

**Sárospataki Barnabás**

**„Ki vagyok én nektek?”**

**Pedagógus identitás és szereplehetőségek,  
tanár-diák kapcsolat és személyesség  
egy pályakezdő tanár önreflexiói alapján**

—  
*pedagógiai autoetnográfia*

**c. PhD-dolgozat tézisei**

**Neveléstudományi Doktori Iskola**

*A Doktori Iskola vezetője: Zsolnai Anikó habil. DSc*

**Elméleti-történeti Pedagógia Program**

*Programvezető: Németh András habil. DSc*

**Témavezető: Mészáros György habil. PhD**

**DOI: 10.15476/ELTE.2022.163**



E kutatás kiindulópontja egy pályakezdő tanár önreflektív pedagógiai útkeresése; a saját tanári munkám kapcsán felmerülő kérdések tudományos igényű vizsgálata. E kérdések az általam *személyességnek* nevezett jelenségkörhöz kapcsolódtak, s eredeti szándékom az volt, hogy kutatásomban feltárjam a személyes tanár-diák kapcsolatban, a személyes tanári szerepekben, identitásokban rejlő pedagógiai lehetőségeket, rámutassak a „személyes pedagógia” oktatási-nevelési hatékonyságára.

E kutatás egy autoetnográfia, azaz a tanárként átélt saját eseteim elemeztem elsősorban társadalmi nézőpontból (Ellis, 2004; Mészáros, 2017). Szemléletmódját tekintve tehát egy szociálkonstruktivista, narratív, interpretatív munka (Denzin és Lincoln, 2011), s kutatási kérdéseim ennek megfelelően nem igazolandó vagy cáfolandó állítások, hanem az értelmezési irányokat kijelölő felvetések, melyek a kutatás kezdetén a következők voltak:

- (1) Milyen kapcsolatot alakíthat ki diákjaival egy (pályakezdő) pedagógus? Milyen szereplehetőségek kínálkoznak számára?
- (2) Mely tényezők formálják a pedagógus kapcsolódási módjának (szerepének) alakulását, szerepválasztását? Hogyan hatnak a társadalmi és az intézményi minták, a tanár-diák interakciók és az érzelmek?
- (3) Mi motiválja, hogyan alakulhat ki személyes kapcsolat tanár és diák között?
- (4) Mi az egyes tanár-diák viszonyulási típusok (szerepek) pedagógiai következménye, haszna, relevanciája?
- (5) Milyen konfliktusok merülhetnek fel a különböző szerepek között, hogyan oldhatók fel ezek a feszültségek?
- (6) Mi a személyes kapcsolat (vagy bármely szerepválasztás) pedagógiai kockázata, árnyoldala?
- (7) Hogyan hat a szerepválasztás a tanár-diák kapcsolatban jelen lévő hatalmi egyenlőtlenségre?
- (8) Milyen módszerekkel, technikákkal alakítható ki egy harmonikus és konstruktív (szerep-)kapcsolat tanár és diák között?
- (9) Hogyan valósítható meg a tanári szerepválasztások szakmai reflexiója a folyamatos szakmai fejlődés érdekében?

A fenti kérdések vizsgálata során a következő célok elérését tűztem ki:

- (10) A kutatás fő célja a kutatott folyamatok, jelenségek, különösen a tanári szereplehetőségek sokoldalú elemzése. E témák értelmezési lehetőségeinek, irányainak minél szélesebb körű feltérképezése, az egyedi jelenségek minél mélyebb, többnézőpontú, reflektált megismerése.
- (11) A kutatás során használt elemző módszerek segítségével olyan rejtett (nevelő) hatások, (pedagógiai) jelenségek, folyamatok kerüljenek feltárára, melyek árnyalják, gazdagítják a pedagógiai folyamatokról alkotott képünket. (Különös tekintettel a tanár-diák kapcsolatban tetten érhető személyességre, érzelmi kötődésre, azonosulásra, vonzalomra stb.)
- (12) Ezeknek az értelmezési folyamatoknak fontos része és célja a megkérdőjelezés. Nem csupán adott pedagógiai gyakorlatok, vagy ezek értelmezésének, hanem bizonyos gondolkodásmódok elbizonytalanítása, s ily módon az alternatívákra, a változásra való nyitottság szorgalmazása a cél. Ezt az elbizonytalanítási szándékot saját gondolataimmal szemben is fenntartom, sőt éppen ezek viszonylagosságának láttatása révén kívánok eredményekre jutni. (Tehát nem célom, hogy általános igazságokat vagy törvényszerűségeket állapítsak meg, mivel azt gondolom, hogy eredményeim nem tekinthetők a szó szorosabb értelmében általános érvényűnek, csupán az érintkezés, az analógia révén vonatkoztathatók más pedagógiai esetekre, jelenségekre.)
- (13) Célom, hogy az így születő elméleti meglátások, gondolkodási utak révén mélyebben, tartalmasabban, részletgazdagabban elemezhetővé váljanak a pedagógiai folyamatok. A tanár-diák kapcsolat, a tanári szereplehetőségek elemzése új szempontokat hozzon az oktatási-

nevelési helyzetek értelmezésébe, oly módon, hogy a benne leírtakat az olvasó más jelenségekre (akár saját pedagógiai eseteire) vonatkoztassa.

- (14) A fentieken keresztül gyakorlati segítséget nyújtson a (pályakezdő) pedagógusoknak – és ami fontos: önmagam számára is –, hogy könnyebben eligazodjunk olyan nevelési helyzetekben, melyek elemzése, értelmezése jellemzően mellőzött vagy akár tabusított. Ötleteket, alapot nyújtson pedagógus továbbképzések, tréningek szervezéséhez. Valamint példaként szolgálhasson a pedagógusok számára az önálló, önreflektív szakmai fejlődésben is.
- (15) Közelítse egymáshoz a neveléstudomány és a tanári munka világát. Bemutasson egy a tudomány világához közelebb álló tanári gyakorlatot, illetve bővítse a tudományos szövegek keretét egy olyan munkával, melyben egy aktívan tanító, gyakorlatot folytató pedagógus nézőpontja érvényesül.
- (16) Képviselje az etnográfiai és az önkutatási (autoetnográfia és *self-study*) módszerekben rejlő lehetőségeket a szakma (különösen a magyar szakma) számára, és a pedagógusok szakmai fejlődése terén. Ezzel egy újszerű irányt képviseljen a (hazai) neveléstudományi kutatásokban.

Értekezésemben tanári pályám első hat évét dolgozom fel. Ehhez a kutatás során három és fél éven keresztül vezettem egy önreflektív naplót az iskolai (és iskolán kívüli) eseményekről, gondolataimról, érzéseimről, melyet további visszaemlékezésekkel egészítettem ki. A kutatás ideje alatt több alkalommal végeztem diákjaimmal egyéni és csoportos interjúkat, valamint számos, a pedagógiai helyzetekben spontán születő szöveges anyagot dolgoztam fel (pl. chatüzenetek, ballagási emlékkönyv stb.) További, újszerű kutatási anyagként szolgált a témavezetőmmel közösen vezetett dialogikus terepnapló, melyben olyan eseteket rögzítettük, amelyekben mindketten jelen voltunk, ő kutatóként, én pedig tanárként.

Doktori értekezésemben a szelf, az identitás és a szerep fogalmai mentén (*Elliott, 2013*), több különböző elméleti keretben elemzek 230 napló- illetve interjúrészletet, melyek az általam tanár-diák személyességnek nevezett jelenségkörhöz kapcsolódnak. Kutatásomban személyesség alatt azt értem, amikor a kapcsolat, és az interakciók fontos jellemzője az egymásra való (érzelmi) nyitottság, a másik személyéhez való vonzódás, kötődés, és másik féllel való azonosulás igénye. A személyességet nem egy pontosan definiált fogalomként használom, hanem inkább egyfajta hívószó, mellyel hatásokra, következményekre, jelenségekre, állapotokra és gyakorlatokra is utalok.

A kutatási tapasztalatok elemzése és értelmezése során a következő elméleti keretekben gondolkodtam, illetve mutattam rá a bennük rejlő értelmezési lehetőségekre.

- (17) A tanár-diák kapcsolat, mint szimbolikus interakció értelmezése (*Mead, 1934/1973; Blumer, 1969/1986*), a tanár diák interakció értelmezése az interszubjektív szerepek dialogikus alakulásaként, valamint a szimbolikus interakcionizmusból kinövő *identity theory* (*Burke és Stets, 2009*) elméleti alapfogalmainak magyarázó ereje.
- (18) A tanárszerep performatív értelmezése (*Goffman, 1978; Butler, 1993/2005*), a szerepek viszonylagossága, perspektivikussága, a térbeli viszonyok, az *embodiment* jelentősége a szerepek alakulásában és értelmezésében.
- (19) A liminalitás (*Turner, 1969/2002*) jelenségei a tanár-diák kapcsolatban, a *communitas* élmény és a ritualizáció szerepe a kapcsolat alakulásában. A játék és a humor szerepe.
- (20) Az identitással kapcsolatos ágencia kérdésfelvetésének körüljárása (*Lasky, 2005*): mennyiben és hogyan múlik az egyéni tanár-diák interakciókban érvényesülő szerep, identitás?
- (21) A szakmai és a személyes kapcsolat relációja, szétválaszthatósága és ezek összefüggése a különböző tanári professziókkal (*Hargreaves, 2000*).
- (22) Az affektivitás (*Deleuze és Guattari, 2008*) fogalomkörének érvényesítése a pedagógiai helyzetek értelmezésében, valamint az érzelmek szerepe, hatása a tanár-diák kapcsolatban.
- (23) A tanár-diák kapcsolat, tanár-diák szerepek és a nemi szerepek összefüggései, rejtett szexualitás a tanár-diák kapcsolatban (*Trethewey, 2004*).

- (24) Hatalom és személyesség viszonya, a szimbolikus tőkefajta (*Bourdieu, 1978*) érvényesülése a tanár-diák kapcsolatban, a tanár és a diák helyzete a hatalmi struktúrákban, a lázadás és az autentikus, kreatív lét lehetőségei (*Foucault, 1988*).
- (25) A kutatói-tanári kettős lét, az autoetnográfiai kutatás etikai kérdései és transzformatív hatása (*Starr, 2010; Chatham-Carpenter, 2010*).

A kutatás jelenségeiben és azok értelmezésében való elmélyedés során azonban nem annyira válaszok születtek a kutatás elején megfogalmazott kérdésekre (1)-(9), hanem sokkal inkább azok dekonstrukciója, a pedagógus identitás és szerep alapjaira, a személyesség mibenlétére való rákérdezés történt. A válaszadás helyett tehát a nézőpontok elmozdulása valósult meg, ahogy saját tanári és kutatói történetemben előrehaladva változott a kutatott jelenségek horizontja. E tanári-kutatói történet megszületése és leírása során tehát a kérdések, problémafelvetések újabb és újabb megvilágításba kerültek. Ezek a felismerések, értelmezések a következő tézisekben foglalhatók össze:

- (26) A szerepek és identitások nem abszolút kategóriák, hanem párhuzamok, újrajátszás, értelmezés és újramesélés során keletkező (gyakran liminális) konstrukciók, így a pedagógus szerepei nem annyira választások eredményei, mint inkább egy szinte kibogozhatatlan diszkurzív térben létrejövő konstrukciók.
- (27) A tanár és a diákok kapcsolatában fontos szerepe van az affektivitásnak, gazdag érzelmi dinamika bontakozhat ki. Többek között: önbecsülés, szégyen, bizonytalanságérzet, felszabadultság, csalódottság, düh stb. formálja rejtett módon a pedagógiai kapcsolatot. Ez az affektivitás ugyanakkor nem feltétlenül zavarként, hanem legalább annyira egy megtermékenyítő hatásként értelmezendő a pedagógiai folyamatokban.
- (28) A szerepek és a tanár-diák kapcsolat feltárásában egy fontos lépés, hogy az értelmezés során szétválasszuk a hatalmi viszonyok és a személyesség eltérő hatásait; a partnerség, a személyesség és gondoskodó szerep fogalmait – és ez elkülönített szempontok szerint elemezzük a pedagógiai jelenségeket.
- (29) A személyes kapcsolat kialakulását számos hatás motiválhatja és befolyásolhatja (pl. a kölcsönösség élménye; a biztonság és a szabadság érzése; társadalmi minták; a rendszer kikezdésének célja, a lázadás; különböző vágyak, érzelmek). És bár lehet a személyesség hátterében az (explicit) pedagógiai célok (tudatos) támogatása is, érdemes ébernek lenni, hogy felismerjük: sokszor csak utólag tulajdonítunk viselkedésünknek pedagógiai célokat.
- (30) A személyes tanárszerepek érvényesítése mögött kritikai szempontból különösen támadható tényezők is állhatnak, pl. a tanár önzése, magamutogatása, manipulatív szándéka, (akár tudattalan) hatalmi céljai is. (De ugyanez bizonyos esetekben a diákkal szemben is felvethető.)
- (31) A személyes pedagógia gyakorlatias előnyei, eredményei lehetnek: az erősebb tanulmányi motiváció, gördülékenyebb tanórák és közösségszervezés; a diákok biztonságban, szabadságban élnek az iskolát és a tanulást; de más, bizalmas témákban is segítséget kérnek és kaphatnak. Külön kiemelhetők a pozitív nevelési eredmények: nyitottság a partneri munkakapcsolatokra, demokratikus szemlélet, a hatalommal szembeni kritikus hozzáállás.
- (32) A személyes kapcsolatnak, szerepválasztásnak azonban pedagógiai kockázata is van. A személyesség árnyoldalai részben abból adódnak, hogy az iskola és a tanár-diák viszony jellemző hierarchikussága (azaz a fennálló társadalmi rendszerek és normák) és a személyes tanár-diák kapcsolat viselkedésmódjai közt szinte feloldhatatlan ellentmondások feszülnek. Ebből adódóan a személyesség (és a partneri viszonyulás) nem minden szempontból és főleg nem minden helyzetben releváns választás. A különböző normák és szerepviszonyok súrlódása, ellentmondásai zavart, szorongást, tisztázatlan helyzeteket szülhetnek.
- (33) További problémákat vet fel a személyesség hatalmi kérdéseinek körüljárása. Mert bár egyrészt a személyesség csökkentheti a diák kiszolgáltatottságát, alávetettségét és hozzájárulhat a kölcsönösséghez, a partnerséghez. Másrészt viszont a személyesség elrejt a

tanár és diák közti feloldhatatlan hatalmi különbséget, így kapcsolatuk elmélyült, manipulatív alá-fölrendeltségi viszonyként is értelmezhető.

- (34) Fontos belátás, hogy a személyesség nem eszköz vagy módszerek együttese – hanem a pedagógiai helyzetekre (is) jellemző állandó körülmény. Nem választható, hogy a személyesség része-e a pedagógiai kapcsolatnak vagy sem – mivel valamilyen módon mindenképpen az. Továbbá nem tesztelhető, hogy a személyesség eredményes-e – mivel túlságosan összetett kérdéskört ölel fel. És végül (mindezért, de nem csak ezért) nem ítélt meg egyértelműen, hogy jó vagy rossz, követendő vagy kerülendő.
- (35) A személyesség kapcsán a „határok kijelölésének” közkeletű koncepciója félrevezető. Egyrészt a személyesség megítélése függ az aktuális helyzettől, a résztvevőktől és a résztvevők értelmezésétől (mely akár egyénekenként is különbözhet). Másrészt nincs olyan személyesség, mely csak pozitív lenne, és nincs olyan sem, mely csak negatív lenne. Ebből adódóan a pedagógiai személyesség folyamatos reflexiót és döntések egymásutánját kívánja meg.
- (36) Az, hogy személyesség nem technikai-módszertani kérdés, nem jelenti azt, hogy egyáltalán ne lennének technikái a személyes pedagógiának. Fontos a diákokkal közös tevékenységekben, időtöltésben érvényesülő szerepekkel koherens szokások, rituálék kialakítása; a gyakori egyéni és akár a diákokkal is közös reflexió; a keretek, célok megbeszélése, kijelölése, s ennek során a szerepek értelmezése, tisztázása is. Az önreflexió abban is fontos, hogy leleplezzük saját magunkat, és az egyértelműen öncélú, elnyomó vagy káros gyakorlatot, szerepeket kerüljük.
- (37) Az autoetnográfia írása egy idő- és energiaigényes, ugyanakkor igen gyümölcsöző lehetőség a szakmai fejlődésre, hiszen tartalmazatosan szolgálja a fent megfogalmazott szakmai célt: a folyamatos önreflexiót. Ugyanakkor számos etikai probléma is felmerül a pedagógiai autoetnográfia kapcsán. Először is ébernek kell lenni abban, hogy tanári döntéseinkkel ne azt a célt szolgáljuk, hogy izgalmas kutatási helyzetekbe kerüljünk. Továbbá a kutató saját magával szemben is etikusan kell, hogy eljárjon, melyet egyrészt az veszélyeztet, hogy szakmai (és akár személyes) élete „közszemlére” kerül, másrészt az, hogy a szakmai, a magánéleti és a kutatói lét összemosódása révén a kutatás „eluralkodhat” a kutató életén, részben felemésztve azt.

A kutatás fent megjelölt, átfogó céljait (10)-(16) – úgy vélem – jelentős részben teljesítettem a különböző értelmezési lehetőségek (17)-(25) alkalmazásával és összevetésével, valamint az imént felsorolt következtetések (26)-(37) levonásával, a következő módon:

- (38) A hazai közegben egyelőre újszerűnek számító autoetnográfiai módszertant alkalmazva (egyben lehetőségeit szemléltetve) a tanár-diák kapcsolat vonatkozásában több újszerű elméleti keret értelmező potenciáljára mutattam rá; egyes pedagógiai jelenségek megközelítését árnyaltam, kiegészítettem; bizonyos értelmezések elbizonytalanítására, lebontására és újraalkotására tettem kísérletet.
- (39) A gyakorlat és az elmélet világát közelítettem egymáshoz, egyrészt a kutatás révén, oly módon, hogy a kutatás és tanári munkám szoros kapcsolatban állt egymással, ily módon a kutatás – azt gondolom – átalakító és megtermékenyítő volt nem csupán saját gyakorlatomban, de a szűkebb társadalmi, iskolai kontextusban is.
- (40) Másrészt, a gyakorlat és elmélet közti közeledés célja az is, hogy az eredmények támpontokat, segítséget nyújtsanak szélesebb körben is a gyakorló (különösen pályakezdő) pedagógusok számára. Ez ugyan valamelyest megvalósul e disszertáció nyilvánossá tételével, de azt remélem, hogy a következő években lehetőségem lesz arra, hogy kutatásaim alapján a gyakorló tanárok szélesebb köréhez is eljutó szövegek szülessenek, illetve lehetőleg továbbképzések, mentorálás stb. keretében is hasznosuljanak az eredmények.

## Szakirodalom:

A tézisfüzetben hivatkozott publikációk:

- Blumer, H. (1969/1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press. <https://books.google.hu/books?id=HVuognZFofoC>
- Bourdieu, P. (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Burke, P. J. és Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195388275.001.0001>
- Butler, J. (1993/2005). *Jelentős testek*. Új Mandátum, Budapest.
- Chatham-Carpenter, A. (2010). 'Do Thyself No Harm': Protecting Ourselves as Autoethnographers. *Journal of Research Practice*, 6(1), 1-13.
- Deleuze, G. és Guattari, F. (2008). *A Thousand Plateaus*. Continuum, London.
- Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S. (szerk.) (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Elliott, A. (2013). *Concepts of the Self*. John Wiley & Sons.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography*. Rowman Altamira. <https://doi.org/10.1080/10408340308518298>
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. University of Massachusetts Press.
- Goffman, E. (1978). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth, London.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Mead, G. H. (1934/1973). *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat, Budapest.
- Mészáros György (2017). *Pedagógiai etnográfia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Starr, L. J. (2010). The use of autoethnography in educational research: Locating who we are in what we do. *CJNSE/RCJCÉ*, 3(1).
- Trethewey, A. (2004). Sexuality, eros, and pedagogy: Desiring laughter in the classroom. *Women and Language*, 27(1), 34.
- Turner, V. (1969/2002). *A rituális folyamat*. Osiris Kiadó, Budapest.

A doktori dolgozat témájához szorosan kapcsolódó saját publikációk:

- Sárospataki Barnabás és Mészáros György (2022). Sexuality in teaching – good, bad or ugly? Lessons from a collaborative ethnographic study. *Journal of Educational Sciences*, 23(1), 3-21. <https://doi.org/10.35923/JES.2022.1.01>
- Sárospataki Barnabás (2020). A pedagógiai helyzetekben rejlő szexualitás – ...egy mellőzött és tabusított téma értelmezési lehetőségei egy empirikus kutatás fényében. *Iskolakultúra*, 30(1-2), 47-69. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.03.19>
- Sárospataki Barnabás (2018). Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk... – Tanár–diák kommunikáció a Facebookon, az iskolai kapcsolat online kiterjeszhetőségének lehetőségei és kockázatai – I.rész. *Iskolakultúra*, 28(7), 108-117.
- Sárospataki Barnabás (2018). Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk... – Tanár–diák kommunikáció a Facebookon, az iskolai kapcsolat online kiterjeszhetőségének lehetőségei és kockázatai – II.rész. *Iskolakultúra*, 28(8-9), 79-106.

### További saját publikációk:

- Sárospataki Barnabás (2018). Születésnap köszöntő a szakmaiság és a személyesség húrjain. *Neveléstudomány*, 6(3), 73-76
- Horváth H. Attila, Gomboczné Erdei Mónika és Sárospataki Barnabás (2018). Az aktív állampolgárság lehetősége a gimnáziumi kerettantervben. In: Fehérvári Anikó (szerk.) *A Borsszem Jankótól Bolognáig*. (119-140. o.) L'Harmattan, Budapest.
- Horváth H. Attila, Mészáros György, Gomboczné Erdei Mónika, Kenedi Gergely, Sárospataki Barnabás, Szondi Boglárka és T. Vesztergombi Krisztina (2016). Az állampolgár nevelője a köznevelési törvényben. *Tani-Tani Online*, 2016.06.18. 9
- Sárospataki Barnabás (2016). Természetes, élő hely: Gondolatok egy természetbúvár tábor szervezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle* 66(5-6), 62-70.
- Sárospataki Barnabás (2013). Magyarázzkodások Petri Györggyel ismerkedők számára: Petri György életműve kötet- és cikluscímeinek dióhéjában. *Iskolakultúra*, 23(5-6), 116-129.
- Sárospataki Barnabás (2013). Melyik út vezet itt "Kémiaországba"? A kémia tanítása, *20(2)*, 11-16.