadalomban az iskola problematikus, diszfunkcionális intézmény. Ezt sok kutatás bizonyítja, itt most csak az ún. brit szimbolikus interakcionista iskolaszociológiára utalunk (Woods 1980; 1983). Az iskola minden szinten szervezettejlesztésre szorul (Hanckel & Heyse & Kalweit 1994), a pedagógusok túlterheltségét és pszichoszociális problémáit számos csoportmódszer és tréning révén meg lehet közelíteni. A feminista ihletésű programok pl. – más szakmákhoz hasonlóan – jól tudnák kezelni az ún. awareness raising csoportok révén a pedagógusnők nehézségeit. (Hovatovább minden pedagógusnak szüksége lenne valamilyen stresszredukációs vagy relaxációs tréningre.)

A pedagóguspálya nőiesedése tehát inkább csak az iskola jelenkori átalakulásának, helyenként válságának felszíni tünete, egyik aspektusa, amely mögött bújnak az igazi hatótényezők, mozgatók, változási folyamatok. A pedagóguspályán a nők tömeges megjelenése, helyenként nagy aránya elsősorban a hagyományos gondolkodás, az elmúlt nemzedékekig a megszokottól való nagy eltérés miatt szembetűnő, és ezért került reflektorfénybe.

BUDA BÉLA

IRODALOM

- BARTH, A-R. (1992) *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen, Toronto, Zürich, Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- BIEBER, I. (et alii) (1962) *Homosexuality. A Psychoanalytic Study*. New York, Basic Books.
- BUDA B. (1985) Női szerep – női szocializáció – női identitás. In: KONCZ KATALIN (ed): *Nők és férfiak. Hiedelmek, tények*. Budapest, Kossuth Kiadó, MNOT; In: BUDA BÉLA (1994) *Szexuális viselkedés. Jelenségek és zavarok – társadalmi és orvosi dilemmák*. (Tanulmányok.) Budapest, Animula, pp. 17–33.
- BUDA B. (1986) *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BUDA B. (1987) *A szexualitás modern elmélete. A szexualis viselkedés lélektana*. (Hatodik kiadás.) Budapest, Tankönyvkiadó.
- BUDA B. (1993) *Az empátia. – A beleélés lélektana*. (4. átdolgozott és bővített kiadás.) Budapest, Ego School BT.
- BUDA B. (1994) *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. (4. kiadás.) Budapest, Animula.
- BUDA B. (1996) *A szexuális viselkedés pszichológiája*. Budapest, Végeken Kiadó. (A szexualitás modern elmélete 7. átdolgozott kiadása. Megjelenés alatt.)

- BURMAN, E. (et alii) (1996) *Challenging Women. Psychology's Exclusions, Feminist Possibilities*. Bingham, New York, Open University Press.
- FENICHEL, O. (1949) *The Psychoanalytic Theory of Neuroses*. London, Routledge and Kegan Paul.
- HANCKEL & HEYSE & KALWEIT (eds) (1994) *Psychologie-Macht-Schule*. Bonn, Deutscher Psychologen Verlag.
- KAHN, R. L. & WOLFE, D. M. & QUINN, R. P. & SNOEK, J. D. (1964) *Organizational Stress. Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York, London, Sidney, John Wiley & Sons.
- KOZÉKI, B. (1991) *Az iskolaethoz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- MACCOBY, E. E. (ed) (1966) *The Development of Sex Differences*. London, Tavistock Publications.
- MEAD, M. (1934) *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York, Morrow.
- MEAD, M. (1955) *Male and Female. The Study of Sexes in a Changing Society*. New York, Morrow.
- MEAD, M. (1970) *Férfi és nő*. Budapest, Gondolat.
- SAXTON, P. C. (1970) *The Feminized Male. Classrooms, White Collars and the Decline of Manliness*. London, Pitman Publ. Co.
- WELLINGS, K. & FIELD, J. & JOHNSON, A. M. & WADSWORTH, J. (1994) *Sexual Behaviour in Britain. The National Survey of Sexual Attitudes and Lifestyles*. London, Penguin.
- WOODS, P. (ed) (1980) *Teacher Strategies, Explorations in the Sociology of the School*. London, Croom Helm.
- WOODS, P. (1983) *Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint*. London, Boston, Melbourne, Henley, Routledge & Kegan Paul.

