

NŐK ÉS FÉRFIAK ISKOLÁZÁSA

KULTURÁLIS SZEMPONTOK A NEMEK ÉS AZ OKTATÁS KAPCSOLATÁBAN*

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

A nők és az oktatás néhány kérdése Indiában

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Nemiegyenlőség-dimenzió és az oktatás

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

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

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

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

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

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

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

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



2. táblázat: GLOBE és PISA-Báthory országcsoportok*

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

a Báthory Zoltánnál: poszt szocialista országok.

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

c Csak a fehérbőrű lakosság.

d Francia nyelvű Svájc.

e Német nyelvű Svájc.

3. táblázat: GLOBE és PISA-Báthory eredmények

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

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

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

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

1. *Konfuciánus országok*

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

2. *Angolszász és észak-európai országok*

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

3. *Mediterrán országok*

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

4. *Kelet-európai és német kultúrájú országok*

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

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

A két eredmény csoport (GLOBE és PISA) összefüggéseit láthatjuk tehát, de a ket-
tő közötti magyarázó elvet – vagyis hogy melyik jelenség következik melyikből, s

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Következtetések. Néhány lehetséges tanulság

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

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

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

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



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

GORDON GYŐRI JÁNOS

IRODALOM

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

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